

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

ANÁLISIS

REVISTA COLOMBIANA DE HUMANIDADES

Vol. 52 / N.º 96 enero - junio de 2020

Doaj - Directory of Open Access Journals

Redib - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Dialnet

Redalyc

Latindex (directorio)

Circ - Clasificación integrada de Revistas Científicas

Base - Bielefeld Academic Search Engine

Amelica

Ulrich's Periodical Directory

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library

Erih Plus - European Reference Index for the Humanities and Social

Sciences

Academic Search Complete

ProQuest Central

Sherpa/Romeo

Academic Search Premier

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

Actualidad Iberoamericana

Academic Resource Index

Academic Search Ultimate

Bogotá, D. C.

Análisis	ISSN 0120-8454	e-ISSN 2145-9169	Vol. 52 N.º 96	enero - junio de 2020	pp. 1-236
----------	-------------------	---------------------	-------------------	--------------------------	-----------

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS CONSEJO EDITORIAL

Fr. José Gabriel Mesa Angulo, O. P.
Rector General

Fr. Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico General

Fr. Wilson Fernando Mendoza Rivera, O. P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

Fr. Javier Antonio Castellanos, O. P.
Decano de la División de Educación Abierta y a Distancia

Dra. Olga Lucía Ostos Ortiz
Directora de la Unidad de Investigación

Esteban Giraldo González
Director de Ediciones USTA

Óscar A. Chacón Gómez
Coordinador de revistas científicas de Ediciones USTA

ISSN: 0120-8454

ISSN electrónico: 2145-9169

Hecho el depósito legal que establece la ley

Traducciones
Julieta Covo (inglés)
Pablo Cuartas (francés)

Corrección de estilo
Edwin Algarra Suárez

Diagramación
Patricia Montaña

Imagen y carátula
La Central de Diseño

Impresión

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11, sótano 1
Teléfonos: (+57) (1) 587 8797 ext.: 2991
<https://www.usta.edu.co/>
editorial@usantotomas.edu.co
Bogotá, D. C., Colombia, 2020

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/index>

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

 <https://www.facebook.com/revistaanalisis/timeline>

 [@RevistaAnalisis](https://twitter.com/RevistaAnalisis)



Las ideas aquí expresadas son de exclusiva responsabilidad del autor de cada artículo y en nada comprometen a la institución ni la orientación de la revista.

**Director del Departamento de Humanidades
y Formación Integral
Universidad Santo Tomás**
Fr. Alberto René Ramírez, O. P.

Editor

Dr. Juan Sebastián López López
Universidad Santo Tomás, Colombia

Asistente editorial

Mg. Danny Cuéllar Aragón
Universidad Santo Tomás, Colombia

Comité científico

Dr. José Arlés Gómez Arévalo
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Dr. Lucas Krotsch
*Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Argentina*

Dr. Mauricio Beuchot Puente
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Miriam Kriger
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Orlando Lurduy Ortigón
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Tomás Sánchez Amaya
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dra. Diana Paola Guzmán
*Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano,
Colombia*

Dr. Antonio García Jiménez
Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España

Dr. Walter Omar Kohan
*Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ),
Brasil*

Dr. Fernando Cardona Suárez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Comité editorial

Dra. Analía Elizabeth Otero
*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Flacso, Argentina*

Dr. Félix García Moriyón
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Luis Álvarez Falcón
Universidad de Zaragoza, España

Dr. Olvani Fernando Sánchez Hernández
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dra. Salomé Sola Morales
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dra. María Paula A. Cicogna
*Universidad de Buenos Aires/Universidad de
Belgrano, Argentina*

Dr. Juan Sebastián López López
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dra. Carmen Gloria Burgos Videla
Universidad de la Frontera, Chile

Dr. Juan Jesús Menor Sendra
Universidad Rey Juan Carlos, España

Árbitros para este número

Dr. Carl Henrik Langebaek Rueda
Universidad de los Andes, Colombia

Dra. Alicia Natali Chamorro Muñoz
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dr. Sergio Alvarado Vivas
*Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Colombia*

Dr. Manuel Alejandro Prada Londoño
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Tatiana Sánchez Parra
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Mg. Sonia Patricia Vargas Martínez
Universidad Nacional de Colombia

Dr. Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dra. Sindey Carolina Bernal Villamarín
Universidad El Bosque, Colombia

Publicación dirigida a la comunidad académica nacional e internacional interesada en las humanidades, la formación humanística y las disciplinas afines.

Mg. David Jacobo Viveros Granja
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dra. Elizabeth Ballén Guachetá
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
México*

Dra. María Leonila Matilde Luna Argudín
*Universidad Autónoma Metropolitana Unidad
Azcapotzalco, México*

Dra. Marlén Cuestas Cifuentes
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Mg. Alejandra Hurtado Tarazona
Universidad de las Américas Puebla, México

Dra. Ana María Agudelo Ochoa
Universidad de Antioquia, Colombia

Contenido

Contents

Contenu

Editorial	9
<i>Editorial</i>	
<i>Éditorial</i>	
Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal, Universidad Santo Tomás, Colombia	
Democracia, organización y participación de las mujeres: un proceso de construcción de una ciudadanía diferente	21
<i>Democracy, organization and participation of women: a process of building a different citizenship</i>	
<i>Démocratie, organisation et participation des femmes : le processus de construction d'une nouvelle citoyenneté</i>	
Rebeca E. Madriz Franco, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela	
Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia	45
<i>Women's education projects. Discourses of the feminine task in the first half of the 19th century in Colombia</i>	
<i>Projets d'éducation féminine. Discours sur le métier féminin au XIX siècle en Colombie</i>	
Mayra Alejandra García Jurado, Universidad Santo Tomás, Colombia	
La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia	59
<i>Public policy of inclusion: utopia of educational management in Colombia</i>	
<i>La politique publique d'inclusion : l'utopie de la gestion éducative en Colombie</i>	
Lina María Castro Castaño, Universidad del Quindío, Colombia	

Ocho mujeres poseídas: trayectorias de feminidades y particularidades 81

Eight mortal ladies possessed: trajectories of femininities and particularities

Eight Mortal Ladies Possessed : trajets de féminités et de contraintes

Andrea León Cepeda, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Hacia un breve glosario *queer*: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer* 95

Towards a brief queer glossary: some notions about gender, sexuality and queer theory

Vers un brève glossaire queer : quelques notions concernant le genre, la sexualité et la théorie queer

Hugo Córdova Quero, Starr King School, Graduate Theological Union, Berkeley, California, Estados Unidos

Teogonías de los pueblos indígenas en Colombia: ¿una erótica sin dominación? 123

Theogonies of indigenous peoples in Colombia: an erotic without domination?

Théogonies des peuples indigènes en Colombie : une érotique sans domination ?

Andrea Paola Buitrago Rojas, Universidad Santo Tomás, Colombia

Ensayo “machirulo”. Hacia la comunicación del vínculo, del cuidado y de los afectos 151

“Machirulo” essay. Towards the communication of the bond, care and affection

Essai “machirulo” Vers la communication du lien, du soin et des affects

Ómar Rincón Rodríguez, Universidad de los Andes, Colombia

SEPARATA

La actualidad del concepto *sobrenaturaleza* de José Ortega y Gasset: una mirada desde la inteligencia artificial 165

The relevance of José Ortega y Gasset’s supernatural concept: a look from artificial intelligence

Actualité du concept de surnature de José Ortega y Gasset : un regard à partir de l’intelligence artificielle

Antonio Luis Terrones Rodríguez, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Logos como distanciación intelectual en Xavier Zubiri 183

Logos as intellectual distancing in Xavier Zubiri

Le logos en tant que distanciation intellectuelle

José Alfonso Villa Sánchez, Instituto de Investigaciones

Filosóficas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

La tutoría: escenario de aprendizaje en la
Fundación Universitaria del Área Andina 203

*Tutoring: learning scenario at the Fundación Universitaria
del Área Andina (University Foundation of the Andean Area)*

*L'accompagnement du tuteur : un espace d'apprentissage
dans la Fundación Universitaria del Área Andina*

Nelly Yolanda Céspedes Guevara, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Juan David Adame Rodríguez, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Johana Julieth Marín García, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

RESEÑA

Voces del franquismo. La oscuridad de la razón 221

Franco's voices. The darkness of reason

Les voix du franquisme. L'obscurité de la raison

Joan Tahull Fort, Universidad de Lleida, España

Iolanda Montero Plaza, Generalidad de Cataluña, España

Pautas para los autores 225

Guideline for Authors

Ligne directrices pour les auteurs



Editorial

Décadas después del surgimiento del género como categoría de análisis en las ciencias sociales, este continúa siendo un asunto álgido que requiere de un análisis interdisciplinar, profundo y minucioso en el que, más allá de la polarización al que nos han conducido discursos ideologizados provenientes de visiones religiosas y políticas que buscan mantener un orden social de disparidad entre hombres y mujeres a través del establecimiento de roles rígidos para cada uno en razón a sus características reproductivas, se dé cabida a distintas posiciones.

Es una realidad que las mujeres fueron confinadas a la vida doméstica donde se les privó de derechos ciudadanos; su importancia social radicó en las funciones de cuidado de los hombres: padre, esposo e hijos, y aunque hoy en día son múltiples las políticas y los desarrollos jurídicos que buscan la superación de la inequidad a la que han sido sometidas, en la práctica no se ha logrado sanar esta deuda histórica. Las mujeres siguen siendo las más pobres entre los pobres; su acceso a la educación es menor al de los hombres, especialmente en niveles avanzados de formación, y un importante número de mujeres siguen recibiendo menores ingresos laborales que sus pares hombres, con igual formación académica y funciones asignadas.

Organismos internacionales han alertado sobre la importancia de lograr superar estas situaciones de inequidad como único camino para lograr un desarrollo sostenible. Sin embargo, voces críticas se han levantado para develar que la equidad no puede tener como línea base los privilegios masculinos; es decir, no se trata de que las mujeres lleguen a ocupar los lugares de poder y de uso y abuso de los recursos, sino de una ruptura de paradigma que cambie las lógicas patriarcales que fundamentan la inequidad y que han dado origen a la crisis ambiental y humanitaria más grande que ha vivido la humanidad, en la que su propia vida se encuentra en peligro de extinción por la escasez de recursos naturales que empieza a gestar una verdadera crisis alimentaria y por los altos niveles de acaparamiento de los escasos recursos en manos de unos pocos.

Desde la anterior perspectiva, el presente número de *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* quiere aportar a la discusión con los trabajos académicos de

diversos autores que nutren la reflexión por medio de la teorización/conceptualización en torno a realidades que se deben seguir analizando. Para ello, se hace un recorrido por temas trascendentales para la reflexión de género, como es el caso de la necesaria emancipación de las mujeres a través de proyectos educativos formales y alternativos que permitan su participación en los escenarios de toma de decisiones.

Es así como en el primer artículo, titulado “Democracia, organización y participación de las mujeres: un proceso de construcción de una ciudadanía diferente”, se problematiza en torno a la democracia en su concepción clásica como forma de gobierno, y las transformaciones que al respecto se han venido dando en diversos contextos históricos adquiriendo sentidos que dan cuenta de su carácter performativo. De este modo, se presta especial atención al contexto venezolano, donde la organización social e institucional ha sido impactada por una forma de democracia, definida constitucionalmente como participativa y protagónica, en la que las mujeres vienen ocupando un rol fundamental en la organización social y política capaz de incidir en la construcción de una ciudadanía que contribuya a desmonopolizar el poder político que hasta ahora sigue siendo patriarcal.

El segundo artículo, titulado “Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia”, presenta un análisis de los proyectos de educación e instrucción femenina durante la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Desde una revisión documental que comprende leyes, reformas y manuales, se exponen los discursos morales que fundamentaron dichos proyectos, con el fin de comprender cuáles fueron los cambios de la función social que se otorgó a las mujeres de la época. Los hallazgos indican que, a pesar de los importantes cambios políticos, hubo poca variación en los discursos sobre el rol de las mujeres en la sociedad colombiana, en parte debido al permanente interés del sector eclesiástico por mantener el papel tradicional de las mujeres, lo que frenó las intenciones de las élites políticas de tendencia liberal que pretendían institucionalizar la educación femenina. Aunque la brecha ideológica de estas apuestas es extensa en términos políticos y económicos, se evidencia una cercanía en la representación femenina y su papel dentro de la sociedad. Esta situación se puede considerar normal, dada la herencia colonial y las ideas de la ilustración, ambas con un sesgo patriarcal típico de la época. Exponer las características del quehacer femenino permite comprender los comportamientos transgresores que configuraron el tejido social de la época.

Por su parte, en el tercer artículo, titulado “La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia”, se expone un análisis desde las representaciones que se tiene respecto de la gestión educativa en la implementación de la política de inclusión. De allí que el propósito sea comprender la configuración de la inclusión como política y las representaciones de la gestión educativa para su implementación. En este sentido, la reflexión se desarrolla desde una investigación con un alcance descriptivo, que busca especificar la configuración de la política desde la filosofía. Durante el proceso de investigación, el diseño transeccional descriptivo permite presentar el origen de la inclusión de

forma transversal a la gestión educativa, y el método de datos secundarios implica la revisión de la evolución de la política pública de inclusión en Colombia, con el fin de favorecer la reflexión de manera contextualizada. De esta manera, se reafirma la utopía como la meta que se encuentra en el horizonte y que se aleja cada vez que el sistema se acerca. Para ello, se parte del recorrido histórico de la política pública educativa, para luego continuar con los elementos de las representaciones, y finalizar con el planteamiento de la utopía del sistema educativo, representada en la política de inclusión.

El cuarto artículo, titulado “Ocho mujeres poseídas: trayectorias de feminidades y contrariedades”, presenta elementos de la obra de Tennessee Williams, en la que se exponen los itinerarios y desavenencias de diferentes subjetividades femeninas. Así, en el relato subyacen elementos discursivos que ofrecen una aproximación a la noción de un feminismo actual, que tiene como eje principal la autonomía, elemento que se presenta desde tres vertientes: social, sexual y económica. De esta manera, usando el análisis del discurso literario como herramienta interpretativa, se abordan algunas particularidades del feminismo, entendido como un movimiento que insiste en la reinterpretación de la realidad situada en este momento histórico y cultural.

El quinto artículo, titulado “Hacia un breve glosario *queer*: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer*”, presenta algunos datos generales sobre la Teoría *queer* y términos asociados. La primera parte ofrece una breve explicación sobre qué es la Teoría *queer*, sin definir completamente algo que desde su génesis se ha resistido a ser definido. La segunda parte brinda definiciones sobre temas importantes como el género, la orientación sexual y la homosexualidad, entre otros. El propósito de este breve glosario *queer* no es ni agotar el significado de cada término ni convertirse en paradigma de la definición de estos; por el contrario, busca ser una aproximación a la compleja realidad que cada concepto implica, con el fin de entablar un diálogo con distintas miradas sobre estos. Mucho menos se busca ofrecer una definición acabada sobre la teoría *queer*, sino más bien un punto de encuentro entre distintos modos de “hacer” dicha teoría.

El sexto artículo, titulado “Teogonías de los pueblos indígenas en Colombia: ¿una erótica sin dominación?”, presenta los resultados de la investigación que buscó determinar la existencia o ausencia de la dominación en las relaciones eróticas de los pueblos indígenas en Colombia, a partir de la narrativa de algunas teogonías recopiladas por el Ministerio de Cultura en el 2010, de los pueblos inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacona, ette y barí de Colombia. Para ello, se partió de examinar la propuesta de la erótica latinoamericana planteada por Dussel, como una crítica de la formulación tradicional de la sexualidad freudiana, para posteriormente examinar la narrativa indígena, logrando establecer la existencia o ausencia de la dominación en esta relación.

Por su parte, el séptimo artículo, titulado “Hacia la comunicación del vínculo, del cuidado y de los afectos”, parte de la vitalidad política, cultural y comunicativa

del movimiento feminista como propuesta de que otro mundo-economía-sociedad-cultura es posible. Uno de sus objetivos es, entonces, proponer el alcance de una comunicación feminista desde los distintos formatos narrativos y la estética. Al final, explora cómo hacer un feminismo en clave de juventud.

Al cierre del número, en nuestra sección Separata, se presentan tres artículos que reflexionan en torno a la inteligencia artificial, el logos como distanciación intelectual y la tutoría como un escenario posible de aprendizaje. Termina esta edición con una reseña sobre una obra que analiza el franquismo y la Guerra Civil Española.

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Editor invitado

Editorial

Decades after the appearance of gender as a category of analysis in social sciences, this continues to be a critical issue that requires an interdisciplinary, deep and thorough analysis in which, beyond the polarization to which ideological discourses from religious and political visions have led us that seek to maintain a social order of disparity between men and women through the establishment of rigid roles for each one due to their reproductive characteristics, it allows for different positions.

It is a reality that women were confined to domestic life where they were deprived of citizen rights; their social importance was based on the care functions of men: father, husband and children, and although today there are many policies and legal developments that seek to overcome the inequality to which they have been subjected, in practice this historic debt has not been mended. Women remain the poorest among the poor; their access to education is lower than that of men, especially at advanced levels of training, and a significant number of women continue to receive lower labor income than their male peers, with equal academic training and assigned duties.

International organizations have alerted about the importance of overcoming these situations of inequality as the only way to achieve sustainable development. However, critical voices have been raised to reveal that equality cannot have male privileges as a baseline; that is to say, it is not about women getting to occupy the places of power and use and abuse of resources, but about a paradigm shift that changes the patriarchal logics that give base to the inequality and that have given rise to the greatest environmental and humanitarian crisis that humanity has lived, in which its own life is in danger of extinction due to the scarcity of natural resources that begins to create a real food crisis and due to the high levels of hoarding of scarce resources in the hands of a few.

From the previous perspective, this issue of *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* wants to contribute to the discussion with the academic works of various authors that nurture the reflection through theorization/conceptualization around realities that should continue to be analyzed. To do this,

an overview of transcendental issues for gender reflection is made, as is the case of the necessary emancipation of women through formal and alternative educational projects that allow their participation in decision-making scenarios.

This is how in the first article, entitled “Democracy, organization and participation of women: a process of building a different citizenship”, is problematized around democracy in its classical conception as a form of government, and the transformations that in this respect have been taking place in various historical contexts, acquiring senses that give account of their performative character. Thus, special attention is paid to the Venezuelan context, where the social and institutional organization has been impacted by a form of democracy, constitutionally defined as participatory and leading, in which women have played a fundamental role in the social and political organization, capable of influencing the construction of a citizenship that helps to demolish the political power that until now remains patriarchal.

The second article, “Women’s education projects. Discourses of the feminine task in the first half of the 19th century in Colombia”, presents an analysis of female education and instruction projects during the first half of the 19th century in Colombia. From a documentary review that includes laws, reforms and manuals, the moral discourses that founded these projects are presented, in order to understand what were the changes in the social function granted to women of the time. The findings indicate that, despite significant political changes, there was little variation in the discourses on the role of women in Colombian society, partly due to the continuing interest of the ecclesiastical sector in maintaining the traditional role of women, which restrained the intentions of the political elites of liberal tendency who sought to institutionalize feminine education. Although the ideological gap of these wagers is wide in political and economic terms, there is a closeness in female representation and its role within society. This situation can be considered normal, given the colonial heritage and the ideas of enlightenment, both with a patriarchal bias distinctive of the time. Exposing the characteristics of the feminine task allows us to understand the transgressive behaviors that shaped the social fabric of the time.

On the other hand, in the third article, entitled “Public policy of inclusion: utopia of educational management in Colombia”, an analysis is presented from the representations of the educational management in the implementation of the inclusion policy. Hence, the purpose is to understand the configuration of inclusion as a policy and the representations of educational management for its implementation. In this sense, the reflection is developed from a research with a descriptive scope, which seeks to specify the configuration of the policy from philosophy. During the research process, the descriptive cross-sectional design allows to present the origin of the inclusion in a cross-sectional manner to the educational management, and the secondary data method implies the revision of the evolution of the public policy of inclusion in Colombia, in order to favor reflection in a contextualized way. Consequently, the utopia is reaffirmed as

the goal that is on the horizon and that moves away every time the system approaches. To do this, we start from the historical path of educational public policy, and then continue with the elements of the representations, and finish with the proposal of the utopia of the educational system, represented in the inclusion policy.

The fourth article, entitled “Eight mortal ladies possessed: trajectories of femininities and particularities”, presents elements of the work of Tennessee Williams, which sets out the itineraries and disagreements of different female subjectivities. Thus, in the story there are discursive elements that offer an approach to the notion of a current feminism, whose main theme is autonomy, an element that is presented from three aspects: social, sexual and economic. Therefore, using the analysis of literary discourse as an interpretive tool, some particularities of feminism are addressed, understood as a movement that insists on the reinterpretation of reality set in this historical and cultural moment.

The fifth article, titled “Towards a brief *queer* glossary: some notions about gender, sexuality and *Queer Theory*”, presents some general information about the *Queer Theory* and associated terms. The first part offers a brief explanation of what *Queer Theory* is, without fully defining something that since its genesis has resisted to be defined. The second part provides definitions on important issues such as gender, sexual orientation and homosexuality, among others. The purpose of this brief *queer* glossary is neither to exhaust the meaning of each term nor to become a paradigm of their definition; on the contrary, it seeks to be an approximation to the complex reality that each concept implies, in order to establish a dialogue with different perspectives on them. Much less seek to offer a finished definition of *Queer Theory*, but rather a meeting point between different ways of “doing” this theory.

The sixth article, “Theogonies of indigenous peoples in Colombia: an erotic without domination?”, presents the results of the research that sought to establish the existence or absence of domination in the erotic relations of indigenous peoples in Colombia, based on the narrative of some theogonies compiled by the Ministry of Culture in 2010, of the Inga, Misak Guambiana, Nasa, Pasto, Yanacona, Ette and Barí peoples of Colombia. To do so, the author started by examining the proposal of Latin American erotica proposed by Dussel, as a critique of the traditional formulation of Freudian sexuality, to later examine the indigenous narrative, establishing the existence or absence of domination in this relationship.

For its part, the seventh article, “Towards the communication of the bond, care and affection”, starts from the political, cultural and communicative vitality of the feminist movement as a proposal that another world-economy-society-culture is possible. One of its objectives is, then, to propose the scope of feminist communication from different narrative and aesthetic formats. In the end, it explores how to make feminism in the key of youth.

At the closing of the issue, in our Pull-out section, three articles are presented that reflect on artificial intelligence, logos as intellectual distancing and tutoring as a possible learning scenario. This edition ends with a review of a work that analyzes Franco and the Spanish Civil War.

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Guest Editor

Editorial

Quelques années après le surgissement du genre comme catégorie d'analyse en sciences sociales, ce sujet continue à motiver des discussions qui appellent à une analyse interdisciplinaire profond, afin d'échapper à la polarisation que des discours religieux ou politiques foncièrement idéologisés ont réussi à imposer. Il semblerait que ces discours cherchent à maintenir un ordre social fondé sur la disparité entre les hommes et les femmes, ainsi qu'à rétablir des rôles rigides en fonction de traits sexuels purement reproductifs. Il convient donc de donner lieu à d'autres positions.

Il est certain que les femmes ont été renfermées dans la vie domestique, où elles ont été privées de droits de citoyenneté. En effet, l'importance sociale des femmes a été réduite aux fonctions du soin, notamment des hommes : le père, l'époux et les fils. Bien qu'il y ait eu des avances pour dépasser ces inégalités, il n'est pas moins vrai que l'on n'a pas arrivé à résoudre le problème dans la pratique. Les femmes sont toujours les plus pauvres parmi les pauvres et leur accès à l'éducation reste moins conséquent que celui des hommes, notamment pour ce qui est de l'éducation supérieure, et la différence de salaires par rapport aux hommes leur est défavorable.

Si bien quelques organismes internationaux ont souligné l'importance de surpasser l'inégalité afin d'aboutir au développement durable, d'autres voix critiques ont essayé de montrer que l'égalité ne peut pas être fondée sur des valeurs masculins, car il ne s'agit pas de faire participer les femmes des lieux de pouvoir et d'abus de ressources, mais de faire avancer un paradigme qui puisse changer les logiques patriarcales qui fondent l'inégalité et ont donné lieu à la crise environnementale et humanitaire la plus grande de l'histoire, au point qu'elle met en péril la possibilité même de la vie humaine sur la Terre.

Ainsi, ce numéro d'*Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* entend apporter à ces discussions en présentant divers travaux de recherche. Pour ce faire, les articles choisis reviennent sur les sujets les plus importants concernant le genre, tel l'émancipation des femmes par le biais de l'éducation dans le dessein qu'elles puissent participer aux processus de décision. Ainsi, le premier article,

intitulé « Démocratie, organisation et participation des femmes : le processus de construction d'une nouvelle citoyenneté », tente de montrer le caractère performatif, donc changeant, de la démocratie comme forme de gouvernement. De plus, l'auteur met l'accent sur le cas vénézuélien, où l'organisation sociale et institutionnelle a été modifiée par une forme de démocratie, définie constitutionnellement comme étant participative et donc favorable à une citoyenneté par-delà l'ordre patriarcal.

Pour sa part, l'article intitulé « Projets d'éducation féminine. Discours sur le métier féminin au XIX^e siècle en Colombie », analyse les projets d'éducation et d'instruction féminine pendant la première moitié du XIX^e siècle en Colombie. Au moyen d'une révision de documents qui comporte des lois, des réformes et des manuels, l'auteur expose les discours moraux qui permettent de saisir le rôle des femmes à l'époque. Ce travail montre bien que, malgré quelques changements politiques, les discours sur le rôle des femmes ont peu varié, si bien qu'une partie des élites libérales ont tenté d'institutionnaliser l'éducation pour les femmes. Ces conditions peuvent être expliquées par l'influence de l'héritage colonial espagnol et des idées de l'Illustration, car il s'agit dans les deux cas de traditions marquées par le patriarcat. De ce fait, mettre en lumière les métiers des femmes permet de comprendre les comportements transgressifs qui ont fondé le tissu social à l'époque en question.

Quant à l'article intitulé « La politique publique d'inclusion : l'utopie de la gestion éducative en Colombie », il est question d'analyser les représentations qui existent la politique d'inclusion en Colombie. D'où le dessein de comprendre l'inclusion comme fondement de la politique et la manière dont est représenté le système de gestion chargé de l'appliquer. À ce propos, l'auteure décrit les principes philosophiques de cette politique afin de montrer l'évolution des mesures inclusives en Colombie. La inclusion totale reste pourtant une utopie qui s'éloigne dès que les système de gestions semble l'atteindre. Il y a donc, dans cet article, un parcours historique des politiques publiques, une analyse des représentations et une réflexion finale au sujet de l'utopie incarnée par la politique d'inclusion.

L'article intitulé « Eight Mortal Ladies Possessed: trajets de féminités et de contraintes » présente quelques éléments concernant l'œuvre de Tennessee Williams, exposant les parcours et les troubles de certaines subjectivités féminines. Dès lors, le texte offre une approximation à un féminisme actuel, ayant pour objet l'autonomie sociale, sexuelle et économique. De la sorte, au travers d'une analyse du discours littéraire en tant qu'outil d'interprétation, l'auteure propose une lecture du féminisme comme mouvement qui vise la réinterprétation de la réalité située historiquement et culturellement.

Le cinquième article, « Vers un brève glossaire *queer* : quelques notions concernant le genre, la sexualité et la théorie *queer* », revient sur les lignes principales de la théorie *queer*. La première partie cherche à expliquer en quoi consiste *grosso modo* ladite théorie, sans tenter de définir ce qui se résiste depuis toujours

à être défini. En revanche, la deuxième partie apporte quelques définitions sur le genre, la sexualité et l'homosexualité, entre autres. Le but de ce glossaire *queer* ne consiste pas à épuiser le sens de chaque terme ni même de s'ériger en paradigme pour les comprendre ; il s'agit plutôt de mieux cerner la réalité complexe que chaque concept porte en soi afin d'établir un dialogue avec d'autres interprétations. Il n'est donc pas question d'aboutir à une définition achevée du *queer* mais de trouver un point de rencontre entre les modes différents de participer à la construction de cette théorie.

Dans le sixième article, intitulé « Théogonies des peuples indigènes en Colombie : ¿une érotique sans domination ? », le dessein est celui de présenter les résultats d'une recherche visant à déterminer l'existence ou l'absence de domination dans les rapports érotiques chez les peuples indigènes de Colombie, notamment les inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacona, ette et barí. Pour ce faire, on a examiné l'érotique latinoaméricaine proposée par Dussel et qui constitue une critique à la formulation de la sexualité traditionnelle élaborée par Freud. Puis on en vient à s'interroger sur la domination dans ces rapports érotiques.

Quant au septième article, « Vers la communication du lien, du soin et des affects », la question est celle de la vitalité politique, culturelle et communicative du mouvement féministe et sa proposition selon laquelle un autre monde-économie-société-culture est possible, dans le dessein de mettre en valeur la communication féministe au travers de différents moyens narratifs et esthétiques. À la fin, l'article se demande sur les possibilités de construire un féminisme pour les jeunes.

Enfin, dans la section *Separata*, trois articles réfléchissent sur l'intelligence artificielle, le *logos* en tant que distanciation intellectuelle et l'accompagnent par un tuteur comme espace d'apprentissage. Ce numéro se termine par le compte-rendu d'une œuvre qui analyse le franquisme et la Guerre Civile Espagnole.

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Éditeur invité

Democracia, organización y participación de las mujeres: un proceso de construcción de una ciudadanía diferente*

Rebeca E. Madriz Franco**

Recibido: 30 de septiembre de 2019 • Aprobado: 3 de noviembre de 2019

Resumen

La democracia —en su concepción clásica como forma de gobierno— ha venido transformándose en diversos contextos históricos, adquiriendo sentidos que dan cuenta de su carácter performativo. En Venezuela, la organización social e institucional ha sido impactada por una forma de democracia, definida constitucionalmente como participativa y protagónica. Gracias a la participación protagónica, las mujeres vienen ocupando un rol fundamental en la organización social y política, denotando ser un dispositivo capaz de incidir en la construcción de una ciudadanía que contribuya a desmonopolizar el poder político que hasta ahora sigue siendo patriarcal. Las relaciones hegemónicas de poder siguen siendo androcéntricas, aun cuando la revolución de las mujeres hace del feminismo uno de los movimientos sociales más fuertes del mundo occidental. Ahora bien, en relación con el debate democrático, la teoría feminista se manifiesta mediante dos posturas fundamentales: a) ganar terreno ante la visión universalista de la ciudadanía, o b) visibilizar la especificidad para denunciar la dominación patriarcal que hace de la diferencia sexual un factor de discriminación social. Este trabajo pretende estudiar cómo han ocurrido estos procesos y cómo, mediante la participación protagónica, se ha dado una transformación sustancial en la ampliación de los derechos ciudadanos de las venezolanas.

Palabras clave: ciudadanía, democracia, feminismo, movimiento de mujeres, participación.

* Artículo de reflexión. Elaborado en el marco del proyecto de investigación de tesis doctoral, del programa de Estudios de la Organización de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Citar como: Madriz, R. (2020). Democracia, organización y participación de las mujeres: un proceso de construcción de una ciudadanía diferente. *Análisis*, 52(96), 21-44. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5333>

** Abogada por la Universidad de Carabobo, cursante del Doctorado en Estudios de la Organización por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Directora General de la Fundación Género con Clase. Dirección postal: Rectorado UNESR, Urbanización Santa Fe, 1060, Caracas, Venezuela. Correo electrónico: rebecamadrizfranco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-3001>

Democracy, organization and participation of women: a process of building a different citizenship

Rebeca E. Madriz Franco

Abstract

Democracy —in its classical conception as a form of government— has been transforming itself into diverse historical contexts, acquiring senses that account for its performative character. In Venezuela, the social and institutional organization has been impacted by a form of democracy, constitutionally defined as participatory and leading. Thanks to the leading role played, women have been occupying a fundamental role in the social and political organization, denoting being a device capable of influencing the construction of a citizenship that helps to demolish the political power that until now remains patriarchal. Hegemonic power relations remain androcentric, even though the women's revolution makes feminism one of the strongest social movements in the Western world. Now, in relation to the democratic debate, feminist theory manifests itself through two fundamental positions: a) gaining ground in the face of the universalistic vision of citizenship, or b) making visible the specificity to denounce the patriarchal domination that makes sexual difference a factor of social discrimination. This paper intends to study how these processes have occurred and how, through leading participation, there has been a substantial transformation in the extension of citizen rights of Venezuelan women.

Keywords: citizenship, democracy, feminism, women's movement, participation.

Démocratie, organisation et participation des femmes : le processus de construction d'une nouvelle citoyenneté

Rebeca E. Madriz Franco

Résumé

La démocratie — dans sa conception classique comme forme de gouvernement — s'est transformé historiquement, ce qui rend compte de son caractère performatif. Au Venezuela, l'organisation sociale et institutionnelle a été modifiée par une forme de la démocratie conçue constitutionnellement comme participative et du « rôle principal ». Grâce à cette condition le rôle des femmes est de plus en plus important dans la vie sociale et politique, ce qui leur permet de contribuer à une citoyenneté capable de rompre le monopole patriarcal du pouvoir politique. Les rapports de force restent andro-centriques, même si la révolution des femmes fait du féminisme l'un des principaux mouvements sociaux d'aujourd'hui. Or, à propos de la démocratie, la théorie féministe repose sur deux positions principales : a) gagner du terrain face à la vision universaliste de la démocratie ; b) rendre visible la domination patriarcale qui fait de la différence sexuelle un facteur de discrimination sociale. Ce travail se propose d'étudier le développement de ces processus et de savoir si, par la participation « du premier rôle », a pu avoir lieu une transformation conséquente en ce qui concerne de droits des citoyennes vénézuéliennes.

Mots clés: citoyenneté, démocratie, féminisme, mouvement des femmes, participation.

Introducción

Democracia no es un concepto unívoco, aséptico; es más bien un concepto que debe estar siempre contextualizado histórica y teóricamente. Al profundizar en su definición, encontramos que la mayoría de las autoras y autores se refiere a esta como una forma de gobierno que se ha instituido como paradigma de la modernidad, pero que por su carácter *performativo* puede expresarse de formas disímiles, desde la legitimación de las más atroces formas de exclusión, hasta desafiando las relaciones de poder del orden hegemónico. En este sentido, García-Linera (2014) señala que “no existe la ‘verdadera’ y definitiva definición de democracia, transhistórica y objetiva. Lo que se entiende por democracia en un momento dado es siempre una convención histórica, un producto provisional de intersubjetivaciones resultantes de distintos modos de acción comunicativa” (p. 14), advirtiendo más adelante la desigualdad que existe entre definiciones dominantes y subalternas, lo que De Sousa-Santos (2018) complementa con la siguiente afirmación:

No hay sociedades democráticas: hay sociedades que, siendo gobernadas por la izquierda, están en proceso de democratización y, cuando son gobernadas por la derecha, en proceso de fascistización. Gobernar hacia la izquierda es ampliar la democracia tanto en las relaciones políticas como en las relaciones sociales. Gobernar hacia la derecha es restringir la democracia en esas mismas relaciones. (p. 509)

Partiendo de estos enfoques, y las múltiples definiciones que se hacen de la democracia, nos remitiremos a las diversas visiones y aportes sobre dos tipos de democracia tomando en cuenta el contexto venezolano: la democracia representativa y la democracia participativa, y el papel que le ha tocado jugar a las mujeres, entendiendo además que existen diversas visiones en la teoría crítica que problematizan los diferentes enfoques sobre democracia.

Para la teoría feminista, nos dice Silva-Charvet (2005) que “se ha definido la democracia con distintos adjetivos: *radical*, *participatoria*, *paritaria* o *plural*. Más allá de sus particularidades, su sentido común es que todas ellas proponen una profundización y radicalización de la concepción sustantiva de la democracia” (p. 34). El contenido feminista que le da carácter sustantivo a esa democracia para Carole Pateman es su carácter “descentralizado, anti-jerárquico, colectivo, libre, horizontal, participativo y cooperativo” (citada por Silva-Charvet, 2005, p. 35). Desde el enfoque feminista, la democracia debe expresar entonces un conjunto de valores que son característicos de la organización feminista.

Desmonopolizar la política también implica feminizarla, porque el poder históricamente ha estado masculinizado y, en ese sentido, las mujeres deberían tener —en un escenario democrático— la posibilidad de incorporarse al ejercicio del poder político en las mismas condiciones, si la perspectiva de este es desde un enfoque de igualdad sustantiva.

Desde esta mirada, hacer un balance de las democracias, especialmente en América Latina y el Caribe, resulta complejo, pues en un continente marcado por las brechas más grandes de desigualdad los sujetos subalternos siguen teniendo barreras no solo en el ejercicio del poder, sino en la valoración de los saberes de un pueblo, cuya carga histórica fue devastada por la herencia colonial y patriarcal.

Laclau (citado por Dussel, 2010) señala que “la tarea no es ya la revolución anticapitalista, sino la democracia radical” (p. 125), una democracia en la que el sujeto histórico, de articulación, ya no es la clase obrera “como última instancia sino que ‘aparecen ahora nuevos antagonismos: [...] los movimientos sociales’ [...] que para Laclau ‘no deben renunciar a la ideología liberal-democrática, sino al contrario, profundizarla y transformarla en una democracia plural’” (p. 126).

Esa forma plural es relevante porque, cuando la teoría feminista interpela la democracia, lo hace desde la posición histórica de subordinación que le ha otorgado el patriarcado a las mujeres, donde la dimensión de “lo privado” ha sostenido las más grandes injusticias y vejaciones sobre la mitad de la población humana, silenciada en un pacto patriarcal que ha distribuido el poder de forma asimétrica y desigual, por lo que desde la mirada feminista la profundización democrática pasa por el acceso y reconocimiento de los aportes de las mujeres a la sociedad.

Entender la democracia participativa y protagónica como sinónimo también de la democracia sustantiva, radical, plural, implica poner la mirada sobre lo que advierte Iris Marion Young cuando señala que “al querer imponer una idea universalizadora de lo que es participar y deliberar, se estaría llevando a cabo un acto de poder y excluyendo a quien no tiene capacidad de significar” (Martínez-Palacios, 2018, p. 3). Para las mujeres —al estar excluidas de lo político— ha quedado limitada esa cualidad de representar ideas o propuestas, o estas no han sido suficientemente reconocidas y valoradas, por lo que es necesario profundizar en cómo viven y experimentan las mujeres la participación protagónica.

Caracterización de la situación venezolana

La Constitución venezolana de 1961 establecía en sus artículos 3 y 4 que “el gobierno de la República de Venezuela es y será siempre democrático, representativo, responsable y alternativo” y que “la Soberanía reside en el pueblo, quien la ejerce, mediante el sufragio, por los órganos del Poder Público”, respectivamente. De este modo, limitaba la participación de las ciudadanas y ciudadanos a un modelo de democracia representativa, ejercida a través de los representantes elegidos mediante el ejercicio del derecho al voto, en el que las mujeres tenían una escasa visibilidad y la participación popular tenía una expresión limitada a cada proceso electoral o a la libertad de reunión. No debe olvidarse que, como lo plantea Falcón (2000), la “conquista del voto no cambia, en ningún país, el papel subordinado que las mujeres siguen teniendo asignado” (p. 25).

Posteriormente, con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999, se estableció en su artículo 5 lo siguiente:

La soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en esta Constitución y en la ley, e indirectamente, mediante el sufragio, por los órganos que ejercen el Poder Público. Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos. (CRBV, 1999)

En este sentido, es un desafío profundizar desde una perspectiva feminista cómo es el ejercicio de esa soberanía para las mujeres, cómo esta ha incidido en su vida, cómo se expresa esa soberanía popular desde las mujeres.

El artículo 6 de la Constitución señala lo siguiente: “El gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es y será siempre democrático, participativo, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables”.

Mientras que en el artículo 62 se amplía este enfoque en los siguientes términos:

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica.

Finalmente, respecto a los medios de participación, el artículo 70 establece lo siguiente:

Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocación del mandato, las iniciativas legislativas, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico, las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad.

El modelo de democracia participativa y protagónica desarrollada en Venezuela a partir de la Constitución de 1999 ha permitido generar un contexto de importantes avances y profundización del modelo democrático. La participación protagónica ha sido el eje central a partir del cual se han configurado formas de ejercicio de la democracia y de manifestación de la ciudadanía, profundizadas

a lo largo de las etapas que ha venido atravesando el país desde este cambio paradigmático que ha impactado en la vida pública y política, en la vida de las ciudadanas y ciudadanos con un énfasis particular en la masiva participación protagónica que han venido teniendo las mujeres. Ahora bien, es importante definir qué se ha entendido por participación protagónica y, en especial para las mujeres, qué implicaciones ha tenido sobre ellas como colectivo el hecho de participar activamente en diversos procesos políticos en los últimos años.

La profundización de este modelo se observa nítidamente en los distintos planes nacionales del país. Así, en el *Plan Nacional Simón Bolívar 2007-2013* (Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, 2009), en su objetivo III-2.1, se plantea lo siguiente: “Alcanzar irrevocablemente la democracia protagónica revolucionaria, en la cual la mayoría soberana personifique el proceso sustantivo de toma de decisiones”.

Esta línea es ratificada en el *Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019* (2013), cuyo objetivo estratégico y general 2.5.1 establece lo siguiente: “Desatar la potencia contenida en la Constitución Bolivariana para el ejercicio de la democracia participativa y protagónica”.

En esta misma línea histórica, el más reciente *Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025* (2019) señala, en su objetivo 2.2, “Garantizar la inclusión plena y protagónica de todos los sectores de la sociedad en el desarrollo integral de la democracia en sus cinco dimensiones”, siendo consideradas las dimensiones económica, social, espacial, política y cultural. Además, destaca inmediatamente después, en su objetivo 2.2.1.1, “Profundizar la participación política y protagónica de las mujeres en la sociedad”, aspecto a partir del cual centraremos la atención para definir, profundizar y dimensionar su incidencia en el proyecto personal y colectivo de las mujeres en Venezuela en los últimos 20 años, siendo pertinente para los desafíos nacionales, en la medida en que contribuye de manera directa al *Plan Sectorial para la Igualdad y la Equidad de Género “Mamá Rosa 2013-2019”* (Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género, 2013).

En la actualidad, Venezuela cuenta con un significativo movimiento de mujeres. El fortalecimiento de este movimiento social se ha visto estimulado debido a que, dentro de los avances alcanzados en los últimos 20 años, las Leyes del Poder Popular se han convertido en un novedoso bloque de medidas de carácter legislativo que buscan instrumentalizar el modelo de democracia participativa y protagónica mediante un conjunto de mecanismos de participación inéditos, radicales en algunos casos. Asimismo, un conjunto de acciones de carácter político, social y ejecutivo han venido apostando al desarrollo de este modelo de democracia; sin embargo, las tramas de poder siguen estando permeadas por unas formas de representación política que no son proporcionales a la masiva participación popular, en este caso la de las mujeres.

Basta estudiar la composición de la mayoría de los poderes públicos, así como de las direcciones gremiales y empresariales, para constatar que las mujeres

venezolanas todavía constituyen una minoría en los espacios de conducción estratégica de la sociedad (García-Prince, 2012). Estos espacios de conducción estratégica siguen estando masculinizados, pues las más significativas experiencias de protagonismo popular que se han experimentado, especialmente a través de los consejos comunales y comunas, no trascienden su escenario local. La participación de las mujeres se da de manera masiva en lo local, pero en la medida en que cambia el rango de la territorialidad su representación es cada vez menor, por un lado, poniendo en cuestionamiento la beligerancia del movimiento de mujeres, pero por otro —como aspecto de mayor interés para esta investigación—, haciendo necesario plantearse qué es *participar* para las mujeres venezolanas.

Si bien es cierto que la participación protagónica en Venezuela irrumpió en el debate democrático a partir de 1999 como un elemento estructural de la democracia, constituyéndose en un paradigma democrático de este tiempo, aún tiene importantes desafíos. Los sectores femeninos y demás grupos subalternos se topan (tal como ha definido la teoría feminista en el caso de las mujeres) con un *techo de cristal* que les impide trascender a espacios de mayor incidencia en la toma de decisiones, que siguen manteniendo un orden jerárquico, diferenciado, aun cuando estén sostenidos sobre la legitimidad que otorga la participación protagónica de las mayorías. Por ello, es importante estudiar los niveles de participación protagónica de las mujeres tanto en los espacios comunales y locales como en los espacios medios y nacionales, pues la relación que quiebra y produce una disparidad en esa relación es relevante para caracterizar los desafíos del modelo político venezolano.

Monedero (2012) señala que la democracia debe responder a un conjunto de requisitos ligados a la participación:

Si bien el Estado debe dar cuenta de la organización colectiva sobre la base de las leyes, corresponde a la sociedad civil (los movimientos sociales y colectividades organizadas), a través de la democracia deliberativa y la creación de una opinión pública informada, tres aspectos: (1) crear espacios más amplios para la acción social (presentar problemas negados por el sistema político); (2) hacer públicas las diferencias de identidad y exigir reconocimiento de la diferencia (como plantea Balibar, “viajar en la identidad”); (3) ampliar la forma de la política poniendo en la agenda aspectos que deben politizarse (no estatalizarse), esto es, incorporando a la polis las cuestiones que estaban recluidas en el ámbito privado. (p. 278)

Estos tres aspectos señalados por Monedero (2012) resultan vitales para un análisis feminista, pues apuntan a dos aspectos medulares:

1. El reconocimiento de la diferencia: ha formado parte fundamental del debate de los feminismos de la igualdad y la diferencia que, aunque superados en términos teóricos, se expresa en la acción concreta y exige, entre otras cosas: a) no demandar exclusivamente igualdad con los hombres, entendida

como igualación sobre la base de un modelo que ha tenido al varón como parámetro de la humanidad, y b) el reconocimiento de los aportes propios de las mujeres, desde una praxis histórica que ha estado al margen, pero que tiene su propia contribución a otras formas de entender y vivir las relaciones sociales en todos los ámbitos.

2. Ampliar la forma de la política y politizar lo privado, que ha sido una de las principales demandas y aportes de los feminismos, sintetizado en la popular frase: “lo personal es político”, para denunciar que las relaciones de dominación y esclavitud que se dan en el ámbito privado encarnan los más grandes antagonismos de la sociedad de clases, que han mantenido sobre el cuerpo y la sexualidad femenina la opresión y la violencia patriarcal hacia las mujeres. Lo personal es político, porque la familia monogámica patriarcal constituye la principal célula de reproducción de las desigualdades sociales, cuya máxima expresión jerárquica del poder es encarnada por el pater familias, ya que su transformación radical puede contribuir al establecimiento de relaciones más igualitarias y sociedades sustancialmente más democráticas.

Hoy parecieran darse cambios importantes en la subjetividad de las mujeres respecto al poder, tal y como lo señala Carosio y Vargas-Arenas (2010):

Un anhelo político marca cambios en las identidades de cada vez más latinoamericanas: es el deseo de poder. Su emergencia en la subjetividad femenina es ya una muestra del trastocamiento del orden patriarcal. El poder tiene marca y rostro masculino, pero estamos viendo al poder resignificado feministamente en la práctica política de millones de mujeres latinoamericanas. Se trata de una reestructuración del campo político desde la propuesta feminista para inventar formas de convivencia y creación de futuro desde una perspectiva de buen vivir y sostenibilidad de la vida. (p. 86)

Esto da cuenta de que, dentro de los cambios importantes atribuibles a la participación, está el fortalecimiento de la determinación de las mujeres por irrumpir cada vez con mayor fuerza al ámbito político y en los espacios de poder, e incluso atreverse a reivindicar nuevas relaciones y nuevas instancias de poder.

El debate feminista sobre la democracia

En este sentido, como denuncia a las milenarias formas de poder patriarcal y las perspectivas de la democracia sustantiva, el feminismo incorpora al debate político la *democracia de género* o *paritaria* que se plantea como parte de los desafíos democráticos de la actualidad. De este modo, se identifican diversas formas de equiparar las desigualdades históricas que pesan sobre las mujeres; una de ellas es la disparidad política. En este orden, una de las propuestas más recurrentes ha sido la de los sistemas de cuotas que tienden a establecer porcentajes de participación (en algunos casos obligatorios) para incrementar la participación/

representación femenina en los espacios de poder y toma de decisiones. Esta es una de las principales banderas de los movimientos de mujeres en todo el mundo, para lograr la materialización en el acceso a los espacios de toma de decisiones de forma equitativa, como expresión de la expansión de la ciudadanía, tarea prioritaria en la construcción de un orden democrático y plural.

En el caso venezolano, pese a la masiva participación protagónica de las mujeres, aún no ha sido posible alcanzar mayores niveles de representación política, y nos preguntamos: ¿podemos hablar de participación protagónica sin tener una representación proporcional de las mujeres en los espacios de toma de decisiones? ¿Es en la esfera del poder constituido donde se puede evidenciar el nivel de participación protagónica de las mujeres? ¿O es que participación y representación implican una unidad contradictoria que puede permitir profundizar la democratización del poder y la feminización de la política?

Para ello, vamos a la definición de Silva-Charvet (2005) sobre política, en la que afirma lo siguiente:

En su acepción clásica podría definirse la política como una práctica orientada a la lucha por el poder. Por consiguiente, su ejercicio comportaría participación, otro concepto [...] íntimamente ligado al de democracia y ciudadanía. En efecto, los/as ciudadanos/as existen en cuanto se autodeterminan, es decir, en cuanto tienen identidad, deciden y actúan en función de su voluntad y sus intereses. En sentido lato, se podría definir la participación como la intervención en procesos de decisión. (p. 40)

Visto desde esta perspectiva, la participación de las mujeres en Venezuela y su cualidad protagónica es un hecho significativo. Sin embargo, pareciera que su incidencia se produce fundamentalmente en lo local y tiene muchas veces un carácter utilitario, de poca trascendencia en las estructuras consideradas formales y tradicionales de poder.

Pese a que la participación protagónica de las mujeres pareciera determinante en el carácter democrático de la sociedad venezolana, se enfrentan a una infravaloración que las ubica siempre al servicio de los otros, en un ámbito más de acción social que de decisiones macro de la política. Es decir, sigue teniendo un carácter secundario en el imaginario social, a pesar de ser sostenedoras de las condiciones que hacen posible relaciones sociales más democráticas en el ámbito comunitario, con una incidencia concreta en la resolución de los problemas comunes. Dicha participación se da fundamentalmente a nivel de los *microespacios sectoriales* donde, según Laclau (citado por Di Marco, 2011), “las nuevas fuerzas históricas se constituyen” (p. 311).

Es crucial estudiar entonces la participación protagónica de las mujeres como fuerza histórica, como potencial democratizador que puede otorgar a la sociedad aportes sustantivos para el fortalecimiento de la democracia venezolana, como lo señala García-Linera (2014):

Democracia es, entonces, ampliación de lo político, creciente ruptura de los monopolios de la política, continua renovación de las instituciones políticas para dar paso a responsabilidades ampliadas de un número mayor de miembros de la sociedad. Democracia es movimiento, flujo, revocatoria, ampliación de la capacidad de decidir. Una sociedad es tanto más democrática cuantas más personas no sólo participan en la política sino también en la decisión de las maneras de participar... la democracia... es una comunitarización de la política que rompe la serialización y el disciplinamiento de cualquier norma rígida de acción política. (p. 33)

Acercándonos desde este enfoque a la experiencia venezolana, podemos hacer algunas aproximaciones a la participación protagónica, como un entramado de relaciones de poder que se producen desde actores sociales subalternos —en este caso las mujeres—, mediante acciones de incidencia en distintos espacios sociales, ejerciendo formas de autonomía no delegadas en la representación sino encarnadas en las propias protagonistas; así, se desconcentra el poder del Estado y se democratiza la acción ciudadana en torno a sus intereses, permitiéndoles ejercer decisiones directas en ámbitos de los que estuvieron históricamente excluidas.

De esta manera, la densa participación que protagonizan las mujeres venezolanas en los ámbitos comunitarios y locales puede ser un enclave necesario para garantizar una democracia sustantiva; de allí lo vital que resulta su análisis. Sin embargo, vale la pena incorporar como elementos resaltantes algunas caracterizaciones sobre las diversas formas de participación:

Tanto en la noción de participación de las teorías clásicas de la democracia cuanto en la que se deriva de las críticas deliberativas y participativas subyace la idea de que existen distintos tipos de participación organizados de manera jerárquica [...]. Las teorías sobre la participación que no son reflexivas con el poder simbólico estarían empleando una noción de participación que solo contempla lo que Cunill denomina participación política y participación ciudadana. Por consiguiente, estarían asignando un papel residual a la participación comunitaria y la participación social, tal y como las define la autora. (Martínez-Palacios, 2018, p. 9)

En este sentido, si democratizar el poder político es un objetivo macro, deconstruir las jerarquías en los tipos de participación podría ser una condición necesaria para lograrlo, pues todo parece indicar que los espacios de participación donde el protagonismo femenino es mayor son aquellos que tienen menor valoración social, pero a su vez más carga de trabajo y responsabilidades para las mujeres, expresándose en una triple jornada: doméstica, laboral (reconocida socialmente) y comunitaria.

De esta forma, responder a la pregunta *¿qué es participar para las mujeres venezolanas?* resulta complejo desde una óptica feminista, porque el feminismo no

tiene una visión homogénea en relación a este debate. Aquellos feminismos más afines a la igualdad (sean liberales o socialistas) reconocen que, aun cuando la participación de las mujeres se ha desarrollado significativamente en Venezuela (sobre todo a nivel de las bases sociales), estamos lejos de alcanzar la paridad política en los espacios decisivos de poder. Sin embargo, para aquellos feminismos que valoren más la diferencia o especificidad de la feminización de la política, el desarrollo de la participación política de las mujeres a nivel comunitario y local ha sido estratégico, porque ha impactado los niveles moleculares y microfísicos de las relaciones de poder.

Ahora bien, llama la atención que el sistema patriarcal, capitalista y colonial parece sufrir una mutación al extender la división sexual del trabajo del ámbito doméstico al ámbito comunitario (*participación invisible o relacional*), generando nuevas brechas que las separan del ámbito “público/político” (*participación formal/visible*). En este sentido, valorar y visibilizar la participación protagónica de las mujeres, así como contribuir a contener que esas brechas se acentúen, puede ser un aporte significativo para la democracia venezolana y para los proyectos emancipatorios globales.

En este sentido, Dussel (2011) nos aporta elementos claves para resignificar, a partir de un enfoque feminista, esta valoración que pareciera estar prevaleciendo, al afirmar que “el poder no es dominación, no es solo opresión, no es solo el poder como lo entiende la modernidad colonialista. Los nuevos movimientos sociales, y los antiguos movimientos clasistas y populares, necesitan teóricamente esta descripción positiva del poder” (p. 60).

Esa descripción positiva del poder es una necesidad y puede coadyuvar a seguir impulsando y dimensionar la importancia del protagonismo de las mujeres, pues la voluntad de participación en las venezolanas, entendida como “disciplina o actitud que se impone a los impulsos humanos para poder cooperar en la obra común” (Dussel, 2011, p. 408), es clara y significativa. Por lo tanto, el movimiento de mujeres puede ser un dinamizador clave de procesos de transformación sociales y democráticos, aunque hay que tomar en cuenta lo que señala Aguirre (2018):

La apuesta está en la real voluntad política de incluir la transversalidad de género... En caso contrario, las mujeres que participan de manera protagónica, si no ven cambios relevantes en las relaciones de poder y continúan encontrándose con el “techo de cristal” en los diferentes sectores, van a cuestionar y fijar posición frente a quienes toman las decisiones, sin incluirlas para avanzar en condiciones de igualdad, en la construcción de la patria-patria, bajo formas de relaciones de producción diferentes a las existentes, es decir, bajo una nueva división sexual del trabajo. (p. 111)

La voluntad de poder del propio movimiento de mujeres resulta medular, pero la voluntad política de quienes toman decisiones también, pues es necesario que comiencen a evidenciarse cambios en las relaciones desiguales de poder

en correspondencia con el rol protagónico que han asumido las mujeres en Venezuela (Aguirre, 2018), como lo expresa Vargas-Arenas (2010): “Se han volcado a las calles a manifestar su apoyo, se han insertado en todas las misiones sociales, forman parte de los consejos comunales donde su presencia es del 60 %” (p. 68).

Participación protagónica de las mujeres y radicalización de la democracia

La amplia participación femenina en Venezuela se da en un contexto general democrático que lo hace posible, que lo impulsa, y que pareciera haber servido como un instrumento transitorio para exigir hoy una nueva etapa en los niveles de participación y democratización del poder.

Al participar de manera protagónica las mujeres populares se van descubriendo a sí mismas, en su capacidad y en su potencia, van ganando en autoafirmación y también en reflexión sobre las múltiples opresiones y sobre su específica opresión de género, aunque todavía de manera un poco tímida y siempre con cierto temor a perder la aprobación masculina. (Carosio, 2012, p. 120)

Frente a eso nos preguntamos ¿cómo se expresa esa toma de conciencia de las mujeres frente a la opresión patriarcal? ¿Es la participación protagónica una vía para la emancipación femenina? Puede afirmarse que se ha venido evidenciando un proceso de empoderamiento que es individual y colectivo complementariamente, no fragmentado, y en el caso de las mujeres venezolanas puede verse con claridad lo siguiente:

Aunque las mujeres populares de las áreas urbanas se encuentran sumergidas en la lucha por la sobrevivencia como principal objetivo [...], al mismo tiempo se han transmutado en participar protagónicamente para asumir, como género, el control efectivo del proceso social bolivariano. (Vargas-Arenas, 2007, p. 190)

Es decir, el proceso de transformaciones democráticas en el país y el modelo de democracia participativa y protagónica parecen haber servido de escenario para potenciar los niveles de organización de los sectores femeninos. En el caso de las mujeres, estas representan la mitad de la población, y muchas veces la mitad de cada movimiento social. Pero indiscutiblemente la organización como mujeres ha sido un escenario radicalmente transformado desde 1999, siendo protagonistas de la construcción en distintos espacios de participación comunitarias, como los comités de salud, de tierras, los consejos comunales y en las misiones sociales.

Delgado (2017) resalta la creación de las siguientes instancias de mujeres en los últimos años: Red comunitaria contra la violencia a la mujer y la familia, Red de mujeres en altas funciones de gobierno, Fuerza Bolivariana de las Mujeres,

Movimiento de Mujeres Clara Zetkin, Movimiento de Mujeres Manuela Sáenz (Momumas), Círculos de Mujeres Hacedoras de Cultura, Frentes de Mujeres Socialistas Bolivarianas, Frente Bicentenario de Mujeres y Movimiento de Mujeres Ana Soto, entre otros. Igualmente Delgado (2017) destaca “la constitución de 25.643 puntos de encuentro de Inamujer [...], los Comités de Madres del Barrio, [...] el surgimiento de nuevos agrupamientos y colectivos [...], que en 2010 coinciden en conformar la Araña Feminista” (p. 184).

De igual forma, debe destacarse el caso de la Unión Nacional de Mujeres, conformada por más de un millón de mujeres, cuyo documento programático denominado *Documento base para el debate plataforma unitaria de lucha de las mujeres patriotas y revolucionarias* (Congreso Venezolano de las Mujeres, 2015) es claramente antipatriarcal, incorpora de forma radical la agenda de lucha feminista, sintetiza la propuesta estratégica del Socialismo Feminista, y logra incorporar las necesidades prácticas y estratégicas de género. Por lo tanto, no podríamos afirmar que se trate de un movimiento de mujeres sin cualidad feminista. Lo que sí puede afirmarse es que la agenda feminista parece haberse flexibilizado frente a las agendas políticas coyunturales.

Desde el 2015, se ha exhortado en reiteradas ocasiones a cumplir criterios de paridad y alternabilidad política en los distintos procesos electorales que se han realizado. El 8 de marzo de 2017 se presenta ante la Asamblea Nacional Constituyente la propuesta de “Ley de Democracia Paritaria”, que no ha sido sancionada hasta la fecha. En las elecciones municipales de 2018 el Consejo Nacional Electoral emitió una resolución de carácter obligatorio para las organizaciones con fines políticos, con el ánimo de garantizar este principio. Esa voluntad no trasciende lo declarativo, pues no coincide con un incremento sustancial de las mujeres en los espacios de toma de decisiones y de representación.

En este orden de ideas, también destaca la creación de espacios propios de las mujeres en los partidos políticos para promover, en cada instancia de base, organizaciones de articulación con el movimiento de mujeres, ampliando los escenarios de lucha política de las mujeres venezolanas. Esta experiencia ha impregnado especialmente partidos políticos adscritos a sectores de la izquierda venezolana.

En este sentido, es una deuda profundizar las complejidades de lo que viven las mujeres en Venezuela a partir del proceso de empoderamiento que han venido transitando en los últimos años, tanto individual como colectivamente, y atreverse, desde un posicionamiento crítico con voces propias, a mirarse en los feminismos latinoamericanos, sin perder de vista lo que afirman las bolivianas Paredes y Guzmán (2014), quienes señalan que “el feminismo para el *feminismo comunitario* es la lucha de cualquier mujer, en cualquier tiempo de la historia, en cualquier parte del mundo, que lucha o se rebela ante un patriarcado que la oprime o la quiere oprimir” (p. 67).

El feminismo latinoamericano hoy es protagonista fundamental de los pueblos que resisten, y el movimiento de las mujeres venezolanas tiene un cúmulo de

aportes aun por visibilizar, porque el feminismo eurocentrado no tiene la última palabra, y las feministas en Bolivia así lo plantean:

Hemos hecho en el feminismocomunitario un largo recorrido desde hace años trayendo la memoria de nuestras abuelas, aprendiendo de la lucha de nuestros pueblos, pariendo y haciendo nuestra propuesta feminista en el proceso de cambio de Abya Yala, por eso era imprescindible una ruptura epistémica, hacer nuestras reconceptualizaciones y crear nuestra metodología, desde ahí nos reconocemos feministas, descolonizando el feminismo, desde ese lugar es que hablamos y decimos que hay feminismos sistémicos y antisistémicos. Con esto queremos decir que hay dos claves que hoy nos parecen principales, para que un feminismo u otra lucha pueda ser antisistémica, estas claves son movimiento y propuesta de sociedad, si no hay movimiento, ni propuesta, la lucha puede quedarse en la resistencia, en la explicación, en la denuncia, en el esfuerzo aislado, localizado, que rápidamente es tragado, cooptado por el sistema, refuncionalizando los pedidos y al final no llegar a ser una lucha antisistémica, que no hace ni cosquillas al sistema ni a sus instituciones. (Paredes & Guzmán, 2014, p. 56)

En Venezuela, sin lugar a dudas, existe un fuerte movimiento de mujeres, con una propuesta de sociedad y una ruta programática concreta. Queda por delinear de forma más clara la genealogía propia femenina y feminista, y cristalizar desde qué identidades se plantean y se nombran nuestros feminismos. En este orden, Vargas-Arenas (2007) expresa lo siguiente:

Las mujeres venezolanas, criollas campesinas, criollas populares urbanas, indígenas y de todas las clases sociales deben tomar conciencia que sus actitudes proclives a la participación y la lucha contemporáneas no son de gratis. El que hoy día asuman una actitud protagónica, se debe —en gran medida— a las tradiciones de luchas femeninas a lo largo de la historia; esas tradiciones no se inventan de un día para otro. (p. 199)

Recuperar esa memoria histórica es necesario para el movimiento de mujeres, porque pasa esencialmente por rescatar —sin pretender idealizar— la memoria colectiva de nuestras ancestras. Solo recientemente la tradición de lucha de las mujeres venezolanas, invisibilizada por la historiografía patriarcal, comienza a ser reivindicada y visibilizada; mientras no profundicemos en su reconstrucción, es difícil superar el sesgo discriminatorio. La memoria histórica es memoria colectiva y, sin referentes, las perspectivas históricas de los movimientos sociales pueden quedar desdibujadas. Además, escribir la historia de hoy puede contribuir a la profundización de las luchas feministas hacia el futuro.

Potenciar entonces la participación protagónica de las mujeres venezolanas pasa por fortalecer su proceso de empoderamiento, que según Aguirre (2018) se ha dado en dos fases:

a) el empoderamiento desde la base, centrado en la organización popular, donde las mujeres se fueron fortaleciendo a partir de las políticas de inclusión social impulsadas desde un principio por el Gobierno Bolivariano, sin tener el acento de la transversalidad de género, y b) el empoderamiento como una política dirigida a las mujeres, cuya expresión son los programas [...] impulsados por el Ministerio de la Mujer. (p. 112)

Es decir, se debe dar un empoderamiento generado por el contexto democrático general y un empoderamiento direccionado, en buena medida, con una perspectiva feminista.

Para Carosio (2012), la participación no es inocua, sino que va elevando los niveles de conciencia de las mujeres y, a veinte años de experimentación y concreción de la democracia participativa y protagónica:

A medida que se va construyendo el poder popular, y con amplia participación de las mujeres, también va apareciendo una mayor conciencia de las determinaciones de género y la sujeción específica que implica, y va apareciendo la temática en reuniones, documentos y otros en los que se prefigura la transformación y emancipación. También va siendo cada vez más comprendida la relación entre socialismo y feminismo, se van posicionando consignas que mucho dicen el rumbo ideológico, tales como “sin feminismo no hay socialismo”, “sin feminismo no hay revolución” que van cristalizando la conceptualización del socialismo feminista, hoy bandera del feminismo de izquierda venezolano. (Carosio, 2012, p. 121)

El que las mujeres no se ocupen de manera central de una agenda propia tiene que ver con que existe un condicionamiento de la sociedad hacia la *maternidad social*, pero este hecho no niega que puedan existir avances.

Carosio (2012) también plantea que “las mujeres hemos aportado al sostenimiento del sistema, y hemos terminado siendo un movimiento por la participación de las mujeres en lugar de la emancipación de las mujeres” (p. 14). Esta visión alerta sobre la necesidad de visibilizar e impulsar la agenda feminista, pero a su vez puede tener un potencial inmenso, no solo para el movimiento de mujeres, sino para la consolidación y profundización del modelo democrático venezolano.

En este sentido, podría afirmarse que se han conmovido levemente las bases de la cultura patriarcal, el imaginario colectivo sobre las mujeres es distinto, la tendencia organizativa es cada vez más creciente, con más o menos limitaciones la agenda feminista en diversos momentos se ha posicionado en el espacio público, pero no es suficiente.

Es menester potenciar la participación protagónica, ya que esta implica la acción individual y colectiva de las mujeres que puede desafiar las relaciones de poder patriarcal, a través de la incidencia directa y autónoma en los asuntos de su interés.

El proyecto feminista plantea una revolución de la vida cotidiana que logre transformar las relaciones de poder que se dan en el espacio doméstico. El enfoque de la transversalidad de género es fundamental entonces para la superación de este sesgo androcéntrico:

No se trata de igualar a las mujeres con los hombres ni tampoco que las mujeres ocupen puestos de responsabilidad tradicionalmente reservados a los hombres para que se comporten de manera idéntica. Se trata de liberar la mirada femenina en lo que tal mirada signifique, incorporando esa versión del mundo a la tradicional masculina, automutilada al haber hurtado esa necesaria complementariedad. (Monedero, 2012, p. 283)

Hacia una redefinición del concepto de ciudadanía

Como se ha señalado, el feminismo no plantea simple igualación con los hombres, sino reconocimiento hacia la feminización de la sociedad. La condición genérica de las mujeres ha sido en buena medida el elemento por el que hemos sido incorporadas al ejercicio de la ciudadanía; por eso, queremos darle una mirada a este concepto con un enfoque feminista.

Para Pateman (citada por Carosio, 2010), “la ciudadanía es una categoría patriarcal” (p. 52) que inicia su desarrollo con la aparición histórica de la democracia y el republicanismo; nace con la política, entendida como la resolución colectiva de los problemas públicos, comprendiendo desde su definición una serie de derechos y deberes con el mantenimiento y fortalecimiento de la comunidad política del Estado, de los cuales las mujeres quedaron tempranamente excluidas.

Es con las grandes revoluciones burguesas, especialmente la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, que emerge la ciudadanía contemporánea, conceptualizada por los pensadores democráticos y liberales de la Ilustración. Así nace la Democracia Liberal Burguesa, con sus derechos y deberes ciudadanos. Esta forma de ciudadanía también será restringida solo a los hombres libres, con renta y alfabetizados, una democracia censitaria, patriarcal y clasista (Madriz-Franco, 2017). Para Silva-Charvet (2005) “la ciudadanía es un artefacto político-cultural propio de la modernidad; una estructura política universalizante a través de la cual el Estado burgués moderno desarrolla esa cualidad única de constituirse en el representante del interés general de la sociedad” (p. 37).

Un documento histórico de la respuesta de las mujeres a esa exclusión de los principios de libertad, igualdad y fraternidad fue la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, donde Olympe de Gouges reclama iguales derechos para las mujeres, configurando el inicio de movimiento sufragista.

En buena medida, el feminismo como movimiento social y político, ha dirigido sus esfuerzos en universalizar los derechos ciudadanos y humanos a todas las mujeres. El feminismo de la igualdad, ha centrado sus luchas y debates en lograr que las mujeres disfruten con los hombres de los mismos derechos políticos, sociales, económicos y culturales, la plena igualdad sustantiva y equidad de género siempre ha sido su objetivo estratégico. (Madriz-Franco, 2017, p. 105)

En este orden de ideas, Scott (2012) sostiene lo siguiente:

Las feministas cuestionaron la práctica de excluir a las mujeres de la ciudadanía. Afirmaron que no había una conexión lógica ni empírica entre el sexo y la capacidad de participar políticamente, y que la diferencia sexual no era un indicador de capacidad social, intelectual ni política. Sus argumentos eran vigorosos y convincentes [...]. Pero también eran paradójicos: para protestar contra la exclusión de las mujeres, debían actuar en su nombre y, de ese modo, terminaban por invocar la misma diferencia que pretendían negar. [...]

¿Son las mujeres lo mismo que los hombres? ¿Esa mismidad es la única base sobre la cual puede afirmarse la igualdad? ¿O son diferentes y, debido a sus diferencias o a pesar de ellas, tienen derecho a un tratamiento igualitario? (p. 12)

De esta visión crítica de la ciudadanía partimos para acercarnos a la idea de que la radicalización de la democracia venezolana puede necesitar entonces de una ampliación sustantiva de la ciudadanía de las mujeres.

En este sentido, es clave no negar la ciudadanía, sino asumirla como una categoría en construcción, en la que las mujeres tienen aún mucho por decir. Como lo afirman Vargas-Arenas y Sanoja-Obediente (2015), “la realidad actual venezolana nos dice que los movimientos sociales de nuestro pueblo están luchando por y redefiniendo lo que es el ejercicio de la ciudadanía. Cada movimiento social aspira [a] ejercer sus derechos, sobre todo los políticos, de manera directa” (p. 221); por eso entendemos la ciudadanía como un proceso que está en permanente tensión, inacabado, que desafía y debe desafiar las lógicas del poder patriarcal y colonial, y que debe ser asumido por las mujeres —como de hecho viene ocurriendo— en los términos aportados por García-Linera (2011):

El ciudadano no es un sujeto con derechos, aunque necesite de ellos para verificar su ciudadanía: ante todo es un sujeto que se asume como un sujeto con derechos políticos, que son correspondidos por la normatividad estatal, es decir, es un sujeto en estado de autoconciencia de ciertas facultades políticas. El acto de producir el derecho, de reconocerse activamente en él, es lo decisivo de su cualidad ciudadana, pues en el fondo no hay ciudadano al margen de la práctica de la ciudadanía, esto es, de la voluntad de intervenir en

los asuntos que los vinculan a los demás conciudadanos. Estamos hablando entonces de la ciudadanía como responsabilidad política ejercida, como forma de intersubjetivación política. (p. 109)

Afirmar que las mujeres no hemos ejercido plenamente la ciudadanía y no podremos hacerlo mientras subsista la división sexual del trabajo no implica que renunciemos a la posibilidad de hacerlo; el feminismo como movimiento social y político ha dirigido sus esfuerzos en lograr el reconocimiento de los derechos ciudadanos y humanos para todas las mujeres. En ese recorrido histórico, se logró conquistar un conjunto de derechos que, sin duda, han ampliado en los últimos dos siglos de manera “intermitente” la ciudadanía de las mujeres; sin embargo, la mirada universal que sobre las luchas feministas ha imperado hasta ahora ha invisibilizado la experiencia propia del movimiento de mujeres y feminista desde América Latina y el Caribe, restándoles cualidad feminista y valor a las luchas y los aportes que se vienen produciendo con especial fuerza en los últimos años.

La voz del movimiento de mujeres es clave para identificar cómo se vive una participación protagónica desde las mujeres en el contexto venezolano, para visibilizar los aportes y resignificar las voces diversas de un liderazgo popular, masivo pero no hegemónico, que transforma en la cotidianidad aspectos medulares de *otro mundo posible* que se constituyen en un desafío frente a la globalización neoliberal. Es indispensable partir de la idea de que para los feminismos las jerarquías y clasificaciones son contrarias a su ética, con el fin de romper los sesgos que han pretendido y pretenden jerarquizar lo que es o no el feminismo vivido desde América Latina y el Caribe.

Finalmente, es en esta concepción que plantea el feminismo comunitario donde se presentan los principales desafíos de las organizaciones de mujeres en Venezuela, pues la autonomía del movimiento sigue siendo un debate pendiente que neutraliza en algunos momentos el potencial transformador de las mujeres. Las tensiones que se producen entre el ejercicio del poder y el movimiento de mujeres y feminista no tienen necesariamente que ser considerados antagónicos, sino que puede más bien encuadrar en lo que De Sousa Santos (2018) denomina *democracia de alta intensidad*.

Mientras tanto, sin autonomía, la agenda feminista puede seguir resultando incómoda y políticamente incorrecta, a pesar de que esta agenda puede traducirse en más democracia y justicia, pues el reconocimiento de la especificidad y la diferencia son relevantes mientras la hegemonía siga siendo ejercida por el *sistema género colonial/moderno*.

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo, hemos tratado de responder —no sin dificultad— las siguientes interrogantes: ¿cómo viven y experimentan las mujeres venezolanas la

participación protagónica? ¿Qué se ha entendido por participación protagónica? ¿Cómo se expresa esa soberanía popular desde las mujeres? Y, en especial, ¿qué implicaciones ha tenido sobre ellas como colectivo el hecho de participar activamente en diversos procesos políticos en los últimos años? Otras interrogantes han sido: ¿podemos hablar de participación protagónica sin tener una representación proporcional de las mujeres en los espacios de toma de decisiones? ¿Es en la esfera del poder constituido donde se puede evidenciar el nivel de participación protagónica de las mujeres? ¿O es que participación y representación implican una unidad contradictoria que puede permitir profundizar la democratización del poder y la feminización de la política?

Para responder estas interrogantes, hemos desarrollado una serie de argumentos, que nos han llevado a dar ciertos rodeos, dando sensación de ambigüedad. Y es que para la teoría feminista no hay un consenso pleno en relación con el debate sobre la participación política, la democracia y los fines de la organización de las mujeres. El centro del debate se ha enmarcado en el reconocimiento de la diferencia y en ampliar la forma de la política, es decir, politizar lo privado. Dependiendo del posicionamiento desde el feminismo en relación con estos dos puntos de discusión, se pueden responder las interrogantes planteadas anteriormente.

Para aquellas posiciones feministas que responden a la tradición republicana (tanto liberal como socialista) y la justa lucha por la igualdad frente a los hombres, las mujeres venezolanas han dado pasos importantes en materia de participación protagónica y empoderamiento político. Sin duda, es valioso el protagonismo que en las luchas comunitarias tienen las mujeres; sin embargo, Venezuela está lejos del objetivo de alcanzar la paridad política, porque la presencia de mujeres en los espacios sustantivos del poder del Estado y la sociedad sigue siendo minoritaria. Además, la cualidad feminista de los liderazgos femeninos comunitarios es deficiente, porque se han enfocado más en luchas generales (optimización de los servicios públicos, la seguridad ciudadana, etc.) que en los derechos específicos de las mujeres (políticos, sexuales, reproductivos, entre otros).

En cambio, las posturas feministas que valoran más el reconocimiento de la diferencia y la ampliación del concepto de la política, sin ser totalmente antagónicas con lo planteado por el feminismo de la igualdad, reconocen que en Venezuela se ha dado una verdadera revolución en materia de participación política de las mujeres, una revolución que ha impactado la vida cotidiana, ya que cientos de miles de venezolanas han asumido la conducción política en miles de comunidades y procesos capilares de la sociedad. De este modo, se ha constituido un fenómeno sustantivo de feminización de la política, que ha incorporado nuevos códigos y que, sin duda, es la principal base de sustentación social-territorial del proceso político vivido en el país durante los últimos 20 años. Aun cuando estas lideresas comunitarias no se reconozcan explícitamente como feministas, su empoderamiento político colectivo ha permitido que la perspectiva de las mujeres transversalice buena parte de sus luchas generales, tomando en consideración algunos de sus derechos como sujeto social.

Por lo tanto, desde esta mirada feminista, la profundización democrática pasa por el acceso y reconocimiento de los aportes de las mujeres a la sociedad, ya que el feminismo no plantea simple igualdad con los hombres, sino reconocimiento hacia la feminización de la sociedad, es decir, el reconocimiento de los aportes propios de las mujeres, desde una praxis histórica que ha estado al margen, pero que tiene su propia contribución a otras formas de entender y vivir las relaciones sociales en todos los ámbitos.

Las mujeres venezolanas pueden intentar desafiar con su acción protagónica la condición de subordinación que les ha atribuido el patriarcado; sin embargo, más allá de los aspectos declarativos, tienen una agenda política que ha sido pospuesta en los últimos años, dando lugar al cuestionamiento del carácter feminista del proyecto emancipador que las convocó a volcarse a las calles y asumir roles estelares en la organización y en la vanguardia del pueblo. La participación protagónica requiere importantes niveles de articulación (no de regulación), que permitan expresar las experiencias locales de construcción popular, en una agenda nacional y global, capaz de representar globalmente —sin universalizar ni homogeneizar— los intereses de las mayorías de las mujeres venezolanas.

Reconocer la participación protagónica de las mujeres en Venezuela y sus transformaciones, especialmente a la luz de las expresiones organizativas emergentes, que se manifiestan principalmente en la organización popular y la organización pública-institucional, plantea desafíos importantes, principalmente frente a la necesidad de incidir de forma radical en todos los ámbitos del saber y del poder, para coadyuvar de manera sustantiva a la democratización del poder político; en palabras de Pateman (1983):

Lo que estas páginas pretenden es [...] mostrar que el feminismo le presenta hoy a la democracia su desafío más importante y su crítica más amplia: tanto a la democracia en su forma liberal actual, como en cualquier forma futura, sea ésta participativa o autogestiva. (p. 3)

No obstante, no hay una posición homogénea por parte de las diversas corrientes del feminismo en relación con estos temas; no hay una respuesta unívoca respecto a temas medulares como democracia, participación protagónica, organización y cómo se ha ido construyendo ciudadanía bajo un enfoque feminista. De acá se desprende el objetivo fundamental de estudiar cómo se ha desarrollado la participación protagónica de las mujeres en el proceso democrático venezolano, las diversas formas de organización que han surgido en los últimos 20 años en el país y cuánto se ha podido avanzar en el ejercicio pleno de su ciudadanía. Esto es relevante en un contexto donde, de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012), en la región se sigue registrando una baja calidad y profundidad de la democracia.

Hoy resulta evidente que “como el capitalismo no ejerce su dominio sino sirviéndose de otras formas de opresión, principalmente del colonialismo y el patriarcado, esta democracia radical, además de anticapitalista, debe ser también anticolonialista y antipatriarcal” (De Sousa-Santos, 2018, p. 491).

A nuevas formas de democracia han emergido nuevas formas de ciudadanía; a mayor participación, mayor organización, y a mayor organización, mayor participación protagónica y consciente. En este momento histórico, feminizar la política es importante, en tanto se realice acompañada con la cualidad feminista, pues si bien en cierto que las mujeres han accedido de forma masiva a escenarios públicos de participación en los últimos años, son lentos los cambios producidos en el sistema de género.

Referencias

- Aguirre, V. (2018). *Empoderamiento económico de las mujeres. Estrategias para superar la feminización de la pobreza*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Carosio, A., & Vargas-Arenas, I. (2010). *Feminismo y socialismo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Carosio, A. (2012). *Feminismo y cambio social en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2012). *El Estado frente a la autonomía de las mujeres*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL 2012.
- Congreso Venezolano de las Mujeres. (2015). *Documento base para el debate plataforma unitaria de lucha de las mujeres patriotas y revolucionarias*. Caracas. Recuperado de: <http://www.prensaindigena.org/web/pdf/Congreso%20Venezolano.pdf>
- Constitución de la República de Venezuela. (1961). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-la-republica-de-venezuela-23-enero-1961/html/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Publicada en *Gaceta Oficial* N.º 5.908 [extraordinaria], 19 de febrero de 2009. Caracas: Ediciones de la Asamblea Nacional. Recuperado de <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf>
- Delgado, L. R. (2017). *El rostro de la mujer venezolana. 1936 - 2016*. Caracas: Fondo Editorial El Hormiguero.
- De Sousa-Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*, Vol. II. Buenos Aires: CLACSO.
- Di Marco, G. (2011). *El pueblo feminista. Movimientos sociales y luchas de las mujeres en torno a la ciudadanía*. Buenos Aires: Biblos.

- Dussel, E (2011). *Política de la Liberación. Volumen II. Arquitectónica*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Falcón, L. (2000). *Mujer y poder político*. Madrid: Kira Edit.
- García-Prince, E. (2012). *La participación política de las mujeres en Venezuela: situación actual y estrategias para su ampliación*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- García-Linera, A. (2011). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- García-Linera, A. (2014). *Democracia, Estado, Nación*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Madriz-Franco, R. E. (2017). Las necesarias políticas inclusivas de género en el seno de la FANB. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 22(48), 103-114.
- Martínez-Palacios, J. (2018). ¿Qué significa participar? Reflexiones sobre la construcción de las imágenes de la participación. *PAPERS, Revista de Sociología*, 103(3), 367-393. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2319>
- Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género. (2013). *Plan de Igualdad y Equidad de Género Mamá Rosa [2013-2019]*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género.
- Monedero, J. C. (2012). *El gobierno de las palabras. Política para tiempos de confusión*. Caracas: Centro Internacional Miranda, Fondo Editorial de Cultura Económica de España.
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía ¿Qué es el feminismo comunitario? Bases para la despatriarcalización*. La Paz: Mujeres Creando Comunidad.
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. (2009). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013* (2.ª edición). Caracas.
- Plan de la Patria. Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019*. (2013). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N.º 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar, Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025*. (2019). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N.º 6.446 Extraordinario, 8 de abril de 2019.

- Scott, J. W. (2012). *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Silva-Charvet, E. (Edit.) (2005). *Identidad y ciudadanía de las mujeres*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vargas Arenas, I. (2007). *Historia, mujer, mujeres. Origen y desarrollo histórico de la exclusión social en Venezuela. El caso de los colectivos femeninos*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Vargas-Arenas, I. (2010). *Mujeres en tiempos de cambio. Reflexiones en torno a los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las mujeres venezolanas*. Caracas: Archivo General de la Nación/Centro Nacional de Historia.
- Vargas-Arenas, I., & Sanoja-Obediente, M. (2015). *La marcha hacia la sociedad comunal. Tesis sobre el socialismo bolivariano*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.



Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia*

Mayra Alejandra García Jurado**

Recibido: 10 de octubre de 2019 • Aprobado: 28 de octubre de 2019

Resumen

Este artículo presenta una reflexión frente a los proyectos institucionales y privados de educación femenina durante la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Desde una revisión documental —leyes, reformas y manuales—, se exponen los discursos morales que fundamentaron dichos proyectos, con el fin de comprender cuáles fueron los cambios de la función social que se otorgó a las mujeres de la época. Aunque entonces hubo importantes cambios políticos, se evidencia poca variación en los discursos sobre el rol de las mujeres en la sociedad colombiana. El permanente interés del sector eclesiástico por mantener el papel tradicional de las mujeres frenó las intenciones de las élites políticas de tendencia liberal, que pretendían institucionalizar la educación femenina. Se concluye que, aunque a finales del periodo de estudio los liberales lograron introducir algunas de estas ideas instalando escuelas e incluyendo nuevos campos de formación, la finalidad de estas iniciativas continuaba afirmando que la educación femenina debía girar en torno a una función principal: la formación moral de los ciudadanos.

Palabras clave: Colombia, discurso, educación, mujeres, siglo XIX.

* Artículo de reflexión. Citar como: García, M. (2020). Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. *Análisis*, 52(96), 45-57. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5346>

** Socióloga de la Universidad Santo Tomás, mayragarcia@usantotomas.edu.co, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2181-054X>

Women's education projects. Discourses of the feminine task in the first half of the 19th century in Colombia

Mayra Alejandra García Jurado

Abstract

This article presents a reflection on institutional and private projects of female education during the first half of the 19th century in Colombia. From a documentary review - laws, reforms and manuals - the moral discourses that founded these projects are presented, in order to understand what were the changes in the social function granted to the women of the time. Although there were important political changes then, there is little variation in the discourses on the role of women in Colombian society. The continuing interest of the ecclesiastical sector in maintaining the traditional role of women restrained the intentions of the political elites of liberal tendency, who sought to institutionalize women's education. It is concluded that, although at the end of the period under study the liberals managed to introduce some of these ideas by installing schools and including new training fields, the purpose of these initiatives continued to affirm that female education should revolve around a main function: moral training of citizens.

Keywords: Colombia, discourse, education, women, 19th century.

Projets d'éducation féminine. Discours sur le métier féminin au XIX^e siècle en Colombie

Mayra Alejandra García Jurado

Résumé

Cet article cherche à présenter une réflexion sur les projets institutionnels et privés d'éducation féminine dans la première moitié du XIX^e siècle en Colombie. Et ce par le biais d'une révision de documents —lois, réformes et manuels— dans lesquels se trouvent les discours moraux qui sont à la base des projets en question, afin de bien comprendre les changements dans la fonction sociale des femmes à cette époque. Malgré quelques changements politiques importants, restent plutôt faibles les transformations de fond dans le rôle des femmes dans la société colombienne. L'intérêt de l'église pour maintenir le rôle traditionnel des femmes semble avoir fait reculer les intentions des élites politiques libérales, tendant quant à elles à institutionnaliser l'éducation féminine. Pour conclure, on voudrait montrer qu'à la fin de la période analysée s'est introduit une certaine vision libérale suite à la création d'écoles dont le but était celui de contribuer à la formation morale des citoyens.

Mots clés : Colombie, discours, éducation, femmes, XIX^e siècle.

Introducción

En el presente artículo se desarrolla una reflexión frente a las posturas dominantes que impusieron y reprodujeron, desde proyectos educativos, los lineamientos sobre el quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Para ello, se hace referencia a fuentes primarias como manuales, catecismos y leyes, que dan cuenta de los planteamientos propuestos por los sectores eclesiásticos, liberales y conservadores frente a la educación femenina.

Tras la Independencia, abundaron los intentos de construir una nación moderna a través de proyectos de índole político, económico y cultural. Uno de los proyectos considerados como instrumento político fue la educación, concebida como institución formadora de ciudadanos para el nuevo Estado (Sanabria, 2010). Como bien sabemos, estos proyectos fueron desarrollados y generalmente dirigidos a ciudadanos —hombres de élite—, característica que reforzó un protagonismo exclusivo de la figura masculina en la construcción de la nación colombiana.

Esta situación, duradera en el tiempo, ha suscitado un insuficiente reconocimiento de la participación femenina en la cimentación de la estructura institucional del país. En respuesta a ello, desde la década de los 90 se han venido desarrollando esfuerzos académicos por rescatar el papel de las mujeres en la historia local y global. Una de las pioneras en alegar la necesidad de incluir a las mujeres como partícipes activas de las dinámicas del mundo social fue Joan Scott, una historiadora que trabajó en un conjunto de categorías (género, trabajo doméstico, mujer trabajadora, entre otras) desde las que fue posible estudiar a las mujeres como protagonistas en la historia, sin atribuirles, como era frecuente, características de opresión e invisibilidad (Scott, 1991).

Dichos esfuerzos se tradujeron en el contexto nacional gracias a la inclusión de estudios de género y sobre la mujer en las instituciones de educación superior. En el caso de los estudios que enfatizaron sobre el lugar de las mujeres en el siglo XIX, se encuentran los de Bermúdez (1987, 1993, 1994), Ramírez (2000, 2010, 2014), Dueñas (2002, 2014) y Rodríguez (1994, 2011), quienes han disertado sobre la noción del “bello sexo”, la instrucción femenina, los vínculos familiares, la vida privada y el trabajo femenino durante el siglo XIX.

Ya en materia de análisis de manuales y reformas, se encuentran trabajos como el de García (2005), quien indaga sobre la transición de la educación doméstica de la Colonia a la República, y plantea que con el paso de la educación doméstica a la institucional se otorga un reconocimiento a las mujeres como formadoras de la moral civil. Por otro lado, el estudio de Afanador y Báez (2015) realiza un recorrido por los manuales de urbanidad del siglo XIX, elemento que según los autores sirvió como mecanismo de control para formar ciudadanos civilizados, siendo las acciones femeninas las más limitadas y estrictas.

Teniendo en cuenta estos aportes, se reconoce entonces que, aunque en los discursos políticos de del siglo xix en Colombia las mujeres ocupaban lugares poco pertinentes, sí hubo transgresiones a dicho discurso por parte de mujeres, como Manuela Sáenz, en la práctica de la vida pública y privada. Podría afirmarse que algunas neogranadinas fueron partícipes activas en la construcción de nación desde los “campos de acción femeninos” (Tarrés, 1989). Estos campos de acción se situaron en el ámbito de lo privado y lo personal (la familia, el matrimonio y las redes personales), siendo estos los más significativos para la élite republicana en la toma de decisiones políticas (Dueñas, 2014).

Con el propósito de realizar un aporte a esta línea de estudios, a continuación se exponen los resultados de una reflexión del discursivo alrededor de los proyectos de educación femenina en la primera mitad del siglo xix. En ellos se evidencian las nociones del Estado y de la Iglesia frente al papel de las mujeres en la sociedad, que se vinculó generalmente con la idea de *servir a los otros* (esposo, hijos, Estado).

Conocer las características que otorgaron estas instituciones al rol femenino permite ubicar las barreras socioculturales que debieron enfrentar las mujeres de la época. Lejos de acudir a un marco hermenéutico de victimización, aquí se pretende entender el contexto político y cultural en el que estaban inmersas las mujeres, sobre el entendido de que estos discursos alimentaron y orientaron los significados sociales de lo femenino en un intervalo temporal que quizás vaya más allá del periodo estrictamente considerado en este estudio.

Metodología

El marco metodológico que orientó el desarrollo de este artículo fue el hermenéutico interpretativo. La información recolectada se centró en fuentes primarias que echaron luz sobre los planteamientos acerca de la educación femenina de personajes destacados en los sectores examinados (eclesiástico, liberal y conservador).

En un primer momento se realizó una búsqueda de fuentes primarias; luego, se analizaron las fuentes de manera individual, tomando los apartados que tuvieran un mayor contenido relacionado con las restricciones de las acciones femeninas, especialmente las relacionadas con la educación, la adquisición y la comunicación de conocimiento; posteriormente, se categorizaron y compararon dichos apartados para, finalmente, dar cuenta de las rupturas y semejanzas entre la posición de los sectores implicados.

El anterior ejercicio sirvió como base para desarrollar una reflexión sobre los discursos del quehacer femenino dominantes en la primera mitad del siglo xix. A continuación, se presenta una tabla que da cuenta de las fuentes primarias correspondientes a cada sector.

Tabla 1. Categorización de fuentes primarias

Sector eclesiástico	Élite liberal	Élite conservadora
Catecismo Histórico	Codificación Nacional, tomos I, IV y VI	Breves nociones de urbanidad para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada.
Instrucción de la mujer cristiana.		
Eufemia o la mujer verdaderamente instruida.		

Fuente: Elaboración propia.

Discursos del quehacer femenino

En términos de las raíces del discurso aquí considerado, habría que decir que la tradición colonial y el poco interés estatal mantuvieron intactas las nociones de educación femenina en los inicios de la independencia. Entidades religiosas como el Monasterio La Enseñanza, fundado en 1783 (Rodríguez, 1957), llevaron las riendas de la educación femenina en el país. Allí se enseñó costura, bordado, escritura, “algo de contar” y doctrina cristiana (Martínez, 2011). El establecimiento de este tipo de monasterios fue incrementando en los primeros años del siglo XIX, en parte gracias a las ideas que se estaban constituyendo respecto a la educación femenina y que Francisco de Paula Santander terminó por concretar en el proyecto educativo de 1821. Sobre ello se profundizará más adelante.

Un material elocuente para examinar los discursos sobre educación femenina del siglo XIX son los manuales que se utilizaron como herramienta educativa. Allí se describen y justifican las pautas de comportamiento y la forma de instruir a las mujeres. También son importantes los documentos con los que se enseñó la doctrina cristiana, como los catecismos históricos de Claudio Fléuri y Gaspar Astete. Estos hacían alusión a las mujeres a partir de referencias teológicas y bíblicas, como la del pecado original y el relato de la creación: la mujer cae en la tentación de comer del fruto prohibido y persuade a su compañero a imitarla “y así de ella dimanar todos los pecados que conducen a la muerte eterna” (Fleury, 1718, p. 10). Por esta razón, Dios “declaró que de la mujer habría de nacer el que quebrantaría la cabeza; es decir, el Redentor del mundo” (Fleury, 1718, p. 9).

El contenido de estos manuales, que se difundió a partir de la repetición de preguntas y respuestas, presentó lo propio de lo femenino a partir de tres puntos centrales: la debilidad física y mental; la condena por la torpeza de sus acciones, y la reivindicación de sus terribles pecados. Los límites de las acciones femeninas estaban, pues, fundamentados en la historia del pecado original; la mujer debía comportarse con cuidado y mesura para no ser juzgada a la luz de sus faltas pasadas.

También existieron manuales que se refirieron concretamente a la forma en la que se debía instruir a las mujeres. En *Instrucción de la mujer cristiana* (Vives, 1943), publicado originalmente en 1793, se afirma que a los hombres les corresponde conocer sobre múltiples tópicos, por lo que se debía invertir un buen tiempo en su enseñanza; contrario al caso de las mujeres, para quienes el tiempo de enseñanza debía ser mínimo. Vives (1943) afirma que la virtud principal que debía cosechar la mujer era la castidad, pues esta era la fuente de más virtudes femeninas, como la templanza, la moderación, la sobriedad, el pudor, la limpieza y la mesura. Otro caso interesante es el de *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida* (Campe, 1806), manual que plantea cómo es que el destino de las mujeres consiste en servir a los demás:

Han nacido, las que no son llamadas al estado de celibato, para ser esposas, buenas madres y prudentes gobernadoras de sus casas y familias; [...] Como esposas deben con el interés íntimo, con el amor más tierno, con sus desvelos y trabajos suavizar la vida de los hombres, templar el rigor de nuestras desgracias, llenas de consuelos nuestros días desventurados, i hacernos olvidar los amargos pesares y las fatigas que son el patrimonio de nuestro sexo. Como madres, no solo deben dar hijos al estado y a la patria, sino que deben imprimir en ellos las primeras semillas de su inteligencia. [...] Como amas, o gobernadoras de su casa i familia, deben, mientras que el esposo se entrega a los negocios de su destino, asegurarle su honor y su socio, presidir la sociedad doméstica, emplear una vigilancia activa para mantener el buen orden. (Campe, 1806, p. 6)

El rol de las mujeres en las dinámicas sociales, según este manual, se dividiría en dos posibilidades: el celibato o el establecimiento de una familia. Por la extensión de la justificación, se puede decir que tuvo más valor la segunda posibilidad: debían las mujeres servir a sus maridos, a sus hijos y al Estado; parir un hijo y formarlo moralmente sería su gran aporte a la sociedad. Es claro que el lenguaje utilizado en estos documentos resalta de forma positiva los elementos mencionados anteriormente, como consta en la escogencia de las metáforas, orientadas a crear un tono amigable y persuasivo:

Así como los débiles arroyuelos tienen una relación inmediata con la fuente o manantial de que nacieron, así todos los ciudadanos la tienen con las mujeres que les comunican las primeras impresiones del bien o del mal, que no se borrarán jamás: los arroyos formarán ríos grandes, i los ciudadanos formaran las naciones (Campe, 1806, p. 7)

Las mujeres —como “arroyuelos”— tendrían la importante tarea de formar a los hombres —como “ríos grandes”—, para que ellos construyan las naciones, un papel definido como importante. Las mujeres, entonces, deben cargar de buena gana con un sinfín de limitantes entre las que se cuentan la invisibilidad y la discreción. Lo anterior se evidencia de nuevo, como vimos en el manual de Vives (1943), con la concepción de lo que se debía enseñar a las mujeres:

¿Sera bueno que una mujer tenga grandes conocimientos en las ciencias i la literatura, que sepa las lenguas antiguas i modernas, que haya leído mucho, que tenga gusto para juzgar de las obras de espíritu, i aun que se ponga en estado de componerlas?. No tengo necesidad de demostrarte, hija mia, que el mérito literario no puede ser útil a una persona de tu sexo. (Campe, 1806, p. 19)

Pocos argumentos se encuentran en este tipo de afirmaciones, cuya apuesta es claramente retórica. La oposición a que las mujeres aprendan de ciencia y literatura no se desarrolla sino alrededor de la condición misma de ser mujer, negando así el desenvolvimiento de acciones que permitieran un rol protagonista en la construcción de Nación. Por ello, se sugiere que las “buenas intenciones” de establecer una función social a las mujeres en realidad fue una justificación para incluir discursos patriarcales tradicionales en la proyección de un Estado moderno. Este último elemento es fundamental, por lo que se retomará más adelante.

No fue sino hasta la Codificación Nacional de 1821 que se abarcó el tema de la educación femenina en términos oficiales. Los proyectos de educación de la joven República incluían, como responsabilidad del Estado, la educación básica a niños y niñas de todas las clases. Antes de ello, solo se aceptaban mujeres de la élite en los establecimientos religiosos de educación femenina.

En dicha Codificación se consideraba, por ejemplo, “que la educación de las niñas y de las jóvenes que deben componer una porción tan considerable y de tanto influjo en la sociedad exige poderosamente protección del gobierno” (Ley del 6 de agosto de 1821: sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos); no obstante, como se mencionó, dado que las riendas de la educación femenina las llevaba la Iglesia, el papel de los eclesiásticos se consideró fundamental para el establecimientos de nuevos colegios para niñas. De hecho, fueron los conventos los espacios asignados por el gobierno para la educación de niñas de todas las clases sociales.

Uno de los cambios significativos del establecimiento de esta ley fue precisamente la consideración de ofrecer a las niñas de todas las clases una enseñanza básica, que en su momento se limitó a “leer, escribir y moral cristiana”, lo que implicó la fundación de estas instituciones en cabeceras y cantones (Art 1. y Art. 17 de la Ley del 6 de agosto de 1821). El mayor número de estas instituciones se concentró en Mompox, Antioquia, Bogotá y Cartagena.

En el transcurso de este periodo, y dada la precaria ejecución de este proyecto, la preocupación de las élites liberales por la educación de sus hijas llevó a que se fundaran escuelas femeninas privadas, como la que estableció Josefa Suárez en 1827 o Matilde Baños en 1830. Estos centros de enseñanza se distanciaron de la propuesta original de Santander, en el sentido de que se dictaban clases de religión, moral, escritura, aritmética, dibujo, historia, geografía, música, gramática, francés, costura, bordado, gobierno de la casa y cocina (Pita, 2016).

En las escuelas privadas se ampliaron los tópicos de la instrucción femenina. Pese a que el acceso fue exclusivo a mujeres de la élite y los discursos de la enseñanza poco se diferenciaron de lo impartido en los monasterios alrededor de la virtud y la pureza, fue en estos establecimientos donde hubo el mayor avance en la educación de la mujer en el país (Londoño, 1994).

Pareciera, entonces, que a inicios del siglo XIX la educación femenina estuvo liderada por la iglesia católica y por sectores de la élite. El primer proyecto serio ejecutado por el gobierno se consumó hasta 1832 con el colegio La Merced; por medio del Decreto de 30 de mayo de 1832 se estableció su fundación, considerando (1) deber del Gobierno fomentar la educación de las jóvenes y (2) la falta de colegios para niñas versus la cantidad de colegios para hombres. La enseñanza en el colegio La Merced se planteó de la siguiente forma:

Art 3. Habrá cinco cátedras, una para enseñar a leer, escribir y contar; otra para enseñar las gramáticas española y francesa; otra para el dibujo y labor propia del sexo; otra en que se enseñen los principios de moral, religión y urbanidad y la economía doméstica, y otra para enseñar elementos de música vocal e instrumental. El Gobierno podrá retirar dos o más cátedras, según lo tenga por conveniente, y enseguida según los adelantamientos que vayan haciendo las jóvenes y el aumento que puedan ir teniendo los fondos, podrán establecerse cátedras de geografía, historia, literatura y otras, en que se enseñen ramos igualmente útiles e importantes. (Decreto 30 de mayo de 1832)

De los elementos diferenciales de la propuesta de enseñanza básica en 1821, se resalta la reiteración de la necesidad de una educación femenina en el país y la inclusión de cátedras de gramática española, francés, dibujo, urbanidad, economía doméstica y música. En realidad esta propuesta no discrepa de lo que en el momento estaban llevando a cabo las escuelas privadas y los monasterios, como lo demuestra la consideración de que el comportamiento de las mujeres debía ser “fino y modesto, que estén siempre con el mayor aseo, que no haya entre ellas rivalidades” (Codificación Nacional Tomo IV, Art. 5, Decreto de 30 de mayo de 1832).

Además, como se evidencia Artículo 3 de dicho Decreto, existía la posibilidad de eliminar o agregar alguna cátedra dependiendo de los fondos con los que contaba el Gobierno para invertir en La Merced. Aún con la fundación de un colegio oficial y con el establecimiento de escuelas públicas en diferentes regiones, la brecha entre la pertinencia de la educación femenina en comparación con la masculina fue muy amplia, afectando la calidad de la educación que allí se impartía. Por esta situación se generó una reforma a la fundación de La Merced en 1836, durante el segundo gobierno de Santander. En ella se hace referencia a la distribución de los fondos en el colegio, aunque también se aborda la cuestión de un plan de estudios que incluye la aritmética, el diseño lineal y la lectura:

Art 18. La enseñanza se distribuye en cuatro años, cuatro clases correlativas: Primer año: lectura, religión y moral, escritura y

costura en blanco. Segundo año: lectura, religión y moral escrita, aritmética, diseño lineal, costura y labor en blanco. Tercer año: elocución castellana, lengua francesa, costura, bordado, dibujo de flores. Cuarto año: lo mismo que el tercio, y principios de urbanidad y economía doméstica. (Codificación Nacional, Tomo vi, Decreto del 8 de octubre de 1836, que reforma la organización del colegio de niñas de La Merced de Bogotá)

En el mismo Decreto se establecen medidas para el control de la calidad en la educación y del cumplimiento de las labores de maestros, maestras y directora. El contenido de las leyes, decretos y reformas de los proyectos de educación femenina estuvo relacionado con la concepción del papel femenino en la sociedad propuesto por las ideas liberales europeas.

Pérez (1999) describe los planteamientos de Auguste Comte (1798-1857) como gran influencia de las ideas sobre el rol femenino en la naciente República. Comte consideró que las mujeres tenían menos capacidades de razonar y entender que los hombres, por lo que su tarea consistía en ser compañía “sentimental” de los hombres, en desarrollarse en la vida doméstica y en capacitar moralmente a sus esposos, hijos y demás ciudadanos.

Sin lugar a dudas, los proyectos de educación femenina propuestos por el gobierno en la primera mitad del siglo xix fueron avances importantes tanto para la enseñanza de conocimientos a las mujeres como en el mejoramiento de su posición social. No obstante, su precaria ejecución y la dominación de la iglesia frente a la enseñanza femenina hicieron de los avances un proceso torpe y de pocos cambios de fondo, puesto que a lo largo de este periodo se siguieron limitando las acciones femeninas a los espacios privados y de poco reconocimiento.

La situación de restricción de actividades femeninas a la esfera privada perduró hasta buena parte del siglo xix. Por ejemplo, en los fragmentos del manual realizado en 1838, pero mayormente difundido en 1853 por el conservador Rufino Cuervo, *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores y dispuestas en forma de catecismo para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada*, se señalan los elementos por los cuales se debe educar a las mujeres. Allí se siguen manteniendo las características de lo expresado en los monasterios de educación femenina de fines de la Colonia:

La mujer modesta, entendida en las haciendas domésticas, piadosa, en una palabra, la mujer bien educada inspirará más respeto i amor i ejercerá una influencia más benéfica en la sociedad i en la familia, que una mujer inculta y pervertida. (Cuervo, 1856, p. 4)

Según Cuervo, las mujeres no debían participar en conversaciones sobre temas profundos o polémicos. Aunque tuvieran algo significativo que agregar, su deber era resaltar lo dicho por los demás, tal y como también aparece en el manual *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida* (Campe, 1806), en donde se otorga una función de servicio a las mujeres, de *permitir o posibilitar* a los demás

(hombres) ejecutar actividades de mayor importancia. Por el contrario, se corría el riesgo de entorpecer las acciones contrarias a ello, entorpecer los procesos de los hombres, el recto curso de las cosas:

Culta i modesta, esmerándose mas por hacer brillar el talento de los demás que el suyo: sus frases deben ser puras i castizas, i empleadas con oportunidad: los objetos se han de tocar ligeramente sin profundizarlos demasiado, porque el hablar mucho sobre un mismo asunto fatiga la atención. (Cuervo, 1856, p. 17)

Conclusiones

La exposición de los discursos alrededor de las intenciones y proyectos de educación femenina da cuenta de la concepción de las mujeres dentro de la ideología del sector eclesiástico, del liberalismo radical y del sector conservador. Se evidencia que los argumentos utilizados por cada sector son distintos: en el caso del eclesiástico, se acude a referencias bíblicas y de santidad del cuerpo; por su parte, el sector liberal utiliza un discurso institucional, modernista y de civilización de los ciudadanos; el sector conservador, algo similar a los fines civilizatorios del liberal, se refiere al control del cuerpo y el pensamiento como punto clave para transformar a los individuos en ciudadanos. Sin embargo, el fondo de las tres posturas defendía la misma idea: el rol de la mujer es servir y formar.

Aunque la brecha ideológica de estas apuestas es extensa en términos políticos y económicos, se evidencia una cercanía en la representación femenina y su papel dentro de la sociedad. Esta situación se puede considerar normal dada la herencia colonial y las ideas de la ilustración, ambas con un sesgo patriarcal típico de la época.

Si bien es cierto que este resultado era esperado, es necesario resaltar la importancia de conocer los patrones de conducta femeninos que se consideraron como ideales. Exponer las características del quehacer femenino permite comprender los comportamientos transgresores que configuraron el tejido social de la época, ya que en el siglo XIX hubo una gran brecha entre los discursos y la práctica.

Referencias

- Afanador, M., & Báez, J. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: Modernidad, pedagogía y Cuerpo. *Revista Historia y Memoria*, 11, 57-82. doi: <https://doi.org/10.19053/20275137.3110>
- Bermúdez, S. (1987). Mujer y familia durante el Olimpo Radical. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 15, 57-90. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/11943/1/bermudezqsuzy.1987.pdf.pdf>

- Bermúdez, S. (1993). El “bello sexo” y la familia durante el siglo xix en Colombia. Revisión de publicaciones sobre el tema. *Historia Crítica*, 8, 34-51. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit8.1993.02>
- Bermúdez, S. (1994). Tijeras, aguja y dedal. Elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo xix. *Historia Crítica*, 9, 21-26. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit9.1994.03>
- Campe, J. H. (1806). *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida*. Madrid: Imprenta de Villalpando.
- Codificación Nacional. (1924). Tomo i, años: 1821 a 1824. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codificación Nacional. (1925). Tomo iv, años: 1829 a 1832. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codificación Nacional. (1925). Tomo vi, años: 1836 y 1837. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cuervo, R. (1853). *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores y dispuestas en forma de catecismo, para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada*. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres Amaya.
- Dueñas, G. (2002). Matrimonio y familia en la legislación liberal del siglo xix. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 29, 167-193. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12010/1/du%C3%B1asguiomar.2002.pdf>
- Dueñas, G. (2014). *Del amor y otras pasiones. Élite, política y familia en Bogotá, 1778-1870*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fleury, C. (1718). *Catecismo histórico que contiene en compendio la historia sagrada y la doctrina cristiana*. Traducido al español por Juan Interian de Ayala. Madrid: Juan Interian de Ayala.
- García, B. (2005). La educación doméstica en Colombia: 1820-1830. *Revista Científica*, 7, 409-435. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2020%20pags%20409-435.pdf>
- Londoño, P. (1994). Educación femenina en Colombia 1780-1880. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 31(37), 20-59. Recuperado de https://publicaciones.banrep-cultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1970/2026
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública – Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

- Pérez, M. (1999). La educación femenina en Colombia 1850-1886. Entre los parámetros morales de la iglesia y las tendencias seculares del liberalismo. En E. Gutiérrez (Ed.), *Memorias del tercer coloquio de historia de la educación colombiana* (pp. 67-77). Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Pita, R. (2016). De niñas escolares a esposas: restricciones a la educación femenina en Colombia durante la temprana vida republicana, 1820-1828. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 3(5), 22-56. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v3i5.100>.
- Ramírez, M. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá -1750-1810-*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ramírez, M. (2010). Las mujeres en la Independencia de la Nueva Granada. Entre Líneas. *Revista La Manzana de la Discordia*, 5(1), 45-54. doi: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i1.1529>
- Ramírez, M. (2014). *Las mujeres y la Independencia de la Nueva Granada. Historiografía e iconografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, M. (1957). *Fundación del Monasterio de La Enseñanza*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, P. (1994). *Mujer y vida familiar en la Nueva Granada*. En G. Castellanos, S. Accorsi & G. Velasco (Eds.), *Discurso, género y mujer* (pp. 129-148). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Rodríguez, P. (2011). *Historia de la vida privada en Colombia*. Bogotá: Taurus.
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método Lancasteriano y a su aprobación en Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 47-76. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>
- Scott, J. (1991). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 59-88). Madrid: Alianza.
- Tarrés, M. (1989). Más allá de lo público y lo privado. Reflexiones sobre la participación social y política de las mujeres de clase media en Ciudad Satélite. En O. de Oliveira (Coord.), *Trabajo, poder y sexualidad* (pp. 197-218). Ciudad de México: Colegio de México. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctv26d9qb.17>
- Vives, J. (1943). *Instrucción de la mujer cristiana*. Buenos Aires: Editora Espasa-Calpe.





La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia *

Lina María Castro Castaño **

Recibido: 19 de agosto de 2019 • Aprobado: 24 de octubre de 2019

Resumen

El presente artículo hace referencia a la configuración de la política de inclusión. Este planteamiento requiere un análisis desde las representaciones que se tiene respecto de la gestión educativa en la implementación de la política; de allí que su propósito sea comprender la configuración de la inclusión como política y las representaciones de la gestión educativa para su implementación. En este sentido, la reflexión se desarrolla desde una investigación con alcance descriptivo, que busca especificar la configuración de la política desde la filosofía. Durante el proceso de investigación el diseño transeccional descriptivo permitió presentar el origen de la inclusión de forma transversal a la gestión educativa, y el método de datos secundarios implicó la revisión de la evolución de la política pública de inclusión en Colombia, con el fin de favorecer la reflexión de manera contextualizada. De esta manera, se reafirma la utopía como la meta que se encuentra en el horizonte y que, cada vez que el sistema se acerca, esta se aleja más. Se parte del recorrido histórico de la política pública educativa; luego, se continúa con los elementos de las representaciones y, por último, se plantea la utopía del sistema educativo, representada en la política de inclusión.

Palabras clave: gestión educativa, política de inclusión educativa, representaciones sociales.

* Este artículo de investigación es producto de la reflexión en el marco del proyecto Comprensión de la Política Pública de Inclusión Educativa, financiado con recursos propios, para obtener el título de Doctorado en Educación, de la Universidad de Baja California, México. Citar como: Castro, L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis*, 52(96), 59-80. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>

** Maestra en Educación de la Diversidad de la Universidad de Manizales. Directiva docente de la Institución Educativa CASO (Armenia, Quindío). Docente catedrática de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: linacastro@casdquindio.edu.co | lcastro@uniquindio.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4936-3457>

Public policy of inclusion: utopia of educational management in Colombia

Lina María Castro Castaño

Abstract

This article refers to the configuration of the inclusion policy. This approach requires an analysis from the representations we have regarding educational management in the implementation of the policy; hence its purpose is to understand the configuration of inclusion as a policy and the representations of educational management for its implementation. In this sense, the reflection is developed from a research with a descriptive scope, which seeks to specify the configuration of the policy from philosophy. During the research process the descriptive cross-sectional design allowed presenting the origin of the inclusion in a cross-sectional way to the educational management, and the secondary data method implied the revision of the evolution of the public policy of inclusion in Colombia, in order to favor the reflection in a contextualized way. Consequently, the utopia is reaffirmed as the goal that is on the horizon and that, every time the system approaches, moves further away. It starts from the historical path of educational public policy; then, continues with the elements of the representations and, finally, the utopia of the educational system, represented in the inclusion policy, is proposed.

Keywords: educational management, inclusive education policy, social representations.

La politique publique d'inclusion : l'utopie de la gestion éducative en Colombie

Lina María Castro Castaño

Résumé

Cet article vise à comprendre la configuration de la politique d'inclusion, ce qui appelle à une analyse des représentations qui existent sur le sujet. En ce sens, le but principal consiste à saisir l'inclusion comme objet d'une politique publique, ainsi que les représentations que l'on se forme à propos de la gestion éducative censée les appliquer. Afin d'accomplir un tel dessein, cette recherche descriptive tente de spécifier, d'abord, la configuration philosophique de la politique d'inclusion, puis de remettre le contexte général des politiques publiques d'inclusion en Colombie. Ainsi, on essaye d'affirmer l'utopie comme ce qui se trouve à l'horizon, toujours au-delà des efforts fait par le système éducatif.

Mots clés: gestion éducative, politique d'inclusion éducative, représentations sociales.

Introducción

El presente artículo pretende reflexionar sobre la política de inclusión educativa, desde el recorrido de su comprensión en las diferentes épocas y las afectaciones en la representación de la discapacidad, asumido en un principio el sujeto como defectuoso, para llegar a la modernidad y posmodernidad como un sujeto de derechos visibilizado desde las representaciones sociales, partícipe de la política inclusiva. Para comprender la política pública se hace un debate conceptual, poniendo en evidencia la limitación de la inclusión a la discapacidad, planteamiento que genera situaciones de exclusión. Para finalizar emerge la utopía que ubica la política pública de inclusión educativa en Colombia como la meta en cada Plan de desarrollo del gobierno de turno, pero que al final del periodo gubernamental no alcanza a llegar al sujeto estudiante, y peor aún vive la ambigüedad entre las diferentes normas o se anulan entre sí, dejando de lado la atención de los niños, niñas y jóvenes, con planteamientos reduccionistas del concepto de calidad y de cobertura como la permanencia de un número significativo de estudiantes en el aula, sin discriminar la atención, la educación.

La política pública de inclusión se convierte en el paradigma que trasciende todos los sistemas, con ideologías de democracia, corresponsabilidad, libertad, autonomía, equidad y diversidad; sin embargo, en su implementación resulta excluyente y reducida a indicadores estadísticos, que no reflejan la realidad del país.

Generalidades teóricas

La investigación en torno a la inclusión educativa ha cobrado gran importancia en los últimos años. En este proceso se hace necesaria la revisión de investigaciones en torno a la implementación de la política pública de inclusión desde la gestión educativa. Una recurrencia que encuentran los investigadores que indagan sobre la gestión educativa es la exclusión que hace la misma inclusión al referirse de manera puntual a las necesidades educativas especiales, casi como único campo de acción; por lo tanto, para el análisis se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas en diferentes países, cuyos investigadores comparten la misma preocupación frente a la implementación de la política pública de inclusión. Es así como el Centro de Investigación y Documentación Educativa de España presenta la investigación en torno a “las paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de *barreras* de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva” (Echeita et al., 2009, p. 2). Otras investigaciones van más allá del planteamiento de la inclusión en el sistema educativo, ubicándola en la educación intercultural. De esta forma, la inclusión educativa se contempla de forma global, se dirige a todos los estudiantes y no solo a los diagnosticados con necesidades educativas especiales (Aguado, 2004). Además, en la justicia social “se asume que el objetivo de la

educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades” (Vitello & Mithaug, 1998, p. 2, citado por Ainscow, 2004); por su parte, González (2008), si bien expresa la inclusión desde el sistema educativo, la ubica desde la organización:

Cuando hablamos de escuela inclusiva la propia expresión nos remite a —escuela—, acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Ésta no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. (p. 4)

Moliner (2008) opina que es fundamental el liderazgo político y administrativo que tratará de hacer oficial la inclusión. Es importante que este liderazgo se ejerza, puesto que se va a traducir en políticas de financiación y distribución de fondos. Otros investigadores hacen alusión a la cuestión de la inclusión desde la capacitación docente para atender a los niños, niñas y jóvenes en su diversidad: “la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de (sic) promover comunidades educativas inclusivas” (Infante, 2010, p. 7). Las dificultades de los docentes, los vacíos en el campo pedagógico, las demandas de mejores condiciones laborales, etc., afectan el servicio educativo para niños, niñas y jóvenes en su totalidad.

Metodología de la revisión

La localización de investigaciones relevantes en el ámbito de la política pública de inclusión ha implicado recurrir a fuentes documentales diversas. Las fuentes consultadas provienen de bases de datos tales como Redalyc, CIDE, Scielo; buscadores especializados como Google Académico, y legislación vigente especialmente de Colombia, consultada en la página de la Presidencia de la República. La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter del marco conceptual, y se genera tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y la filosofía.

El método

Respecto al método utilizado, se trató de datos secundarios, por medio de aportes de otros investigadores, revisión de documentos, leyes y decretos emanados del gobierno Nacional de Colombia. Asimismo, se incluyen tratados internacionales que afectan directamente el tema de estudio, como constitutivo en el campo de lo universal, libros en físico y digitales; además, se incluye el enlace de consulta

y la fecha de recuperación de la referencia bibliográfica. Se enfocó la búsqueda en la política pública, la inclusión, las representaciones sociales y la gestión educativa, recolectados y organizados en ficheros bibliográficos.

Criterios de exclusión e inclusión

Se consideraron como criterios de exclusión los documentos relacionados con el índice de desarrollo inclusivo, ya que corresponden a un requisito económico. En el caso de Colombia la última medición se dio durante el presente año y la elaboró el Foro Económico Mundial (FEM), quien considera, para el caso del pilar de inclusión, tener en cuenta la mediana del ingreso familiar, tasa de pobreza, ingreso y riqueza.

En los criterios de inclusión, se dio importancia a la legislación internacional sobre la política de inclusión educativa, a los documentos que desde la filosofía permiten constatar el proceso de inclusión en cada época y a las investigaciones que permiten conceptualizar la inclusión más allá de la discapacidad.

Marco teórico

Para el desarrollo del marco teórico se plantean tres momentos: el primero, desde el debate filosófico que permite comprender la configuración de la política como pública y sus contradicciones en el proceso histórico de los modelos explicativos de la discapacidad; el segundo, en el debate conceptual, que muestra el estado del arte de la política pública de inclusión; y en el tercero se presenta la discusión en torno a la inclusión como la utopía de la gestión educativa en Colombia.

Filosofía de la política de inclusión

El recorrido histórico de la política inicia con planteamientos desde la filosofía. En la antigua Grecia, cuando los hombres comenzaron a pensar en sus derechos y consideraron que tenían la obligación de participar en las decisiones de la sociedad, llamaron *polis* a sus ciudades, *polites* a los ciudadanos y *politiké* a la actividad pública de los *polites*. Aristóteles es quien da importancia a la política resaltando al hombre como un “animal político”, situación que ubica al hombre como ser perteneciente a la naturaleza que se diferencia de los animales por ser el poseedor de pensamiento que se comunica con la envoltura de la palabra en una configuración de Estado, de bienes y de recursos, e incluso de formación que da origen al conocimiento y al avance de la misma sociedad. Al respecto Emmerich y Alarcón (2007) plantean que la filosofía política se interesa por el fundamento y la razón de ser del cuerpo político; en la *República* de Platón, se propone un modelo utópico de una polis ideal aplicable en todo tiempo y lugar.

Sin embargo, y en contradicción con los planteamientos del “ser político” que forma parte de la sociedad, en paralelo se gesta el modelo de *prescindencia*, en el que la mirada del Estado es guiada por los principios religiosos, y el individuo en condición de discapacidad es considerado un castigo. Con la premisa “en cuánto a la exposición y crianza de los hijos, debe ordenarse que no se cría a ninguno defectuoso” (Azcarate, 1873, p. 60), Aristóteles deja entrever la consideración de que, al nacer en condición de discapacidad, se asume una condición que no permite hacer aportes a la sociedad, se convierte en una carga, se le asigna el rol de objeto para la diversión, es ridiculizado y los sacerdotes en representación de la iglesia son los llamados a “diagnosticar”. Se consolidan así dos submodelos: el eugenésico y el marginal. “Desde el submodelo eugenésico, se considera que la persona con discapacidad, es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida. Como consecuencia [...] los niños y niñas afectados son sometidos a infanticidio” (Palacio, 2008, p. 38). El submodelo marginal se manifiesta desde la exclusión: “[...] gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones –ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación –” (p. 54).

Posteriormente, la política vivió un avance en su configuración con los planteamientos del concepto de Estado. Es en Europa, durante los siglos xiv, xv y xvi, que se da el paso de las manifestaciones artísticas de la Edad Media a los inicios de la Edad Moderna, con un movimiento cultural que da vida a un nuevo nacimiento de las artes, pero que en especial afecta el pensamiento de los pueblos. En contraposición, el cristianismo, a la sombra de la inquisición, hace el tránsito a la comprensión de la diferencia como la posesión del demonio; es decir, la iglesia se enfoca en el perdón de los pecados y respalda el respeto a la vida, con el disfraz de los asilos, permitiendo que los niños y niñas en condición de discapacidad, cuando logran sobrevivir al abandono del Estado, accedan a servirle a la misma iglesia.

Aquí conviene detenerse un momento para puntualizar el tránsito de la política pública hacia la inclusión, y es que en la filosofía nuevamente se gesta la naturaleza de la diversidad, Hegel (citado por Rendón, 2012) señala lo siguiente:

La integración del individuo en el proceso social de producción y consumo, y su consiguiente derecho a participar del patrimonio general o riqueza así generado, opera en Hegel, por un lado, como refuerzo al reconocimiento jurídico que, en cuanto propietario, disfruta el individuo en el ámbito del derecho abstracto, donde la propiedad es la “primera existencia” de la “libertad”. (p. 59)

Paralelamente en Inglaterra se da inicio a la revolución económica que daría paso a la primera Revolución Industrial de la que nos atañe la configuración política, en la que las transformaciones sociales dan origen al capitalismo y al proletariado. Desde la política, la burguesía tiene el poder y se impone sobre los aristócratas; posteriormente, durante el siglo xix se extiende a Estados Unidos y Japón, poniendo la ciencia al servicio de los inventos. Es justamente en los albores de

la Revolución Industrial cuando se vislumbra la transformación del modelo de prescindencia: la llegada del conocimiento en su relación con la ciencia permite visibilizar, en primera instancia, la discapacidad como enfermedad mental.

Al mismo tiempo, la segunda Revolución Industrial no solo afecta el sistema económico, sino que determina cambios significativos en la organización política. Allí surge el término *clases*, con el que la burguesía se enfrenta al proletariado en defensa de su liberalismo financiero, se consolidan los movimientos obreros que inicialmente son de índole sindicalista y desembocan políticamente como socialismo y anarquía. Por el contrario, Alarcón (2007) afirma lo siguiente:

Posteriormente hasta el movimiento del realismo político del siglo xx, [...] destacan pensadores como Carl Schmitt (1883-1988) o Hans Morgenthau (1904-1980), el cual postula el paso sustantivo hacia una construcción del poder basado en la cesión irrestricta de los intereses jurídicos a manos de un soberano legal para así poder realizar sus tareas de protección y seguridad. (p. 269)

Aunque la Segunda Guerra Mundial marcó cambios significativos en la comprensión de la discapacidad, el alto número de víctimas con consecuencias de mutilación reafirma el criterio de enfermedad: “La II Guerra Mundial también trae consigo otro tipo de aportaciones, concretamente, el *nacimiento del movimiento rehabilitador y de la psicología de la rehabilitación* y su *expansión a otros campos*” (Aguado, 1995, p. 182). Si bien se propone un cambio en el concepto de discapacidad, continúa la mirada del diferente que en este caso no se somete a la eugenesia, pero que será aislado, escondido, con la excusa de la rehabilitación y posterior integración social.

Según se ha citado son los acontecimientos de la Modernidad, los que traen la ciencia a lo que en un futuro se llamaría inclusión y que por ahora se presenta como una integración, el modelo de rehabilitación permite la mirada de la discapacidad como una condición de origen médico. De este modo, surgen las instituciones especializadas en la atención, y se da el tránsito de individuo a sujeto que necesita ser normalizado, la llegada de lo público a la política. Las dinámicas sociales y académicas hacen que los sujetos comiencen a pensar en la contribución de los otros para alcanzar sus propias metas. La academia hace el recorrido acelerado por las ciencias y, en la presentación de la ciencia política como lo plantea Lazzarato (2006), el acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida.

A pesar de que la política pública se enmarca en intereses de todo orden (especialmente el económico y el social, que convergen en el educativo), el desarrollo económico pone de antemano una relación directa con el sistema educativo, ya que las políticas de Estado buscan dar cumplimiento a objetivos generales que trascienden su propio territorio. En este sentido, Navarro (2006) plantea lo siguiente:

Para entender por qué el cambio es difícil hay que comprender a los actores principales, sus preferencias y horizontes temporales, cómo se alinean sus intereses y, por ende, las posibilidades de conflicto o cooperación, así como los entornos en que se formula la política. Asimismo, exige comprender los elementos distintivos del proceso de formulación de políticas (PPF) en el sector educativo, y cómo ese PPF sectorial interactúa con el PPF general en los países. (p. 5)

Por otra parte, las políticas de estandarización, asumidas desde la globalización, esconden la representación materializada de un dispositivo de poder y de control, que enmascara el dominio sobre los sujetos que configuran la sociedad. Kjellen (citado por Esposito, 2004), comprende al Estado como *forma viviente*, un conjunto integrado de hombres que se comportan como un único individuo espiritual y corpóreo a la vez. Es decir, la configuración de Estado como único individuo gesta las relaciones de poder generadas y producidas en y desde los gobiernos, la población aparece como elemento necesario para controlar y dirigir a un grupo de sujetos por medio de diversos mecanismos de regularización.

Ahora bien, el modelo de rehabilitación contribuye en la configuración de Estado en el siglo xx, como el encargado de regular no solo la discapacidad desde lo funcional y sensorial, sino también para enmascarar la atención a la discapacidad social, que en realidad queda fuera de la política. El Estado presenta el asistencialismo a través de instituciones especializadas para sordos, ciegos, víctimas de la guerra; justifica el gasto público en dicha atención, pero deja de lado el aumento de la injusticia social que afecta directamente el desarrollo social y limita el acceso a la educación.

En efecto, el sujeto en sus condiciones y capacidades específicas se reconoce en la medida en que forma parte del todo, de la universalidad, mediado por la autorregulación de su propio desarrollo cognitivo y emocional. Es el pensamiento de Hegel —quien aporta nuevos elementos a la configuración de Estado, la libertad y la ética— donde el hombre libre es real, ya que existe la organización en la familia, en la sociedad, y la ética existente en estas dos instituciones; solo se revela como pensamiento en el Estado, “por otro lado, como ampliación de la esfera de dicha libertad, al elevar las potencialidades y disposiciones ético-prácticas del individuo a condiciones sustanciales de la organización social de las clases” (Rendón, 2012, p. 59).

Es así como surge a mediados del siglo xx el modelo social, que considera la diferencia como parte de la dignidad humana. De esta manera, el sujeto desde su diversidad hace parte activa del colectivo y hace el llamado a la ética desde la escuela; tuvo su origen en los planteamientos de los derechos, desde el tratado internacional de los derechos humanos que establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos; es decir que el modelo social emerge como la posibilidad en el marco de los derechos, para

que el sujeto en condición de discapacidad agencie su propia vida, identificando las barreras sociales, económicas, culturales y educativas que el Estado permite y que han prevalecido desde la misma configuración de Estado.

Configuración de la política pública de inclusión

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se formulan cambios que marcan históricamente las políticas de Estado. En efecto, la modernidad aporta planteamientos desde el ejercicio de los Derechos Humanos, que se consolidan en las políticas públicas de inclusión, que permiten contextualizar el horizonte de orden nacional y local. A finales de la década de 1980, se da la movilización desde los Derechos Humanos, y es en la convención de los derechos del niño de la Organización de las Naciones Unidas (onu, 1989) que los pueblos reafirman su fe en los derechos del hombre, en la dignidad y en el valor de la persona humana, en el progreso social y la elevación del nivel de vida dentro de un concepto de libertad. Posteriormente, en 1990 se llevó a cabo la Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Unesco, 1990), una conferencia que reunió en Jomtien, Tailandia, a 1.500 participantes, representantes de 155 Estados.

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además, ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistido. (Unesco, 1990, p. 2)

Tal y como se observa, los Estados, bajo el liderazgo de sus gobernantes, iniciaron el tránsito por las reformas educativas, enmarcadas en una política que más adelante se llamaría *inclusión*, pero aún era necesario continuar el debate, ya que hasta ese momento la reflexión estaba dada desde los principios de los Derechos Humanos. Es así como en 1993 la onu publica las *Reglas estándar sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*, un documento esencial para comprender y enfrentar el problema de la discapacidad, centrado en las condiciones que se requieren para una efectiva igualdad y participación.

Un segundo planteamiento de la inclusión, liderado en la Conferencia de Salamanca en 1994 de la Unesco, se basa en las necesidades educativas especiales, cuyo evento convocó a más de 300 participantes de 92 gobiernos. Allí, el concepto de *necesidades educativas especiales* surge en los discursos y, por ende, en las reformas educativas en Latinoamérica, fomentando una cultura global a favor de la inclusión; de este modo, se plantea que todas las formas de segregación son ética y socialmente inaceptables. Otro elemento rector al

respecto se estableció en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2000): Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los que están en mayor desventaja, incluyendo a los niños que trabajan, los habitantes de las regiones remotas, los nómades, las minorías étnicas y lingüísticas, niños, jóvenes y adultos afectados por los conflictos, HIV/SIDA, hambre y deficiente salud, y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. Para atraer y retener niños de los grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberían responder con flexibilidad.

Es evidente entonces que el planteamiento de educación no logra abarcar todos los elementos que en la práctica implica la atención a la diversidad, y es el término *gestión*, traído del contexto empresarial, el que le da una connotación mayor a la institución educativa. La Unesco (2016) expresa lo siguiente:

La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas. (p. 16)

En realidad, la gestión educativa se configura desde tres elementos fundamentales para la organización: reflexión, decisión y liderazgo. No obstante, diez años después de la declaración de Educación para Todos, esta ameritaba una evaluación en términos de cobertura en la educación básica, la disminución del analfabetismo y la llegada de todos los niños, niñas y jóvenes, sin distinción de raza, etnia, idioma, condición social, económica o de salud, a la Escuela. Así, la gestión educativa es la llamada a ser evaluada: “Los centros educativos hacen una adaptación local muy fuerte de la política educativa y la forma en que los centros funcionan como organizaciones, son factores claves en la adaptación de las políticas” (Aristimuño, 2012, citado por Aldana, Castro, Gómez, & Ramírez, 2013, p. 230). Sin embargo, era necesario continuar con la implementación de políticas y reformas a las ya existentes. En este sentido, Grindle (2000) expresa lo siguiente: “Muchos países han avanzado hacia el diseño e introducción de reformas mayores en la política y prácticas educativas. Sin embargo, a menudo las experiencias de reforma han sido recibidas con desconfianza y protestas, en lugar de apoyo y consenso” (p. 1).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los lineamientos internacionales no satisfacían las necesidades ni expectativas de los ciudadanos, que recibían las reformas educativas como impuestas por criterios económicos; en 2008, la Conferencia Internacional de Educación número 48, llevada a cabo en Ginebra, Suiza, trazó estrategias para responder a las características diversas de los estudiantes, fijando la atención en poblaciones vulnerables del sector educativo con la intención clara de evitar la discriminación. De este modo, la inclusión se convierte en una propuesta de constante construcción que, ubicada en un marco de derechos a la educación, posibilita identificar los direccionamientos

de participación de los sujetos educativos y comprensiones de dichas políticas por parte de los actores educativos.

Otra perspectiva de la diversidad se aleja del sistema educativo y se enmarca desde las relaciones sociales; en ese sentido Muñoz (2002) dice lo siguiente:

Así las cosas, la diversidad es consecuencia de la racionalidad humana de responder adaptativa y creativamente a su entorno y necesidades, pero no es la meta de las relaciones humanas ni de la educación; constituye funciones de intercambio y del balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social. (p. 12).

De todo esto se desprende el pensamiento divergente frente a la política pública de inclusión. Al respecto, Tedesco (2008) destaca la relevancia que tiene el concepto de *sociedad justa*, en el que el ideal de justicia social asume hoy un significado renovado, frente a la tendencia a la exclusión, la desigualdad y la fragmentación que muestra el capitalismo ligado a la pura lógica del mercado. Sarto (2009) fundamenta sus planteamientos desde el criterio de la inversión considerada blanda, o sea desde lo social, y propone la organización como la encargada de asumir procesos de cambio e innovación, cuyos resultados serán positivos confluyen factores personales relacionados con la motivación, la actitud, los conocimientos y las condiciones mínimas de incentivación.

En consecuencia, estos cambios estructurales del sistema educativo han generado en la inclusión educativa el paso de ser una actividad exclusiva de un sistema central a una actividad que esta permeada por un conjunto de sistemas que se configuran como políticas públicas, con la tendencia a definirse en relación con entidades administrativas, en el marco de eslóganes de gobiernos que se enmarcan en cobertura y calidad. No es de calidad una educación que expulsa a un importante porcentaje de sus ingresantes. Históricamente las políticas públicas de inclusión son construidas bajo un enfoque de derechos y responden al desafío de la igualdad distributiva de las oportunidades en el sector educativo; sin embargo, la expulsión del sistema educativo de un importante número de estudiantes genera conflictos entre la realidad del estudiante, la política pública y los docentes. Por su parte, Libreros (2002) expresa lo siguiente:

Las transformaciones, reformas y cambios en ese sector han sido afectadas por los lineamientos formulados por agentes internacionales y entidades como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, especialmente en la década de los 80, los cuales han demandado la descentralización administrativa en la educación. (p.)

Con referencia a lo anterior, en el contexto latinoamericano se hacen aportes importantes como la declaración *Hacia una estrategia para la inclusión educativa y social de la infancia y la adolescencia con capacidades diferentes*, realizada en Perú en 2004, y el proyecto regional *Población afrodescendiente de América Latina*, que se empezó a ejecutar en el 2009 como iniciativa del Programa de las Naciones

Unidas para el Desarrollo (PNUD). Ahora bien, los países de América Latina presentan características comunes frente al nivel de desarrollo y a las necesidades sentidas en el campo educativo, aunque existen también diferencias culturales y gubernamentales. El hecho de ser persona —independientemente de su raza, nivel socioeconómico, características personales, etc.— confiere los mismos derechos humanos y legales que al resto de los ciudadanos, que van incluso más allá del ámbito educativo y que se manifiestan también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que, de algún modo, tienen que ver con la calidad de la vida de las personas. Es aquí donde comienza a emerger el conflicto, pues la inclusión necesariamente está ligada a la exclusión. Castell (citado por Karsz, 2004) afirma que históricamente hay varias formas de exclusión, una de ellas consistente en dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales.

Es muy valioso comprender las representaciones que se construyen sobre la inclusión, puesto que esto genera una disposición de trabajo hacia el otro. Emergen encuentros y desencuentros que, desde la reflexión, desencadenan el quebrantamiento de la política pública de inclusión, un quebrantamiento que se enmarca, en primera instancia, en el desconocimiento de la norma, en el que se justifica la exclusión desde el *debe ser la educación para todos*; en segunda instancia, en la diferencia en las condiciones de los maestros en el sistema educativo, y en tercera instancia, en el afán del reconocimiento por la política de calidad, convirtiéndose la inclusión en una estadística de cobertura.

Más allá del concepto de inclusión, Echeita (2008) entiende la inclusión educativa con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Allí, se evidencia nuevamente el llamado constante a avanzar, pasando de la política impresa en el papel al cumplimiento de lo misional en el sistema educativo, materializada desde la gestión educativa. Aunque hay una crítica manifiesta en Tenti (2008), las políticas compensatorias realmente existentes merecen un examen crítico, en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar. Emerge entonces la controversia, el abandono y la soledad que vive la gestión educativa por parte del Estado, que impide la implementación y mejoramiento continuo, reduciendo el actuar al interior de la institución educativa a una mínima expresión. Se manifiesta en el índice, en la estadística, que termina segregando y categorizando a los estudiantes según su caracterización biopsicosocial.

Igualmente, la trayectoria de historicidad que tiene el concepto de inclusión implica asumir ciertas acciones, como desregularización, flexibilización, descentralización y privatización, en las que lo privado coloniza lo público, penetrando en el nivel cultural para existir. Esto conlleva a una gestación categorial que se manifiesta en la crisis de la propia modernidad, exigiendo trascender

las posturas de los modelos de la prescindencia y el de rehabilitación hacia la flexibilidad de los postulados que enuncia el modelo contemporáneo social.

Representaciones de la inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia

El interés para indagar y comprender las representaciones de la política pública de inclusión surge cuando se remite a la literatura especializada y se encuentra que las representaciones se construyen como una forma particular del conocimiento que permiten las relaciones entre las personas y el marco de lectura de la realidad. Como lo plantea Farr (1986, citado por Mora, 2002), dichas representaciones aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés. Plantear la utopía refleja la realidad de la implementación de la política pública de inclusión, entendida la utopía como la “representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano” (Real Academia de la Lengua, 2016); dicha definición tiene una estrecha relación con la que el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) da al término *calidad educativa*, en la que se plantea que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (MEN, 2008). Es decir, se propone un ideal de sistema educativo.

Resulta oportuno hacer un alto y revisar el concepto de educación. Por ejemplo, Zemelman (2008) considera que, para el análisis de la educación en América Latina, es imprescindible deliberar sobre el contexto, el discurso teórico-político, la globalización y la subjetividad, con el fin de enfrentar desafíos técnicos y políticos, más allá del currículo, como la redefinición del concepto de educación; sin embargo, otros autores plantean el concepto de educación desde la represión del Estado. Como lo expresa Althusser (1970, citado por Ruiz, 2014), la unidad del aparato represivo de Estado queda asegurado por su organización centralizada que ejecuta la política de las clases en el poder. Rousseau planteó la educación en términos de obligaciones y derechos; por lo tanto, el Estado tiene la obligación de formular las políticas públicas necesarias para garantizar los derechos de todos los ciudadanos. La Real Academia de la Lengua (2016) define *educación* como “crianza enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes por medio de la acción docente”, definición excluyente de las configuraciones de la modernidad y la posmodernidad.

Se observa claramente que las conceptualizaciones en torno a la gestión educativa y a la educación misma requieren una comprensión desde las representaciones sociales, que “se constituyen en un corpus organizado de conocimientos, y en actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en una relación cotidiana de intercambios y

liberan poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, pp. 17-18). El estudio de las representaciones sociales en los actores educativos cobra importancia en la aceptación de algunas políticas y en otras no, formándose el sentido subjetivo en la vida histórico-sociocultural, en contraste con los contextos actuales de esa vida social. El esquema actual de financiamiento de las políticas sociales, y en particular de las políticas educativas, es insuficiente para lograr la garantía plena del derecho a la educación inclusiva y de calidad para todas y todos (Save the children, 2006).

Por otra parte, Colombia no ha sido ajena a las políticas internacionales, que han permeado la configuración de Estado. En 1991, cuando se consolida la Carta Magna y se promulga en su Artículo 1 lo siguiente: “Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía [...] democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia, 1991), al mismo tiempo se está viviendo a nivel mundial la promulgación de los Derechos de la Niñez y la aprobación de la declaración mundial sobre la educación para todos, que tuvo su origen en 1990 en Jomtien, Tailandia. Estos acontecimientos afectaron directamente los fines fundamentales de la Constitución, en cuyo Artículo 5 promulga lo siguiente: “El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad” (Constitución Política de Colombia, 1991).

No obstante, fue necesario que durante el mismo año el Gobierno nacional legislará la Ley 12, que permite la transformación social de la niñez y la implementación de mecanismos legales, para su protección integral. Es decir, Colombia iniciaba el camino de transformación, ante la sociedad tradicional, que quebrantaba el *orden* establecido, un orden monótono que implicaba el control; es así como en 1994 se presenta ante los ciudadanos la Ley 115, considerada la Ley General de Educación Colombiana, como la encargada de señalar las normas generales para regular el servicio educativo, entendida la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Dicha Ley es señalada desde la falta de contexto y en argumentos de los movimientos sindicalistas no refleja la realidad de país, ni satisface las necesidades de los ciudadanos, como lo expresa Marín (2005):

Al examinar la literatura jurídico-político-educativa de algunos países iberoamericanos y los desarrollos de la ley 115 de 1994, y después de someterla a un estudio comparado con las normas de educación de países específicos como España, es sorprendente y desalentador hallar tantas similitudes y al entrar con detenimiento poder afirmar que, ley 115 de 1994 es una copia-compendio sistémica de leyes españolas, dadas desde 1985 hasta 1992. (p. 102)

Entonces, ¿cómo implementar una política educativa, distante de la realidad y del contexto? Es posible que no se dé una respuesta explícita, aunque el comienzo

del sistema educativo —considerado el sustento para el orden jerárquico, cimentado en el desconocimiento de los acuerdos propios y de las representaciones sociales como características de época, donde prevalece la abundante información— genera momentos de crisis supeditados a condiciones referidas a la dispersión de la información, a la comprensión de las normas desde la individualidad; emergen nuevas configuraciones de sentido.

No obstante, en 1998 Colombia presenta la primera Política Pública Educativa, denominada *Revolución Educativa*, pero es hasta el 2002 que el MEN muestra de una forma muy incipiente la inclusión, en el discurso dado por la entonces ministra de educación ante la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI, 2002):

Durante los próximos cuatro años la educación tendrá un importantísimo avance en cobertura. Este avance se tendrá que dar en simultánea con procesos de mejoramiento de la calidad. La educación es un asunto de justicia y de equidad. Si esto es lo que queremos, tenemos que incluir en el sistema educativo a todos los niños y jóvenes de Colombia, haciendo énfasis en los más vulnerables. El propósito es ofrecer acceso a una educación mejor a más estudiantes y en más lugares de Colombia.

Entonces ya se evidenciaba la relación entre la inclusión y las estadísticas de cobertura, y aflora el modelo de rehabilitación, en la materialización de la integración, una falacia de inclusión. Esto significa un descuido: que los niños, niñas y jóvenes tienen la posibilidad de repensar y proponer nuevas posibilidades de ver el mundo; “la inclusión es una nueva retórica que sostiene que la escuela se debe fundamentar en nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones” (Soto, 2008, p. 20). De este modo, se plantea la reestructuración de la escuela y el cambio en el paradigma de la práctica educativa.

La discusión

La definición del concepto de gestión educativa permite potenciar las instituciones que se dedican a la formación, a partir de un conjunto de acciones intencionadas y que permean la totalidad de la comunidad educativa, con el propósito de favorecer los procesos de las instituciones de manera contextualizada. Es así como el MEN (2008) publica en su página institucional lo siguiente:

La gestión en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

Así, el proceso de inclusión representa un enfoque lógico para establecer la dirección futura de las instituciones educativas; sin embargo, hay demasiados intereses en juego para que la gestión educativa tome sus decisiones de forma intuitiva, sin usar los conceptos y técnicas de la gerencia estratégica. De esta manera, la gestión educativa está relacionada con la sensibilidad, el saber técnico y el saber relacional, en cuyo sentido Tello (2008) plantea lo siguiente:

Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según nuestro deseo. Gestionar con otros implica un miramiento, en tanto mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia. (p. 9)

En este orden de ideas, es importante resaltar la existencia de factores que favorecen, o no, la implementación de las políticas públicas inclusivas, que se encuentran categorizados desde una perspectiva de oportunidades de mejoramiento continuo.

En Colombia los factores limitantes se presentan en la contradicción y ambigüedad que la gestión educativa vive, frente a la urgencia de atender al estudiante en el marco de los derechos, la igualdad y la equidad, en la implementación de políticas que se anulan entre sí: el Decreto 366 de 2009 —que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva—, versus la Norma Técnica 4585 de 1999 —que determina el número de estudiantes por aula según el área de esta—; o el Decreto 1421 del 2017 —por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, e introduce los conceptos de barreras visibles o invisibles—, versus instituciones con plantas físicas hasta con 30 años de antigüedad, que en sus orígenes no se pensaron para el acceso de todos y todas.

Conclusiones

Comprender el recorrido que hace la política desde su origen, y su tránsito por la filosofía y las ciencias, permite reflexionar acerca del papel del hombre en la sociedad; en la revisión de época se encuentra un hombre sujeto de un Estado que no logra la trascendencia de los sistemas que permitan verdaderas transformaciones sociales. Así, el anclaje del sistema educativo hace evidente la involución en la comprensión de la discapacidad, asociada al sujeto defectuoso que no tiene “arreglo”, con una participación posterior del sistema de salud, que igualmente la presenta como una enfermedad que debe ser resguardada, escondida para la rehabilitación. Aunque la posmodernidad trajo lo social a la atención a la discapacidad, aún el miedo a lo desconocido y las tensiones frente

a la diferencia invaden de forma negativa la atención desde la diversidad. La política pública de inclusión se enfrenta al paradigma que ha impactado todos los ámbitos desde el micro, meso y exosistema, hasta el macrosistema, que debe transitar con los principios de democracia, corresponsabilidad, libertad, autonomía, equidad y diversidad, para apostarle a una igualdad de derechos, en la que las necesidades de cada persona tiene igual importancia; sin embargo, en su formulación resulta excluyente, ya que hace especial énfasis en la discapacidad, prevaleciendo la atención de unos pocos sobre el beneficio general, de modo que se evidencia la exclusión como excusa para la inclusión.

En Colombia el tránsito de la inclusión se gesta desde hace 27 años, aunque el desafío se ha convertido en una utopía que genera la desesperanza frente a un sistema educativo legislado en el marco de los acontecimientos latinoamericanos, pero que viciado por el sistema económico desvía no solo los recursos sino también los lineamientos educativos, dejándolos a merced de los requerimientos de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este tipo de organizaciones determina el crecimiento económico según los resultados en las pruebas estandarizadas, considerado un indicador de calidad que homogeniza un sistema educativo que direcciona la permanencia de los estudiantes en el aula amparado en teorías psicológicas, bajo la cual según la edad todos los niños, niñas y jóvenes deben cumplir con los mismos parámetros. Estos son algunos de los hechos a los que se enfrenta la inclusión, quedando reducida al cumplimiento del indicador de acceso y permanencia, al número de estudiantes diagnosticados y a la presión diaria del maestro para desarrollar un currículo diseñado para todos, en igualdad de condiciones, en el aula de clase diversa en raza, cultura, creencias, desarrollo biosicosocial, motivaciones, etc., en el desconocimiento del maestro como un sujeto diverso que también necesita de la inclusión.

Consideraciones para futuras investigaciones

De la revisión del estado del arte aquí presentado, se pueden considerar varias propuestas de investigación: una es indagar sobre la comprensión que tienen los otros, los que no están en la escala de la discapacidad, de la excepcionalidad, de la vulnerabilidad, sobre la inclusión; otra, sobre el currículo oculto en las relaciones escolares en el marco de la inclusión y, por último, las limitaciones y alcances de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad en la trazabilidad de la vida escolar.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela libre editorial. Recuperado de <https://sid.usal.es/docs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Alarcón, V. (2007). *Política y derecho*. México: Editorial Anthropos. Recuperado de https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2018/04/tratado_ciencia_politicagee-vao1.pdf
- Aldana, C., Castro, L., Gómez, A., & Ramírez, B. (2013). Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva. *Plumilla Educativa*, 12(2), 227-249. doi: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.381.2013>
- Azcárate, P. (1873). *Obras de Aristóteles*. Madrid: Sin editorial.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional N.º 116*, 20 de julio de 1991 Presidencia de la República: Santa Fe de Bogotá.
- Real Academia de la Lengua Española. (2016). *Utopía*. Recuperado en <https://dle.rae.es/?w=utop%C3%ADa>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15c3ba6d-3320-410f-aafd-1b688f3200f7/re34908-pdf.pdf>
- Emmerich, G., & Alarcón, V. (2007). *Tratado de ciencia política*. México: Anthropos. Recuperado de http://www.izt.uam.mx/mydes/wp-content/uploads/2016/03/Tratado_Ciencia_PoliticaGEE-VAO1.pdf
- Espósito, R. (2004). *Bíos, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>
- Grindle, M. (2000). *La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso*. Chile. PREAL. Recuperado de http://www.crenamina.edu.mx/Rieb/1MODULO_RIEB_1o_y_6o_GRADOS_DE_EDUC_PRIMARIA/La_paradoja_de_la_reforma_educacional1_PREAL.pdf

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Karsz, S. (2004). *La exclusión, bordeando sus fronteras, definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI). (2002). *La Revolución Educativa*. Cartagena: ANDI.
- Lazzarato, M. (2006). *Política del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta limón. Recuperado de https://www.academia.edu/35846075/44977322-Politicas-Del-Acontecimiento-Maurizio-Lazzarato-1_1_.pdf
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, Balance y perspectivas, Unidad de prospectivas y políticas educativas*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, L. (2005). *Crítica y educación: Ensayos sobre las reformas educativas en Colombia*. Armenia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento*. Serie de guías N.º 34. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia Canadiense. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5439/5877>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. México. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 2, 1-25. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15504201>
- Navarro, J. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*. Buenos Aires: PREAL.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

- Organización de las Naciones Unidas (onu). (1996). *Reglas estándar sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Madrid: Lumen.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción de acción sobre necesidades educativas especiales*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Gestión educativa*. Buenos Aires: IIPE.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y planeación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi.
- Rendón, C. (2012). Reconocimiento como inclusión: El legado democrático de la filosofía política de Hegel. *Universitas Philosophica*, 59(29), 51-64.
- Ruiz, R. (2014). *Miradas, reflexiones y procesos de orientación de la políticas de educación inclusiva*. Armenia: Kinesis.
- Sarto, M. (2009). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO. Recuperado de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-inclusiva.pdf#page=21>
- Save the Children. (2006). *Documento Financiamiento y Presupuestos Públicos en Educación*. Reino Unido.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Soto, N. (2008). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. Buenos Aires: Hologramática.
- Tedesco, J. (2008). Educación y sociedad justa. En E. Boscho (Ed.), *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educativas* (pp. 229-238). Barcelona: Santillana.
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad política. Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-10. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4562024>

Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>

Zemelman, H. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ciudad de México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.



Ocho mujeres poseídas: trayectorias de feminidades y particularidades*

Andrea León**

Recibido: 27 de septiembre de 2019 • Aprobado: 24 de octubre de 2019

Resumen

Ocho mujeres poseídas, obra de Tennessee Williams (1977), presenta itinerarios y desavenencias de diferentes subjetividades femeninas. Así, en su relato subyacen elementos discursivos que ofrecen una aproximación a la noción de un feminismo actual, que tiene como eje principal la autonomía, elemento que se presenta desde tres vertientes: social, sexual y económica. De esta manera, usando el análisis del discurso literario como herramienta interpretativa, se abordan algunas particularidades del feminismo, entendido como un movimiento que insiste en la reinterpretación de la realidad situada en este momento histórico y cultural.

Palabras clave: autonomía, feminismo, imaginarios sociales, machismo, sexismo.

* Artículo de reflexión. Citar como: León, A. (2020). Ocho mujeres poseídas: trayectorias de feminidades y particularidades. *Análisis*, 52(96), 81-94. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5330>

** Docente investigadora. Instructora del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA- Regional Bogotá. Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: andare0203@gmail.com. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1358-8419>

Eight mortal ladies possessed: trajectories of femininities and particularities

Andrea León

Abstract

Eight mortal ladies possessed, the work of Tennessee Williams (1977), presents itineraries and disagreements of different female subjectivities. Thus, in his story there are discursive elements that offer an approach to the notion of a current feminism, whose main theme is autonomy, an element that is presented from three aspects: social, sexual and economic. Therefore, using the analysis of literary discourse as an interpretive tool, some particularities of feminism are addressed, understood as a movement that insists on the reinterpretation of reality set in this historical and cultural moment.

Keywords: autonomy, feminism, social imaginary, machismo, sexism.

Eight Mortal Ladies Possessed : trajets de féminités et de contraintes

Andrea León

Résumé

Eight Mortal Ladies Possessed, l'œuvre de Tennessee Williams (1977), retrace l'itinéraire et les troubles de quelques subjectivités féminines. Le récit contient, en effet, des éléments qui peuvent évoquer les notions du féminisme actuel, dont l'axe principal est l'autonomie sociale, sexuelle et économique. Dès lors, en engageant l'analyse du discours littéraire comme outil d'interprétation, on se propose de saisir un certain nombre de particularités du féminisme, entendu comme un mouvement qui insiste sur la réinterprétation de la réalité située dans notre propre moment historique et culturel.

Mots clés: autonomie, féminisme, imaginaire sociaux, machisme, sexisme.

Introducción

En 2018, la Real Academia Española (RAE)¹ decidió darle significado al vocablo *feminazi*; ya en diferentes plataformas se puede encontrar —lo que invita a usar— dicho término. Con excusas desde lo normativo frente a los neologismos, la RAE encontró una salida para zafarse del debate; sin embargo, desde el discurso institucional se entrevé que dicho término, erróneamente, contiene el mismo valor semántico que el feminismo, lo que en gran medida repercute en las manifestaciones sociales. Como recuerda Ríos (2010): “el lenguaje es una herramienta que puede usarse para explorar y manipular el ambiente social y establecer estatus y relaciones dentro de él” (p. 21).

Lo mismo sucede con el vocablo *hembrismo*, que aparece como contraposición al de *machismo*; es decir, si el machismo es la ideología de pensar que el *macho* es superior, el hembrismo definirá que la *hembra* es superior al hombre. Rivera (2014), al respecto, afirma que “el hembrismo es un invento machista para que las mujeres rechacemos la emancipación de otras” (párr. 11); además, al asumir este término, se estaría asimilando que históricamente el hombre ha sido sometido a las mismas desigualdades que las mujeres.

Respecto al sexismo, es común que se confunda con adjetivos referidos a la estimulación sexual. Sin embargo, el sexismo es “una actitud discriminatoria, dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, en función del cual se asumen diferentes características y conductas” (Garaigordobil & Donado, 2011, § 1). Por ejemplo, si se nace hombre se lo obliga a no expresar sus sentimientos, a que le guste el sexo... El hecho de no dejar el cuidado de los niños a los hombres por temor a que exista un abuso sexual es una muestra de cómo los estereotipos de género logran definir a una persona; en este caso, por el hecho de ser hombre se lo define como “depredador sexual”: expresiones como “todos los hombres son infieles”, “severa flor”, “él sí ayuda en casa” o “el hombre en la cocina huele a mierda de gallina” son representaciones de un pensamiento sexista.

Si en virtud de ser mujer se la obliga a ser dócil, recatada, ocuparse del hogar, etc., se estaría ante una forma de sexismo, porque es lo que se le reclama según su sexo biológico. De esta manera, si a una mujer se le dice desde niña que “el hombre propone y la mujer dispone”, se afirma que el hombre pertenece al mundo de lo racional, de lo *cultural*, al mundo de las ideas; mientras que la mujer pertenece a lo *físico*, a la *naturaleza*, a lo irracional, está a merced del hombre.

Apelando a la semiótica del lugar, el almacén Fallabella hace uso de un discurso sexista: los olores florales se integran en la sección femenina, que tiene una iluminación clara; allí hay variedad en accesorios y prendas de vestir (resaltan vestidos y faldas), con numerosos espejos, y es significativamente más grande

¹ Cuenta de Twitter de la RAE: #RAEconsultas La voz «feminazi» (acrónimo de «feminista» + «nazi») se utiliza con intención despectiva con el sentido de «feminista radicalizada». [21 de abril de 2018]

que la sección de hombres. En esta última, la iluminación es opaca, con pocos espejos; además, se encuentra junto a la sección de tecnología y el ambiente es invadido por olores cítricos o amaderados. Ejemplos similares acontecen en babyshowers, fiestas de 15 años (para *las* adolescentes), celebraciones de 18 años (para *los* jóvenes), matrimonios, etc.

Por otra parte, quisiera abordar el feminismo—y tal vez ahondar en el significado de dicha manera de ser y estar en el mundo— haciendo un análisis de la obra de Tennessee Williams (1977), intitulada *Ocho mujeres poseídas*. Este relato encuentra su poder discursivo en el feminismo, lo que me da elementos para realizar una aproximación a dicha noción como apuesta política que demanda autonomía por parte de los sujetos que habitan la sociedad desde determinadas significaciones imaginarias.

Para lograr tal aproximación, es necesario aceptar que el sexismo ha afectado más a las mujeres que a los hombres, históricamente hablando. Además, es pertinente recordar que una de las formas en las que se presenta el sexismo es el machismo. De esta manera, para abordar el feminismo en la obra de Williams (1977), se hablará de prácticas desiguales por las que han tenido que sobrevenir las mujeres allí narradas, a quienes se les ha dicho cómo deben actuar, qué deben desear, a qué deben temer y cómo deben entender la felicidad.

Moldeando mujeres desde la institucionalidad: familia, escuela, religión y medios de comunicación

En la primera historia, *Feliz 10 de agosto*, se encuentran en escena dos personajes principales: Horne y Elphinstone. Elphinstone insiste en mantener recuerdos maternos en casa. En una discusión, Horne le reclama a Elphinstone: “Aquí todo es de tu madre o de tu abuela o de la madre de tu abuela” (pp. 17-18). Elphinstone se refugia en reliquias familiares de Wedgwood e Haviland, objetos que representan una línea generacional de mujeres instruidas en pensar que solo hay una forma de ser mujer desde lo que le provee un apellido. Aferrarse a los objetos de sus antepasados femeninos refiere un profundo valor psicológico en el proceder de Elphinstone, encontrándose en la disyuntiva de definirse desde su particularidad (“la nueva mujer”) o desde su herencia materna (permanecer con las reliquias femeninas). Ella prefiere quedarse con la primera.

En una conversación de Elphinstone con su mamá, esta última le pregunta: “¿Qué diablos es Horne? ¿Acaso esa Horne no tiene un nombre de pila con el que puedas referirte a ella?”, a lo que Elphinstone contesta: “Somos dos profesionales solteras y las profesionales solteras se llaman entre sí por los apellidos” (p. 22). Esto demuestra que el imaginario social frente al tratamiento de mujeres es heteronormativo y, como tal, produce inestabilidad emocional a quien esté socializado en esta dinámica. Así, la madre de Elphinstone, al ver que su hija se sale de los preceptos sociales, se desestabiliza y le reclama.

En este punto, De Beauvoir (1981) alude a que “la familia es un nido de perversiones” (p. 20); es decir, desde la familia se incluyen determinadas maneras de proceder según el sexo con el que se nace. Así, los roles, tanto de hombres como mujeres, se van impulsando desde pautas de crianza que dicen cómo se debe ser en la sociedad, presentando a la mujer como sumisa, encargada del hogar y de los hijos. En el caso de *Completada*, la señora Sally está preocupada porque su hija aún sigue soltera:

Aunque la señorita Rosemary McCool se aproximaba a los veinte años, aún no había tenido su primera menstruación. Esta circunstancia era verdaderamente digna de que su madre viuda aplazara su intención de presentar aquella temporada a su única hija a la sociedad [...]. Sally era una dama [...] por lo que siguió adelante con sus planes para la presentación de su hija en sociedad. (pp. 113 y 117)

La preocupación ante el no matrimonio deviene de la idea de creer que la mujer depende del hombre para lograr el bienestar económico y el placer sexual. Sin embargo, el lesbianismo aparece como contraposición a dicha suposición. Al respecto, Castellanos (2011) afirma que “la presuposición de que la heterosexualidad es natural y que desviarse de ella implica caer en una anomalía monstruosa, es en el fondo una posición de poder y una premisa para la instauración de un sistema coercitivo” (p. 132), que impide entender otras maneras de relacionarse:

No comprendo esta eterna mención de Horne, siempre Horne —se lamentó su madre— No he oído decir otra palabra que Horne durante diez años seguidos [...]. ¡Oh, Dios mío! En esto hay algo peculiar, siempre lo he sospechado ¿Qué significa? [...]. ¡Opino que es ridículo, hacer una religión, una mística absurda, del hecho de haber sido alumna de esa pretenciosa institución de la elegancia afectada! (p. 15)

Al colegio que se refiere Horne es a la institución a la que asistió Elphinstone; específicamente se refiere al Sarah Lawrence, colegio creado en la primera mitad del siglo XIX, en Estados Unidos. Este lugar fue creado para dar instrucción a mujeres en artes y humanidades. Se observa, entonces, que la institucionalidad —representada en la educación escolar— forma a la mujer acerca de cómo debe serlo.

En esta misma discusión, Elphinstone le replica a Horne: “Algunas de mis amigas se sintieron algo desconcertadas por tu tendencia a usar un lenguaje obsceno, incluso en las ocasiones menos apropiadas” (pp. 15-16), manifestando que el lenguaje de una mujer no debe ser agresivo ni soez. Kinder (2017), en *Empowering Women Now*, escribe lo siguiente: “La obscenidad es uno de los rasgos menos propios de una dama” (§ 2.1.).

Una de las grandes instituciones que promueven formas de socialización heteronormativas es la Iglesia, donde también habita la doble moral y la hipocresía.

Tennessee, usando como voz narrativa a la *principessa* Lizabetta, expresa: “mientras estuve en aquel convento aprendí que hay usos para las velas distintos de la iluminación de la mesa de la cena, pero aquello era *faute de mieux*” (p. 42). Esta última expresión se traduce como “a falta de algo mejor”. La siquiatria del siglo XIX usaba esta expresión para referirse a la elección por parte de un sujeto de mantener relaciones sexuales con una persona de su *mismo sexo*, cuando le era imposible conseguir una pareja del sexo opuesto (Moya, 2010).

Los *mass media* inducen a una feminidad normativa: joven, delgada, delicada... la que está de moda, la inaceptable. En *Sabbatha y la soledad*, el narrador afirma:

Y fue hacia ese arroyo esperando inconscientemente que sus apagados murmullos de excitación evocarían voces del pasado que solía oír, por ejemplo, cuando entraba en cierto restaurante francés del Village en los tiempos en que Sabbatha era una figura eminente en el mundo literario y en el de la moda [...]. Pero [...] cuando entró y vio que su mesa habitual le había sido usurpada por unos jóvenes hirsutos y barbudos.

—Oh señora— contestó el *maître*. —Se trata del joven poeta Ginsberg y otros dos; no puedo trasladarles [...]. Verá, ahora están muy, muy de moda. Últimamente han aparecido en las cubiertas de varias revistas importantes—. (pp. 89-92)

Riveros (2017) afirma que “una vez que la psique adopta la forma exigida por las significaciones imaginarias de la sociedad (o de la institución que la encarna) es que el individuo se convierte en un producto de la institución social” (p. 96), siendo el individuo mismo quien persigue cumplir el mandato social. Desde esta perspectiva, no se puede hablar de autonomía social, en tanto el sujeto se encuentra acrítico y obediente ante las normas y reglas que han sido creadas en los espacios de socialización. A propósito, Castoriadis (2014) insiste en que la autonomía, ya sea social o individual, es darse uno mismo sus leyes, es la aparición de un *eidós* nuevo en la historia del ser: un tipo de ser que se da a sí mismo, reflexivamente, con sus leyes de ser.

Mujer: ser erótico, placer y deseo

A la sexualidad femenina se la ha inscrito desde lo suave, lo sensual y lo no genital, de tal manera que a la mujer se la obliga —desde la violencia simbólica— a renunciar al placer y al reconocimiento de su cuerpo erótico, incidiendo significativamente en su comportamiento sexual, ya que el cuerpo es visto desde el pecado, lo prohibido. Basta ver las implicaciones sociales de una mujer al afirmar que se masturba, implicaciones distantes ante el mismo comportamiento por parte de los hombres.

En la historia de *La señorita Coynte de Greene*, se logra ver a una mujer de 30 años que:

No sentía la menor turbación [...] y esta vez no fueron los nudillos, sino las yemas de sus dedos las que rozaron, sin ninguna pretensión de gesto casual, la prominencia oculta bajo la parábola vertical de la tirante bragueta de Sonny Bowles. (p. 68)

Así, la señorita Coynte es la representación literaria de una mujer que toma decisiones propias sobre su vida sexual, asume el control de su cuerpo y el placer emerge desde lo que a ella la haga sentir bien, no desde lo heteronormativo donde el hombre somete a la mujer. Para bell hooks² (Watkins, 2017), “la sexualidad de las mujeres fue un catalizador fundamental para el movimiento feminista, pues permitió reconocer los cuerpos de las mujeres, defender el derecho a elegir, a ejercer más libremente su sexualidad” (p. 17). En *La señorita Coynte de Greene* se relata lo siguiente:

Cuando Sonny volvió de allí una semana después, se encontró sin empleo [...], había sido reemplazado por sus dos hermanos menores, un par de gemelos llamados Mike y Moon. Estos gemelos eran idénticos —¿has sido tú, Mike?—, solía preguntar la señorita Coynte [...]. —No, señora, yo soy Moon, señorita Coynte. (p. 70)

Aunque es evidente el abuso de poder de la señorita Coynte sobre sus empleados, se hace visible la expresión de la sexualidad de dicha mujer desde la perspectiva del deseo y la pasión. De este modo, se entiende que la libertad sexual se desarrolla desde el cuerpo como el *elemento* (mediador del amor propio) que debe sentirse y pensarse desde el *yo como mujer*, no desde dinámicas en las que fuimos socializadas y a las que debemos asistir desde la ritualización del complacer al hombre siempre.

Butler (2002) explica que el cuerpo se desenvuelve en un contexto determinado, y es a partir de estas formas como se va construyendo la identidad. Así, el hecho de poder decidir sobre el cuerpo debe indicar a las mujeres que esas decisiones son derechos básicos del ser humano en tanto el cuerpo se habita, y es a este al que atraviesan las relaciones de poder. De esta manera, al empoderarse del propio cuerpo, se asume una posición ideológica diferente a la construida culturalmente:

En septiembre hubo un concurso de baile en el que participaron doce parejas, pero a los dos minutos todas las parejas se retiraron de la pista para ver a la señorita Coynte saltando repetidamente sobre la cabeza de Mike o Moon, pasando por entre sus piernas, balanceándose un momento delante de él e iniciando entonces a su alrededor el movimiento circular más vertiginoso que pudiera soñar cualquier satélite astral en su órbita. (p. 71)

2 Gloria Jean Watkins, conocida como bell hooks. Este nombre, construido por la autora, es escrito por ella en minúsculas, cuestionando el canon gramatical hegemónico.

Frente al *que hacer* y *cómo actuar* el cuerpo existe una demanda política que obliga a habitar lo corpóreo desde las diferencias de género; sin embargo, la señorita Coynte se burla y parodia dicha noción, ya desde su epíteto “señorita” (virgen, delicada, refinada...), ya desde su condición de mujer. Así, ella usa el cuerpo como estrategia de liberación de prejuicios sexuales, como lugar de enunciación y actuación, como deconstrucción de comportamientos naturalizados. La señorita Coynte, entonces, se asume como dueña de su cuerpo, lo habita, lo vive, lo reconoce como protesta a lo dicho por la hegemonía patriarcal.

Otro punto que asume la narrativa de Williams (1977) frente a la sexualidad femenina es plantear la excitación y el orgasmo como formas de comunicación, que necesariamente no implican penetración. En *Inventario de Fontana Bella*, se relata cómo la anciana Lisabetta, de 102 años, en un sueño de medianoche, se levanta excitada de la cama: “—¡Sebastiano! —gritó, llevándose simultáneamente el puño a la ingle. Sebastiano era el nombre de su quinto y último marido, muerto hacía cincuenta años” (pp. 33-34).

A partir de lo anterior, los tabús frente a la sexualidad femenina son abordados y a la vez desmentidos por Williams (1977), a saber:

1. Masturbación femenina (desde dos franjas etarias: jóvenes y ancianas).
2. Excitación sexual sin penetración.
3. Placer sexual en mujeres de avanzada edad: “Al tiempo que profería esta exclamación se llevó el puño a la ingle [...], en el rostro de Lisabetta había una expresión de éxtasis”. (pp. 33-34)
4. Gusto por el sexo oral: “y la señorita Coynte cayó de hinojos ante él en actitud de plegaria” (pp. 68-69).
5. Deseo y actividad sexual exacerbados: “Las horas de cierre de la tienda se hicieron muy irregulares. La señorita Coynte tenía un letrero impreso que decía *HE SALIDO A ALMOZAR*, y este letrero pendía a veces de la puerta a las ocho y media de la mañana” (p. 69).

Bienestar económico: participación política y social, ingresos y recursos propios

La autonomía económica es un aspecto fundamental para la participación activa de la vida social y política de cualquier ser humano. Sin embargo, la desigualdad entre hombres y mujeres respecto al acceso al mercado laboral es evidente. El poco desarrollo profesional de ellas, muchas veces por la falta de tiempo (por actividades domésticas) para capacitarse, les impide acceder a un trabajo remunerado. Pero aquellas que tienen un trabajo remunerado generalmente

desempeñan cargos de importancia menor, de apoyo y servicio; y por “dedicarse a este tipo de trabajo, funciones o roles, las mujeres no ejercen sus derechos políticos, sociales y económicos porque son consideradas solamente como apoyos de las funciones y los roles de los hombres” (Bravo & Calvo, 2016, p. 15).

En la obra de Williams (1977), se presentan mujeres con privilegios de clase, lo que permite leerlas como personajes fuertes emocionalmente, independientes, que saben lo que quieren, dispuestas a hacer lo que esté a su alcance, seguras, libres. Es el caso de la *principessa*, que buscó un esposo para que la hiciera feliz, no porque necesitara que un hombre la mantuviera, o Sabbatha, literata exitosa, que decidió mantener a un amante mucho más joven que ella, reconociendo su soledad desde el inicio de la relación. Anna, en *Oriflama*, es una mujer que vive sola y se vale por sí misma; la señorita Coynte crea cinco negocios fructíferos, producto de la venta de antigüedades; Horne y Elphinstone son dos empleadas profesionales.

Sin embargo, ante la libertad que produce la autonomía económica, también existe el temor de perderla: “¿Dejaría la mayor parte de sus bienes a la hermana casada, con tres hijos, o sería justa y comprendería que era Elphinstone la que necesitaba realmente protección financiera para los años venideros?” (p. 21). Elphinstone sabe que la hermana, por estar casada, no tendrá inconvenientes financieros, porque supone la subvención masculina; mientras ella, por ser una mujer soltera, está sujeta a perder la independencia que ya había alcanzado, aunque “somos dos profesionales solteras” (p. 22).

Es necesario aclarar que las protagonistas de la obra de Williams (1977) son blancas y pertenecen a una clase socioeconómica media-alta. Dichos aspectos son el eje principal del *feminismo clasista y racista*. Para bell hooks (2017), este tipo de feminismo ha invisibilizado la lucha de las mujeres de bajos recursos y la resistencia de las mujeres negras. De esta manera, la obra de Williams *peca*, en tanto ubica al lector desde una sola perspectiva feminista: la de la mujer blanca y adinerada, negando de alguna manera el compromiso de hermandad y sororidad con las mujeres en situación de precariedad material y con las mujeres afroamericanas, o las dos: negras y empobrecidas, convirtiéndolas en objeto de explotación y racismo en la sociedad relatada por Williams (1977).

A pesar de lo anterior, cabe resaltar que las mujeres de Williams (1977) tienen solvencia económica, y esto repercute significativamente en la constitución de mujeres activas, propositivas, libres, interesadas en hacerle frente a la violencia sexista permitida en diferentes institucionalidades. Al respecto, Montero (2006) afirma que “el trabajo asalariado es un elemento fundamental para la autonomía económica” (§ 2, párr. 3) de mujeres que buscan fungirse como seres autónomos en espacios que insisten en jerarquizar la vida cotidiana, mujeres que deciden tener una participación pública y política activa como una apuesta transformadora.

Feminismo, liberación hacia la igualdad: autonomía social, sexual y económica

Ocho mujeres poseídas finaliza con el relato de Anna en *Oriflama*. Haciendo una relación con el objeto —*Oriflama* significa “bandera” — y con los acontecimientos que surgen en el relato, se hallan características del feminismo como una reinterpretación de la realidad situada en este momento histórico y cultural. Estas particularidades tienen como eje principal la autonomía que le permite al sujeto “escapar de la servidumbre de la repetición [...] dejar ser un mero producto de su psique, de su historia, y de la institución que lo ha formado” (Castoriadis, 2014, párr. 25). Se habla entonces del feminismo como una práctica que está creando nuevas concepciones de habitar en el mundo.

En una sociedad heteronormativa, la naturalización de comportamientos sexistas produce incompreensión hacia otras maneras de existencia en función de la propia aspiración: “Cuál de ellas podría decirle: ‘Sí, sé de qué estás hablando, te comprendo. El aire es diferente esta mañana’” (p. 129). Desde la institucionalidad pululan voces que dicen saber el sentido del feminismo; sin embargo, desde las prácticas de socialización, el *aire* no es diferente porque, según *Oriflama*, existe “una conspiración de mediocridad en el mundo, un plan universal para excluir los resurgimientos del espíritu que pudieran estropear el aparato de relojería” (p. 130). En este caso, el aparato de relojería representa el *patriarcado de consentimiento* (Puleo, 2005), que no permite una reinterpretación de la realidad, una manera *otra* de ser con el mundo, porque los hábitos conductuales no han sido abordados desde una postura crítica y propositiva por temor a pensarse desde un lugar de enunciación diferente a lo estipulado por el constructo social.

El narrador, describiendo la situación de Anna, adentra al lector en una atmósfera patriarcal y machista relatada en metáforas de enfermedades y vestimentas: “Todo era lo mismo: enfermedad, fatiga y todos los males del cuerpo y el espíritu procedían de un corazón obligado a llevar uniforme” (p. 130). El uniforme representa un elemento normativo; es decir, la mujer debe tener un conjunto de características que la lleven a definirse desde lo patriarcal, y no desde su propia subjetividad, como sujeto autónomo y libre. Por ello, se presume la enfermedad, una dolencia del espíritu encarcelado en lo prudente, lo recatado, lo que impide a la mujer ser desde lo pensado por ella misma, como sucede en *Oriflama*: “Fue hacia el armario. Estaba lleno de vestidos discretos en el color y la forma, todos habían sido diseñados para camuflar y ocultar aquella anarquía del corazón” (p. 130). Sin embargo, para Anna:

Resultaba evidente que debería comprar algo nuevo [...]. Era realmente una nueva estación, ya que no un mundo nuevo [...]. —¡Quiero ese vestido! ¡Aquel rojo que hay en el escaparate! —¡No lo envuelva, señora! ¡Quiero ponérmelo ahora mismo! —¡Pero si es de seda roja, un vestido para la noche, señorita! —Lo sé, pero quiero llevarlo ahora. (p. 130.)

Para Montero (2006), el movimiento feminista le da expresión a un sujeto que “se rebela contra aspectos particulares de su condición y manifiesta las situaciones que vive y percibe como injustas” (§ 1, párr. 3). El vestido rojo, entonces, significa la reconquista de su identidad desde su propio criterio, situación que la lleva a sentirse liviana, ajena del producto cultural que se ha ido construyendo desde la práctica social de lo que significa ser mujer. Además, el rojo simboliza una nueva lectura de su cuerpo; Anna ahora es dueña de su cuerpo, lo ha estudiado, lo vive, lo asume desde su yo autónomo: “De pronto se decidió y empezó a moverse [...] —yo también flotaré, o acaso ya estoy flotando. Tengo dos piernas. Ningún accidente me ha privado del movimiento hacia delante — [...]. Lanzaba destellos y más destellos. Su cuerpo avanzaba con ímpetu” (p. 133).

Así, desde la cartografía corporal de Anna, se evidencia una transformación conductual, emocional y cognitiva del personaje al darse cuenta que por el cuerpo pasan relaciones de poder que se hacen visibles en la manera de proceder. De esta manera, cuando Anna reconoce su cuerpo, también defiende su derecho a elegir, su derecho a ejercer libremente la sexualidad, evidenciada en el color del vestido, color al que se le imprimen valores de seguridad y de poder, en contraposición a la idea de mujer recatada y discreta, a la que le dicen como habitar su cuerpo.

“Se sentía un poco desorientada. Ante ella se levantaba una gigantesca estatua ecuestre. [...] Parecía que el caballo iba a pisotearla [...]; llevaba un escudo y empuñaba una espada. La actitud era fiera y autoritaria” (pp. 137-138). El patriarcado se erige como la representación de lo único verdadero y posible, desde espacios totalitarios que envuelven —desde una violencia simbólica— las dinámicas de dominación masculina a la que las mujeres también asisten.

La espada y el escudo representan los mecanismos que usa la heteronomía desde la institucionalidad, lo que implica una pérdida de autonomía, porque el sujeto se encuentra sujetado en las prácticas construidas por una sociedad determinada. Al respecto, Riveros (2017), citando a Castoriadis, afirma lo siguiente: “la heteronomía tiene que ver con el hecho de que una vez puesta una ley por la sociedad queda esa ley instalada, de manera incuestionable, de una vez y para siempre” (p. 85). Así, la estatua ecuestre, desde lo simbólico, hace referencia a lo autoritario, a la heteronomía que “pretende mostrar que la ley que la rige no puede ni debe ser modificada, o cambiada por otra” (Riveros, 2017, p. 86).

Por significaciones imaginarias sociales respecto a ser mujer, Anna se pregunta: “¿Qué arrastro detrás de mí? Veintiocho años y todas estas instituciones...” (p. 138), pregunta que implica otras: ¿son buenas y justas nuestras leyes? ¿Qué leyes debemos hacer? A ello, Castoriadis (2014) declara: “La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura no solo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos” (párr. 22).

¿Es equitativa nuestra forma de habitar el mundo ante lo que significa ser hombre o mujer? Al hacer un proceso reflexivo que afecta directamente los imaginarios sociales de la heteronormatividad, se estaría en presencia de una apuesta política que le apunta a otro *eidós*, que busca desde lo colectivo incidir en los procesos de socialización, para que, desde allí, se construyan significaciones disímiles a la heteronomía institucionalizada.

El feminismo tiene el potencial de cambiar no solo la vida de las mujeres, sino la vida de quien busque transformarla; “una verdadera concepción de la relación entre los sexos no debe admitir los conceptos de conquistador y conquistado” (Goldman, p. 91.). En este sentido, no hay que preguntarse por un *macho* culpable, sino por cómo las significaciones imaginarias sociales pueden permitir una transformación coherente con las demandas históricas y contextuales del presente.

El feminismo, entonces, es una manera *otra* de concepción de mundo que intenta dar sentido, significado y poder a la comunidad en general, desde dinámicas que superen las formas heterónomas institucionalizadas de lo que significa ser hombre o ser mujer, y “para ello se debe tomar consciencia, entonces, de que nosotros mismos somos agentes activos de la organización social” (Riveros, 2017, p. 113), seres que tenemos la responsabilidad de pensar otras formas de ser, estar y hacer en el mundo desde una autonomía que permita ubicarnos, no desde los roles de género, sino desde la condición misma de seres humanos que habitan esta sociedad-mundo.

Referencias

- Bravo, E., & Calvo, C. (2016) *Género, autonomía, empoderamiento económico y derechos de las mujeres*. El Viejo, Nicaragua: Asociación para el Desarrollo Integral de la Mujer y Fundación Mujeres Financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Recuperado de <https://docplayer.es/60253036-Cartilla-no1-cartilla-no1-genero-autonomia-empoderamiento-economico-y-derechos-de-las-mujeres-material-de-consulta.html>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2014). *Poder, política, autonomía*. Recuperado de <https://lapeste.org/2014/01/poder-politica-autonomia-cornelius-castoriadis/>
- Castellanos, G. (2011). El feminismo lésbico dentro de la teoría política feminista. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, 1, 127-145. Recuperado de <http://cienciassociales.edu.uy/institutodecienciapolitica/wp-content/uploads/sites/4/2015/09/castellanos.pdf>

- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Siglo Veinte. Recuperado de https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo.pdf
- Garaigordobil, M., & Donado, M. (2011). Sexismo, personalidad, psicopatología y actividades de tiempo libre en adolescentes colombianos: Diferencias en función del nivel de desarrollo de la ciudad de residencia. *Psicología desde el Caribe*, 27(enero-junio), 85-111. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/3082/2130>
- Goldman, E. (2010). *La palabra como arma*. Buenos Aires: Libros de Anarre.
- Kinder, S. (2017). 23 characteristics of a classy lady. Recuperado de <https://empoweringwomennow.com/23-characteristics-of-a-classy-lady/>
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 167-180. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a04.pdf>
- Moya, M. (2010). *Significado de Faute de mieux*. Recuperado de <https://psicoterapeutas.eu/faute-de-mieux/>
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el Debate*, 133, 39-42.
- Ríos, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 72, 1-25. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf
- Rivera, V. (2014). *El hembrismo: un mito producto de los miedos machistas*. Recuperado de www.elquintopoder.cl/genero/el-hembrismo-un-mito-producto-de-los-miedos-machistas
- Riveros, C. (2017). Autonomía y democracia en Cornelius Castoriadis. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 9, 83-114. Recuperado de <http://www.revistamutatismutandis.com/index.php/mutatismutandis/article/view/156/103>
- Watkins, G. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf
- Williams, T. (1977). *Ocho mujeres poseídas*. Madrid: Luis de Caralt Editor.



Hacia un breve glosario *queer*: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer**

Hugo Córdova Quero**

Recibido: 23 de septiembre de 2019 • Aprobado: 15 de noviembre de 2019

Resumen

Este artículo busca corregir la necesidad de contar con un lenguaje común en los estudios *queer*. Tanto en la academia como en el activismo, se ha hecho evidente en los últimos años que, aunque usamos la misma terminología, no siempre nos entendemos. Cuestionar y desafiar las definiciones aprendidas y las prácticas arraigadas, a menudo por prejuicios, implica examinar los términos de la diversidad sexo-genérica. Este artículo no busca agotar la discusión ni hegemonizarla imponiéndose como paradigma. El objetivo, al contrario, es iniciar un diálogo que nos debemos en América Latina, en busca de una comprensión mutua de lo que queremos decir cuando usamos términos específicos de diversidad sexo-genérica. Para ello, antes de examinar cada palabra, presento una breve revisión, como recordatorio, sobre lo que es la teoría *queer*. Soy consciente de que, desde la teoría *queer*, es imposible definir o encasillar conceptos y situaciones sin caer en su colonización y clausura. Por lo tanto, el tono del artículo gira en torno al diálogo y expresión de una forma particular de ver cada término sin considerar que su explicación aquí sea definitiva o final.

Palabras clave: activismo *queer*, cis-heteropatriarcalismo, cis-heteronormatividad, diversidad sexo-genérica, homonormatividad, teoría *queer*.

* Artículo de reflexión. Citar como: Córdova Quero, H. (2020). Hacia un breve glosario *queer*: Algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer*. *Análisis*, 52(96), 95-121. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5326>

** Doctor en Estudios Interdisciplinarios en Religión, Migración y Etnicidad, Graduate Theological Union (GTU). Magíster en Teología Sistemática y Teorías Críticas (GTU). Magíster en Teología por el Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos, Buenos Aires (Argentina). Profesor asociado de Teorías Críticas y Teologías Queer, Starr King School, Graduate Theological Union, Berkeley, California (Estados Unidos). Correo: hquero@sksm.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-7756>

Towards a brief *queer* glossary: some notions about gender, sexuality and *queer* theory

Hugo Córdova Quero

Abstract

This article seeks to correct the need of having a common language in *queer* studies. Both in academia and in activism, it has become evident in recent years that, although we use the same terminology, we do not always understand. Questioning and challenging the definitions learned and entrenched practices, often due to prejudices, involves examining the terms of sex-gender diversity. This article does not seek to exhaust the discussion or hegemonize it by imposing itself as a paradigm. The objective, on the contrary, is to initiate a dialogue we owe ourselves in Latin America, in search of a mutual understanding of what we mean when we use specific terms of sex-gender diversity. To do this, before examining each word, I present a brief review, as a reminder, on what *queer* theory is. I am aware that from *queer* theory it is impossible to define or type-cast concepts and situations without falling into their colonization and closure. Therefore, the tone of the article revolves around dialogue and expression of a particular way of looking at each term without considering that its explanation herein is final or definitive.

Keywords: *queer* activism, cis-heteropatriarchy, cis-heteronormativity, sex-generic diversity, homonormativity, *queer* theory.

Vers un brève glossaire *queer* : quelques notions concernant le genre, la sexualité et la théorie *queer*

Hugo Córdova Quero

Résumé

Cet article tente de répondre au besoin de disposer d'un langage commun dans les études *queer*. Que ce soit dans le monde académique ou dans l'activisme, il est évident que l'usage des mêmes termes ne garantit pas que l'on se comprenne. Questionner et défier les définitions apprises et les pratiques les plus enracinées implique remettre en question les mots qui expriment la diversité des sexes et des genres. Cet article ne prétend pas épuiser le débat ni s'imposer en paradigme. Le but consiste, au contraire, à entamer un dialogue que nous devons avoir en Amérique latine afin de nous comprendre sur ce que nous voulons dire quand nous utilisons certains mots. En ce sens, au lieu d'analyser chaque terme, je rappelle les lignes générales de la théorie *queer*, tout en étant conscient qu'il ne faut pas coloniser ou figer les concepts ou les situations. Par conséquent, cet article met en valeur le dialogue et l'expression d'une forme particulière de voir chaque terme sans songer à une définition péremptoire.

Mots clés: activisme *queer*, cis-hetero-patriarcat, cis-hetero-normativité, diversité sexuelle et de genres, homo-normativité, théorie *queer*.

Introducción

Este artículo presenta algunos datos generales sobre la teoría *queer* y términos asociados. La primera parte ofrece una breve explicación sobre qué es la teoría *queer*, sin definir completamente algo que, desde su génesis, se ha resistido a ser definido. La segunda parte brinda definiciones sobre temas importantes como el género, la orientación sexual y la homosexualidad, entre otros. El propósito de este breve glosario *queer* no es ni agotar el significado de cada término ni convertirse en paradigma de su definición; por el contrario, busca ser una aproximación a la compleja realidad que cada término implica, con el fin de entablar un diálogo con distintas miradas sobre estos. Mucho menos se busca ofrecer una definición acabada sobre la teoría *queer*, sino más bien un punto de encuentro entre distintos modos de “hacer” esa teoría.

¿Qué es la teoría *queer*?

Las maneras en que las personas en sociedades europeas o norteamericanas ejercen su rol de género y las actuaciones de su sexualidad no son las mismas que en sociedades africanas, latinoamericanas o asiáticas. Más aún, esos modos tampoco han sido iguales en todos estos lugares, tanto en el pasado como en el presente, y seguramente en el futuro se presentarán también con cambios significativos. Algunas de estas maneras son colonizadas por otros modos que se autodenominan “más civilizados” o “más morales”.

En la era de la globalización, las maneras en que la gente en sociedades europeas o norteamericanas ejercen su rol de género y las representaciones de la sexualidad han sido tomadas como *modelo* para otras partes del mundo, lo que también es aplicable para los movimientos lésbico-gay en esas latitudes. Este proceso ha sido tomado en países del sur global casi sin cuestionamientos, e internalizado a través de la noción colonialista de una sexualidad “normal”, es decir, “universal”. Todo esto es una operación de la hegemonía del sistema heterosexista aliado a un proyecto cultural colonialista. Pero ¿qué entendemos por *heterosexismo*? En su libro, Jung y Smith (1993) afirman que el heterosexismo está conectado a un sistema de *apartheid*:

Sugerimos que el heterosexismo no se funda primordialmente en miedos emocionales, odio, u otras respuestas viscerales a la homosexualidad. Sino que está enraizado en una inmensa constelación de creencias cognitivas sobre la sexualidad humana [...]. El heterosexismo [entonces] es análogo al racismo y al sexismo (pp. 13-14).

Por lo tanto, bajo la forma de un colonialismo sexual, el heterosexismo permea todas las dimensiones de la vida, del trabajo y de las relaciones, de la misma

manera en que el racismo lo hace en la vida cotidiana.¹ La teología no ha sido inmune a esta colonización heterosexista. Los cuerpos, las orientaciones sexuales, el género y las actuaciones de la sexualidad han sido colonizadas/os por dicho sistema, que ha *penetrado* todas las dimensiones de la vida cotidiana en maneras que muchas veces se tornan difíciles de contrarrestar. La teología muchas veces ha imbuido, legitimado o promovido aquellas dimensiones. Así, los cuerpos han sido la *geografía* de esta ocupación, el lugar donde el colonialismo *heterosexual* ha mantenido cautiva a la sexualidad y demarcado sus límites. En el cristianismo, cuerpos y sexualidad han sido terrenos prohibidos en pos de una supuesta “espiritualidad” que niega su doctrina central: la encarnación. Es decir, el cuerpo completamente humano de Jesús como lugar donde inhabitó la divinidad. La violencia de este proceso de negación es revelada en el proceso de *normalización*, también llamado *heterosexualización*. Nada que no sea encasillado dentro del binomio masculino/femenino heterosexual es dejado intacto. Por el contrario, debe ser cambiado, normalizado, normatizado, desterrado o demonizado.

Fue De Lauretis (1991) quien, en la introducción de un número especial de *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* que ella editó, usó el término “teoría *queer*” por primera vez. Ese número especial se llamó “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”². De Lauretis (1991) señala que el contexto del título de ese número fue producido con el fin de:

estar dispuestos a examinar, explicitar, comparar o confrontar las respectivas historias de supuestos y marcos conceptuales que han caracterizado a las auto-representaciones tanto de personas lesbianas y gays en Norteamérica como de gente de color y caucásicas hasta el momento: Desde allí, podríamos entonces pasar a la refundación o reinención de los términos de nuestras sexualidades, para construir otro horizonte discursivo, otra forma de pensar lo sexual. (p. iv)

Así, De Lauretis (1991) ya marca una distancia entre los estudios *queer* y los estudios *lésbico/gay*, tal como continúa explicando:

La teoría *queer* transmite un doble énfasis sobre el trabajo conceptual y especulativo que implica la producción del discurso y la labor crítica necesaria de deconstruir nuestros propios discursos y sus silencios contruidos. [...] El término “queer” yuxtapuesto a “gays y lesbianas” del subtítulo [de la revista en cuestión], pretende marcar una cierta distancia crítica respecto a esta última fórmula ya establecida y con frecuencia conveniente. Ya que la frase “lesbianas y gays” o “gays y lesbianas” se ha convertido en la manera estándar de referirse a lo que hace sólo unos pocos años solía ser simplemente “gay” (...) o, aún algunos años antes, “homosexual”. (p. iv)

1 En términos lingüísticos, la conexión entre *raza* y *sexualidad* está relacionada con el origen de la palabra *raza*. Sobre esto, véanse los trabajos de Delany (1999) y Sterba (1997).

2 Teoría *queer*: sexualidades lesbianas y gays.

En el mismo momento en que De Lauretis editaba esta obra, Butler publicaba *El Género en Disputa* (2007), un libro que pronto se convirtió en un recurso básico para lo que luego se llamaría “teoría *queer*”. La autora no tenía esta intención, tal como lo reconoce en la segunda edición, publicada en 1999:

Hace diez años terminé el manuscrito de la versión inglesa de *El género en disputa* [...]. Nunca imaginé que el texto iba a tener tantos lectores, ni tampoco que se convertiría en una «intervención» provocadora en la teoría feminista, ni que sería citado como uno de los textos fundadores de la teoría *queer*. La vida del texto ha superado mis intenciones, y seguramente esto es debido, hasta cierto punto, al entorno cambiante en el que fue acogido. (Butler, 2007, p. 7)

En un tono casi ricoueriano³, Butler (2007) nos acerca a un hermoso reconocimiento de la propia trayectoria del texto. Este se basa en varios intelectuales franceses —quienes en los Estados Unidos han sido agrupados bajo la etiqueta de “teoría francesa”—: Michel Foucault, Jacques Lacan, Julia Kristeva, Sigmund Freud, Monique Wittig, Luce Irigaray, Simone de Beauvoir, Jacques Derrida y Claude Lévi-Strauss (Butler, 2007). La autora piensa que esta situación es bastante extraña, ya que aquella etiqueta originada en Estados Unidos tiende a simplificar la diversidad y las diferencias que todas/os esas/os intelectuales tienen entre sí.

En todos los escritos sobre la teoría *queer*, es difícil encontrar una definición de lo que esta es. Jagose (1996), una teórica australiana, es quien quizás nos introduce de una manera clara y concisa en el complejo mundo de la teoría *queer*, con su libro *Queer Theory: An Introduction*, que tiene por objeto —entre otros— aclarar las diferencias y similitudes entre los términos *homosexualidad*, *gay*, *lesbiana* y *queer*. Al igual que en todos los escritos sobre la teoría *queer*, es difícil encontrar una definición de lo que esta teoría significa.

El término *queer* se puede traducir como “raro”, y fue aplicado peyorativamente a las personas en el contexto anglosajón que no se conformaban con el heteropatriarcado. En la década de 1990, en Nueva York fue tomado por activistas como un término de reivindicación contracultural (Jagose, 1996). En la introducción de su libro, Jagose (1996) trata de delimitar las fronteras de lo *queer* de la siguiente manera:

En términos generales, lo *queer* describe los gestos o modelos analíticos que dramatizan las incoherencias en las relaciones supuestamente estables entre el sexo cromosómico, el género y el deseo sexual. [...] [Lo Q]ueer localiza y explota las incoherencias de esos tres términos que estabilizan la heterosexualidad. Demostrar

3 Paul Ricouer (1913-2005) fue un filósofo francés que influenció grandemente los estudios religiosos y teológicos con sus postulados sobre hermenéutica (interpretación) de los textos, especialmente de los textos sagrados. Ricouer (1994) afirma que la “relación” entre *texto* y *referencia* es “[...] la interpretación como reconocimiento de una modalidad de ser del mundo proyectada en el texto” (p. 65), precisamente a través de esa interpretación. Así, hay múltiples maneras de acceder a un texto, porque su constitución y sentido son variados.

la imposibilidad de la sexualidad “natural,” que pone en duda incluso términos que aparentemente no presentaban problemas tales como “mujer” y “varón”. (p. 3)

Es decir, la teoría *queer* busca socavar los cimientos del heteropatriarcado, y toda persona que hace eso es parte del movimiento (Foucault, 1998; Sedgwick, 1998; Jagose, 1996; Halperin, 2003; Butler, 2007; Kemp, 2009; Marinucci, 2010). Para Jagose (1996), “lo queer es siempre una identidad en construcción, un espacio constante para llegar a ser” (p. 5).

Por lo tanto, lo *queer* no es sinónimo de LGBTI —sigla que representa al movimiento de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales—, porque las personas heterosexuales que no adhieren al heteropatriarcado también son parte de la diversidad sexo-genérica. Así, Jagose (1996) afirma que “la convicción lésbico-gay en la autenticidad o incluso la eficacia política de las categorías de identidad y la suspensión queer de tales clasificaciones se energizan la una a la otra” (p. 5).

Por *heteropatriarcado* entendemos aquel sistema y organización social donde no solo prevalecen los criterios del machismo, sino que además solo se entienden como “normales”, “naturales” o “humanas” las prácticas sexuales, afectivas, emocionales y románticas exclusivamente entre varones con mujeres, es decir, las heterosexuales.

Hay que decir que la teoría *queer* hoy en día está pasando por un momento que tiende a la normalización. Algunos estudiosos como Halperin (2003) han expresado su preocupación por esta “tendencia de normalización” de las instituciones académicas y los discursos hegemónicos. Por otro lado, la teoría *queer* parece ser replanteada en una especie de “limbo anglosajón” y no es capaz de ver cómo las negociaciones locales de identidad, las representaciones del género y la sexualidad, y el discurso pueden ser *queer*, pero no según la mentalidad norteamericana o nordeuropea. Esto es obvio en las diferentes concepciones sobre el matrimonio y la familia en distintas sociedades humanas que son invisibilizadas por la noción de la familia nuclear monógama, exportada desde occidente por los imperios dominantes entre los siglos xvi y xix, como analizaré más adelante.

Algunos términos necesarios

Sería imposible agotar en este artículo todos los temas que se desprenden de la teoría *queer* y que impactan el modo en que entendemos aspectos relacionados con la sexualidad y con el género en el siglo xxi. Para efectos de contribuir y no confundir, en esta sección me centro en algunos términos básicos.

Recordemos que el género, la sexualidad y lo religioso se entrecruzan en la vida cotidiana de individuos y comunidades en nuestro contexto latinoamericano. El reconocimiento de este entrecruzamiento es, en realidad, un área emergente de análisis tanto para las ciencias sociales como para la teología y los estudios

religiosos. Los discursos religiosos están intrínsecamente relacionados con lo social y lo cultural, y dan forma a la percepción sobre el género, la sexualidad, los cuerpos, la división heterosexual del trabajo y las expectativas de los roles de género. Navegar el complejo constructo de cada uno de estos elementos requiere un ejercicio de calibración conceptual. Es decir, los modos en que esos elementos han sido cargados de sentido refieren a negociaciones de poder y contextualidades que no siempre son comunes a cada interlocutor/a.

Género

Comencemos por afirmar que el género se trata de una “dimensión clave relacional” culturalmente informada y con “consecuencias para el posicionamiento social o cultural” tanto de mujeres como de varones (Indra, 2004, p. 2). El género ha sido “simplísticamente leído como ‘mujeres’ y no como relaciones de poder, privilegio y prestigio informado por nociones situadas de la masculinidad y la feminidad” (Indra, 2004, p. xiv). Basada en la noción de poder propuesta por Michel Foucault y los nuevos enfoques de género, Indra (2004) llega a la conclusión de que “existe un consenso creciente de que se debe dar más importancia a las diferencias de cultura, raza, clase, etnia, nacionalidad, y orientación sexual entre mujeres y varones” (p. 8). En otras palabras, el género es esencial para lograr que estas categorías se entrecrucen entre sí, con el fin de analizar las experiencias cotidianas vividas por las personas.

Como dije, el género no puede ser pensado como sinónimo de *mujer*. Eso sería dejar de lado la inmensa carga que se impone sobre mujeres y varones al reproducir la división heterosexual del trabajo. Varones y mujeres negocian los mandatos culturales de género al formar sus parejas o familias. El papel del cristianismo y su influencia son notables en la formación de familias en países donde el catolicismo romano u otra rama del cristianismo es mayoría. Esto está de acuerdo, de hecho, con el papel que el cristianismo ha jugado a lo largo de su historia. Las definiciones actuales y las expectativas de género, la división heterosexual del trabajo, o las normas relativas a la decencia y a la moral no fueron creadas en el vacío. Por el contrario, están construidas social, histórica y culturalmente.

A lo largo de su historia, en cada época el cristianismo ha asumido y negociado las construcciones socialmente sancionadas del género y la sexualidad, con el fin de moldear las expectativas sobre estos. El cristianismo fue capaz incluso de imponer al imperio romano sus propios puntos de vista después de ser proclamado como religión de Estado hacia el 380 e. c. (Brown, 1993). El catolicismo romano en América Latina ha determinado los modos en que varones y mujeres se relacionan entre sí. Aún hoy en día — pese a su decadencia numérica — impone su visión sobre muchos aspectos de las sociedades latinoamericanas.

En Occidente hemos heredado esa influencia cristiana, que también ha sido exportada e impuesta en otras sociedades, muchas de ellas colonizadas. Por lo tanto, la visión occidental sobre el género ha invisibilizado nociones autóctonas

y ha impuesto modos particulares —y coloniales— de entender el género. La verdad es que no existe “una” noción de género sino muchas. Lo mismo puede decirse de las nociones de sexualidad, pareja, familia, amor, entre otras. Deconstruir la noción occidental de género es una tarea eminentemente necesaria para poder observar cómo la mentalidad occidental nos ha impuesto modos de “ser” que muchas veces nos resultan difíciles de cumplir. Precisamente eso es algo que la teoría *queer* busca asumir como mandato propio.

Butler (2007) ha dedicado su obra a deconstruir y cuestionar la noción occidental de género y, para ello, comienza afirmando que el género es una construcción basada en la ficción de una materialidad tácita:

El género es una construcción que reiteradamente disimula su génesis; el acuerdo colectivo tácito de actuar, crear y garantizar géneros diferenciados y polares como ficciones culturales queda disimulado por la credibilidad de esas producciones y por las sanciones que acompañan al hecho de no creer en ellas; la construcción nos «obliga» a creer en su necesidad y naturalidad. Las opciones históricas materializadas a través de distintos estilos corporales no son sino las ficciones culturales reguladas de forma punitiva, que alternadamente se personifican y se desvían bajo coacción. (p. 272)

El trabajo de Butler (2007) está basado en la presuposición de que las leyes que establecen el género se constituyen con base en prácticas repetitivas:

Las normas que gobiernan la identidad inteligible, o sea, que posibilitan y limitan la afirmación inteligible de un «yo», están parcialmente articuladas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, y operan a través de la *repetición*. (p. 282, énfasis en el original)

Esas prácticas repetitivas están cuidadosamente estructuradas con base en el pensamiento binario, que se traduce en códigos rígidos. Es precisamente dentro de las prácticas repetitivas que puede pensarse su disrupción, tal como continúa la autora:

Si las normas que gobiernan la significación no sólo limitan, sino que también posibilitan la afirmación de campos diferentes de inteligibilidad cultural, es decir, nuevas alternativas para el género que refutan los códigos rígidos de binarismos jerárquicos, entonces sólo puede ser posible una subversión de la identidad *en el seno* de la práctica de significación repetitiva (Butler, 2007, p. 282, énfasis en el original).

Por lo tanto, se hace necesario planificar los modos a través de los cuales esa interrupción del pensamiento binario se hace posible:

La principal tarea más bien radica en localizar las estrategias de repetición subversiva que posibilitan esas construcciones, confirmar

las opciones locales de intervención mediante la participación en esas prácticas de repetición que forman la identidad y, por consiguiente, presentan la posibilidad inherente de refutarlas (Butler, 2007, p. 286).

Para Butler (2007), nuestros cuerpos *promulgan* una perspectiva del género, es decir, nuestros cuerpos *actúan* el género, y estas *promulgaciones* responden tanto a las determinaciones físico/corporales, como a los ideales que se originan en la propia *promulgación*. Además, Butler (2007) afirma lo siguiente:

No obstante, cuando se entiende la identificación como una incorporación o fantasía hecha realidad queda claro que la coherencia es anhelada, esperada e idealizada, y que esta idealización es efecto de una significación corporal. En otras palabras, actos, gestos y deseo crean el efecto de un núcleo interno o sustancia, pero lo hacen *en la superficie* del cuerpo, mediante el juego de ausencias significantes que evocan, pero nunca revelan, el principio organizador de la identidad como una causa. Dichos actos, gestos y realizaciones —por lo general interpretados— son *performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. El hecho de que el cuerpo con género sea performativo muestra que no tiene una posición ontológica distinta de los diversos actos que conforman su realidad. (p. 266, énfasis en el original)

Es este *acto performativo* el que construye el significado del género y, por extensión, de nuestros cuerpos, como Butler (2007) continúa explicando: “Hay que tener en consideración que el género, por ejemplo, es *un estilo corporal*, un ‘acto’, por así decirlo, que es al mismo tiempo intencional y performativo (donde *performativo* indica una construcción contingente y dramática del significado)” (p. 271, énfasis en el original).

De esta manera, la *performatividad* deviene en la manera a través de la cual la construcción del género se expresa en la vida diaria. En la obra de Butler (2007), esto se ejemplifica mejor en el desempeño de transformistas (*drag queens*), que hiperactúan el género poniendo en evidencia todas sus aristas. Debido a esto, la autora afirma lo siguiente:

Si la verdad interna del género es una invención, y si un género verdadero es una fantasía instaurada y circunscrita en la superficie de los cuerpos, entonces parece que los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, sino que sólo se crean como los efectos de verdad de un discurso de identidad primaria y estable. (Butler, 2007, p. 267)

Así nos damos cuenta de que estamos completamente conectadas/os a la matriz heterosexual y condenados a repetir sus prácticas compulsivamente o a ser marginadas/os cuando no cumplimos con sus dictámenes. Sin embargo, Butler

(2007) concluye que “la tarea no es saber si hay que repetir, sino cómo repetir o, de hecho, repetir y, mediante una multiplicación radical de género, *desplazar* las mismas reglas de género que permiten la propia repetición” (p. 287).

Identidad y fluidez

Para la teoría *queer*, las categorías de identidades de género son múltiples y cambiantes, pues tienen como finalidad reflejar las diversas realidades que los individuos y las comunidades enfrentan en un mundo en constante *fluidez*, especialmente en relación con cómo se construye(n) nuestro(s) cuerpo(s) e identidad(es) (Córdova Quero, 2008). La manera como las identidades se forman y son comprendidas podría explicarse de varias formas. Básicamente, existen dos grandes tendencias: por un lado, la comprensión de la identidad de un individuo como *esencia* (*es/existe*), lo que responde a una visión más *estática*, a cuya tendencia llamamos *esencialismo*; por otro, encontramos la comprensión de que todas las identidades se construyen socialmente y devienen, llegan a ser, lo que conlleva una visión más *fluida*, a cuya tendencia llamamos *constructivismo*.

Butler (2002a) desarrolla mejor este punto en su libro *Cuerpos que importan*, donde analiza cómo el(los) cuerpo(s) se construye(n) socialmente y se materializa(n). Me gustaría centrarme en el cuerpo como un *lugar* para mostrar su contribución. Butler (2002a) comienza planteando una propuesta de pensamiento provocativa en favor de la comprensión de cómo sucede la *materialidad/materialización* del(os) cuerpo(s):

Yo propondría [...] un retorno a la noción de materia, no como sitio o superficie, sino como *un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia*. Creo que el hecho de que la materia siempre esté materializada debe entenderse en relación con los efectos productivos, y en realidad materializadores, del poder regulador en el sentido foucaultiano. (p. 28, énfasis en el original)

Para entender mejor cómo se produce esto, la autora también define la *construcción* como la *reiteración de las normas*:

Lo esencial estriba entonces en que la construcción no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados. La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí misma un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas: en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza. (Butler, 2002a, p. 29)

En otras palabras, siguiendo su argumento, se muestra que el(los) cuerpo(s) también se construyen mediante la reiteración de las normas que producen su comprensión aquí y ahora. Al analizar la cuestión más a fondo, Butler (2002a) afirma lo siguiente:

La formación de un sujeto exige una identificación con el fantasma normativo del “sexo” y esta identificación se da a través de un repudio que produce un campo de abyección, un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger. Éste es un repudio que crea la valencia de la “abyección” y su condición de espectro amenazador para el sujeto. Por otra parte, la materialización de un sexo dado será esencial para la *regulación de las prácticas identificatorias* que procurarán persistentemente que el sujeto rechace la identificación con la abyección del sexo. (p. 20)

Prosiguiendo esta línea de pensamiento, la autora también especifica esto:

La formación, la elaboración, la orientación, la circunscripción y la significación de ese cuerpo sexuado no serán un conjunto de acciones realizadas en observancia de dicha ley; por el contrario, serán un conjunto de acciones movilizadas por la ley, la acumulación de citas o referencias y la acumulación de la ley que produce efectos materiales, tanto la necesidad vívida de aquellos efectos como la oposición vívida a tal necesidad. (Butler, 2002a, p. 33-34)

De esta manera, siguiendo a Lacan y su famoso escrito sobre el estadio del espejo y la formación del “yo”, Butler (2002a) llega a la relación entre la *materialidad* y la *identidad*:

El proceso de esa sedimentación o lo que podríamos llamar la *materialización* será una especie de apelación a las citas, la adquisición del ser mediante la cita del poder, una cita que establece una complicidad originaria con el poder en la formación del “yo”. (p. 38, énfasis en el original)

Siguiendo a Butler (2002a), es correcto afirmar que no podemos separar la *manifestación* de la identidad de su conexión con el(los) cuerpo(s). En otras palabras, nuestro(s) cuerpo(s) es(son) necesario(s) para nuestra forma de visualizarnos/desplegarnos a nosotras/os mismas/os en el mundo. Sin embargo, estos cuerpos no se limitan a performatividades fijas/estáticas; más bien, varían de acuerdo con múltiples experiencias que también modificarán la forma en que las identidades se construyen. Tanto la interacción como la performatividad permiten el poder del sistema heteropatriarcal de moldear esas identidades, pero al mismo tiempo hacen posibles interrupciones y resistencias a la heteronormatividad. Recordar esto es importante, con el fin de abrir espacios para la recepción de las experiencias de toda la diversidad sexo-genérica, especialmente para las personas bisexuales, transgénero e intersexuales, que a menudo quedan al margen de la diádica “lésbico-gay”.

Homosexualidad

El término *homosexualidad* fue creado en 1869 por el escritor austrohúngaro Károly Maria Kertbeny (Elliot, 2003). Esto no significa que antes de ese momento

no haya habido personas que se sentían atraídas por otras personas de su mismo sexo. Lo que sucedió con la creación del término es que se comenzó a hablar de un grupo específico —los *homosexuales*— desde una posición negativa y medicalizada, tal como lo afirma Foucault (1998):

El homosexual del siglo XIX ha llegado a ser un personaje: un pasado, una historia y una infancia, un carácter, una forma de vida; asimismo una morfología, con una anatomía indiscreta y quizás misteriosa fisiología. (p. 56)

En ese momento también surgió la idea de la homosexualidad como “enfermedad”. Hasta la década de 1970, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés) afirmaba que ser “homosexual” era estar “enfermo”. En realidad, el término que la APA usaba era *enfermedad mental*. Sin embargo, a partir de 1973, la APA dejó de afirmar esto y quitó la homosexualidad de su *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 2014) —el catálogo de enfermedades mentales conocido como DSM, por sus siglas en inglés—, por entender que no había nada de “enfermedad” en ella (Drescher, 2015). Esta decisión, que terminó con la estigmatización de muchas personas sufrida con anterioridad a 1973, no fue tomada livianamente, sino que se consultaron expertos de distintas áreas de las ciencias médicas, sociales y psicológicas para arribar a la misma conclusión.

Si bien la APA —que influye profundamente en los tratamientos psicológicos y psiquiátricos en todo el mundo, incluidos los países de América Latina— tomó esa decisión, en las sociedades contemporáneas la idea de la homosexualidad como “enfermedad” no se ha borrado completamente del imaginario colectivo. Aún hoy, algunas personas —y también algunas instituciones sociales o religiosas— siguen afirmando que la homosexualidad es una enfermedad, sin tomar en cuenta la evidencia científica que dice lo contrario. Asimismo, muchos profesionales siguen sosteniendo que las terapias reparadoras pueden “curar” a las personas. Esto es científico y estadísticamente erróneo. Las personas que han pasado por estas terapias no han sido “curadas”, sino torturadas, y se les ha cercenado la posibilidad de ser felices, dejándoles secuelas que les afectan para toda la vida (Haldeman, 1994; Schidlo & Schroeder, 2002).

Es esta idea social tan arraigada a la que se enfrentan las personas no-heterosexuales. Sus vidas se ven afectadas, juzgadas o condenadas por esa falsa concepción. Por lo tanto, un primer paso es desterrar la idea de que las personas de la diversidad sexo-genérica están “enfermas”, para luego afirmar que son personas humanas con sentimientos y con deseos particulares, pero que esos sentimientos y deseos no son ni negativos ni —mucho menos— destinados a ser condenados.

Orientación sexual

Seguramente en muchos lugares de América Latina escucharemos que ser parte de la diversidad sexo-genérica es no ser “normal”. Mucha gente dice que estas

personas están “enfermas” y “necesitan ser curadas”. Seguramente al leer estas líneas no podemos evitar preguntarnos si esto es cierto. La respuesta es ¡no! Ser parte de la diversidad sexo-genérica no es estar ni enferma/o ni tener algo “contagioso”. Por el contrario, es un hecho más de la diversidad presente en la vida de este planeta, incluida la humanidad. Es usual que la mayoría de las personas se relacionen sexualmente o afectivamente con personas del género opuesto, pero esa no es la única realidad en la especie humana; tampoco lo es en el reino animal. La diversidad sexo-genérica forma parte de la riqueza de la biodiversidad de este planeta, en el que la humanidad es solo un integrante más.

La orientación sexual no es algo que se elige, ni tampoco es algo que se forma genéticamente. Entendemos por *orientación sexual* la atracción emocional, romántica o el deseo sexual que algunas personas tienen por personas de distinto o de su mismo sexo o por ambas. Existen muchos prejuicios sobre por qué una persona tiene una orientación sexual determinada, incluyendo las falsas concepciones acerca de que las personas no-heterosexuales provienen de “hogares con problemas” o con un trasfondo de “mal desarrollo psicológico”. No hay evidencia científica que apoye estos prejuicios. Las personas de la diversidad sexo-genérica son hijas e hijos de distintos tipos de familias, independientemente de su condición económica, clase social, etnicidad, cultura o contexto geográfico, entre otros aspectos. Simplemente estas personas son parte de la multiplicidad y riqueza humana.

Roles de género y la división heterosexual del trabajo

Las maneras en que las personas en sociedades europeas o norteamericanas definen el género, ejercen las expectativas de los roles de género y o entienden la división heterosexual del trabajo no son las mismas que en sociedades africanas, latinoamericanas o asiáticas. La expresión “expectativas de roles de género” se refiere a “la anticipación del desempeño dado por el actor social y por los demás en función de su posición sociocultural y económica, considerando la división predominante del trabajo entre los géneros” (Sudha, 2000, p. 63). Del mismo modo, el término *división heterosexual del trabajo* designa el “arreglo natural [tradicional] que constituye la base de toda especialización económica y estructuración social que conduzca a la formación de grupos de parentesco y de la familia” (Franke-Watson, 1999, p. 1299). Yamanaka (2003) ha descrito la división heterosexual del trabajo en términos donde *padre* equivale a “sostén de la familia” y *madre* implica “criar a los hijos y realizar actividades domésticas” (p. 169).

Cabe destacar que en todas las sociedades los modos de entender y ejercer estos aspectos tampoco han sido —ni son— iguales ni en el pasado ni en el presente, y seguramente tampoco lo serán en el futuro. Al mismo tiempo, es necesario aclarar que algunas de estas maneras son el resultado de imposiciones coloniales llevadas a cabo por imperios que se autodenominaron como más “civilizados” o más “morales” respecto de sus colonizados. En la era de la globalización, las

maneras en que la gente en sociedades europeas o norteamericanas definen el género, ejercen las expectativas de los roles de género y o entienden la división heterosexual del trabajo han sido tomadas como el *modelo* para otras partes del mundo, lo que también es aplicable para los movimientos lésbico-gays en esas latitudes.

El proceso de normalización

El *proceso de normalización* lleva consigo la semilla de lo que Foucault (2002), en su libro *Vigilar y Castigar*, ha llamado *la mirada normalizadora*. Foucault (2002) analiza esta idea de la siguiente manera:

En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: [1] referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. [2] Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto —ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. [3] Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. [4] Hacer que juegue, a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. [5] En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa” de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeiniza, excluye. En una palabra, *normaliza*. (pp. 187-188)

El proceso de normalización responde al colonialismo de las relaciones de la economía y el poder. Irigaray (1985), en su obra *El sexo que no es uno*, denuncia la transformación de los cuerpos en objetos estéticos a través de una lógica que transforma producciones simbólicas en producciones materiales. La autora asevera lo siguiente: “El valor de las producciones simbólicas e imaginarias se superpone a, e incluso es sustituido por, el valor de las relaciones de (re) producción material, natural y corporal” (p. 171).

El proceso de normalización ha sido un instrumento de la *heterosexualidad compulsiva* para vigilar y controlar las diferentes representaciones de la sexualidad y del género que no encajan en sus definiciones obtusas. Se asume una idea de la *normalidad* que es ficticia. Davis (1997), en su artículo “Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Nobel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century”⁴, ofrece una historia de esta noción de la normalidad

4 La construcción de la normalidad: la curva de Bell, el Nobel, y la invención del cuerpo con discapacidad en el siglo XIX.

corporal. Reconoce que Adolphe Quetelet (1796-1847), un estadista francés, es considerado el padre de la concepción moderna de la norma o la media. Quetelet desarrolló este concepto después de su aplicación de la “ley del error” astronómico “a la distribución de las características humanas como la altura y el peso” (Davis, 1997, p. 11). De sus estudios, desarrolló la idea del *ser humano promedio* (*l’homme moyen*) como el ser humano abstracto a través del cual la vida promedio de toda la humanidad tiene que ser medida. Aún más, era deseable llegar a ser como este ser humano promedio (Davis, 1997).

Sin embargo, lo *normal* genera una gran categoría de exclusión. Las personas *queer* han experimentado este proceso de *normalización* de diferentes maneras en la sociedad y en las instituciones religiosas, tanto a través de actitudes discriminatorias o por medio de etiquetas utilizadas para definir la diversidad sexo-genérica. El problema no es solo que las etiquetas crean/construyen a alguien como diferente, sino que también aquellas personas que son etiquetadas como *diferentes* terminan *creyendo que son diferentes*. La idea de la *desviación* es una consecuencia de la noción de *normalidad*. Sir Francis Galton hizo algunas revisiones a esta noción:

Lo que estas revisiones de Galton significan son un intento de redefinir el concepto de lo “ideal” en relación con la población en general. En primer lugar, la aplicación de la idea de una norma para el cuerpo humano crea la idea de la desviación o un cuerpo “desviado”. En segundo lugar, la idea de una norma empuja la variación normal del cuerpo a través de una plantilla más estricta guiando la forma en que el cuerpo “debe” ser. En tercer lugar, la revisión de la “curva normal de distribución” en cuartiles, clasificados en orden y así sucesivamente, crea un nuevo tipo de “ideal.” Este ideal estadístico es diferente del ideal clásico que no contiene ningún imperativo de la norma, que luego se complementa con la noción de progreso, la perfectibilidad humana, y la eliminación de la desviación, para crear una visión dominante, hegemónica de lo que el cuerpo humano debiera ser. (Davis, 1997, p. 17)

A través del concepto de normalidad en la Ilustración, las personas dentro de las sociedades occidentales han sido privilegiadas como la medida de la *normalidad* y dan sentido a la realidad, lo cual coloniza y califica al resto de las culturas y sociedades en el mundo no-occidental. La sexualidad, así como todas las dimensiones de la vida humana, sufre las consecuencias de esta noción aún hoy en día (Goffman, 1986).

Vemos así cómo el análisis necesita no solo hacerse a nivel de los sistemas macrocósmicos en contextos poscoloniales, sino también a nivel de los aspectos microcósmicos de las relaciones humanas, como el género y la sexualidad. Hay una conexión íntima y directa entre lo que sucede en el *nivel macrocósmico*, ya sea en las estructuras de la economía o en el nivel de las construcciones sociales, y en el *nivel microcósmico*, ya sea en nuestras relaciones cara a cara o en las performatividades del cuerpo, la mente, el género y la sexualidad.

La noción de familia nuclear heterosexual

La noción occidental contemporánea de la familia nuclear heterosexual y monógama es producto de la modernidad burguesa, cuya formación se produjo en tiempos de la primera revolución industrial capitalista europea (ca. 1750). Así, familia y heterosexualidad se unieron indisolublemente. Por ello, Butler (2002b) se pregunta si el matrimonio es siempre heterosexual y concluye que “el campo sexual se circunscribe de tal manera que la sexualidad ya es pensada en términos de matrimonio y el matrimonio ya está pensado como la adquisición de la legitimidad [heterosexual]” (p. 18).

El papel del cristianismo y su influencia son notables en la formación de familias en países donde el catolicismo romano, las iglesias evangélicas u otra(s) rama(s) de esta expresión religiosa es/son mayoría. Esto está relacionado con el papel que el cristianismo ha jugado a lo largo de su historia. Las definiciones actuales de la familia nuclear y las expectativas de género, la división heterosexual del trabajo, o las normas relativas a la decencia y a la moral no fueron creadas en el vacío. Por el contrario, están construidas social, histórica y culturalmente, en espacios donde el cristianismo ha tenido y tiene aún hoy un rol central como expresión identitaria (Córdova Quero, 2013).

Aprobada por el cristianismo —que acompañó el surgimiento del capitalismo— la noción de *familia nuclear heterosexual* llegó a ser entendida socialmente como “sancionada divinamente”. Al final, esta construcción no podía ser cuestionada, ya que fue tomada como “natural” en todo el mundo occidental. Pronto, tanto el catolicismo romano como el protestantismo expandieron esta idea al resto del mundo, tanto a través de sus clérigos —ministros, sacerdotes y monjas— como de laicos, quienes reprodujeron la ideología heteropatriarcal entre los nuevos conversos. En consecuencia, la noción de familia nuclear moderna se convirtió en el modelo para todas las familias más allá del ámbito exclusivamente occidental (Córdova Quero, 2010). Esto se reproduce en las lecturas sobre lo divino, lo que retroalimenta la divinización de modelos humanos de género, sexualidad y de relacionamiento sexuales o afectivos (Córdova Quero, 2011).

De hecho, un recuento histórico muestra que las nociones particulares sobre la construcción del género, la sexualidad y los cuerpos, tanto en Europa occidental como en Norteamérica, fueron adoptadas por el cristianismo después de la Reforma protestante. Sobre esto Nussbaum (1997) afirma lo siguiente:

Incluso la incursión más superficial en antropología comparada e historia social deja en claro que la familia ‘nuclear’ como unidad encabezada por una pareja heterosexual, que habita en su propia casita privada, y comprometida con su intimidad el uno para con el otro y con el bienestar de sus hijos está tan lejos de ser ‘natural’ que apenas ha existido fuera de Europa Occidental y América del Norte luego de la Reforma protestante. (p. 31)

Es importante tener en cuenta que existen culturas que sostienen la poligamia como construcción “natural” de familia y que deben luchar por su derecho a coexistir en contextos donde la “familia nuclear heterosexual” es hegemónica. Este es el caso, por ejemplo, de las personas in/migrantes. En sus países de residencia, esto no es un gran problema, pero cuando personas de estas culturas migran hacia otros lugares se revela el conflicto con la noción occidental de familia nuclear. Las y los in/migrantes llevan consigo esas nociones al país receptor junto con otros comportamientos culturales y sociales aprehendidos en su lugar de origen, enfrentando la censura del país receptor. Esto incluso es visto negativamente en discursos académicos. Ticktin (2008) estudia el caso del feminismo francés, que muchas veces juzga las costumbres de otros pueblos con base en estereotipos —por ejemplo, islam como “símbolo de violencia” (p. 871)—, lo que concuerda con discursos que tienden a la antiinmigración y al control riguroso de las fronteras.

Navegar la propia cultura en tierra extraña implica enfrentar prejuicios y discriminaciones largamente arraigadas en la sociedad receptora. Lo mismo puede decirse de individuos provenientes de sociedades matriarcales o de sociedades con una división heterosexual del trabajo distinta a la prevalente en Occidente (Córdova Quero, 2016). El cristianismo —por ser una religión universal— a menudo encuentra esta situación en sus comunidades de fe, principalmente en aquellas que se encarnan en un ámbito intercultural. Tanto la sociedad civil como las organizaciones religiosas no siempre dan la bienvenida a quienes son consideradas/os como “otros”, noción que muchas veces conlleva una mirada orientalista y condescendiente con aquellas personas de otras culturas. El género, la sexualidad y las nociones de familia están firmemente arraigadas en lo cultural.

Cisgeneridad

Desde la década de 1990, ha habido una creciente toma de conciencia por parte de personas heterosexuales aliadas de que sus identidades suelen ser cooptadas por la heteronormatividad y utilizadas en contra de sus amistades *queer*. Para evitar esto, algunas personas, tanto en la academia como en el activismo, han adoptado el término *cisgénero* como una manera de romper con esa situación. Según Schilt y Westbrook (2009):

Cis es el prefijo en latín que significa “en el mismo lado”. Complementa a *trans*, el prefijo “a través de”. “Cisgénero” sustituye los términos “no-transgénero” o “varón biológico” / “mujer biológica” para referirse a las personas cuyo sexo biológico, su cuerpo y su identidad personal coinciden. (pp. 119-120, énfasis en el original)

Este término busca eliminar la supremacía heterosexual en las definiciones de las personas, con el fin de adjudicar a cada ser humano, incluidas/os las y los heterosexuales, una característica particular. Si bien pone en evidencia las *diferencias*, no las juzga como “negativas” del modo en que lo hace el hecho que

solo las personas “diferentes” deban ser identificadas por sus características particulares. Lo opuesto a *cisgénero* es *transgénero*.

Transgeneridad

De acuerdo con la teoría *queer*, las categorías de las identidades de género son múltiples y en constante cambio, con el fin de reflejar las diversas realidades que los individuos y las comunidades enfrentan en nuestro mundo en constante evolución. En muchos casos, la realidad de las personas no solo implica las cuestiones de orientación sexual, sino también las relacionadas con sus cuerpos, junto con nociones de identidad. Aquellas personas que transitan desde un lado del espectro del género hacia el otro —de varón a mujer o de mujer a varón— son llamadas *transgénero*. Por supuesto, las transiciones pueden tomar varios caminos y no necesariamente esto implica un nuevo binarismo. Se prefiere el término *transgénero* en lugar del término *transexual*, ampliamente extendido en América Latina junto con el término *travesti*. De este último proviene el término *traba* como peyorativo de las mujeres transgénero en Argentina. En la comprensión de ambos términos, sigo a Mollenkott (2001), quien define esta distinción de la siguiente manera:

En principio, el término transgénero refiere sólo a las personas que han cambiado su sexo, pero no sus genitales—por ejemplo, un varón que utiliza estrógeno, vive como una mujer, pero no tiene planes de someterse a una cirugía de resignación de sexo. (hoy en día, esa persona se llamaría transexual no-operativo). Sin embargo, poco a poco, el término se ha ampliado para incluir intersexuales, transexuales, travestis, transformistas [*drag queens/drag kings*], andróginos, y cualquier persona que se siente “diferente” a los supuestos de la sociedad sobre el género. (p. 40)

Por otro lado, Shapiro (1991) también contribuye a explicar la noción de transgeneridad, que se usa para la designación de:

[...] quienes sienten que su verdadero género está en desacuerdo con su sexo biológico, más concretamente, designa a aquellas personas que están tratando de “pasar” como miembros del sexo opuesto, y, más concretamente, para designar a aquellas personas que o bien han tenido o se encuentran bajo tratamiento con miras a cambiar su sexo anatómico. (p. 249)

Lamentablemente, educadores, madres/padres y ministras/os, solo por nombrar algunos pocos actores sociales, generalmente no se preparan adecuadamente para responder a preguntas relacionadas con la vivencia de ser transgénero. El teólogo y ministro unitario universalista Greve (2006) —actual comodador de la Asociación Unitaria Universalista de Estados Unidos— reflexiona sobre su trayectoria de vida en relación con este tema. Su testimonio ilustra muy bien la experiencia de cómo algunas personas no pueden comprender estas situaciones.

Sin embargo, Greve (2006) es capaz de reflexionar sobre este asunto mucho más allá y desafiar las expectativas adjudicadas a la dicotomía de género:

Por desgracia, la necesidad de la sociedad por definir, dicotomizar, y limitar el género se basa en el sacrificio de la experiencia de la vida real de personas como yo. En lugar de confiar en nosotros para que identifiquemos nuestro propio género, la sociedad trata de obligarnos a una de las siguientes dos opciones: varón o mujer. Para mí hacer eso significaría negar una gran parte de quien soy. Aún cuando las personas transgénero son lo suficientemente fuertes como para rechazar la dicotomía del género, todavía estamos obligados a adquirir un continuo que pone dos opciones en extremos opuestos para que nosotros “transitemos” entre ambos: Antes yo era varón, ahora me estoy convirtiendo en una mujer o tú me identificas como mujer, pero ahora estoy creando el varón que siempre he sabido que soy. ¿Es tan difícil imaginar que hay más de 2 puntos fijos en esa intersección? ¿Qué pasa si hay un camino medio diferente entre ambos sexos? ¿Y qué pasa si hay personas que se quedan eternamente donde comenzaron, y otras transitan entre 2, 3 o más caminos alternativos, y si algunos viven en el medio de ese cruce donde todo se junta, y otros ni siquiera viven en lugares cerca de alguna intersección? (pp. 1-2)

En esta cita, Greve (2006) toca uno de los problemas básicos que las personas transgénero tienen que enfrentar: la dicotomía *varón/mujer* como mecanismo de segregación. En este sentido, la llamada *transición* que las personas transgénero enfrentan mientras buscan modificar su cuerpo se lee desde el modelo heteronormativo como una forma de *normalizar el cuerpo anómalo* de las personas transgénero. En otras palabras, un *cuerpo equivocado* se asimila como un *cuerpo femenino o masculino correcto/normal*. Aquí vemos un hecho más que notorio de parte del *fascismo corporal* (Córdova Quero, 2008) dentro del sistema heteropatriarcal, un hecho que ha sido incorporado en todas las áreas de la vida cotidiana y de las instituciones sociales.

Cabral (2005, citado por Zhang, 2005), uno de los activistas y académicos más importantes de la comunidad transgénero e intersexual en Argentina, ha analizado esta situación. En su discurso pronunciado en la reunión del 2005, de la Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, afirma lo siguiente:

En Argentina, por ejemplo, uno no puede ser declarado varón transexual a menos que uno se sienta atraído por las mujeres, es decir, todos los hombres trans deben ser primero lesbianas (basados en su sexo biológico) y heterosexuales (basados en su género elegido). Sin embargo, no todas las personas trans se identifican de tal manera. (Cabral, 2005, citado por Zhang, 2005)

En otras palabras, el proceso de normalización de los moldes del sistema heteropatriarcal y las normas de la performatividad de los cuerpos transexuales, la

mayoría de las veces, los obliga a vivir una vida que no los representa. En esta misma línea, Berkins (2004), quien fuera una de las más importantes activistas de la comunidad transgénero e intersex en Argentina, declaraba lo siguiente:

Cuando renunciamos a ser el típico varón del sistema, el macho fuerte, dominador, entonces inmediatamente nos instalan en lo femenino. Pero no se trata de ser cualquier femenino; a lo dulce y divina se nos pide que le agreguemos una imagen y un cuerpo que sean lo más evidentes y exuberantes posible. Hay una exigencia que pasa por una puesta en escena remarcada, reforzada; cuanto más grande tengamos las tetas, la boca o la cola, mejor, puesto que esa femineidad, en nosotras, tiene que quedar completamente evidente. (p. 22)

Presionadas/os por la performatividad obligatoria, muchas personas transgénero hacen enormes esfuerzos para no mostrar su *diferencia*. El término utilizado para describir la experiencia de las personas transgénero es *passing* (pasar por) (Romero-Bachiller, 2003). Soy consciente de que este tema es muy problemático. Baso mi declaración en el trabajo de Shapiro (1991) quien, hablando de las personas transgénero, afirma lo siguiente:

Los esfuerzos de las personas transgénero para alcanzar su estado normal de género los involucra en lo que se conoce generalmente como “passing.” Dado que el término “passing” tiene la connotación de ser aceptado por algo que no es, es importante tener en cuenta las complejidades que surgen cuando este término se aplica a lo que las personas transgénero están haciendo. En primer lugar, las personas transgénero frecuentemente creen que es cuando ellos están tratando de ejerciendo el papel de su sexo anatómico, a diferencia de su género subjetivamente experimentado, que están tratando de hacerse pasar por algo que no son. La forma en que con frecuencia ponen esto quiere decir que se sienten que están “disfrazados” como un varón o una mujer. Al mismo tiempo, las personas transgénero deben trabajar duro para pasar en su nueva condición de género, sin embargo, más auténtica que lo que ellos mismos creen que es. (p. 256)

En la mayoría de los casos, el *proceso de normalización* es una experiencia dolorosa que implica la erosión de la diferencia. Nuestras sociedades no están preparadas para hacer frente a las experiencias que no se ajustan a las categorías binarias. Las múltiples experiencias de las personas transgénero son muchas veces son esencialmente invisibilizadas. En mayo del 2013, el Congreso argentino aprobó la Ley 26.743 —también conocida como “Ley de Identidad de Género”—, con el fin de hacer justicia a las vidas de las personas transgénero. Esta ley básicamente da el derecho de las personas a obtener partidas de nacimiento y documentos de identidad con su género elegido sin necesidad de una orden judicial o una cirugía de reasignación de sexo. Esto refuerza situaciones que ya se venían dando en el país, como el caso del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, una de las universidades más antiguas de América Latina

—fundada en 1613—, que aprobó el 18 de octubre de 2011 una modificación de su funcionamiento, con el fin de adaptarse a la exigencia de documentos de clase y grado que concordaran con el género elegido por las personas transgénero. Lo que sucedió en Argentina fue motivado por la necesidad de respetar el género escogido de las personas transgénero y su derecho a ser respetadas/os de acuerdo con él. Sin embargo, es un caso excepcional, porque las personas transgénero continúan enfrentando situaciones difíciles y hasta peligrosas en muchos lugares del planeta.

Intersexualidad

El término *intersexual* se utiliza para sustituir el término *hermafrodita*, que hoy en día se considera ambiguo, antiguo y peyorativo. Se refiere a las personas cuyo cuerpo biológico no solo es contrario a su identidad de género elegida, sino también en estricto sentido biológico, no se ajusta a las categorías “femenino/masculino”. Mollenkot (2001) contribuye a describir las principales categorías de intersexualidad como: a) *Síndrome de Insensibilidad a los Andrógenos* (SIA), también llamado *Feminización Testicular*; b) *Síndrome de Insensibilidad Parcial a los Andrógenos*; c) *Virilización Progestina Inducida*; d) *Hiperplasia Suprarrenal Congénita*, y e) *Síndrome de Klinefelter* (sk). Tradicionalmente, las personas intersexuales han sido forzadas a “cirugías de reasignación de sexo”.

En los últimos años, muchas personas se han negado a someterse a estas cirugías afirmando que es una mutilación de sus cuerpos con el fin de ser aceptadas/os dentro de la conformidad heteronormativa, es decir, una consecuencia del *fascismo corporal*:

Entiendo el *fascismo corporal* como la vigilancia, el control y la sanción de los cuerpos que adhieren a las construcciones hegemónicas de los cuerpos en la sociedad. Esta construcción es idealizada a fin de regir otro/s cuerpo/s que se consideran como “desviados” debido a su inadecuación a las construcciones hegemónicas del cuerpo. Esto está relacionado con cuestiones de discriminación y castigo hacia quienes resisten la (hetero)normalización corporal (Córdova Quero, 2008, pp. 83-84, énfasis en el original)

Los cuerpos cambian, son fluidos y son modificados por diferentes razones; y esas razones no se definen de maneras tajantes tanto en la esfera personal como social. Los cuerpos son, la mayor parte del tiempo, un intrincado balance entre ambas esferas, en diferentes grados o categorías. No podemos separar la identidad desplegada/elegida de su conexión con los cuerpos. En otras palabras, nuestros cuerpos son necesarios para nuestra forma de visualizarnos y mostrarnos a nosotras/os mismas/os en el mundo. Sin embargo, estos cuerpos no están obligados a performatividades fijas o estáticas. Más bien, varían de

acuerdo con múltiples experiencias que también modificarán la forma en que las identidades se construyen.

Las personas intersexuales deben hacer frente a estos problemas a diario, y a veces sus vidas se tornan precarias debido a que el descubrimiento de su “insuficiencia” anatómica podría destruir sus vidas. La película *XXY* (2007), de la directora argentina Lucía Puenzo, describe gráficamente esta situación. En la historia, Alex, una adolescente intersexual de 15 años, con genitales masculinos y femeninos, se ve obligada a mudarse con sus padres desde Argentina a Uruguay. Aunque su madre busca que le realicen una cirugía de reasignación de género, Alex siente que ella no la desea. Alex conoce a Álvaro, el hijo de unos amigos de sus padres. Alex y Álvaro comienzan una relación en donde la condición intersexual de Alex no disminuye su amor. Sin embargo, tres chicos del pueblo acorralan a Alex y le sacan los pantalones en la playa y otra vez su “secreto” se da a conocer. Esto implica que tanto su vida como la de sus padres y su novio son perjudicadas por el estigma social y la discriminación asociados al tratar con alguien que es “diferente”. La película captura el dilema cotidiano de las personas intersexuales y la de sus seres queridos en la vida real. Muestra de manera dolorosa las situaciones de discriminación que aún persisten.

Desde hace unos años, el 26 de octubre ha sido reconocido como el “Día Internacional de Concientización sobre la Intersexualidad”.

Conclusión

Explorar los términos y la teoría *queer* como han sido expuestos en el presente escrito implica reconocer las complejas y diversas maneras de entender la conjunción entre sexualidad, identidad, género y teoría. Esos elementos no tienen valoración positiva ni negativa. Son parte de lo que la biodiversidad en el planeta ha dotado a todos los seres vivos. Debido a esto, la sexualidad y el género forman parte constitutiva de los seres humanos. Lo que ha sucedido es que las percepciones de determinadas personas o grupos comenzaron a catalogar la sexualidad o el género de acuerdo con otros intereses distintos. El problema nunca ha sido la sexualidad o el género en sí mismos, sino quiénes están habilitadas/os o no para ejercer determinado tipo de sexualidad o identidad de género. Lo que está detrás de las prohibiciones e invisibilizaciones de la historia de la diversidad sexo-genérica a lo largo del desarrollo de la humanidad son las concepciones e intereses particulares que sustentan esa invisibilización y la necesidad de control que conllevan tanto la sexualidad como el género en el contexto de la hegemonía del heteropatriarcado. Para dismantelar esa hegemonía necesitamos entonces abrir el abanico de posibilidades de los términos cooptados para ejercer el control heteropatriarcal. Este artículo es un aporte en la dirección de esa deconstrucción.

Referencias

- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Panamericana.
- Berkins, L. (2004). Eternamente atrapadas por el sexo. En J. Fernández, M. D 'Uva & P. Viturro (Eds.), *Cuerpos ineludibles* (pp. 19-24). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aji de Pollo.
- Brown, P. (1993). *El cuerpo y la sociedad: los hombres, las mujeres y la renuncia sexual en el cristianismo primitivo*. Barcelona: Muchnik.
- Butler, J. (2002a). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2002b). Is Kinship Always Already Heterosexual. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 13(1), 14-44.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Córdova Quero, H. (2008). This Body Trans/Forming Me: Indecencies in Transgender/Intersex Bodies, Body Fascism and the Doctrine of the Incarnation. En M. Althaus-Reid & L. Isherwood (Eds.), *Controversies in Body Theology* (pp. 80-128). Londres: scm Press.
- Córdova Quero, H. (2010). Risky Affairs: Marcella Althaus-Reid Indecently Queering Juan Luis Segundo's Hermeneutic Circle Propositions. En L. Isherwood & M. D. Jordan (Eds.), *Dancing Theology in Fetish Boots: Essays in Honour of Marcella Althaus-Reid* (pp. 207-218). Londres: scm Press.
- Córdova Quero, H. (2011). Sexualizando la Trinidad: Aportes desde una teología de la liberación queer a la comprensión del misterio divino. *Cuadernos de Teología*, 30, 53-70.
- Córdova Quero, H. (2013). Teo-queer-nautas: Teologías queer explorando nuevos horizontes en el siglo xxi. En S. R. Lima da Silva, G. Bohler & L. Bedurke (Eds.), *Teorías queer y teologías: Estar... en otro lugar* (pp. 97-135). San José, Costa Rica: Departamento Ecueménico.
- Córdova Quero, H. (2016). Embodied (Dis)Placements: The Intersections of Gender, Sexuality, and Religion in Migration Studies. En E. Fiddian-Qasmiyeh, J. B. Saunders & S. Snyder (Eds.), *Shifts in the Sacred: Crossing Borders in Religion and Global Migrations* (Religion and Global Migrations series #1) (pp. 151-171). Nueva York: Palgrave MacMillan.

- Davis, L. J. (1997). Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Nobel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. En L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 3-16). Nueva York: Routledge.
- Delany, S. R. (1999). *Shorter Views: Queer Thoughts & the Politics of the Paraliterary*. Hanover: Wesleyan University.
- De Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), iii-xviii.
- Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5(4), 565-575. doi: <https://dx.doi.org/10.3390%2Fbs5040565>
- Elliott, A. (2003). *Concepts of the Self*, Serie "Key Concepts". Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad, Volumen 1: La voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franke-Watson, M. B. (1999). Sexual Division of Labor. En H. Tierney (Ed.), *Women's Studies Encyclopedia, Volumen 3* (pp. 1299-1300). Westport: Greenwood Press.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Greve, B. (2006). *Courage from Necessity*. Sermón predicado en la Iglesia de la Comunidad de Todas las Personas, Iglesia Unitaria Universalista, San Francisco, California, el 3 de junio.
- Haldeman, D. C. (1994). The Practice and Ethics of Sexual Orientation Conversion Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 221-227. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.2.221>
- Halperin, D. M. (2003). The Normalization of Queer Theory. *Journal of Homosexuality* 45(2-4), 339-343. doi: https://doi.org/10.1300/J082v45n02_17
- Indra, D. (2004). Not a 'Room of One's Own': Engendering Forced Migration Knowledge and Practice. En D. Indra (Ed.), *Engendering Forced Migration: Theory and Practice* (pp. 1-22). Nueva York: Berghahn Books.
- Irigaray, L. (1985). *This Sex Which is not One*. Nueva York: Cornell University.
- Jasose, A. (1996). *Queer Theory: An Introduction*. Nueva York: New York University Press.

- Jung, P. B., & Smith, R. F. (1993). *Heterosexism: An Ethical Challenge*. Nueva York, NY: State University of New York.
- Kemp, J. (2009). Queer Past, Queer Present, Queer Future. *Graduate Journal of Social Science*, 6(Número especial 1), 3-23.
- Marinucci, M. (2010). *Feminism is Queer: The Intimate Connection Between Queer and Feminist Theory*. Londres: Zed Books.
- Mollenkott, V. R. (2001). *Omnigender: A Trans-Religious Approach*. Cleveland: The Pilgrim Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). Constructing love, desire, and care. En D. M. Estlund & M. C. Nussbaum (Eds.), *Sex, Preference, and Family: Essays on Law and Nature* (pp. 17-43). Oxford: Oxford University.
- Puenzo, L. (dir.) (2007). *XXY*, 86 minutos, Film Movement, DVD.
- Ricouer, P. (1994). *Fe y filosofía: Problemas del lenguaje religioso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Romero-Bachiller, C. (2003). De diferencias, jerarquizaciones excluyentes, y materialidades de lo cultural. Una aproximación a la precariedad desde el feminismo y la teoría queer. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 21(1), 33-60.
- Schidlo, A., & Schroeder, M. (2002). Changing Sexual Orientation: A Consumer's Report. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(3), 249-259. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.3.249>
- Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender & Society*, 23(4), 440-464. doi: <https://doi.org/10.1177/0891243209340034>
- Sedwick, E. K. (1998). *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California.
- Shapiro, J. (1991). Transsexualism: Reflections on the Persistence of Gender and the Mutability of Sex. En J. Epstein & K. Straub (Eds.), *Body Guards: The Cultural Politics of Gender Ambiguity* (pp. 248-279). Londres: Routledge.
- Sterba, J. P. (1997). Racism and Sexism: The Common Ground. En N. Zack (Ed.), *Race/Sex: Their Sameness, Difference, and Interplay* (pp. 61-71). Nueva York: Routledge.
- Sudha, D. K. (2000). *Gender Roles*. Nueva Delhi: APH Publishing.

- Ticktin, M. (2008). Sexual Violence as the Language of Border Control: Where French Feminist and Anti-immigrant Rhetoric Meet. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 33(4), 863-889. doi: <https://doi.org/10.1086/528851>
- Yamanaka, K. (2003). Feminized Migration, Community Activism and Grassroots Transnationalisation in Japan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 12(1-2), 155-188. doi: <https://doi.org/10.1177/011719680301200107>
- Zhang, S. (2005). *Gender Rights are Human Rights*. Report on the Discussion Panel on Transgender/ Intersex Issues at the 65th Session of the Commission on Human Rights of the United Nations, April 13.



Teogonías de los pueblos indígenas en Colombia: ¿una erótica sin dominación?*

Andrea Paola Buitrago Rojas**

Recibido: 11 de octubre de 2019 • Aprobado: 12 de noviembre de 2019

Resumen

La presente investigación tiene por objeto desarrollar una descripción de las teogonías de los pueblos indígenas inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacona, ette y barí de Colombia, con el fin de ubicar la existencia o ausencia de relaciones de dominación masculina sobre lo femenino en la etnoliteratura indígena. Este trabajo se inscribe dentro de los estudios de narrativa indígena latinoamericana y el enfoque de género, en los que las teogonías se entienden como textos que permiten desarrollar un estudio riguroso sobre la “erótica latinoamericana” (propuesta por Enrique Dussel dentro de la denominada “filosofía de la liberación latinoamericana”) y el contexto político-económico de cada grupo étnico, permitiendo comprender la vigencia, los límites y los escenarios de resistencia en clave de erótica y complementariedad latinoamericana.

Palabras clave: erótica de la liberación, teogonías, pueblos indígenas.

* Esta investigación hace parte del Instituto de Estudios Socio-históricos, hace parte de la línea Debates éticos, políticos y jurídicos contemporáneos. Hace parte de un trabajo sobre género y diversidad étnica, donde se examina la etnoliteratura indígena y los enfoques de género desde una interpretación latinoamericana. Citar como: Buitrago Rojas, A. P. (2020). Teogonías de los pueblos indígenas en Colombia: ¿una erótica sin dominación? *Análisis*, 52(96), 123-149. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5344>

** Docente de la Universidad Santo Tomás. Investigadora del Instituto de Estudios Socio-Históricos Fray Alonso de Zamora (IESHFAZ). Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del DIH ante Organismos, Cortes y Tribunales Internacionales. Licenciada en Filosofía y Lengua Castellana. Abogada de la USTA. Correo: andreabuitrago@usantotomas.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7597-7201>

Theogonies of indigenous peoples in Colombia: an erotic without domination?

Andrea Paola Buitrago Rojas

Abstract

The purpose of this research is to develop a description of the theogonies of the Inga, Misak Guambiana, Nasa, Pasto, Yanacona, Ette and Barí indigenous peoples of Colombia, in order to establish the existence or absence of relations of male domination over the feminine in the indigenous ethno-literature. This work is part of the studies of Latin American indigenous narrative and the gender approach, in which the theogonies are understood as texts that allow developing a rigorous study on "Latin American erotica" (proposed by Enrique Dussel within the so-called "philosophy of Latin American liberation") and the political-economic context of each ethnic group, allowing us to understand the validity, limits and scenarios of resistance in each ethnic group in terms of Latin American eroticism and complementarity.

Keywords: erotic of liberation, theogonies, indigenous peoples.

Théogonies des peuples indigènes en Colombie : une érotique sans domination ?

Andrea Paola Buitrago Rojas

Résumé

Cette recherche décrit les théogonies des peuples indigènes inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacona, ette et barí en Colombie, afin d'établir l'existence ou l'absence de rapports de domination masculine sur le féminin dans l'ethno-littérature indigène. Ce travail s'inscrit dans les études de narrative indigène latino-américaine et les études de genre, car les théogonies peuvent bel et bien être considérées comme objet d'une analyse sur « l'érotique latino-américaine » proposée par Enrique Dussel, elle-même faisant partie d'une « philosophie de la libération latino-américaine ». Enfin, on revient également sur le contexte politique et économique de chaque groupe ethnique pour bien cerner l'actualité, les limites et les espaces de résistance de chacun d'entre eux, le tout du point de vue de l'érotique et de la complémentarité latino-américaine.

Mots clés: érotique de la libération, théogonies, peuples indigènes.

En medio de ese resplandor ha surgido en el horizonte una flor, que los hombres civilizados han querido cortar, pero que sin embargo está rosada y bella, y no desaparece ante los relámpagos y huracanes. Estos troncharán los gigantescos robles, pero esa flor permanecerá y cada día será más bella. Y de los vientres del sexo femenino indígena nacerán nuevas flores de inteligencia y vestidas de riqueza se unirán.

MANUEL QUINTIN LAME

Introducción

Este trabajo tiene por objeto estudiar la erótica expuesta en las narraciones teogónicas de los pueblos indígenas inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacóna, ette y barí de Colombia. El relato teogónico es una pieza que permite dar cuenta de un registro bibliográfico y narrativo de la memoria de estos pueblos étnicos, permitiendo verificar la existencia o ausencia de las relaciones eróticas de dominación.

El etnotexto muestra las características culturales que explican el origen y la organización social y cósmica de los pueblos indígenas. Sin embargo, el contexto de violencia político-económica en el que viven y han vivido estos pueblos étnicos implica una necesaria alteración de las relaciones de organización social y familiar, renovando y modificando las formas de relación erótica expuesta en las narrativas teogónicas. Ya que las costumbres y creencias son alteradas conforme a las particulares necesidades de supervivencia que tiene cada pueblo, adquiere importancia el desarrollo de una lectura del etnotexto acompañada de las características que permean el contexto de cada pueblo.

Una lectura paralela del etnotexto y del contexto permite registrar las posibilidades de resistencia, defensa y renovación cultural de cada etnia, donde la propuesta de hacer una lectura de una erótica latinoamericana rescata la enseñanza que nuestros ancestros indígenas dejaron a modo de legado para la comprensión del sentido de la relación femenina y masculina bajo el principio de complementariedad.

Para desarrollar este trabajo, primero se realiza una descripción teórica de la “erótica latinoamericana” expuesta por Dussel (2007), en la que se propone la reflexión de las relaciones de dominación que se han construido sobre lo femenino en la relación femenino-masculino, a partir del estudio, propuesta y crítica teórica al psicoanálisis (Sigmund Freud, Herbert Marcuse y Merleau Ponty), y los procesos de colonización europea, donde la alteración de la relación de complementariedad entre femenino-masculino implicó la dominación de la mujer. Luego, se realiza una breve reconstrucción del etnotexto y la etnoliteratura indígena como categoría de análisis en los estudios literarios propuestos por Nina Friedman y Hugo Niño, con el fin de ubicar el sentido e

importancia que tiene el análisis de las teogonías en los estudios literarios y en la comprensión antropológica de la cosmovisión indígena. Posteriormente, se enuncia cada pueblo y se muestra tanto el contexto político-económico como el relato teogónico. Finalmente, se presenta un análisis y comparación entre la teoría erótica de la liberación, las teogonías indígenas y los contextos políticos-económicos reseñados.

Erótica de la liberación en la filosofía latinoamericana

Enrique Dussel (2007), teórico y formulador de la filosofía de la liberación latinoamericana, propone al inicio de su obra una reflexión de las relaciones humanas entre el hombre y la mujer en el contexto latinoamericano amerindio, desde un análisis simbólico del texto amerindio; específicamente, del relato teogónico. Escoge este tipo de narrativa con la finalidad de examinar y describir el origen y la organización del cosmos, el universo, la sociedad humana y, particularmente, las relaciones políticas y económicas entre el hombre y la mujer, bajo una preocupación: pensar la liberación desde la eroticidad y, con ello, repensar el rol de la mujer, lo femenino, así como su relación con el hombre, lo masculino, desde la forma como ha sido comprendida por los pueblos indígenas.

Plantear una erótica desde la filosofía latinoamericana es posible desde la necesaria transformación de la construcción de relaciones eróticas entre hombre y mujer, lo que envuelve la necesidad de, por un lado, pensar la estructura social de la mujer y, por otro, ubicar elementos comunes que deban transformarse para lograr la emancipación de la sociedad en general, desde lo erótico, como uno de los puntos específicos donde se manifiesta la sociedad humana: “Se trata de develar tras la conducta obvia-cotidiana una conciencia falsa en los agentes eróticos, al mismo tiempo que el ocultamiento que hace que las relaciones varón-mujer sean alienadas” (Dussel, 2007, p. 30).

Asimismo, Dussel (2007) describe el modelo tradicional de la falocracia, que persigue el mantenimiento de las relaciones sociales de dominación. Esta estructura social explica las relaciones y la representación del cuerpo del hombre y de la mujer en la existencia o ausencia del falo, cuya unión genera la perfección de la naturaleza humana. El hombre es el portador de la consciencia activa, al ser poseedor del falo, mientras que la mujer es el sujeto pasivo, cuya consciencia está determinada por la ausencia del falo.

Si es verdad que Freud descubre que más allá del *yo pienso* (descripción reductivamente racionalista del ser humano) hay un *yo deseo* (*Ich wünsche*), no es menos cierto que ese yo es de un varón primera y sustantivamente es decir, el enunciado ontológico fundamental diría: *Yo soy corporalidad fálica*, ya que “el falo es —para Freud— el significante privilegiado [...] el significante más sobresaliente de

que puede captarse en lo real de la copulación sexual". Desde ya indicamos una pista y una sospecha: la interpretación freudiana, por no superar la Totalidad, incurre inevitablemente en el encubrimiento de una dominación que se le pasa desapercibida: en la Totalidad erótica queda dominada *la mujer*. (Dussel, 2007, pp. 31-32)

La estructura de la falocracia determina la conducta, la pedagogía, la ética, la economía y la política de la sociedad, ya que es el hombre, *al poseer el falo*, quien tiene el deber de aprender cierto tipo de conductas sociales en la función reproductiva, donde requiere de la mujer para lograr la satisfacción de sus necesidades sexuales. La mujer debe desarrollar una pedagogía de su autoconsciencia desde *la carencia del falo*, limitándose a cumplir las funciones sexuales necesarias para desarrollar la unidad de la pareja. Es el hombre quien tomará las decisiones en la familia; será quien traerá y determinará el techo, el lecho y la mesa, para dar continuidad a la vida de la pareja; es quien debe salir de la casa y enfrentarse al mundo exterior para lograr satisfacer las necesidades de la familia. Por el contrario, la mujer es el sujeto pasivo que deberá esperar al hombre a que llegue con la comida y abrigo, por lo que sus funciones se concentrarán exclusivamente al interior del hogar, donde deberá dedicarse a la preparación de los alimentos, al aseo de la casa y a la educación de los hijos, manteniendo lo que el hombre ha logrado conseguir.

Esta economía del hogar determina la estructura de una política patriarcal, pues es el hombre quien accede a la polis, al estar en el entorno exterior de la vida social; es quien tendrá el deber y el derecho de la construcción contractualista de la sociedad; es el falo, el sujeto activo que impone las normas políticas y ciudadanas, excluyendo de toda participación popular a la mujer, pues esta no tiene capacidad de decisión y autodeterminación, toda vez que su autoconsciencia está determinada por la ausencia del falo, de ahí la necesidad de requerir del dominio y la dirección del hombre para su supervivencia, la de sus hijos y la de la estructura económico-política de la sociedad patriarcal. De lo contrario, esta estructura, que la naturaleza ha dado en la determinación de lo femenino y lo masculino, caería en crisis, destruyendo por completo las relaciones sociales de *yo y no yo*, del *falo y no falo*.

La mujer queda ubicada como el sujeto de exclusión, producto de la determinación naturalista de la existencia humana, donde la consolidación de la definición de las funciones sociales desde las explicaciones biológicas —como es la existencia del falo— generan un fortalecimiento al argumento aristotélico de la sociedad esclavista, donde unos nacen para mandar y otros para obedecer. El principio de obediencia en la relación dialéctica del amo y esclavo queda sujeto sobre la estructura corporal del hombre y la mujer, bajo la realidad erótica del ego fálico en la unidad familiar, donde es la libido paterna la que genera la relación de dominación.

La epistemología psicoanalítica de Sigmund Freud determinó que las causas de las patologías mentales y las desviaciones de la conducta humana se generan en

la manifestación corporal del inconsciente que inadmite el rol social que debe cumplir en la estructura: yo-no yo, el-ella, eros-tánatos, padre-hijo, individuo-sociedad; de ahí, la necesidad de crear un tratamiento clínico sobre el cuerpo del sujeto reprimido, que permita dar continuidad a la estructura tradicional imperante: la falocracia.

En dos niveles indicaremos la reducción que Freud ejerce en su interpretación de la realidad erótica. La primera reducción se establece en el nivel del mismo *egofílico* que es fundamentalmente captado como libido *paterno* del padre. La segunda puede ser vista al tomarse el fundamento como una Totalidad necesaria del deseo, de donde deriva la hermenéutica limitativa del *inconsciente*, despreciando así el condicionamiento que se ejerce sobre dicho inconsciente, y, sobre todo, el verdadero ámbito de su realidad. (Dussel, 2007, p. 35)

La vigencia y perpetuación de esta proposición expresaría la identificación de la naturaleza humana bajo un reconocimiento del otro en una relación de dominación, donde el no-yo actúa como sujeto pasivo, cuya única función es satisfacer el ego del no-yo, perpetuando el discurso de esclavitud y dominación, generando apuestas teóricas de rechazo y oposición; es el caso de intelectuales como Marcuse (1972) y Merleau-Ponty (1957). Por ello Dussel (2007), siguiendo la tradición marxista, elaboró una crítica de la crítica desarrollada por estos autores, desde la que enunciará el surgimiento de una “erótica latinoamericana”.

Marcuse (1972) elaboró una reflexión sobre el paradigma universal, legado de la racionalidad moderna, proyecto que incentivó la reflexión filosófica sobre el concepto de progreso, a partir de las revoluciones científicas, tecnológicas e industriales que consolidaron una nueva dimensión del individuo en la sociedad unidimensional. Allí, el fortalecimiento de los mecanismos de control imposibilitaron desarrollar procesos sociopolíticos de resistencia, coaccionando al individuo a ubicar su autoconsciencia en una consciencia universalista de la sociedad humana, impidiendo el desarrollo autónomo del individuo: “Las necesidades políticas de la sociedad se convierten en necesidades y aspiraciones individuales, su satisfacción promueve los negocios y el bienestar general, y la totalidad parece tener el aspecto mismo de la razón. Y sin embargo esta sociedad es irracional como su totalidad” (Marcuse, 1972, p. 19).

Esta tendencia política generó la necesidad de repensar los procesos sociales de identificación del individuo. Tal es el caso de la sociedad erótica de mediados del siglo xx (mayo del 68) donde Marcuse protagonizó la escena política desde la formulación de la “utopía”, como elemento que permite ubicar el espacio de interacción social de la humanidad desde los sueños y anhelos particulares de los individuos que en la sociedad unidimensional no tienen aceptación, puesto que resultan contrarios a la idea de totalidad que ha sido consolidada por las estructuras pedagógicas, morales y político-económicas de la sociedad moderna. La utopía es la posibilidad de la concreción de la libertad en el espacio lúdico y estético de la imaginación humana, donde la realidad es alterada para lograr

la realización plena y satisfactoria de la vida; ese instante de experimentación y de acercamiento a la libertad desde la utopía es lo que permite formular la reflexión de la posibilidad de transformar la unidimensionalidad de la sociedad, en el legado: “seamos realistas, hagamos lo imposible”.

Marcuse (1981), en su obra *Eros y civilización*, persigue la concreción de la utopía a partir de la superación del principio de realidad, donde la posibilidad de soñar, imaginar, jugar, etc., permite la ordenación simbólica de los elementos utópicos, donde la superación de la estructura fálica vigente en las relaciones eróticas de dominación son reprochadas y superadas.

Pero, nuevamente, Freud demuestra que este sistema represivo no resuelve realmente el conflicto. La civilización se sumerge en una dialéctica destructiva: las perpetuas restricciones de Eros debilitan finalmente los instintos de la vida y así fortalecen y liberan a las mismas fuerzas contra las que fueron llamadas a luchar —las fuerzas de la destrucción—. (Dussel, 2007, p. 63)

La crítica que hace Ponty (1957) a la hermenéutica de la sexualidad expresada por Freud surge desde la reivindicación de la voluntad, extrayéndola de todo tipo de interpretación de naturaleza humana u orden establecido. El autor plantea que la sexualidad es un acto individual de elección del sujeto, un “modo-de-ser-en-el-mundo”, un acto meramente individual de identificación del sujeto en el plano de la interacción material que tiene con el otro, de quien dependerá para la realización conjunta de la unidad y totalidad erótica, mas no la identificación del otro, como un sujeto pasivo que se somete a la voluntad falocéntrica para lograr la plenitud del acto sexual. A diferencia de Marcuse (1981), Merleau-Ponty (1957) reivindica el principio de realidad desde la estructuración de las condiciones de posibilidad materiales que permiten identificar la conciencia de sí y del otro, rechazando la manifestación esporádica de la utopía, que genera expectativas en el imaginario colectivo, cuya concreción es lejana de toda posibilidad de manifestación material de la realidad.

Si el Otro es constituido como mero *objeto* sexualizado por una intención erótica del sujeto, el acto es ya alienación del Otro como mera mediación del *autoerotismo*. El Otro no es un *objeto* sino que es un *rostro*, una *carne* (evitando así la equivocidad dualista de la categoría *cuerpo*; nos referimos entonces a la *basar* hebrea y no al *soma* griego). (Dussel, 2007, p. 71)

La erótica latinoamericana genera una crítica de la crítica freudiana en el estudio del paso de la utopía a la realidad, que se manifiesta como una condición de posibilidad de realización de la sexualidad desde la alteridad, al permitir “dar al otro satisfacción a él debida” (Dussel, 2007, p. 59). Esta estructura elimina todo tipo de reificación del otro, toda vez que plantea la comprensión de la erótica a partir del otro, en una relación humana libre. Es con el otro con quien se comparte la experiencia sexual; es el otro el sujeto que permite los besos, las caricias, el coito. La erótica es una experiencia de realidad con el otro, que

consigue la comprensión de la consciencia sexual de los sujetos sin necesidad de la imposición del sistema falocéntrico freudiano.

La estructura familiar de la paternidad-maternidad no son actos de exclusión, sino de complementariedad, según expone Dussel (2007), con la que la unidad no se da en la falocracia sino en la consolidación del acto humano de amor con el otro, dando origen al hogar, a la familia y a la casa, donde el paso de la erótica a la económica se plasman en el principio de realidad. La economía permite la construcción doméstica del hogar, la invención de instrumentos para la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, donde el *homo-faber* forja en la relación doméstica la cultura como manifestación de la vida en el acto de libertad o de la muerte en el miedo a la esclavitud, según sea el tipo de reconocimiento que se genere en la relación humana con el otro.

El principio de realidad permite la complementariedad entre lo femenino y lo masculino se evidencia en la narrativa teogónica de los pueblos amerindios latinoamericanos, al mostrar el origen del universo, de los seres humanos y de los dioses desde una lógica bisexual, por fuera de una lógica exclusivamente patriarcal:

La vida erótica amerindiana es familiar-política y religiosa, sagrada, pero sin la posición del cara-a-cara que personaliza e historifica la relación sexual, sin la voluptuosidad personal de la erótica latinoamericana. No hay por ello descripciones propiamente eróticas y la vida sexual tiene funciones enmarcadas dentro de las exigencias de la Totalidad eterna. (Dussel, 2007, p. 61)

Expresa el autor la ausencia histórica de una erótica latinoamericana desde la liberación, ya que el relato teogónico sin presencia de la masculinidad no se mantiene cronológicamente en la historia y vida de los pueblos étnicos. Sin embargo, el estudio simbólico de esta narrativa permite ubicar un momento narrativo en el que la enunciación y origen del mundo se orientan por fuera de lo masculino: “Las teogonías tienen su erótica; la tierra, que constituye un mismo ciclo con la vegetación y los árboles sagrados conciben la vida por emergencia, hasta sin principio masculino” (Dussel, 2007, pp. 14-15). Esta estructura expuesta en el relato teogónico varía en la narrativa de la eroticidad en la Colonia, cuando el criollo describe a la mujer bajo una relación de propiedad:

Aquel criollo tenía después de su rancho e hijos a una mujer. Esa relación de posesión, de tenencia es habitual en nuestros pueblos: “Tuve en mi pago en un tiempo, / hijos, hacienda y mujer”. La mujer hecha cosa viene a ser un objeto que envidiosamente puede pasar de mano en mano, y es por ello que la sabiduría gauchesca llega a decir que “es un bicho la mujer [.../ que] tiene el corazón / como barriga de sapo”. En el mejor de los casos la mujer criolla define su ser en relación al varón -al menos así lo cree este-: “Me rodea de cuidados, trayéndome de comer, ordenando las cabras para mí, secándome el sudor con paños frescos, atenta a mi

palabra, mi sed, mi silencio o mi reposo, con una solicitud que me hace enorgullecerme de mi condición de ser humano: aquí, pues, la hembra 'sirve' al varón en el más noble sentido del término, creando la casa en cada gesto". Es la auto-comprensión ~ machista del varón. (Dussel, 2007, p. 22)

Esta descripción del criollo sobre la mujer sitúa la destrucción de la complementariedad: hombre-mujer en el relato teogónico, y la consolidación de una estructura machista vigente hasta la actualidad en las sociedades latinoamericanas.

La erótica de la liberación en las teogonías indígenas de Colombia: estudio de los pueblos inga, misak guambiana, nasa, pasto, yanacona, ette y barí

El relato teogónico es una pieza fundamental para el estudio de la cosmovisión y las prácticas culturales de los pueblos indígenas, en la medida en que este tipo de relatos permiten comprender la explicación que estos grupos étnicos le han otorgado a la vida y a la forma como se ha organizado la existencia y vida colectiva en el universo. Una de las explicaciones que entrega esta narrativa es la forma de organización de la vida social y familiar, ubicando allí la explicación del lugar de la mujer y la feminidad en el universo. Bajo este contexto, se propone el estudio de las teogonías de los pueblos indígenas de Colombia determinando las características que le han atribuido a la mujer, y las relaciones entre los masculino-femenino.

La etnoliteratura indígena seleccionada para el estudio del relato teogónico fue la de los pueblos inga, misak guambiana, nasa, pastos, yanacona, ette y barí, que ha sido recopilada y publicada en la Biblioteca Nacional de los Pueblos Indígenas de Colombia. Se encuentra esta narrativa en dos ejemplares: uno lleva por título *Antes el amanecer. Antología de los pueblos indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*, y el otro, *El sol babea jugo de piña. Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*.

Para comprender el relato teogónico, se partirá por una breve descripción del etnotexto dentro de la oraliteratura como género literario; posteriormente, se nombrará a cada uno de los pueblos indígenas objeto de estudio, relacionando la ubicación geográfica, el número de habitantes (determinado por el censo del 2005), las actividades económicas, los problemas actuales en materia de derechos humanos (en la medida en que permiten describir el contexto político-económico en el que viven estos pueblos) y el relato teogónico de cada pueblo; después, se realizará un análisis descriptivo y comparativo de la erótica registrada dentro de las narrativas teogónicas.

La oraliteratura es un género literario en el que la palabra está viva, se sigue enunciando y transformando cada vez que se narra, lo que permite la continuidad de las relaciones culturales y la identificación de los roles sociales desde la tradición. Niño (1998) muestra cómo “etnotexto” es una categoría que surge en oposición de la oraliteratura propuesta de Friedemann (1984); sin embargo, ambos poseen el rasgo común de expresar una actitud cultural contestataria a la tradición hegemónica (canon) del campo literario. A pesar de sus críticas y diferencias sobre la redundancia del etnotexto, al suponer que todo texto tiene un origen antropológico y, en el caso de la oraliteratura, que al escribirse termina deformando su esencia literaria, al sustraer la tradición oral de su ubicación original, es menester establecer las características generadas por Niño (1998) para determinar el concepto de etnotexto como un tipo de discurso de origen oral y comunitario que posee un vínculo ancestral, que produce un efecto de terapéutica social y expresa un saber cultural, enunciando procesos de transformación cultural.

El etnotexto, ese texto de vínculos ancestrales, ha irrumpido como una producción literaria heterogénea, al tiempo que las condiciones llamadas posmodernas reclaman una redefinición de identidades. Sus efectos estéticos tocan espacios que se relacionan con una terapéutica social, a más de contener una fuerte implicación en las tendencias actuales de deconstrucción de saberes, mapas culturales y espacios de comprensión de realidades. Su presencia creciente en los campos de recepción es un síntoma de transformaciones culturales de América, la latina particularmente, constituyendo una fuente de capital pragmático, estético y ético de alcance polivalente. (Niño, 2009, p. 34).

El etnotexto se configura como un relato que da cuenta de los procesos de conocimiento de una comunidad específica, y manifiesta un tipo de narrativa que depende exclusivamente de su relator, en este caso la comunidad que narra y dice su imaginario colectivo.

Niño (1998) afirma que existen distintos tipos de etnotexto: 1) está aquel que emite la visión del indígena desde su lengua, cuyo origen y transcripción se genera en la lengua autóctona de la comunidad que lo relata; 2) el de la visión indígena desde la orilla letrada —que será el objeto de estudio de la presente investigación—, que se caracteriza por ser el resultado de una investigación sobre comunidades donde se recopila información sobre sus narrativas, sus rasgos, representaciones y, posteriormente, se escribe en una lengua de uso nacional; 3) el que aparece construido por un intelectual que ha vivido o tiene un origen en una comunidad no occidentalizada pero que, posteriormente, ha recibido una educación occidental y produce un tipo de literatura que recoge la relación intercultural de ambas construcciones de mundo, como el caso de José María Arguedas; 4) finalmente, el que se construye a partir de la mera asimilación del investigador de la narrativa indígena sin ningún tipo de diálogo intercultural, sino que expresa su visión de viaje y encuentro comunitario.

El reconocimiento de la importancia y riqueza cultural del etnotexto en la denominada etnoliteratura se generó con la construcción en 2010 de la Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas en Colombia, por iniciativa de la entonces ministra de cultura Paula Marcela Moreno, desde la cual se buscó recopilar la etnoliteratura de las comunidades indígenas en Colombia, junto con la etnoliteratura intercultural expresada por autores con origen y raíces indígenas de composición propia, y la recopilación de textos y manifiestos con carácter histórico; es allí donde se registran las narrativas teogónicas.

Teogonía y contexto del pueblo inga

Con el término *inga* se describe el idioma de los pueblos inganos que, de acuerdo con el observatorio étnico Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin, 2014), se ubican en el valle de Sibundoy, en el Putumayo; los ingas son descendientes de los incas, de ahí su nombre. En el censo del 2005 se registró un total de 15.450 personas, de las cuales el 50% corresponde a mujeres. Es un pueblo que se caracteriza por ser viajero, comerciante, artesanal y con conocimientos en salud indígena y chamanismo:

El porcentaje de población Inga que no sabe leer ni escribir es del 14,7% (2.271 personas), del cual la mayoría son mujeres, con un 53% (1.203 personas). Esta tendencia no se mantiene al observar otros datos del censo, pues del 72,1% (10.075 personas) que reportan tener algún tipo de estudio, la mayoría, el 51,7% (793 personas), son mujeres. (Ministerio del Interior, 2014, p. 29)

La tradición de viajeros y comerciantes se ha mantenido hasta la actualidad, con ocasión del uso de la tecnología y de la construcción de cabildos en capitales como Bogotá y Cali, siguiendo el relato investigativo de Caudmont (1953):

Los indios Inganos viven en los alrededores de la carretera que va de Pasto a Mocoa y atraviesa la Comisaría de Este a Oeste; aparecen desde la laguna de La Cocha, al norte y al sur de la carretera, excepto en el pueblo de Sibundoy ocupado por los Indios Kamsa (2); al Este se encuentran más allá de Puerto Limón, en las riberas del río Caquetá; al Norte alcanzan a Descanse sobre el mismo río y al Sur casi hasta Wiskey sobre el río Putumayo. (p. 359)

En materia de derechos humanos, se registran problemas por el reconocimiento de la propiedad colectiva, violencia y desplazamiento por presencia de grupos armados, de acuerdo con el Plan de Salvaguarda del pueblo Inga:

El Valle de Sibundoy se presenta en el conflicto armado como un fortín estratégico para los grupos ilegales porque pueden establecer movilidad entre la Orinoquía, Ecuador, el macizo colombiano y el pacífico nariñense y caucano. [...] El desplazamiento forzado ha hecho que varios miembros de nuestra comunidad se hayan

desplazado hacia zonas urbanas del país y cabeceras municipales de los territorios de asentamiento. Tal es el caso de los desplazamientos de líderes y gran número de familias y en algunos casos la totalidad de la población de cabildos Inga del Medio y Bajo Putumayo, la Bota Caucana, Aponte Nariño hacia las cabeceras municipales y ciudades del Interior del país, también de los ochocientos indígenas que se asentaron posteriormente en Bogotá en la localidad de Antonio Nariño desde 1999. (Ministerio del Interior, 2014, pp. 24-25)

Ambi uasca samai es un tipo de yajé, pero también es el título de la teogonía inga sobre los orígenes. Ahí se narra cómo en un inicio ya existían todos los seres en la tierra, pero esta se encontraba en completa oscuridad. El hombre ya existía pero no tenía inteligencia, por lo que se tropezó con “el bejuco de yajé” y lo partió en dos, se lo dio a las mujeres para que lo probaran y, de este acto, se dio por primera vez la menstruación de las mujeres.

El yajé que les sobró quedó plantado y empezó a crecer hasta el cielo, tanto que de este salió una flor que se convirtió en sol. De esta planta descendieron a la tierra los hijos del sol, que serían los colores, dándole luz, colorido y brillo a la tierra:

Cuando llegaron a la tierra se dispersaron y cada uno depositó la luz y el color en cada ser. Y cuando el mundo estuvo totalmente iluminado, toda esa sinfonía de colores y música hizo brotar el entendimiento en todos los hombres, creándose así la inteligencia y el lenguaje. (Rocha, 2010a, p. 117)

Otra narrativa, denominada *Los tres hermanos*, cuenta la historia de una mujer que tiene dos hermanos; un día toma una flor, que posa sobre su vientre y de allí se engendra vida. El día que ella da a luz, fallece dando origen a la totalidad de las bestias de la naturaleza. Con su muerte, los dos hermanos distribuyen las labores domésticas, orientando el rol de la mujer al hermano menor y el del hombre al hermano mayor.

Un día, el hermano mayor consigue a una mujer y decide desterrar de su hogar al hermano menor (ya no requiere de este, una vez que ha llegado una mujer al hogar a cumplir con sus roles). El hermano se va por el monte donde corre con una serie de desventuras, hasta que es la misma madre naturaleza que lo recompensa, al engendrar a una mujer que le entrega como premio a su valentía, dándole un complemento y equilibrio para el desarrollo de su vida.

Teogonía y contexto del pueblo misak (guambiano)

El pueblo misak fue nombrado por los españoles como “guambiano”, de ahí que se conozca bajo este nombre. Se ubica en el noroeste del departamento del Cauca que en lengua misak (Kauca) significa “madre de los bosques”. De acuerdo con el censo del 2005, se registra un total de 21.085 personas, de las que el 50,4 % corresponde a hombres y el 49,6 % restante, a mujeres.

El porcentaje de población guambiana que no sabe leer ni escribir es del 18,4% (3.877 personas), del cual la mayoría son mujeres, con un 62,4% (2.419 personas). Esta tendencia no se mantiene al observar otros datos del censo, ya que del 76,2% (16.060 personas) que reportan tener algún tipo de estudio. (Ministerio de Cultura, 2010a, p. 3)

El sustento económico de este pueblo es la agricultura de maíz, papa, trigo, cebolla, frijol; además, cazan liebres y pescan truchas. Poseen un modelo de economía cooperativa: "El sistema de cooperación misak se da entre las familias- por ejemplo en el trabajo de parcelas-; y entre las mingas con el trabajo en equipo entre varias personas para una actividad común" (Ministerio de Cultura, 2010a, p. 8).

Dentro de los mayores problemas que tiene la población se encuentran los cultivos ilícitos en los territorios guambianos, de acuerdo con el reporte realizado por el Sistema de Monitoreo de Cultivos Ilícitos de Colombia (Simci), se ubicó en Morales, municipio guambiano, un alto crecimiento del cultivo de coca, "que pasó de presentar 9 hectáreas sembradas en 2005 a 118 en 2007" (Ministerio de Cultura, 2010a, p. 23).

Las palabras de origen del pueblo misak guambiano se titulan *Primero era la tierra y las lagunas*, donde se narra la existencia de una laguna enorme (Piendamú), que es el corazón de la sabana. Esta agua no tiene una connotación positiva ni negativa, pero de esta surgen cosas buenas y malas. De esta relación entre la tierra y el agua se originó un ser femenino-masculino (Pishimisak), quien ve el arcoíris que salió del agua y que irradia todo con su luz y colorido: "Cuando bajó el agua todo creció y floreció; retoñó toda la hierba y hubo alimentos aquí. Era el agua buena. Antes en las sabanas del páramo, el Pishimisak tenía todas las comidas, todos los alimentos; él-ella es el dueño de todo" (Rocha, 2010a, p. 189).

Este verbo teogónico enuncia el origen de la naturaleza, el origen de la vida desde la unión de lo masculino y lo femenino, como vínculo de complementariedad perfecta del cual solo es posible el desarrollo de la fuerza creadora: "Allá arriba con la tierra y el agua, estaba él-ella. Era el Pishimisak, que también ha existido desde siempre: todo blanco, todo bueno, todo fresco [...]; él-ella es el dueño de todo" (Rocha, 2010a, p. 189).

Dentro de las historias sobre caciques y cacicas se destaca una: "Teresita de la Estrella", que cuenta que del arcoíris (masculino) salió una luz amarilla que se unió al arcoíris femenino, de esta unión salió el arcoíris hijo. La luz siguió cayendo y salió de esta un sombrero que cayó sobre una laguna; este sombrero era el mundo. Siguió cayendo luces sobre la laguna, hasta que un día salió una niña que sería la primera cacica: "En esa laguna venía una niña y los primeros mayores la sacaron río abajo. Cuando se creció fue una cacica, la primera autoridad de nosotros. De este modo vino la cacica Teresita de la Estrella desde la laguna de Nimpí" (Rocha, 2010a, p. 191). Esta cacica se demoró mucho en crecer, se alimentaba de la sangre de las niñas.

Desaparecía a medianoche y al amanecer aparecía de nuevo, trayendo herramientas y objetos de oro [...]. A medida que iba creciendo traía nuevas herramientas, según la edad. Ella sola ha de haber traído lo completo. Cuando creció vestía prendas de oro; su plato y su cuchara eran de oro y lo que más sabía era trabajar el oro. (Rocha, 2010a, p. 192)

Teogonía y contexto del pueblo nasa

El pueblo nasa se encuentra ubicado en su mayoría en Tierradentro, entre el Huila y Cauca; también se han asentado en el sur del Tolima, Caquetá y Putumayo. De acuerdo con el último censo (2005), se registra un total de 186.178 personas pertenecientes a este pueblo, siendo el segundo pueblo indígena colombiano más numeroso; el 51 % corresponde a hombres y el restante 49 %, a mujeres. La tasa de analfabetismo se calcula en el 19,20 %, de la que el 45,7 % corresponde a hombres y el 54,3 %, a mujeres, cifra que se mantiene en la población que tiene algún tipo de estudio, que corresponde al 79,20 %, donde los hombres tienen el 52,2 % y las mujeres, el 47,8 %. Su principal actividad económica es la agricultura en monocultivos, destacando el maíz dentro de sus productos.

La situación en materia de Derechos Humanos que afronta en la actualidad este pueblo se caracteriza por asesinatos a sus líderes, al defender su territorio, buscando evitar el cultivo de productos ilícitos en la región:

Esta historia comienza a tejerse desde enero de este 2019, cuando los Nasa en Toribío, Cauca, con rituales de armonización y diálogos colectivos alertaron de una nueva guerra. Desde la tupa, el espacio donde comparten la palabra alrededor del fuego, un guía espiritual habló de la ‘enfermedad’ del territorio causada por los sembradíos de coca y de marihuana. Desde entonces, los líderes se aferraron al mandato de la comunidad. Mes a mes advirtieron de las amenazas y de los riesgos que padecen y juntos avanzaron en ‘limpiar’ sus resguardos y en exigirles a los grupos armados y de narcotraficantes que se fueran. (Céspedes, 2019, párr. 1)

La teogonía de este pueblo cuenta que “El origen de la tierra y el hombre” se dio por la existencia de un espíritu, *Ks’a’w Wala*, que era femenino y masculino a la vez, por lo que se reproducía por sí mismo. De este salieron otros espíritus como el *Ekthe’*, “sabio del espacio”; el Trueno, *T’iwe Yase*, “nombrador de la tierra”; *Weet’ahn*, “el que deja las enfermedades en el tiempo”; el *K’lum*, “duende que controla el ambiente”; el *Daat’i*, “espíritu de control social”; *S’i*, “espíritu de la transformación”; *Tay*, “el Sol”; *A’te*, “la Luna”; *Weh’a*, “viento de la atmósfera” (Rocha, 2010a, p. 225). De estos salieron los animales, las plantas, los minerales y el ser humano. El dios padre “*Ks’a’w Wala*” vivía en una casa con todos sus hijos, pero un día los mandó a que buscaran su propia casa; así lo hicieron e inició un conflicto entre el fuego y el agua, por lo que su padre decidió unirlos y, bajo esta unión, se siguieron creando animales, plantas y minerales:

De esta manera se formaron cuatro casas y cuatro caminos: la casa principal del Ks'a'w Wala, la casa de los hijos mayores y la casa de los hijos menores, en donde vivían los nasa, los animales, los vegetales, y la casa de los yu'kipmenas, los tapanos (hombres sin rabo), los que viven bajo la tierra. (Rocha, 2010a, p. 226)

El pueblo asa tiene una cosmovisión en sus teogonías en que resalta la importancia de la mujer en los procesos de creación. La primera cacica del pueblo proviene de una laguna, que creó la totalidad de la naturaleza, donde pudo reposar y originarse el nacimiento de los seres humanos: hombre y mujer; hasta que un día, la cacica retornó a su lugar primitivo, consagrado y protegido hasta el día de hoy como centro de contemplación y de creación de la vida del universo: "En esa laguna venía una niña y los primeros mayores la sacaron río abajo. Cuando se creció fue una cacica, la primera autoridad de nosotros" (Rocha, 2010a, p. 223).

Teogonía y contexto del pueblo pasto

El pueblo indígena pasto se encuentra ubicado en Nariño y el Putumayo; su población está conformada por 129.801 personas, de las cuales el 49,7 % corresponde a hombres y el 50,3 % restante, a mujeres. Para esta población tiene una especial importancia la medicina tradicional y el respeto a la naturaleza. La economía del pueblo principalmente es la agricultura, así como la producción de lana y leche. De acuerdo con Serje y Camacho (2011), se destaca de este pueblo la forma empresarial que han constituido:

Los pastos están organizados en diecisiete resguardos, originados en el periodo de la ocupación colonial, y constituyen un buen ejemplo del movimiento indígena colombiano contemporáneo. [...] Muchos de ellos viven en pequeños centros urbanos y tienen múltiples actividades articuladas con el mercado moderno, que incluyen la comercialización de productos agropecuarios, pesqueros (de las lagunas del altiplano) e incluso el hielo de los nevados. Su vida local se fundamenta en lazos tradicionales de parentesco, poseen una cosmovisión anclada en la cultura hispano-india colonial y su ejercicio. El pensamiento indígena del pueblo pasto gira en torno a un plan para preservar la vida, de todo ser, el territorio es un lugar de respeto, un espacio mítico y espiritual donde se forjan sus saberes propios vivir en unidad en medio de lo diverso, reconstruir con nuevas formas de vida no escritas en libros, sino en la memoria de la comunidad, en la historia oral de los mayores, en sus formas de vida que son realidades desde sus conceptos, perspectiva y permanencia, fortaleciendo sus procesos de vida y progreso, con una visión y pensamiento propio en la planeación, desarrollo y bienestar de las comunidades. (Serje & Camacho, 2011, p. 120).

De acuerdo con el Plan de Vida del pueblo pasto, su mayor requerimiento en materia de derechos humanos es la búsqueda de proyectos por parte del Estado que les permita financiar y mantener sus creencias y tradiciones.

El pueblo pasto tiene dos narrativas: una de creación y otra de destrucción. La creación se da por la palabra y mandato de Dios, creando así el mundo, el cielo, la tierra y el firmamento, la luna, el sol, los animales, las yerbas y los hombres; la destrucción se produce por la caída de tres astros: el sol, la luna y las estrellas. “Cuando se acabe el mundo, tres soles caerán sobre la Tierra. Caerán el Sol, la Luna y las estrellas; y todo el mundo, una sola llamarada. Las llamaradas subirán hasta el cielo, y los aljibes y los charcos hervirán como olla de mote” (Rocha, 2010a, p. 265).

Este mito creacionista muestra la figura masculina de un dios, que crea y destruye todo el universo, en un proceso de devenir, de transformación constante de la vida a la muerte. La existencia del entorno natural asume una explicación desde las decisiones que toma este dios en los procesos de transformación; un ejemplo de estas decisiones fue la creación del hombre, a diferencia de la mujer que no se registra en el relato teogónico de este pueblo.

Teogonía y contexto de los yanaconas

Los yanaconas viven en el suroriente del Cauca, en el Valle del Cauca y en el Huila. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005, citado por Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2010), la población de este pueblo es de 33.253 personas, de las cuales 50,2 % corresponde a hombres y 49,8 %, a mujeres. Su principal actividad económica es la horticultura:

Dado que su territorio se halla ubicado en distintos pisos térmicos, desde los páramos, como el de Barbillas a los estrechos valles de las tierras medias y templadas de los Andes, se cultiva una gran variedad de productos. En clima templado, se produce café, plátano, yuca, caña de azúcar y diversos frutales. El café es un producto comercial; en clima frío, se cultiva papa, trigo, cebolla, maíz, fríjol, calabaza y frutales como tomate de árbol, durazno, mora, higuillo, distribuidos en medio de los cultivos o alrededor del patio de la vivienda. El ciclo agrícola gira en torno al maíz, producto que además es fuente de la identidad cultural Yanacona, por cuanto se siembra a lo largo y ancho del territorio Yanacona. (ONIC, 2010, párr. 3)

En materia de derechos humanos, los yanakona enfrentan grupos armados en sus territorios con ocasión de la expansión de cultivos ilícitos. Se ha detectado la presencia de “las FARC, el ELN, las autodefensas y las nuevas bandas emergentes” (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2010, p. 5). Este proceso de expansión inició en la década de los ochenta con cultivos de coca y amapola.

La teogonía yanacona se ubica en relación con el diluvio, antes del cual la tierra era plana y estaba habitada por unos seres que se llamaban tapanos “porque no tenían ano; todavía hay una cueva con una puerta grande que conduce a donde viven estos seres” (Rocha, 2010a, p. 287). Después del diluvio, se crearon los huecos, las montañas, los cerros, las peñas, los ríos y las nubes. Sus antepasados eran gigantes, que adoraban a los astros y carecían de vivienda debido a que «vivían huyendo de los antropófagos caribes, que habitaban el valle de Las Papas, por ello su vivienda fue transitoria” (Rocha, 2010a, p. 287). Se dice que se escondían en el fondo de la cordillera, donde hacía más frío, por lo que tendrían que haber sido guerreros; pero se cuenta que también fueron artesanos.

Esta situación cambió con la llegada de personas que los coaccionaron a ir a “cocer el maíz, a cocinar el trigo para toda la gente que traían (negros del África) y embarazaban a las mujeres; por eso es que hay algunos indios descendientes de esos negros de antes, unos que tienen el pelo churimbo (crespo)” (Rocha, 2010a, p. 288). Esta situación los obligó a defenderse; construyeron una muralla de piedra con puertas de madera a la entrada del pueblo, como fortaleza, con la que limitaban el paso de los colonizadores, incluso el de las mujeres indígenas que se casaban con los blancos.

Otra de sus narrativas relata la historia de una virgen que llegó al territorio de los Yanaconas en tiempos de la Colonia y esta habría llegado a buscar la paz y el equilibrio entre los blancos y los indios:

Antes de que llegaran los españoles ya la patroncita estaba. Aquí al ladito de la iglesia, cerca del depósito del agua, la encontró la viejita Rosalía. Es que era viejita y solita. Las ovejas se le subían... (risas)... y ella las bajaba. Hasta que un día miró y ahí mismito en el nacidero, debajo del pasto donde escarbaban las ovejitas, en un tronquito estaba la virgencita. En esos tiempos peliaban los indios y los españoles y ella vino a acabar con eso. Hasta que acabó porque es bravita, muy seriecita. Ahí comenzamos a vivir pacito y juntos. Dicen que esos españoles eran saladitos (Rocha, 2010a, p. 289)

Teogonía y contexto del pueblo ette

Los ette e'neka, conocidos peyorativamente como chimilas, se encuentran ubicados en San Ángel, en las llanuras de los departamentos de Magdalena y Cesar. Son en total 1.614 personas las que integran este pueblo, de acuerdo con el DANE (2005, citado por la ONIC, 2010), con el 52 % que corresponde a hombres y el 48 %, a mujeres. Sus integrantes se dedican a la horticultura, la cacería y la pesca. Se destaca una posible pérdida lingüística, ya que solo el 23,5 % de su población habla y entiende su lengua, ette taara.

De acuerdo con la caracterización del Ministerio de Cultura (2010b), la población analfabeta de este pueblo “es del 52,2 % (847 personas), del cual la mayoría son hombres: 52,2 % (442 personas). Esta tendencia se mantiene al observar otros

datos del censo, pues del 42,1% (604 personas) que reportan tener algún tipo de estudio, la mayoría, el 53,8% (325 personas), son hombres” (p. 5).

El Plan de Salvaguarda del pueblo ette e'neka del Ministerio del Interior del 2010 desarrolla una descripción cronológica de los delitos que ha sufrido este pueblo, con ocasión del conflicto armado en Colombia; de estos, se desataca el reclutamiento de menores, la estigmatización como guerrilleros y paramilitares, desplazamientos, torturas, desapariciones. También se destaca 1996 por la llegada del paramilitarismo a la región, año que generó varios desplazamientos debido a que:

[...] los paramilitares elaboraban listas de supuestos guerrilleros donde fuimos incluidos, y a raíz de ello fueron asesinados 25 de nosotros, dentro y fuera del resguardo ya conformado. Muchos de ellos eran líderes comunitarios, autoridades tradicionales, promotoras de salud, profesores, y miembros de la comunidad en general. Si un Ette Ennaka era señalado como supuesto guerrillero, el señalamiento era extendido a toda su familia, por lo cual muchos integrantes de la comunidad se vieron obligados a cambiarse el apellido para proteger sus vidas. (Ministerio del Interior, 2010, p. 44)

Dentro de las teogonías de los ette se encuentra un mito denominado “El mundo”, en el que se narra una figura materna, que lleva por nombre Yunari. Yunari es la tierra, puesto que es la abuela del sol y de la luna. La sangre de Yunari es el agua y sus venas son los arroyos. Encima de Yunari hay cielo y debajo agua.

Yunari Kraari es nuestra madre
Ella está en el principio
Está antes que Sol y Luna
Ella es la abuela de Yaau y Numirinta.
Como es una anciana le decimos Yunari
Como es extensa le decimos Kraari
Es tan ancha como la misma Tierra Yunari es la misma Tierra
Los arroyos son sus venas y las aguas son su sangre
En su espalda y en su pecho están los ette Sobre Yunari los ette viven.
Yunari está en la Tierra del Medio
Ella es la Tierra del Medio Arriba hay cielo y abajo hay agua
En ambos lados vive gente Por eso decimos que los ette viven en el medio.
Ahora la espalda de Yunari está limpia
Antes estaba sucia y llena de sangre Yaau la limpió con agua y con fuego
La dejó sin manchas, nueva, joven.
Los ette de ahora son gente nueva
Son una nueva generación
Acabaron de bajar Son los ette takke [...] (Rocha, 2010b, p. 79).

Los ette explican en esta narrativa que existen en total cinco tierras y, en la actualidad, nos encontramos en la cuarta, ya que las tres primeras tierras ya existieron y se fueron. La quinta tierra está en el cielo, esperando venir. La cuarta y la quinta

tierra están en contacto constante; son contrarias. Si en la cuarta tierra es de día, en la quinta será de noche. Si en la noche se escucha el ruido de animales, son los animales de la quinta tierra que están casando, pues los de la cuarta están durmiendo. Cuando se escucha abrir las puertas en el cielo, son las personas de la quinta tierra que están pidiendo su turno; quieren bajar. Cuando bajen, será la quinta tierra y, entonces, la cuarta habrá terminado y con ella se irá la violencia y la muerte. En este sentido la tierra es el todo, el principio y el fin.

La creación de la Tierra se encuentra en otro mito. Allí los ette narran la existencia de un dios, al que denominan “Papá grande”, quien con greda creó la tierra, pero estaba vacía. Por ello, Papá grande creó un tigre grande y lo soltó en la tierra, que sería entonces el primer habitante de la tierra. Luego Papá grande creó a los hombres: “todos eran aruacos, guajiros y motilones. Así hubo muchos hombres en la Tierra. Entonces Papá grande vio que los hombres no podían vivir solo de guerra y de palabras y así hizo una mujer para cada uno. Hizo mujeres aruacas, guajiras y motilonas. Así hubo muchos indios en la Tierra” (Rocha, 2010b, p. 81). Luego de estos, esta figura paterna creó a la primera pareja chimila: hombre y mujer. Al hombre no le gustó la tierra, por lo que no quiso descender a esta; entonces, su creador lo empujó a esta, explicando así la llegada de los chimila a la tierra, bajo el nombre de *paretare*.

Otro relato teogónico muestra al Sol como una mujer y a la Luna como un hombre, ambos hermanos. La hermana Sol es muy joven, pues hace poco nació. Cuentan que antes hubo otros dos soles, y un día duraba cuatro años y luego un año, por lo que tenían más tiempo para trabajar que ahora. El Sol duerme de noche, y se explica su sueño por su feminidad: “De noche el Sol duerme porque es mujer. A veces también está enferma y no quiere salir, y entonces los indios tienen mucho miedo. Así dijeron y así es” (Rocha, 2010b, p. 82).

El poblamiento de los chimilas lo explican en otro mito, donde cuentan que Papá grande los guio a la tierra por medio de las tres flechas del arcoíris abriendo tres caminos: uno por San Ángel, otro por el río Cesar y otro por Cartagena, lo que explica la ubicación de los chimilas.

Teogonía y contexto del pueblo barí

El pueblo indígena barí se ubica en la serranía de los Motilones, Norte de Santander. De acuerdo con el DANE (2005, citado por la ONIC, 2010), son 5.923 personas “de las cuales 4.897 se encuentran en las cabeceras municipales” (párr. 3). Se dedican a la horticultura, principalmente al cultivo de yuca, al igual que a la pesca y a la cacería. La caracterización realizada por el Ministerio de Cultura en el 2010 muestra que la principal problemática en materia de derechos humanos sobre este pueblo es “la vulneración de derechos y las necesidades de protección de sus derechos a preservar su territorio, identidad cultural, tradiciones, formas de organización propias, su cosmovisión espiritual y su lengua nativa” (Ministerio de Cultura, 2010c, p. 7).

Los barí cuentan que la luna es una mujer, hermana de la tierra. Ambas, desde la creación del universo, se agarraron de la mano, pues eran ciegas y en el universo aún no existía el sol, lo que impedía el cultivo y la caza, dada la oscuridad y las sombras, solo podían atrapar tucanes en luna llena, donde podían ver sus coloridas plumas:

Cansado de la escasez, un grupo de guerreros decidió aventurar investigando lo desconocido: treparon por el bejuco y al otro lado encontraron a una mujer solitaria, que era la patrona de la Luna. Ella les otorgó permiso para cazar con la condición de que cada uno de ellos le hiciera el amor antes de proveerse en sus dominios. (Rocha, 2010b, p. 125).

Por mucho tiempo, estos guerreros estuvieron impresionados de tanta belleza y abundancia; siempre que bajaban del cielo, lo hacían cargados de pavos y distintos animales para proveer a su pueblo de comida. Pero se estaban enfermado del cansancio y el frío que sufrían al hacerle el amor a la luna, lo que los intrigó y llevó a un grupo de guerreros a traspasar los linderos permitidos por la luna. Al pasar el límite conocieron otras familias, la del cóndor y la del buitre, quedando fascinados con las hijas del cóndor.

Después de conocer a las hijas del cóndor, ya los jóvenes barí no deseaban aparearse con nadie más. Ese sentimiento los había inclinado a ignorar peligrosamente la condición impuesta por la señora de la Luna. Un día ella descubrió el engaño y, en medio de un irracional impulso de ira, cortó el bejuco que unía a la Luna con la Tierra. Una vez zafada esa conexión, la Luna se fue alejando poco a poco inexorablemente. Los jóvenes barí no tuvieron tiempo de bajar y quedaron condenados a permanecer allá, para siempre unidos a las hijas del cóndor. Desde la lejanía sus descendientes con nostalgia a veces nos observan, cuando a las nubes no se les da por extender sus faldas en el cielo y ocultarnos de su vista. (Rocha, 2010, p. 126).

La creación de los motilones se cuenta por una leyenda en la que dios tenía un machete y cortó tres piñas: al cortar la primera, salió un hombre motilón; al cortar la segunda, salió una mujer, y de la tercera, salió una familia: un hombre, una mujer y dos hijos niños.

Así salieron más motilones. Entonces los motilones vivieron en esta zona y se multiplicaron mucho. Pero luego, por engaños y por discusiones se separaron, y se fueron unos para La Guajira, otros para la tierra de los yukos, otros al norte, otros al sur, hasta que se pobló la tierra por motilones. (Rocha, 2010b, p. 127)

La llegada del pueblo barí a la Tierra se explica por un acto de imprudencia, ya que ellos vivían en el cielo, donde existía una “selva amena o paraíso, no muy tupido pero sí muy agradable” (Rocha, 2010b, p. 125). Desde allí vieron la

Tierra, descubrieron que esta también tenía ríos y bosques donde con facilidad podrían cazar y pescar, por lo que decidieron bajar. Al descender todo el pueblo barí, pasó un gallinazo y cortó el lazo por donde bajaron, impidiendo su subida y, desde entonces, se quedaron habitando la Tierra: “A partir de entonces han estado vagando por el mundo, y toda su ilusión y su mayor inspiración ha sido buscar la forma de ascender nuevamente al sitio de donde imprudentemente bajaron, y para ello quieren encontrar el camino del cielo” (Rocha, 2010b, p. 125).

Teogonía y contexto del pueblo yukpa

El pueblo indígena yukpa vive en la serranía del Perijá. El DANE (2005, citado por la ONIC, 2010) registró que son en total 4.761 personas, de las que el 52,4 % corresponde a hombres y el 47,6 % restantes, a mujeres. Se caracterizan por ser recolectores, con ocasión del desplazamiento forzado y de las precarias condiciones económicas en las que viven.

Aunque hoy cuentan con más de 34.000 hectáreas distribuidas en los resguardos principales, la limitación en su movilidad a causa de los diferentes conflictos, sumado a la escasez de sistemas de producción diferentes a la caza o recolección, ha causado graves problemas de salubridad ligados a la desnutrición y enfermedades asociadas al sistema digestivo y al sistema inmunológico. (ONIC, 2010, párr. 9)

El dios creador del pueblo yukpa se llama Kemoko, aunque también recibe los nombres de Amorétoncha, Maihpore y Aponto. Este vivía solo en el aire, e hizo la tierra para descansar; también creó árboles y animales. Seleccionó a Ardita para que fuera su cocinera, quien sacaba maíz de su cabeza y se los preparaba y daba de comer. Esta tierra fue creciendo, por lo que Kemoko creó cuatro muñecos de tierra (2 hombres y 2 mujeres) que vivieron en Manastara, con quienes convivió; pero estos se volvieron malos, por lo que Kemoko decidió irse.

Cuando la tierra se hizo muy grande Kemoko fabricó como unos muñecos de tierra. Hizo cuatro: dos hombres y dos mujeres. De ellos salieron los primeros que vivían en las sabanas de Manastara: los Atancha y los Atumsha. Con ellos vivió Kemoko mucho tiempo, pero se hicieron malos y Kemoko se marchó a otro sitio. Kemoko andaba solo por el monte y el pájaro carpintero picaba todos los palos. Cuando picó unos palos salió sangre. Entonces Kemoko los cortó e hizo con ellos un hombre y una mujer, doblándoles los brazos y las piernas para que pudieran caminar. De aquí salieron los yukpa. (Rocha, 2010b, p. 178)

Erótica indígena: una aproximación al principio de complementariedad

Conforme al trabajo realizado, es posible ubicar la orientación de la erótica como eje de reflexión, lo que implica pensar el rol de la mujer y su relación con el hombre dentro de un vínculo de complementariedad, acorde con la apuesta teórica planteada por Dussel (2007) desde una Filosofía de la Liberación, desde la que es posible configurar las posibilidades de existencia de vida social en la realidad contemporánea. Desde esta perspectiva se genera una lectura teórica de la articulación entre lo femenino y lo masculino que permite una hermenéutica por fuera de la dominación, donde la diversidad de identidades proveen una apertura y una relación de complementariedad al momento de enfrentar la vida en el cosmos. Esta apuesta principalmente es expuesta por el autor argentino como un principio presente en las formas de organización de la existencia colectiva de los pueblos indígenas, que se puede ubicar en el relato teogónico; pero esta narrativa ha sido modificada desde los procesos de colonización latinoamericana. Sin embargo, al apreciar y al estudiar el etnotexto como una pieza portadora de cultura y cosmovisión indígena, fue posible encontrar una formulación erótica desde la coexistencia de lo femenino y lo masculino en la etnoliteratura indígena colombiana.

Este trabajo da cuenta de esto, en la medida que se realizó una síntesis de las teogonías de algunos pueblos indígenas amerindios, y se complementó desde una lectura del texto acompañada de un contexto, que refiere una caracterización demográfica y una organización económica que responde a los actuales contextos de violencia política que enfrentan los pueblos indígenas de Colombia. De este modo, se puede ver el sentido y trascendencia que tiene el cuidado y preservación de la etnoliteratura, específicamente de la teogonía, como portadora del sentido de existencia y origen de nuestros ancestros desde una perspectiva étnica.

Las teogonías descritas con anterioridad muestran un escenario común sobre la creación, donde un dios creador decide transformar una realidad oscura. Bajo esta oscuridad es descrito el origen como escenario de transformación que dará la vida y la organizará. Esta organización aún posee la figura de la complementariedad, como propuesta de Dussel (2007) en la comprensión de la eroticidad. Esto aparece casi en la totalidad de narrativas, lo que es sorprendente, dadas las transformaciones que constantemente tuvieron estas narrativas hasta su escritura.

En el caso del pueblo inga se registra el yahé como elemento trascendental que permite el origen, la creación y la relación de complementariedad entre inteligencia y menstruación, hombre y mujer, producción y reproducción, y así sus respectivas tareas dentro de la organización social y cósmica se repiten y permiten explicar el sentido de la narrativa sobre los hermanos, cuando la mujer muere y con ello da vida y reproducción a la naturaleza, quedando dos

hermanos cuyas jerarquías tienen implicaciones en la repartición de tareas, que para el menor serán las de la mujer. Luego, es desplazado por una mujer y premiado por la naturaleza con otra, lo que muestra una comprensión de la mujer como regalo u ofrenda para la reproducción de la humanidad y la naturaleza, requiriendo del hombre como complemento para la realización de las tareas que permiten la supervivencia humana.

En el pueblo misak no aparece una relación de dominación sobre la mujer, sino un dios con una identificación mixta del género, Pishimisak, quien es femenino y masculino al tiempo, no requiere de otro, se reproduce a sí mismo, siendo dueño de todo, creador de todo. Aquí entonces se verifica el principio de complementariedad. Sin embargo, cuando se hace referencia a la primera autoridad en una cacica, se puede manifestar una apreciación de la mujer como aquella que trae al mundo todas las herramientas y ofrendas necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir.

En el mismo sentido se inscribe la teogonía de los nasa, en la que un espíritu es femenino y masculino, y se autorreproduce creando toda la vida. Es importante destacar la descripción hecha por los yanaconas, cuyo relato lleva a ubicar el contexto de la Conquista y, con ello, de los abusos cometidos en contra de la población en general; pero en el caso de las mujeres, se hace un especial énfasis en el mestizaje, ya que en la reproducción son estas quienes cargan los niños que están por venir, cuya raza y cultura ha sufrido un especial cambio para la vida de este pueblo. Sin embargo, allí no hay una narración de dominación sobre lo femenino por parte de lo indígena. En el pueblo yukpa, la mujer es creada al tiempo que el hombre, lo que no muestra una relación de dependencia o dominación, sino de equivalencia y complementariedad.

De modo contrario, la narrativa de los pasto es una teogonía donde dios es hombre, crea y destruye y organiza todo el universo, pero de la mujer nunca se habla. Esta teogonía es la excepción al principio de complementariedad expuesto a lo largo de las teogonías. Por su parte, el pueblo ette muestra en sus dioses una relación entre una madre y un padre que se complementan para crear el universo. El Sol curiosamente es una mujer y es bajo esta condición que se explica su ocultamiento, al momento de ir a casa a dormir. Igualmente, aparece descrita la mujer en la teogonía del pueblo barí, donde la infidelidad es castigada pero también justificada por el hastío y el frío que puede ocasionar una mujer, generando un castigo.

De esta manera, es posible comprender la enunciación hecha por Dussel (2007) sobre la importancia que tiene concebir la complementariedad como principio para la liberación de la erótica y de la feminidad, de la manera como la concibieron los pueblos indígenas en sus teogonías, en la medida en que el relato creador y organizador expone a la mujer como complemento para la creación y protección del mundo. Las teogonías muestran la existencia de lo femenino en la fecundidad, entendida esta como un lazo materno con el universo a la que le deben protección y respeto; es una relación sagrada de hijos a madre,

en la que el dominio y el castigo desaparecen por completo. La ubicación de la relación mujer-hombre es una relación de complementariedad en el desarrollo de la totalidad de las labores requeridas para la supervivencia humana. Pero solamente en uno de los relatos teogónicos, el del pueblo pasto, la mujer no aparece, siendo la creación un acto de hombres. Igualmente, el sentido y distribución de las tareas desde el ámbito público, masculino, y privado, femenino, se mantiene en tres narrativas.

Es importante destacar el contexto que acompañó y caracterizó la forma de vida en que se encuentra sumergido el relato teogónico de estos pueblos, así como destacar la presencia del conflicto armado en la totalidad de los pueblos estudiados, los procesos de resistencia por la defensa de la propiedad colectiva y el rechazo a la producción de cultivos ilícitos, trayendo escenarios constantes de violencia como el de los pueblos Inga, misak, nasa, yanaconas, ette y barí. Igualmente, se destacan las estigmatizaciones, asesinatos, torturas, masacres, desapariciones y reclutamiento forzado de menores que han tenido que vivir pueblos como ette e'neka y los yanaconas. Es preocupante la situación de salubridad que se describe en el pueblo yukpa, dadas las condiciones de pobreza que enfrentan.

Finalmente, se destaca la búsqueda en el cumplimiento de las obligaciones que tiene el Estado en materia de desarrollo, desde el reclamo del pueblo pasto, proponiendo una lectura sobre la importancia que tiene la defensa del territorio para asegurar la vida, la paz y la supervivencia de los pueblos étnicos. De este modo, se retorna al relato de origen en el que la vida en la tierra estaba mediada por el principio de complementariedad entre lo femenino y lo masculino, asegurando las relaciones y la eroticidad entre el hombre y la mujer por fuera de la dominación, incluyendo un importante escenario de reconciliación, vida y libertad de lo femenino y lo masculino en el territorio, en los recursos naturales y en la vida-muerte del cosmos por fuera de la dominación. Desde la afirmación de un principio de complementariedad humana se puede aseverar un contexto de realidad en el que la enunciación del etnotexto sea consecuente con la enunciación de las relaciones humanas.

Referencias

- Caudmont, J. (1953). Los fonemas del Inga. *Revista colombiana de antropología*, 1(1), 359-389.
- Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin). (2014). *Caracterización del pueblo Inga*. Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterización%20del%20pueblo%20Inga.pdf>
- Céspedes, E. (5 de septiembre de 2019). Vencedores del miedo: indígenas Nasa. *Cuestión Pública*, Recuperado de <https://cuestionpublica.com/vencedores-miedo-indigenas-nasa/>

- Dussel, E. (2007). *Para una erótica latinoamericana*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Friedemann, N. (1997). De la tradición oral a la etnoliteratura. *América Negra*, 13, 19-27.
- Marcuse, H. (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Biblioteca breve de Bolsillo.
- Marcuse, H. (1981). *Eros y Civilización*. Madrid: Sarpe.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ministerio de Cultura. (2010a). 200 años CULTURA ES INDEPENDENCIA - Bari, hijos de sabaceba y gente de los ojos limpios. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Bar%C3%AD.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2010b). *Caracterización del Pueblo Misak (Guambiano)*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Namtrik.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2010c). *Ette Ennaka (Chimila): una historia de resistencia y ensoñación*. Bogotá. Recuperado de [http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterización%20del%20pueblo%20Ette%20Ennaka%20\(Chimila\).pdf](http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterización%20del%20pueblo%20Ette%20Ennaka%20(Chimila).pdf)
- Ministerio del Interior. (2010). *Diagnóstico comunitario del Pueblo Ette Ennaka*. Recuperado de https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_ette_ennaka_-_diagnostico_comunitario.pdf
- Ministerio del Interior. (2014). *Plan de salvaguarda del pueblo inga de Colombia*. Recuperado de https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_inga_diagnostico_comunitario.pdf
- Niño, H. (1998). El etnotexto: voz y actuación. La oralidad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 24(47), 109-121. doi: <https://doi.org/10.2307/4530969>.
- Niño, H. (2009). Etnoliteratura, conocimiento y valores. *Mopa Mopa*, 4, 34-56.
- Observatorio del programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2010). *Diagnostico de la situación del pueblo indígena Yanacona*. Recuperado de http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_YANACONA.pdf

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2010) *Pueblo Yanacona*. Recuperado de <https://www.onic.org.co/pueblos/1162-yanaconas>

Rocha, M. (2010a). *Antes el amanecer. Antología de los pueblos indígenas de los Andes y la Sierra nevada de Santa Marta*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Rocha, M. (2010b). *El sol babea jugo de piña. Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Serje, M., & Camacho, R. P. (2011). Somos indios, somos empresarios, somos pastos: una etnografía del desarrollo empresarial indígena en Colombia. *Maguaré*, 25(1), 111-130.



Ensayo “machirulo”¹. Hacia la comunicación del vínculo, del cuidado y de los afectos*

Ómar Rincón Rodríguez**

Recibido: 3 de octubre de 2019 • Aprobado: 11 de noviembre de 2019

Resumen

En este ensayo “machirulo” —*mansplaining*, intentando ser discursivamente correcto—, se parte de la vitalidad política, cultural y comunicativa del movimiento feminista como propuesta de que otro mundo-economía-sociedad-cultura es posible, para luego reparar en que se debe intentar hacer una comunicación feminista desde lo narrativo, la estética y los formatos, y termina con la perplejidad de cómo hacer posible un feminismo en perspectiva de les jóvenes.

Palabras clave: comunicación, estéticas, feminismo, formatos, jóvenes, narrativas.

1 *Machirulo* es una expresión de uso popular en Argentina, adaptado por el movimiento feminista para referirse a un hombre machista en posición de poder que se hizo viral a partir de un *tweet* de Cristina Fernández en respuesta a Macri, gente a la que la vida se les va en machismos neoliberales e hipocresías de mercado. Yo lo retomo para nombrar a los que nos creemos progres, hippies, onegeros, académicos y feministas, y al final somos solo machistas escondidos detrás de una retórica. Me parece que la palabra *machirulo* nombra al macho que no podemos expulsar de nuestro cuerpo y mente.

* *Ensayo*, porque es la forma que creo que tienen de contar las mujeres: ellas son auténticas por eso no citan, no repiten teorías, no hacen lo que es obvio hacer: eso es para los hombres. *Ensayo* es intentar pensar con la cabeza propia, el cuerpo propio, la vida propia: es hacer la vida, es inspirarse en las mujeres. Citar como: Rincón Rodríguez, Ó. (2020). Ensayo “machirulo”. Hacia la comunicación del vínculo, del cuidado y de los afectos. *Análisis*, 52(96), 151-163. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5341>

** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Master of Arts, State University of New York, Albany (Nueva York). Comunicador Social-Periodista, Universidad Javeriana (Colombia). Profesor asociado, Centro de Estudios en Periodismo (CEPER), Universidad de los Andes. Correo: orincon@uniandes.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8690-2253>

“Machirulo” essay. Towards the communication of the bond, care and affection

Ómar Rincón Rodríguez

Abstract

This “machirulo” —*mansplaining*, attempting to be discursively correct— essay, is based on the political, cultural and communicative vitality of the feminist movement as a proposal that another world-economy-society-culture is possible, to then notice that an attempt should be made to make feminist communication from the narrative, aesthetics and formats, and finishes with the perplexity of how to make feminism possible in the perspective of young people.

Keywords: communication, aesthetics, feminism, formats, youth, narratives.

Essai “machirulo”. Vers la communication du lien, du soin et des affects

Ómar Rincón Rodríguez

Résumé

Cet essai *mansplaining* —si l’on veut rester discursivement correct— reconnaît la vitalité politique, culturelle et communicative du mouvement féministe et sa proposition d’un autre monde-économie-société-culture. Puis on remarque la nécessité d’une communication féministe qui parte du narratif et l’esthétique et l’on se demande, enfin, comment animer un féminisme adressé aux jeunes.

Mots clés: communication, esthétiques, féminisme, jeunes, narratives.

Introducción

Soy hombre y estoy definido por el mandato de masculinidad (Segato, 2018), ese que me hace parte de la jauría masculina que, para quedar bien con sus pares, maltrata de palabra, obra, símbolo y omisión; ese que hace *mansplaining* para explicar a las mujeres su situación, lo que ellas ya saben en cuerpo; ese que hace chistes sobre las mujeres como manera de liberación de su miedo a las mujeres; ese machirulo u hombre “progre”, de izquierda, hippie, académico u oenegero que se siente “compañero” de las mujeres y feminista de discurso mientras sus modos de actuar develan un macho soberbio y asqueroso.

No hablaré de feminismo, menos de mujeres, solo de comunicación. Voy a escribir de mujeres y comunicación. Y lo hago porque enuncio desde la comunicación, o donde se evidencia esos modos *mainstreaming* de producir percepciones y emociones sobre las mujeres y los feminismos; esos modos de (in)visibilizar y (des)representar a las mujeres en los relatos mediáticos; esas narrativas higiénicas y asépticas de los géneros periodísticos y formatos televisivos que dicen no tener ideología ni machismos. Desde ahí me asumo para sugerir que la comunicación debe ser femenina, pero no por hablar de feminismos o de temas supuestamente femeninos que decimos los hombres como la salud, la familia, la sexualidad, la intimidad; tampoco por mejorar la representación de cuerpos y rostros femeninos en los relatos mediáticos. La propuesta es asumir que lo femenino es otra manera de narrar, otra estética, otro modo de contar e imaginar la comunicación y los relatos del mundo. Que cómo es, no sé, pero algo se puede vislumbrar en el cine de la argentina Lucrecia Martel (*La Ciénaga*, *La niña santa*, *La mujer sin cabeza*, *Zama*) o la peruana Claudia Llosa (*Madeinusa* y *La teta asustada*) o la colombiana Laura Mora (*Matar a Jesús*).

Antes del fin, existen las mujeres

El fin se veía venir; llegaba en forma de guerras y capitalismo, en extractivismo de todo: naturaleza, historias, vidas, saberes. Pero las mujeres, sin matar a nadie, revolucionaron el mundo, cambiaron el mar que habitamos y abrieron la sociedad a su pluralidad de raza, clases, orientaciones sexuales, culturas (dicen que eso contó Agnes Heller, pero no tengo la cita). Las mujeres en siglo xx nos dijeron que el mundo no era blanco, macho y occidental, sino también femenino, oriental, afro, indígena, gay y de muchas más formas. Y el hombre tuvo miedo, pero dijo que sí de dientes para afuera, que comprendía. Y ahora cuando las mujeres expresan la utopía posible de otro mundo: uno de afectos, de vínculos, de cuidados, de solidaridades, de regenerar y de sostenibilidad..., ese macho aparece y dice que “las mujeres son el comunismo”, que han llegado para acabar con el hombre, la familia, la patria, Dios y la propiedad privada (o sea, lo que somos). Y es verdad, han llegado con la fuerza política y de calle y de territorio y de ideas y de saberes y de cuerpos para cambiar el mundo. Y ese miedo se traduce en autoritarismos vandálicos al estilo Trump, Putin, Bolsonaro,

Uribe (todas las ideologías unidas al capitalismo extractivista en el miedo a las mujeres). Pero las mujeres están aquí y van luchando y van ganando, porque tienen qué decir y proponer (una economía del cuidado); ponen el cuerpo en la calle, en lo público, en la justicia, en los medios y las redes (el “*me too*”, el “*ni una menos*”, el “*con mi cuerpo no se meta*”); tienen otra manera de comunicar en clave más solidaria y menos competitiva (intuyo en sus modos de narrar).

Las luchas feministas

Las luchas feministas han contribuido a desafiar estructuras patriarcales mediante agendas innovadoras que han resultado en el reconocimiento y ejercicio de derechos, a través de márgenes de acción cada vez más influyentes. Sin embargo, el auge y la importancia del feminismo en la actualidad contrastan con los desafíos que enfrenta, por ejemplo, de cara a ampliar la participación política de las mujeres, así como erradicar todo tipo de violencia de género. Por lo tanto, urge identificar caminos, ideas y enfoques para dinamizar los valores transformadores del feminismo. Eso leo en el proyecto *fe(s)minismos* [*@fesminismos*, ¡El futuro es feminista!]. Y cuenta que la agenda urgente para hacer la transformación social y política y cultural desde y en el feminismo implica lo siguiente:

- *Asumir al feminismo en diversidad, pluralidad, interculturalidad*: o sea, hay feminismos. Como lo expresa Claudia Corol (2016):

[Reconocer y vincular] la irrupción en la política de colectivas de acción, pensamiento, sentimientos, sueños, que asumimos el feminismo como una propuesta quedesaía a las múltiples opresiones producidas por el capitalismo colonial y patriarcal (a) los feminismos indígenas, campesinos, barriales, de trabajadoras de doble y triple jornada. Feminismos de sujetas no sujetadas, que respondemos colectivamente a los desafíos de la sobrevivencia y vamos haciendo realidad la propuesta: “si tocan a una, tocan a todas”. (p. 142)

- *La necesidad de desafiar la injusta y desigual institucionalización* de estructuras de poder capitalistas y patriarcales en las relaciones de género en la economía, la sociedad y la política. Tomando en cuenta la profundidad y la sistematicidad de estas desigualdades, las luchas feministas deben ser abordadas desde perspectivas interseccionales que alberguen criterios de clase, etnicidad, orientación sexual, entre otros.
- *Trabajar desde el feminismo político* que proponga un otro mundo, estructuralmente y orgánicamente, diferente e incluyente de todas las posibilidades de existir que tiene como ejes (i) *una economía del cuidado y sostenible* que promueva la vida, la solidaridad e interdependencia entre todos sujetos, colectivos y mundos diversos de saber; (ii) un *activismo*

regenerativo ante la proliferación de antifeminismos y poderes autoritarios, ya que hay que actuar porque el panorama político y social se está volviendo cada vez más represivo, xenófobo, intolerante, extremista y patriarcal con las diversidades y, por lo tanto, desarrollar nuevas tácticas y estrategias para contrarrestar estas tendencias; (iii) *derecho a la migración y a la movilidad desde una perspectiva feminista*, para que las feministas del norte global en diálogo con las feministas del sur global desarrollen una conciencia de la relación entre patriarcado, racismo y clasismo, cuestionen sus privilegios y posicionen en la agenda pública el trabajo de cuidados invisibilizado de las migrantes.

- *Se acabó el tiempo del mainsplanning y el oenegismo internacional*. Hay propuestas de radicalizar el discurso, la acción, la emoción y los cuerpos para ir más allá del enfoque de género hacia un enfoque feminista. Por eso, hablar de género es tibio, es un tema burocrático de cumplir con cuotas y altamente institucionalizado, cuando el feminismo es desmontar estructuras desiguales desde sus bases, incomodando a las estructuras patriarcales y de clase, y de raza, y de sexo.
- *Hay movida y movimiento feminista*. En Chile las tomas feministas en más de una docena de universidades exigen la erradicación de violencia machista y la discriminación y tienen como objetivo una reforma educativa con perspectiva feminista. En Bolivia, la presencia de mujeres en instancias de poder por parte de mujeres ha brindado una especie de sentido de cambio. En Uruguay existe una emergencia discursiva. En Argentina el “ni una menos” y los pañuelos verdes han puesto a la política en el centro de la democracia.

Y hay mucho más para soñar y creer en el cambio, pero sigue siendo alarmante que las mujeres se hayan transformado tanto y los hombres tan poco; que la política feminista esté en más cuerpos jóvenes y disidentes y que el sistema político cambie tan poco; que todavía persistan brechas y desigualdades tan grandes en lo económico entre mujeres y hombres; que los estereotipos sigan marcando las narrativas mediáticas y de la *coolture*. Discursivamente, andamos en los juegos de lenguaje entre un proyecto político (el feminista), una construcción cultural (mujer), una identidad sexual (diverso). Y estos juegos del lenguaje no los hemos entendido los medios de comunicación, los periodistas y la cultura pop. Por ahora, el feminismo mediático se quedó en que es un asunto de lenguaje y no de derechos, de poner mujeres en pantalla sin cambiar el libreto con que contamos. El feminismo mediático es más un acto de caridad cristiana de inclusión para sentirnos no machistas. No reconocemos que le tenemos miedo a las mujeres. Ni tampoco que la puesta activa y sin vergüenza del mandato de masculinidad expresa y devela una escena de celos, porque ellas se tomaron el espacio público (están donde nosotros estábamos) y porque ellos asumieron la autonomía de sus cuerpos (hacen lo que desean con sus deseos y cuerpos, y eso lo decidíamos nosotros).

Feminismos jóvenes

Esas formas de la comunicación *mainstreaming* representan a las feministas como unas luchadoras radicales contra los hombres, agresivas, sin femeneidad e histéricas, que no quieren darse cuenta de cómo hoy las mujeres están en mejor posición que antes. Y este modo de la comunicación rompe el vínculo con las y los jóvenes que creen que el feminismo es un asunto de no les toca porque ya están liberadas. Las y los jóvenes se saben feministas, pero no en las formas que el feminismo blanco, occidental, académico y mediático les propone. Y llegar a producir un feminismo joven es una prioridad política del movimiento.

En 1996, Guindon² en Canadá se preguntó por qué el feminismo no atrae a las jóvenes y, después de conversar con muchas, llegó a la conclusión de que la oposición al feminismo es un tema importante en el discurso de las mujeres jóvenes (y lo sigue siendo en las jóvenes de países como Colombia). Asimismo, concluyó que hay cinco razones para explicar por qué las jóvenes no están de acuerdo con el feminismo:

- La ignorancia del feminismo: “el pensamiento feminista denuncia la opresión individual y colectiva de las mujeres; en la era del individualismo, las mujeres jóvenes no se adhieren a esta idea de experiencia común”. Eso sí, están de acuerdo con la idea de igualdad, independencia y autonomía.
- Para ser feminista, uno debe sentirse agraviado (y a ellas no les gusta sentirse así). Es más, le temen a ser “radicales, exageradas y agresivas”, y a estar demasiado politizadas, ya que ellas no creen en la política.
- El feminismo es para otra generación. Ellas perciben que el movimiento feminista parte de que las mujeres son inferiores, y ellas se sienten iguales; por eso, pregonan que lo que hay que hacer es rebelarse contra las diversas formas de opresión como el racismo, la pobreza, el medio ambiente y las injusticias.
- El feminismo es igual a radicalismo y reclamos (y a ellas no les gusta esa actitud de lucha). Y es que ahora “la diferencia con el sexismo es que es más sutil, más difícil de percibir”, y que el sexismo es un problema de la sociedad en el que todos debemos implicarnos.
- El feminismo es exclusivo de las mujeres (mientras ellas creen que debe involucra a los hombres como compañeros).

Esto ocurría en los años 90, en un país adelantado, pero muchas de estas posturas siguen estando presentes en las y los jóvenes del siglo XXI. Por ejemplo, hay jóvenes mujeres que rechazan al feminismo y llaman “feminzasis” a las que

2 Geneviève Guindon, Département de sociologie de l'Université de Montréal, janvier 1996. Colloque La jeunesse au carrefour: quelles perspectives pour l'avenir?, Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) à Trois-Rivières, les 12 et 13 mai 1997.

militan duro, pero no se dan cuenta de que “esa” libertad de cuerpo y palabra es posible por las luchas feministas. Si se quisiera promover un feminismo para las y los jóvenes hay que seguir aceptando estos argumentos y construir un movimiento que tenga en cuenta lo ganado en la lucha feminista para en agendas, activismos y otras comunicaciones intervenir estas posiciones cómodas de los sujetos que hacen el siglo XXI. Hoy, las y los jóvenes tienen sus propios estilos de feminismos. Para querer cambiar el modo que hemos venido siendo, la comunicación debe partir de esta percepción para poder vincular a más jóvenes al movimiento feminista.

La esperanza llega porque también aparece una nueva tendencia de jóvenes que quieren ser radicales, agresivas/os y exageradas/os en torno a los asuntos de las mujeres, pero también del medio ambiente y las corporalidades disidentes. Las y los jóvenes ya han tomado la bandera y son el motor, al menos en Argentina y Chile, de muchas de las luchas y las sororidades; lo bueno del movimiento es que une diversidades políticas, de cuerpos y generacionales, entre otras. Pero también son mediatizados como jóvenes que vienen a destruir la sociedad, que atentan contra el decoro y las buenas costumbres y que casi son unas vándalas públicas. A pesar de los medios y el conservadurismo político, estas jóvenes están aquí y están en modo de lucha tomándose las redes, las calles, la vida política.

Esto está pasando porque, “a pesar de la ofensiva conservadora que conmueve este tiempo, arrasando conquistas de los pueblos, contagiando cólera y rabia en los corazones, hay un aquelarre subterráneo, un movimiento de conciencia histórica que crece, se ‘encuerpa’ desde la memoria, y cambia —nos cambia— la vida cotidiana” (Korol, 2016, p. 146). Y son los feminismos populares en los que:

[...] hay poca distancia entre las palabras y los actos, y las prácticas van caminando más rápido que las teorías. Tenemos la fortaleza de nuestro activismo y la debilidad de los procesos de sistematización de las prácticas y de sus aprendizajes, que quedan siempre relegados por atender “urgencias” que nos “matan”. Porque en tiempos conservadores crece la violencia contra las mujeres, crecen los femicidios y crecen las emergencias que vuelven más vulnerables nuestras vidas. Porque además los Estados no cumplen con las tareas de cuidados que deberían asumir. (Kotol, 2016, p. 146)

González-Sánchez (2009)³, quien se define como “feminista, mujer biológica y cultural, heterosexual de baja intensidad”, cuenta que “cada generación coloca su propia marca al interpretar y vivir el feminismo”. Ya Virginia Woolf nos hablaba sobre la condición femenina y la enajenación de la mujer en la sociedad en ese bello relato “Una Habitación Propia” y nos proponía que la mujer debía contar con un cuarto propio y 500 libras pero que además debería encontrar su propia voz para narrarse. Woolf cuenta que al sacar del estante la novela *La Aventura*

3 ¿Existe un proyecto feminista para la transformación social? Jóvenes, diversidades y proyecto feminista. Encuentros y desencuentros. III Seminario Virtual Repem/Jovfem, 17 al 29 de junio de 2009, Bogotá. Sistematización realizada por Gabriele Merz.

de la Vida escrita por Mary Carmichael leyó en una página abierta al azar: "A Chloe le gustaba Olivia..." y sigue alerta para encontrar el suceso, porque como ella misma lo expresa "porque si a Chloe le gusta Olivia y Mary Carmichael sabe expresarlo, encenderá una antorcha en esta gran cámara donde nadie ha penetrado todavía...". Y agrega que "autonomía individual, independencia económica, capacidad de vernos y narrarnos a nosotras mismas... como dice el bolero, hoy como ayer son construcciones del sujeto mujer". Y se pregunta si "¿Acaso son tan anacrónicas que no interesan al movimiento feminista de jóvenes?".

González-Sánchez (2009) propone lo siguiente:

Hay que hablar de feminismos ya que al ser conscientes de las diferencias y tenerlas en cuenta se hace un feminismo que tenga sentido para las jóvenes, no encerrado en un contexto nacional sino que esté atento a las repercusiones de la vida cotidiana en las dinámicas globales. La búsqueda política y de acción cotidiana es cómo incorporar la heterogeneidad sin perder la identidad política que se base en una plataforma y un proyecto común.

Tal vez asumiendo que lo femenino son muchas identidades fluidas, a las jóvenes les parezca más posible ser feministas.

El feminismo hackea al capitalismo sin destruirlo y permite imaginar otros modos de estar y ser sociedad, que están demostrando que se puede activar desde los cuerpos, desde las autonomías colectivas, desde la economía de los vínculos, desde la apuesta por el cuidado:

Una politicidad en clave femenina es —no por esencia sino por experiencia histórica acumulada—, en primer lugar una política del arraigo espacial y comunitario; no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano [...] un proyecto histórico de los vínculos [que] insta a la reciprocidad, que produce comunidad. (Segato, 2018, pp. 15-16)

Desde aquí es posible imaginar una comunicación inscrita en lo comunal, en lo pragmático y coyuntural, de cercanía y colaborativa, que soluciona asuntos cotidianos y promueve la economía de los vínculos. Las mujeres ya nos están mostrando que otro mundo y otra comunicación es posible con su presencia en las calles, en la política, en las redes, en los cuerpos; comunicativamente, el movimiento feminista es tendencia de sentidos, es digital, es activista, es irreverente y juega a politizar desde lo contracultural. Tal vez, ahí encontremos las experiencias y prácticas para salir del modelo de desarrollo en el que el mercado nos quiere aprisionar.

Comunicación feminista

En este contexto, el feminismo mediático debe, además de provocar el lenguaje incluyente, la expansión de voces de mujeres, la diversificación de las representaciones femeninas, luchar por narrar y contar en sus propias estéticas, narrativas y formatos: no es solo un asunto de contenidos; es sobre todo de modos, tonos y formas del relato. Nos hemos acostumbrado tanto a que narramos como Occidente, blanco y masculino que no podemos imaginar que podemos hacerlo de otras maneras, tonos, dramaturgias, estéticas. Hace tiempos (2009) y desde mi enunciación desde y en la comunicación, y como machirulo, y después de haber leído todos los textos de 16 periodistas mujeres que escribían poniendo en escena la perspectiva de género en el periodismo (Santoro, 2009), *mansplannié* lo siguiente:

Habitamos los tiempos de las crisis o las transformaciones. ¡Las cosas han salido mal! La sociedad de mercado no soluciona lo social, el capital es cada vez más injusto, los políticos juegan a enriquecerse. ¡Todo mal! El periodismo es un oficio humanista que ni cuenta ni encanta, los hombres parecemos un mal invento, el pensar huye en el pensamiento eslogan y *light*. ¡Hemos llegado a la democracia cínica! Entonces, ¿dónde está la posibilidad, la esperanza, la tendencia para un mundo mejor? En los otros sujetos de la historia y el futuro, uno fundamental las mujeres. Y para pensar desde ellas debemos comenzar a conocer, sentir y hacer más de lo que ellas hacen y producen. A eso es a lo que llamamos “perspectiva de género” que es una filosofía para comprender, narrar y transformar la vida. [...] La filosofía de “la perspectiva de género” no consiste en celebrar “el mujererismo” (¡que no estaría nada mal!), sino en comprender, narrar y producir sentidos desde otros modos, otras voces, otros tonos, otros sujetos. Cuando “la perspectiva de género” se pone en práctica en el periodismo, aparecen otros modos de contar, otros encantos para la realidad, otros puntos de vista para comprender la vida. Y es que “la perspectiva de género” actúa y transforma el periodismo, la comunicación social y las culturas mediáticas. Hacer periodismo con enfoque de género, no es hablar de mujeres, ni de supuestos temas de mujeres como salud, educación, moda, hogar, belleza... significa asumir un compromiso político con la visibilidad y reconocimiento de las mujeres, que han estado históricamente ocultas o sub-representadas por los medios de comunicación. (pp. 5-7)

Y *mansplannié* el siguiente decálogo para hacer un “periodismo en perspectiva de género”:

1. *Una opción política* para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los hombres.
2. *Otra agenda, otra esfera pública*. El privilegiar otros valores como preservar, cuidar, solidaridad, colaboración, diálogo. Esto

significa reivindicar aspectos específicos de la condición de las mujeres y sus circunstancias materiales inmediatas en las que viven.

3. *Un radar para descubrir modos instalados de discriminación.* Un enfoque que contempla cómo mujeres y varones son afectados en forma diferenciada por un mismo hecho o realidad. Se debe tener conciencia sobre el tipo de imágenes, metáforas, referentes que se usan para contar la realidad.
4. *Una estética vivencial.* Producir un periodismo más colaborativo, más de tejido, más experiencial, más dramático.
5. *Una narrativa testimonial.* Una iniciativa para contar desde lo subjetivo, en primera persona y contando con la vida cotidiana.
6. *Se vale lo emocional.* Hay que buscar la expresión afectiva, contar desde y con la cultura emocional. Se vale la bronca, la rabia, lo personal.
7. *Un lenguaje cuidadoso y expresivo.* El uso de un lenguaje inclusivo y no sexista; pero, a su vez, la presencia de un lenguaje cotidiano, del lenguaje de la vida.
8. *Fuentes que comprendan más que opinen.* Trabajar con fuentes especializadas, ojalá mujeres, con sujetos que cuenten desde su experiencia de vida y con analistas que tengan en cuenta la posición de las mujeres y otras sensibilidades (étnicas, sexuales, ambientales) frente a las agendas de actualidad.
9. *La perspectiva para contar siempre está en otra parte.* Enfatizar otros puntos de vista a los hechos, reivindicar otras identidades, desplazar la perspectiva de los modos mediocéntricos y poderocéntricos hacia otros modos de comprender y explicar, hacia otras entradas a los hechos.
10. *Periodismo de posibilidad.* Periodismo que siempre plantea soluciones, alternativas, búsquedas. (pp. 7-8)

Y sigo creyendo en es otro periodismo, en otros enfoques, otros formatos, otras estéticas: uno muy político, militante, activista. A ese libro lo titulamos *Sin nosotras se les acaba la fiesta*, porque esa fue la síntesis de las mujeres incluidas en los relatos: que son ellas las que producen y hacen la vida en el territorio, en lo cotidiano, en lo práctico: ellas que no tienen tiempo que perder hacen de esas experiencias de vida una fiesta, un carnaval, un celebrar la vida. Y hasta pagan el peaje de los machismos religiosos, políticos, amorosos... con tal de que las dejen celebrar la fiesta de la vida. La vida es una fiesta para dular el extractivismo hecho de hombres. En esta idea, debemos pasar de un periodismo extractivista hecho por hombres, mercado y consumo, a un periodismo regenerativo,

solidario y del cuidado hecho por mujeres, indígenas, afros, cuerpos disidentes; un periodismo con cuerpos, afectos, atrevido, seductor, encantador y político... un periodismo que intente narrar en otros modos, otros tonos, otras formas y estéticas del ensayo, el análisis, las crónicas, los reportajes; un periodismo que cuenta historias que cuidan la vida.

Y del periodismo debemos pasar a ganar poder en la vida cotidiana en beneficio del colectivo (Rodríguez, 2008) y romper con el mandato masculino de comunicar una sola historia, la oficial, la creada e impuesta por hombres, porque el peligro de una sola historia es que tanto contamos una sola cosa, una y otra vez, hasta que nos convertimos en eso (Adichie, 2010) y esto roba la dignidad a las mujeres, dificulta su reconocimiento, crea estereotipos. Y es que, en las historias, afirma Adichie (2010), importa “cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas, son temas que dependen del poder. El poder es la capacidad no solo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva” (p. 24), y por eso, “las historias importan”, hay que expandir y estallar las historias mediáticas. Hacer comunicación feminista debería significar inflacionar las historias desde y en las estéticas de los otros: producir más historias del mundo en perspectiva feminista, afro, indígena, cuerpos disidentes.

Y desde los feminismos una comunicación debe ser del vínculo, del cuidado, sostenible, regenerativa, afectiva, corporal, festiva, solidaria. Eso debe convertirse en criterios de formato, de estética, de narrativa: no es un asunto de contenidos, es un dispositivo de interpelación en los modos de contar e interpelar: esto transformaría radicalmente la comunicación mediática. ¿Cómo es? Solo las mujeres lo saben y hacen.

Otra vez las mujeres tienen que articular, mientras los hombres seguimos en la hegemonía del capital, el discurso, la política y el extractivismo. La lucha es contra los maniqueísmos; afirmar que somos más que dos: más que hombres y mujeres (pero al que hay que deconstruir y transformar es al hombre desde diversas otredades), más que privados y públicos, más que dos. Los feminismos populares y las rebeldías juveniles interpelan y cuestionan. Y ahí la comunicación tiene mucho que proponer, hacer y activar: una comunicación del cuidado del otro, regenerativa de vida, provocador del vínculo en los/as otros/as y de cuidado con el lenguaje, las prácticas y las historias. Se debe comprender, como dijo la feminista de comienzos del siglo xx, que “si no puedo bailar, no quiero ser parte de esta revolución” (Goldman, 2015, p. 514). Ser contracultural siempre es posible y las mujeres nos indican los modos, las formas, los discursos y los mundos para hacerlo.

Referencias

- Adichie, C. (2010). El Peligro de una sola Historia. *Arcadia*, 56, 24-25.
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Revista Nueva Sociedad*, 265, 142-152.
- Goldman, E. (2015). Si no puedo bailar no quiero ser parte de tu revolución. Buenos Aires: La Mariposa y la Iguana.
- Rodríguez, C. (2008). Lo que le vamos quitando a la guerra [*medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia*]. Bogotá: C3 Fundación Friedrich Ebert.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Santoro, S. (2009). *Sin nosotras se les acaba la fiesta*. Bogotá: FES C3.



La actualidad del concepto *sobrenaturalidad* de José Ortega y Gasset: una mirada desde la inteligencia artificial*

Antonio Luis Terrones Rodríguez**

Recibido: 20 de mayo de 2019 • Aprobado: 30 de septiembre de 2019

Resumen

Los primeros textos en los que José Ortega y Gasset reflexionaba sobre la técnica se publicaron en 1935. Ha pasado casi un siglo y este texto pretende rescatar uno de los conceptos que el filósofo español presentó en *Meditación de la técnica*, a saber, la *sobrenaturalidad*. En la actualidad, el gran reto que la tecnología se ha impuesto ha sido el de llevar a su máximo exponente a la inteligencia artificial, para hacerla un medio desafiante de los límites que nos impone la naturaleza. Entre las propuestas más destacadas dentro del campo de los sistemas artificiales se encuentra la superinteligencia y la singularidad, dos de los deseos más anhelados por pensadores como Nick Bostrom o Raymond Kurzweil. Así pues, si el campo tecnológico está centrando grandes esfuerzos en el desarrollo de la inteligencia artificial, deberíamos preguntarnos si la motivación que se encuentra detrás de tal impulso se fundamenta verdaderamente en la necesidad humana de una *sobrenaturalidad* de la que tanto nos hablaba Ortega y Gasset.

Palabras clave: inteligencia artificial, proyecto vital, singularidad, *sobrenaturalidad*, superinteligencia.

* Artículo de reflexión. Citar como: Terrones, A. (2020). La actualidad del concepto de *sobrenaturalidad* de José Ortega y Gasset: una mirada desde la inteligencia artificial. *Análisis*, 52 (96), 165-181. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5129>

** Docente de la Escuela de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (Ecuador). Estudiante de doctorado en la Universitat de Valencia (España). Dirección postal: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Av. Blasco Ibáñez 30, 46010 Valencia, España. Correo electrónico: antonioluis.terrones@gmail.com. orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4015-8537>

The relevance of José Ortega y Gasset's *supernatural* concept: a look from artificial intelligence

Antonio Luis Terrones Rodríguez

Abstract

The first texts in which José Ortega y Gasset reflected on the technique were published in 1935. It has been almost a century and this text intends to rescue one of the concepts that the Spanish philosopher presented in *Meditation on technique*, namely *supernatural*. At present, the great challenge that technology has imposed has been to take its maximum exponent to artificial intelligence, to make it a challenging means of the limits that nature imposes on us. Among the most outstanding proposals within the field of artificial systems is superintelligence and uniqueness, two of the desires most longed for by thinkers such as Nick Bostrom or Raymond Kurzweil. So, if the technological field is focusing great efforts on the development of artificial intelligence, we should ask ourselves if the motivation behind such an impulse is truly based on the human need for a supernatural that Ortega y Gasset talked about so much.

Keywords: artificial intelligence, vital project, uniqueness, supernatural, superintelligence.

Actualité du concept de *surature* de José Ortega y Gasset : un regard à partir de l'intelligence artificielle

Antonio Luis Terrones Rodríguez

Résumé

Les premiers textes contenant des réflexions de José Ortega y Gasset sur la technique datent de 1935. Après presque un siècle, ce texte se propose de revenir sur l'un des concepts traités par le philosophe espagnol dans *Meditación de la técnica*, à savoir la *surature*. Aujourd'hui, le grand défi de la technologie consiste à mener au bout les possibilités propres à l'intelligence artificielle, afin qu'elle devienne un milieu qui étende les limites imposées par la nature. Par ailleurs, les systèmes artificiels cherchent à accomplir la super-intelligence et la singularité, tel que le désiraient Nick Bostrom ou Raymond Kurzweil. Cela veut dire que la technologie s'efforce de plus en plus à développer l'intelligence artificielle, ce qui pose la question de savoir si la motivation de tels efforts se fonde dans le besoin humain de la *surature* dont parle José Ortega y Gasset.

Mots clés: intelligence artificielle, projet vital, singularité, *surature*, super-intelligence.

Es, pues, la técnica, la reacción energética contra la naturaleza

ORTEGA Y GASSET (1965b, p. 21).

Introducción

Según Diéguez (2017), la reflexión sobre la técnica del filósofo José Ortega y Gasset, y concretamente sobre su obra *Meditación de la técnica* (1965b), fuente de su filosofía de la tecnología, ha sido escasamente tratada, pese a su carácter vanguardista. Algunos intentos de la *Revista de Occidente* en el 2000 y de la Fundación Ortega-Marañón, con la organización de un congreso internacional sobre la técnica en Ortega, demuestran un claro interés por recuperar el pensamiento orteguiano para interpretarlo a la luz del presente. Así pues, el objetivo principal de este trabajo consiste en rescatar uno de los conceptos más importantes de la filosofía de la técnica del filósofo español, la *sobrenaturaleza*, para llevar a cabo un ejercicio de contextualización desde la óptica de la inteligencia artificial (IA). Es importante recoger el testigo de pensadores que, como Ortega, han contribuido a un mejor conocimiento de la condición técnica del ser humano, y ponerlo en valor desde el presente.

En el relato orteguiano subyacen tres caracteres antropológicos que resultan fundamentales para entender la dimensión técnica del ser humano: ingeniosidad, carácter constructivo y superioridad natural (Gehlen, 1993). Estas características antropológicas le sirven al ser humano para plantear su vida como proyecto y para poder desplegar sus deseos de bienestar en el mundo, un bienestar que es ilimitadamente variable y que responde a las necesidades del momento. La técnica aquí se entiende como una reacción energética capaz de desafiar la naturaleza y superar los límites que esta le impone al humano.

Actualmente, la sobrenaturaleza se encuentra implícita en los sueños creadores de sistemas artificiales que sean capaces de superar las capacidades que configuran la inteligencia del ser humano. En ese sentido, se llevará a cabo el establecimiento de un vínculo entre el concepto de sobreanaturaleza orteguiano, que será expuesto en la primera parte del trabajo, y dos postulados del ámbito de la IA, superinteligencia y singularidad. El planteamiento de este vínculo responde a la necesidad de observar desde la óptica actual el pensamiento de Ortega y destacar la importancia que tiene la IA para la vida, entendida como un proyecto tecnológico que forma parte de la histórica condición técnica del ser humano en su empeño por responder energicamente a las limitaciones impuestas por la naturaleza.

La técnica como recurso para la sobrenaturaleza

Mitcham (1989) reconoce que José Ortega y Gasset es el primer filósofo en ocuparse de la cuestión tecnológica. La obra más importante del filósofo español

donde se aborda el tema de la técnica es *Meditación de la técnica* (1965b). En el prólogo, Ortega señala que esa obra nace a partir de un curso que fue desarrollado en 1933 en la Universidad de Verano de Santander. Sin embargo, posteriormente a ese curso, las lecciones dictadas fueron fragmentadas y publicadas en artículos dominicales en el periódico *La Nación* de Buenos Aires, en 1935. Finalmente, *Meditación de la técnica* fue publicada en 1939, junto con otro ensayo: “Ensimismamiento y alteración”. También existe otro importante texto que recoge la conferencia *El mito del hombre allende la técnica* (1965a), pronunciada por Ortega en 1951 en la ciudad alemana de Darmstadt. Como señala Esquirol (2011), la reflexión de Ortega sobre la técnica se “inserta en el núcleo de su filosofía de la vida y de su comprensión de la condición humana” (p. 15). Hay una obra muy importante en la historia del pensamiento de Ortega, anterior a su *Meditación de la técnica*, y que marcará en su obra un antes y un después, *La rebelión de las masas*, de 1929. En esta obra se identifica la técnica como la generadora del hombre masa. Aunque los tratamientos que recibe la técnica en las dos últimas obras mencionadas son diferentes, coinciden al proporcionar unas orientaciones fundamentales para poder comprender la influencia que tiene dicha técnica sobre el ser humano y su vida. La técnica se encuentra en una posición relacional con la existencia, articulándose a partir de tres conceptos claves: necesidad, extrañamiento y proyecto.

El humano vive inmerso en circunstancias, rodeado de la naturaleza que le impone unas necesidades que debe satisfacer, como protegerse del frío o comer. La vida se encuentra ligada a la necesidad y el humano se empeña por cubrir esas necesidades porque quiere vivir. En ese sentido, se pone en marcha una serie de actividades para esperar satisfacer las necesidades, estableciendo así las condiciones indispensables para que puedan satisfacerse, y crea, por ejemplo, sistemas de cultivo, habitáculos con los que poder resguardarse del frío, etc. Este tipo de actividades significan la puesta en suspenso de las necesidades más primarias, como señala el propio filósofo, “calefacción, agricultura y fabricación de carros o automóviles no son, pues, actos en que satisfacemos nuestras necesidades, sino que, por el pronto, implican lo contrario: una suspensión de aquel repertorio primitivo de haceres en que directamente procuramos satisfacerlas” (Ortega y Gasset, 1965b, p. 18).

A partir de esta primera consideración sobre la necesidad, surge la primera definición que Ortega hace en su obra:

Es la técnica, que podemos, desde luego, definir como la reforma que el hombre impone a la naturaleza en vista de la satisfacción de sus necesidades [...] Es, pues, la técnica, la reacción enérgica contra la naturaleza o circunstancia que lleva a crear entre ésta y el hombre una nueva naturaleza puesta sobre aquélla, una sobrenaturaleza. Conste, pues: la técnica no es lo que el hombre hace para satisfacer sus necesidades [...] La técnica es la reforma de la naturaleza, de esa naturaleza que nos hace necesitados y menesterosos, reforma en sentido tal que las necesidades quedan, a ser posible, anuladas por dejar de ser problema su satisfacción. (1965b, pp. 21-22)

El ser humano no se adapta a las circunstancias que le vienen dadas y, por eso, reacciona ante estas para estar bien, de manera que no se resigna, porque no se trata únicamente de “estar” en el mundo, sino de “estar bien”. Por eso, se las ingenia para construir la sobrenaturaleza sobre la que reflexiona el filósofo español. Pero el verdadero empeño consiste en estar bien en el mundo, por lo que reúne todas sus fuerzas para garantizar ese bienestar. Lo objetivamente superfluo se convierte, entonces, en lo que es visto como únicamente necesario (1965b). Esto que Ortega sostiene sobre las necesidades biológicas, objetivamente hablando, no son necesidades como tal para el humano, sino que más bien se convierten en verdaderas necesidades cuando condicionan su estar en el mundo, que en ese sentido son necesidades consideradas subjetivas. Ortega sostiene que son subjetivas, porque ese estar en el mundo es lo que garantiza el posterior bienestar y lo que es aceptado como superfluo.

Recordando el concepto de extrañamiento que ha sido mencionado anteriormente, es importante mencionar que el humano crea un mundo diferente al anterior mundo que le es dado, porque no se siente perteneciente a ese mundo; se siente extraño en el mismo, no se siente cómodo. El humano se encuentra ante un mundo que le presenta circunstancias que hacen que no se sienta identificado, un mundo que le es extraño; por eso, surge en él la voluntad, el empeño de construir un nuevo mundo, una nueva naturaleza, una sobrenaturaleza en la que se vea reflejado y que le aleje del extrañamiento. El mundo dado es extraño, razón por la cual es creado otro a partir de la técnica y del impulso por una sobrenaturaleza. Esquirol (2011) realiza una importante aportación cuando señala que la idea de extrañamiento es similar a la de ser “arrojado” de Heidegger¹.

El concepto de necesidad se encuentra vinculado al de bienestar, aunque resulta difícil determinar en qué consiste el bienestar, pues en materia de bienestar y técnica parece ser que no existe acuerdo. El bienestar es relativo al tiempo, al espacio, a la cultura; por lo tanto, varía con el tiempo y con las gentes, motivo por el cual se torna complejo delimitar su conceptualización. Así pues, el concepto de bienestar es variable, ya que se encuentra vinculado a una idea filosófica de cómo es entendida la vida. Esto quiere decir que, en función del proyecto de vida que se decide perseguir, la idea de lo que se entiende como bienestar tendrá que adaptarse a las exigencias y necesidades.

Pero también es importante mencionar que el carácter cambiante del bienestar va acompañado del cambio de técnica y aquí es donde es necesario rescatar unas palabras de Ortega (1965b):

Basta con que cambie un poco sustancialmente el perfil del bienestar que se cierne sobre el hombre, que sufra una mutación de algún calibre la idea de la vida, de la cual, desde la cual y para la cual

¹ Se recomienda llevar a cabo un acercamiento al concepto de la técnica que Heidegger (1997) esboza en *La pregunta por la técnica*. Aunque su postulado es posterior al de Ortega y no versa estrictamente sobre su concepto de sobrenaturaleza, puede servir para enriquecer la reflexión.

hace el hombre todo lo que hace, para que la técnica tradicional cruja, se descoyunte y tome otros rumbos. (p. 32)

En este sentido, la técnica es también cambiante, como señala el filósofo español, pues depende de la idea de bienestar.

La técnica genera un vacío, ya que trata de ahorrar esfuerzos. Piénsese, por ejemplo, en el mundo actual, donde surgen artefactos tecnológicos que sirven para la liberación de tareas, como por ejemplo las zapatillas inteligentes, los sensores para el jardín, las puertas de garaje inteligentes, los *wearables* para perros, los reguladores de la luz, el cubo de basura inteligente, etc. Se quieren satisfacer las necesidades y estar bien con el mínimo esfuerzo. En resumen, los actos técnicos no consisten en llevar a cabo un esfuerzo para satisfacer de forma directa las necesidades, ya sean objetivas o subjetivas (superfluas), sino que son aquellos en los que se lleva a cabo una reacción frente a las circunstancias que requieren de esfuerzo, en primer lugar para inventar y, posteriormente, para ejecutar un plan o proyecto que ha sido definido previamente. Según Ortega (1965b), ese plan o proyecto al que se hace referencia debe permitir:

1. Asegurar la satisfacción de las necesidades, por lo pronto, elementales.
2. Lograr esa satisfacción con el mínimo esfuerzo.
3. Crearnos posibilidades completamente nuevas produciendo objetos que no hay en la naturaleza del hombre. Así, el navegar, el volar, el hablar con el antípoda mediante el telégrafo o la radiocomunicación.

El ser humano consigue enfrentarse a las circunstancias y desafiarlas por medio de la reforma que brinda la técnica, consiguiendo de ese modo reducir el esfuerzo impuesto por tal circunstancia, que en definitiva es dominada para la creación de una *sobrenaturaleza*. Además, en esa acción técnica, caracterizada por el ahorro de esfuerzo, también se encuentra la búsqueda de seguridad, pues las circunstancias conducen a un espacio de incertidumbre e inseguridad que dificulta el pleno desenvolvimiento y provoca extrañamiento.

Ortega (1965b) alerta de la decadencia cultural a la que conduce el progresismo basado en la fe ciega e irreflexiva en la técnica. La falta de reflexividad provoca una confusión en la humanidad, pues se identifica la *sobrenaturaleza* con la naturaleza, perdiendo enteramente la conciencia de la técnica que está siendo utilizada. Este constante predominio de la técnica en la vida ha generado una dificultad al momento de poder vivir materialmente sin ella.

La vida como proyecto

Han sido abordados los conceptos de necesidad y extrañamiento para poder llevar a cabo un acercamiento con claridad al pensamiento de Ortega sobre la

técnica, pero aún queda reflexionar sobre el concepto de proyecto, que enlaza con su propuesta de razón vital e histórica. El ahorro de esfuerzo que promueve la técnica crea posibilidades para emplear el tiempo e imaginar proyectos. Como la técnica libera de esfuerzo, ¿a qué se dedica el tiempo libre? Según el filósofo español, ahí es donde el ser humano debe inventar su vida, hacerla él mismo, como si fuera un “artesano de su propia vida”, expresión que utiliza Cortina (2013). De ese modo, el humano tendría que crear el propio relato de su vida, tendría que proyectarse a sí mismo. En ese sentido, la técnica se encontraría ligada al concepto de lo que significa ser humano, pues adquiriría un carácter antropológico y ontológico. La filosofía de la técnica de Ortega se construye sobre su idea de la vida humana, entendida esta como un fenómeno que da forma a su significado en la relación activa con las circunstancias, es decir, como un activo creador de esas circunstancias. Es un proyecto de vida que forja su razón de ser en la interacción entre el humano y las circunstancias.

La vida humana no es algo que esté dado por naturaleza, algo que se encuentre determinado enteramente por dicha naturaleza; por tanto, no está dada por la existencia. Al contrario, la persona tiene que crearse a sí misma elaborando un proyecto de vida. El humano desliza su existencia desde una actividad autointerpretativa y autocreativa, poniendo el acento en él mismo, pero también en las circunstancias que lo motivan a reaccionar proyectando. En esta existencia activa se halla una imaginación creativa que pone su poder a disposición del proyecto personal que quiere realizarse. Una vez que el humano ha decidido qué proyecto asume y emprende, son necesarios los recursos materiales, técnicos, para poder realizar tal proyecto. En este sentido, para Ortega la técnica supone una apertura de nuevas posibilidades orientadas a hacer la vida, a hacer esa vida en la que el humano escribe su relato porque es proyecto, ya sea *gentleman*, *bodhisattva* o hidalgo. La vida del humano no está definida por naturaleza, está abocada a ser un proyecto que está por realizarse y es producto de su imaginación creativa.

A partir de los sugerido acerca de que el humano se hace a sí mismo, en la línea del pensamiento de Ortega podría ser identificado como un *homo faber*, pero no como un *faber* que se limita únicamente a la producción material, sino también como un *faber* que se encarga de autoproyectarse y de escribir el relato de su propia existencia. El filósofo español está aplicando el esquema técnico al hacerse del humano entendido como proyecto, poniendo el acento sobre la idea de construcción; por eso, utiliza la expresión “autofabricarse”, “de ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer” (Ortega y Gasset, 1965b, p. 51).

La forma que Ortega presenta de entender la vida se fundamenta en su modo de entender la razón que está en profunda conexión con la experiencia de la vida, pues a partir de ella se nutre. Su idea de la vida fue expuesta en el *Discurso para los Juegos Florales de Valladolid* de 1906, y en ella entiende el vivir como “más vivir”, como aumento del propio ser o “henchimiento”, como diría Conill (2016, p. 75). La postura de Ortega acerca de la vida está inspirada en el pensamiento de Nietzsche. En este sentido, como la vida es adaptación a las circunstancias, es también creación, es atrevimiento y voluntad vital.

Como acaba de mencionarse, el modo de entender la vida que tiene Ortega se elabora desde su nueva filosofía de la razón vital, que en cierta medida recoge el testigo de varios aspectos del pensamiento nietzscheano. Además, la aportación de Ortega se centra principalmente en su reflexión acerca de la crisis de los deseos y la necesidad que plantea a la hora de cultivar y forjar los proyectos de vida, pues los deseos tecnológicos marginan el verdadero deseo del humano, el deseo de ser sí mismo, y desplaza la preocupación por un proyecto personal. Así pues, en la crisis de los deseos orteguiana se hace hincapié en que los deseos superfluos alimentan el vacío interior. El ser humano se encuentra desconcertado, saturado ante tanta tecnología, y en cierto sentido alimenta su deseo artefactual. Sin embargo, se siente inquieto por la conciencia de su principal ilimitación, una ilimitación ante el superávit de posibilidades inherentes en la tecnología.

La inteligencia artificial y su actualidad

Debido a que el objeto de la reflexión de estas páginas se encuentra orientado a la reflexión sobre la actualidad del concepto de *sobrenaturaleza* de Ortega a partir de la IA, es importante llevar a cabo una breve introducción a esta asombrosa y novedosa artillería tecnológica. Es fundamental comenzar la tarea de esclarecimiento tratando de delimitar el concepto y significado de IA, con el fin de facilitar la comprensión sobre el fenómeno de los sistemas artificiales.

Como ocurre en infinidad de ámbitos en lo que se refiere a la conceptualización, existen muchas definiciones en torno a la IA, cada una propuesta desde diferentes enfoques, aunque parece ser que todas tienen un punto en común. Ese punto en común consiste en una idea fundamental en torno a la que giran las diversas propuestas, a saber, la idea de crear y dar forma a programas de ordenador o también a máquinas, que sean capaces de desarrollar conductas que serían consideradas inteligentes si las realizara un ser humano. Esta definición es abierta y puede generar consenso, pues la variedad de definiciones facilitadas por algunos expertos en la materia suelen ser cerradas y diferenciarse unas de otras, por lo que, al menos en este caso, es más prudente no cerrarse. Esta definición que se fundamenta en la búsqueda de la emulación del cerebro humano es similar a la propuesta formulada por John McCarthy, Marvin L. Minsky, Nathaniel Rochester y Claude E. Shannon en 1955 (Copeland, 1996). Además, en lo relativo a la definición de IA, la británica Boden (2017) también señala lo siguiente:

La inteligencia artificial (IA) tiene por objeto que los ordenadores hagan la misma clase de cosas que puede hacer la mente.

Algunas (como razonar) se suelen describir como “inteligentes”. Otras (como la visión), no. Pero todas entrañan competencias psicológicas (como la percepción, la asociación, la predicción, la planificación, el control motor) que permiten a los seres humanos y demás animales alcanzar sus objetivos.

La inteligencia no es una dimensión única, sino un espacio profusamente estructurado de capacidades diversas para procesar la información. Del mismo modo, la IA utiliza muchas técnicas diferentes para resolver una gran variedad de tareas.

[...] La IA tiene dos objetivos principales. Uno es tecnológico: usar los ordenadores para hacer cosas útiles (a veces empleando métodos muy distintos a los de la mente). El otro es científico: usar conceptos y modelos de IA que ayuden a resolver cuestiones sobre los seres humanos y demás seres vivos. (Boden, 2017, pp. 11-12)

Lo expuesto en el párrafo anterior no niega la posibilidad de que puedan existir consensos en torno a ciertos marcadores de la inteligencia en numerosos contextos concretos. La duda surge a la hora de intentar aplicar esos marcadores a la máquina. Por ejemplo, si se tiene en cuenta la ardua tarea realizada por los escribas en el antiguo Egipto con los manuscritos para reproducir textos, con el fin de transmitir los conocimientos, y se la compara con una imprenta de libros de textos escolares de la actualidad, la máquina sería “más inteligente” porque es más rápida reproduciendo textos que un ser humano; en este caso, ha sido tenido en cuenta el marcador de la velocidad. Como puede comprobarse, el marcador de la velocidad no es un indicador válido para considerar a una máquina más inteligente que un ser humano.

Considerar las capacidades humanas como un criterio válido para valorar la IA puede suponer un problema. Una máquina puede llegar a realizar una tarea en milisegundos, y una persona no sería capaz de realizar una tarea parecida en ese corto periodo; por eso, podríamos llegar a pensar que la máquina parece dar muestras de inteligencia. Episodios de ese tipo van a ocurrir en las próximas décadas en cientos de ámbitos, incluso en muchos ya se han producido, por lo que la utilización del método comparativo entre la inteligencia humana y la IA es algo que puede conducir al absurdo, pues la inteligencia humana siempre saldría perdiendo en diversidad de situaciones. Esto muestra una vez más que la tarea de tratar de ofrecer una definición concreta de la IA no es nada fácil.

En los últimos años viene hablándose de la cuarta revolución industrial. Schwab (2016), por ejemplo, dedica sus esfuerzos en una de sus obras a analizar cómo la IA está jugando un importante papel en la nueva revolución tecnológica que está transformando la humanidad por medio de la convergencia entre sistemas digitales, físicos y biológicos. Las nuevas tecnologías más avanzadas que se están promoviendo desde la IA provocan cambios drásticos en la forma en cómo se establece la relación con el mundo, el trabajo y la organización de la vida. Rouhiainen (2018), por su parte, considera que en la cuarta revolución la IA es el elemento más importante, debido a que representa un importante eje articulador y cohesionador de las demás partes componentes (p. 38). El desafío de la cuarta revolución industrial se encuentra en saber afrontar una serie de cambios que son fruto del crecimiento exponencial para los que la ciudadanía no está preparada. La humanidad se enfrenta a un doble desafío en el presente de la IA, a saber, entender bien estas tecnologías y también a saber cómo usarlas bien.

Una vez que han sido expuestas algunas de las principales características de la IA y su aplicación actual, es importante pasar a esbozar algunas de las propuestas más destacadas de los últimos años en torno al futuro y desarrollo de los intelectos sintéticos que puede girar en torno a una actualización de concepto de sobrenaturaleza de Ortega y Gasset: superinteligencia y singularidad.

Superinteligencia y singularidad

Bostrom (2016) define la superinteligencia como “cualquier intelecto que exceda en gran medida el desempeño cognitivo de los humanos en prácticamente todas las áreas de interés” (p. 22). El filósofo sueco destaca por ser un férreo defensor del movimiento transhumanista y, por lo tanto, defiende la idea sobre la existencia de una mayor facilidad a la hora de desarrollar la inteligencia en una base artificial antes que en una base biológica, ya que las máquinas tienen una serie de ventajas que las entidades biológicas no tienen.

No es nueva la idea de la superación de niveles humanos. Por ejemplo, los gatos tienen un olfato más fino que los humanos, y una calculadora realiza ejercicios matemáticos mucho más rápido que un profesor de matemáticas de carne y hueso. No obstante, cuando se habla de intelectos artificiales, subyace una serie de entidades añadidas que tienen una inteligencia de tal magnitud que pueden ser capaces de sustituir a los seres humanos en cualquiera de sus ámbitos de desempeño. Así, Bostrom (2016) propone la siguiente clasificación para diferenciar las superinteligencias: superinteligencia de velocidad, superinteligencia colectiva y superinteligencia de calidad.

Bostrom (2016) considera que cualquiera de los tres tipos de superinteligencia podría llegar a ser capaz de desarrollar alguna de las demás. En este sentido, pueden suponerse, pues existen motivos para ello, y es muy probable que una vez que la IA alcance los niveles humanos de inteligencia se produzca una explosión de superinteligencia, lo que implicaría que los intelectos sintéticos fueran autónomos al margen de los programadores, y que pudieran constituir y dar forma a su vez a otros intelectos. Por lo tanto, el fenómeno de la superinteligencia invita a una profunda reflexión ética, pues no se está hablando de un tema baladí, sino de un tema que compromete de una manera importante a la humanidad.

La denominada “cinética” de una explosión de inteligencia por parte de Bostrom (2016) muestra cómo podría tener lugar la sincronización y la velocidad de despegue en el momento en el que la IA alcanzara niveles cognitivos humanos. Llegado el momento en el que la IA alcanzara los mismos niveles cognitivos que los humanos, existen diferentes caminos que pueden divisarse en el horizonte. Sin embargo, y atendiendo a la reflexión que suscita este texto de Bostrom (2016), es importante partir de la consideración del fenómeno de la transición, debido a la existencia de una supuesta gran probabilidad de explosión de superinteligencia. Aunque esta consideración parte de un estudio predictivo,

no debería menospreciarse la importancia del estudio realizado por Müller y Bostrom (2014).

Tabla 1. Resultados de encuestas a expertos en IA sobre cuándo esperan que surja una inteligencia artificial de nivel humano

¿Cuándo conseguiremos una inteligencia artificial de nivel humano?			
	10 %	50 %	90 %
PT-AI	2023	2048	2080
AGI	2022	2040	2065
EETN	2020	2050	2093
TOP 100	2024	2050	2070
Combinados	2022	2040	2075

Fuente: Adaptada de Bostrom (2016, p. 20).

En la tabla 1 se muestran los resultados de cuatro encuestas diferentes, así como la combinación de estos. Los participantes de las encuestas se reflejan en el documento de Müller y Bostrom (2014). A pesar del carácter predictivo de las encuestas, Bostrom es cercano a la idea que defiende la posibilidad del surgimiento de la superinteligencia poco después del momento en el que la IA alcance un nivel humano. Bostrom (2016) no es el único en sostener esta idea, ya que existen otras figuras reconocidas como Barrat (2015) o Tegmark (2017) que también se sitúan en su estela.

Singularidad es otro término que se utiliza en el campo de la IA para referirse al sistema supert inteligente que es capaz de perfeccionarse a sí mismo y crear otros sistemas, incluso más inteligentes que él, siguiendo un crecimiento exponencial. Aquí se podría mencionar brevemente la cuestión de la cinética de la explosión de superinteligencia, o de la singularidad, pues está muy vinculada al ritmo de crecimiento. Los defensores de la singularidad afirman que se dará lugar cuando en un futuro los mejores desarrolladores no sean personas de carne y hueso, sino propiamente IA, el rendimiento de la IA, que en un primer momento se atribuirá al *hardware* y posteriormente, tras un revisionismo, al *software*, se duplicará considerablemente, y la velocidad infinita será la norma habitual. Por lo tanto, si la velocidad con la que la IA va a diseñarse en el futuro por sí misma va a ser infinita, entonces el nivel superior de inteligencia es muy probable y casi evidente, lo que podría hacer pensar que la explosión de superinteligencia será posible.

El máximo exponente de la singularidad es el estadounidense Raymond Kurzweil (2017), quien considera que la singularidad puede perfeccionarse a sí misma, teniendo como horizonte la constitución de todo un universo basado en una entidad global inteligente. El estadounidense afirma que, cuando un intelecto sintético supere a la inteligencia humana, el progreso será mucho más rápido. Kurzweil (2017), al igual que Moravec (1988), está convencido de que

durante la primera mitad del siglo *xxi* las máquinas excederán la inteligencia humana. Según este especialista de la *ia*, el crecimiento de la *ia* será exponencial:

Representa la fase casi vertical del crecimiento exponencial que tiene lugar cuando el ritmo es tan extremadamente alto que la tecnología parece expandirse a una velocidad infinita, pese a que, desde la perspectiva matemática, no hay discontinuidad ni ruptura y los ritmos de crecimiento siguen siendo finitos, aunque extraordinariamente grandes. Pero desde nuestro limitado marco actual este evento inminente parece una ruptura aguda y brusca en la continuidad del progreso. (Kurzweil, 2017, p. 26)

La singularidad está cerca, como reza el título de la obra de Kurzweil (2017), y va a implicar un cambio de paradigma en varios campos que este especialista norteamericano menciona en su obra. A finales de este siglo, se espera que la mayor parte de la inteligencia sea no biológica; sin embargo, eso no supone el fin de la inteligencia biológica. Kurzweil (2017) es un férreo defensor de la singularidad y, en este sentido, es muy optimista, pues considera que las inteligencias sobrehumanas servirán para satisfacer nuestras necesidades y deseos. Su propuesta para evitar la anulación humana, ya que es muy probable que el ser humano quede a merced de las máquinas o, como Carr (2014) sostiene, “atrapados”, es la fusión con la máquina, aunque él se refiere a este aspecto como “enlace íntimo” (Kurzweil, 2017, p. 33).

Las propuestas de Bostrom (2016) y de Kurzweil (2017) tienen mucho en común: mientras que el primero habla de superinteligencia, el segundo habla de singularidad. Ambos pensadores están convencidos de que la superinteligencia artificial llegará durante este siglo, influyendo en numerosos ámbitos humanos hasta su dominio, a no ser que se tomen medidas como las que proponen. De este modo, se propone, en el caso de Kurzweil (2017), una fusión íntima con la máquina y, en el caso de Bostrom (2016), la inserción de comportamientos éticos con contenido axiológico.

Los intelectos sintéticos como medio de superación de límites

Para Ortega y Gasset (1965b) la técnica representa un medio condicional al que el ser humano da forma y se adueña para poder desafiar los límites que la naturaleza le impone. La condición técnica que el filósofo español le confiere al ser humano puede establecer un estrecho vínculo, a modo de aclaración, con el concepto de *homo faber* que Arendt (2001) formula. Es conocida la distinción que Arendt (2001) establece en *La condición humana* entre labor, trabajo y acción, como aquellas actividades en las que el ser humano ha desplegado su vida: la labor, vinculada al proceso biológico del ser humano, teniendo por condición la vida misma; el trabajo, vinculado a las actividades de producción artificial de objetos; y la acción, que es la actividad que realizan los humanos entre sí sin

la mediación de las cosas, teniendo la pluralidad como una condición propia. Mientras la labor y el trabajo se desarrollan en la esfera privada, la acción pertenece al ámbito público. Arendt (2001) caracteriza el trabajo en contraposición a la labor, tomando en cuenta la diferencia que Locke (2006) establece entre ambos conceptos: “la labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos” (p. 226). La autora señala lo siguiente:

Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida. Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad. (Arendt, 2012, p. 21)

Por medio del trabajo, señala Arendt (2012), los seres humanos producen objetos que plasman en su cultura y que tienen cierta durabilidad. Así pues, se distingue entre el *animal laborans*, que dedica sus esfuerzos a la subsistencia, y el *homo faber*, que crea un mundo que los seres humanos comparten entre sí. El *homo faber* desarrolla su producción mediante la evaluación, elección y empleo de los medios adecuados para alcanzar determinados fines. Además, la relación que el *homo faber* mantiene con el medio es la de adueñamiento y uso de la naturaleza; por ello, además, posee la capacidad de crear y destruir sus obras de consumo.

Para la antropología orteguiana, el ser humano es un proyecto en sí mismo, que centra sus esfuerzos en la escritura de su propio relato de vida. En ese sentido, la IA representa un medio técnico para desafiar los límites que la naturaleza le impone al humano y, de ese modo, poder llevar a cabo la proyección de su sueño. La IA es un mecanismo técnico de desafío de la naturaleza limitante, es la creación de capacidades en las máquinas para hacer aquello que el ser humano no puede hacer debido a sus limitaciones naturales. El humano proyecta en los intelectos sintéticos aquello que él no puede ser, crea artificialmente capacidades para ir más allá de la naturaleza y situarse en una sobrenaturaleza. Esta creación de capacidades artificiales la lleva a cabo porque se autoimpone un patrón humano de bienestar que es ilimitablemente variable. Es el poder de la creación el que le otorga la posibilidad de caminar hacia una sobrenaturaleza ilimitada.

La IA es la máxima expresión en la actualidad de ese espíritu humano de infinita variabilidad que desafía constantemente los límites naturales. Es el resultado de un sueño que comenzó con Alan Turing (1950) y que llega hasta nuestros días con los *Android Dreams* de Toby Walsh (2017). A pesar del escepticismo y

el temor con el que a veces se habla de la IA, esta es una de las grandes aventuras de nuestro tiempo. Los intelectos sintéticos tienen por objeto que los ordenadores hagan la misma clase de cosas que los seres humanos pueden hacer por medio de la capacidad intelectual que se deriva del sistema cerebral; sitúan en un horizonte de posibilidades que hasta ahora solo era motivo de los relatos de ciencia ficción. La IA puede concebir múltiples aspectos de la realidad que el cerebro del ser humano es incapaz dadas sus limitaciones cognitivas naturales. Además, puede sobrepasar las fronteras biológicas de la memoria y acumular más información que un cerebro humano, así como procesar una mayor cantidad de datos a una velocidad que es imposible para los humanos. Estas son muestras de una superación de los mencionados límites que impone la naturaleza al ser humano y un modo de desafiarlas por medio de la técnica, en este caso representada por la IA.

Conclusión

El fortalecimiento del acceso más cercano a la dimensión técnica del ser humano es fundamental para la adquisición de un mayor conocimiento en términos antropológicos. Conceptos como el de *sobrenaturaleza* contribuyen positivamente a un cultivo del ejercicio de la comprensión sobre el humano y sus límites. Así pues, la reflexión de Ortega y Gasset (1965b) sobre la condición técnica ofrece un considerable enriquecimiento para la tarea filosófica.

Como ha podido observarse, el postulado del filósofo español encarna una importante vigencia debido al incuestionable reconocimiento de la dimensión técnica que configura la existencia humana. Esta existencia es entendida como proyecto y se encuentra estrechamente ligada a la condición técnica. Eso implica que la vida es entendida como proyecto a partir de las posibilidades que brinda la técnica y, en ese sentido, se orientan las acciones hacia la superación de los límites que la naturaleza impone como parte del proyecto que se ha decidido emprender.

Las diversas manifestaciones en las que la IA despliega su poder (tecnologías de mejoramiento de la especie, nanorrobótica, vehículos autónomos, drones, etc.) representan una clara muestra del deseo constante por superar los límites que la naturaleza impone en sus diversas manifestaciones. Esta tecnología avanzada abre un abanico de posibilidades nunca antes conocidas para la humanidad, y esa apertura exige un mayor conocimiento sobre el ser humano. La pregunta por la *sobrenaturaleza* implícita en la IA es también la pregunta por quién desea ser el humano, por el proyecto que se ha planteado llevar a cabo. Además, contribuye con un conocimiento de mayor profundidad sobre el sentido que es proyectado en el relato de la existencia y a la vez favorece la disposición de un mejor alcance de las limitaciones. La *sobrenaturaleza* es fruto del deseo por estar bien en el mundo, y eso exige pensar qué concepción del bienestar impulsa el diseño de las tecnologías actuales.

Referencias

- Arendt, H. (2012). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barrat, J. (2015). *Our final version. Artificial Intelligence and the End of the Human Era*. New York: Thomas Dunne Books.
- Boden, M. A. (2017). *Inteligencia Artificial*. Madrid: Turner Noema.
- Bostrom, N. (2016). *Superinteligencia, caminos, peligros, estrategias*. Madrid: Teell Editorial.
- Carr, N. (2014). *Atrapados por las máquinas. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid: Alfaguara.
- Conill, J. (2016). De la razón pura a la razón vital orteguiana a través de Nietzsche. *Revista de Hispanismo Filosófico*, 21, 71-92.
- Copeland, J. (1996). *Inteligencia artificial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2013). *La ética*. Barcelona: Paidós.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Barcelona: Herder.
- Esquirol, J. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica: de Ortega a Sloterdijk*. Barcelona: Gedisa.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Kurzweil, R. (2017). *La singularidad está cerca. Cuando los seres humanos trascendamos la biología*. Berlín: Lola Books.
- Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Tecnos.
- Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Editorial Antrophos.
- Moravec, H. (1988). *El hombre mecánico. El futuro de la robótica y la inteligencia humana*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

- Müller, V. C., & Bostrom, N. (2014). Future progress in artificial intelligence: A Survey of Expert Opinion. En V. C. Müller (Ed.), *Fundamental Issues of Artificial Intelligence* (pp. 555-572). Berlín: Springer.
- Ortega y Gasset, J. (1965a). El mito del hombre allende la técnica. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas* (pp. 617-624), tomo ix. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1965b). *Meditación de la técnica*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2008). *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Debate.
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: being human in the age of Artificial Intelligence*. Great Britain: Penguin Random House.
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 49, 433-460. doi: <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>.
- Walsh, T. (2017). *Android Dreams: The Past, Present and Future of Artificial Intelligence*. London: C Hurst & Co Publishers Ltd.



Logos como distanciación intelectiva en Xavier Zubiri*

José Alfonso Villa Sánchez**

Recibido: 4 de mayo de 2019 • Aprobado: 30 de septiembre de 2019

Resumen

La investigación sobre la intelección en la obra de Zubiri tiene tres grandes partes: la aprehensión de la realidad, el logos sentiente y la razón sentiente. Este estudio se ubica en la segunda parte, la relativa al logos sentiente. La tesis de Zubiri es que el logos tiene una estructura dinámica, conformada por dos fases. En la primera, llamada fase de impelencia, el logos se distancia de lo meramente real hacia lo que lo real es en realidad. Este movimiento de impelencia es una distanciación intelectual, cuyos momentos son la retracción intelectual y la simple aprehensión en sus modos de percepto, ficto y concepto. Este trabajo se interna en esos dos momentos de la impelencia, pero antes de hacerlo da cuenta de unos antecedentes conceptuales que ayuden a entender la naturaleza del logos como distanciación. La segunda fase del movimiento del logos, donde llega a su plenitud, es la afirmación, tema que queda fuera por lo pronto de estas páginas.

Palabras clave: intelección, logos, realidad, Zubiri.

* Artículo de reflexión en relación con el problema de la inteligencia sentiente y el logos en Xavier Zubiri. Citar como: Villa, J. (2020). Logos como distanciación intelectual en Xavier Zubiri. *Análisis*, 52(96), 183-202. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5122>

** Doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Profesor Investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México; miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Líneas de investigación: fenomenología, hermenéutica y ontología.

Correo: alphonsovilla@hotmail.com. Dirección postal: Cerrada Catedral de Henares #27, Misión San Diego, Morelia, Michoacán, México. C. P. 58095. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3254-0613>

Logos as intellectual distancing in Xavier Zubiri

José Alfonso Villa Sánchez

Abstract

Research on intellection in Zubiri's work has three major parts: the apprehension of reality, the sentient logos and the sentient reason. This study is set in the second part, the one related to the sentient logos. Zubiri's thesis is that the logos has a dynamic structure, consisting of two phases. In the first, called the impedance phase, the logos distances itself from the merely real towards what the real is in reality. This impedance movement is an intellectual distancing, whose moments are intellectual retraction and simple apprehension in their modes of perception, fiction and concept. This work is internalized in those two moments of the impedance, but before doing so, it gives account of some conceptual backgrounds that help to understand the nature of the logos as distancing. The second phase of the logos movement, where it reaches its fullness, is the affirmation, a topic that is left out of these pages for the time being.

Keywords: intellection, logos, reality, Zubiri.

Le logos en tant que distanciation intellectuelle

José Alfonso Villa Sánchez

Résumé

La recherche sur l'intellection chez Zubiri compte trois grandes parties : la appréhension de la réalité, el logos « sentiente » et la raison « sentiente ». Cet article se situe dans la seconde partie, relative au « logos sentiente ». La thèse de Zubiri consiste à dire que le logos a une structure dynamique formée de deux phases. Dans la première, que l'on appelle d' « impelencia », le logos prend distance du purement réel vers ce qui le réel est en réalité. Ce mouvement crée une distanciation intellectuelle dont les moments sont la rétraction intellectuelle et la simple appréhension dans ses modes de percept, ficto et concept. Ce travail revient sur deux moments d' « impelencia » tout en rappelant des concepts précédents afin de comprendre la nature du logos en tant que distanciation. La seconde phase du mouvement du logos, et qui constitue son accomplissement, c'est l'affirmation, sujet qui ne peut pas être développée dans cet article.

Mots clés : intellection, *logos*, réalité, Zubiri.

Introducción

La siguiente reflexión es un análisis cuidadoso de ese primer momento del logos que Zubiri llama *distanciación*, bajo la conjetura de que este concepto de logos está a la raíz de la tesis de Heidegger, que entiende el logos como *δηλοῦν*, como “hacer patente aquello de lo que se habla en el decir” (cf. Heidegger, 2003, p. 55). El momento de la patencia tiene su condición de posibilidad en el logos sentiente en tanto *distanciación*, según quedará evidenciado.

Si vamos directamente al asunto que entiende el logos¹ como *distanciación* intelectual, hay que decir dos cosas. En primer lugar, el logos entiende lo que lo real es en realidad; va de lo real a lo que eso, que ya es real en la intelección, es en realidad: recorre la distancia que hay entre la mera actualización de lo real en la intelección y lo que esa realidad es en realidad, también en la intelección (cf. Pintor-Ramos, 2006). El logos no es, pues, la patentización del ser del ente, como pensaba Heidegger; pero tampoco es un juicio en el que se relacionan ideas que han hecho abstracciones a partir de los datos proporcionados por los sentidos, y que conocen solo el mero fenómeno de las cosas, como pensaban Hume y Kant. El logos tiene que ver desde el principio con lo real; pero con lo que algo, ya real, es en realidad.

Reparemos en una obviedad consignada en la tesis enunciada: hay una distancia en la intelección entre el carácter meramente real de la cosa, actualizada intelectivamente en la aprehensión primordial de realidad, y lo que esa cosa es en realidad, tarea que le toca ya no a la aprehensión primordial sino al logos. Aún a riesgo de redundar, reparemos en una obviedad anterior a esta: en la intelección hay formalmente un momento preliminar al logos, la aprehensión primordial de realidad, motivo por el cual el logos en tanto intelección es un momento fundado y no fundante. Este acercamiento al logos como *distanciación* intelectual da por supuesto ese momento preliminar de la mera actualización de lo real en la intelección².

En segundo lugar, debe decirse que esa intelección que es el logos, y que entiende lo que algo es en realidad, es un movimiento en dos fases: en su fase naciente, el logos se mueve de lo real hacia su campo de realidad, mientras que en su fase de plenitud torna desde el campo a lo real, dicho lacónicamente.

Primeramente, es la fase del movimiento de impelencia de la cosa real a un campo, al campo de “la” realidad. La impelencia es *distanciación* de lo que la cosa es en realidad. Y en efecto, para entender lo que una cosa entre otras es en realidad, lo primero que ha de hacerse

1 [...] la palabra */logos* es un neologismo introducido por Zubiri con la función de común denominador de todos los actos de intelección dual. Por razón de su extensión, el término */logos* abarca las tres simples aprehensiones duales (perceptos, fictos, conceptos) y todas las formas y modos posibles de juicios. Por razón de su comprensión, el logos designa los actos de la primera intelección modal, mediante la cual alcanzamos descriptivamente la verdad dual de las cosas, tal como son aprehendidas unas desde otras en un determinado campo o mundo sentido”. (Marquinez, 2013, p. 116)

2 A este problema está dedicado el primer volumen que trata el estudio de la inteligencia sentiente (cf. Zubiri, 1998).

es “pararse a considerar” la cosa. Y pararse a considerar es ante todo una especie de suspensión intelectual, es un tomar distancia de la cosa pero en ella y desde ella misma. (Zubiri, 2002, pp. 79-80)

El logos es movimiento, tanto en la primera fase, la de impelencia intelectual, como en la que le sigue, la de intención intelectual; pero es un movimiento que, instalado en la cosa real, sin abandonarla, se yergue sobre ella —pero desde ella—; es un movimiento que debe entenderse como emanado desde el interior de la aprehensión primordial de realidad, cuyo trabajo es empujar desde el interior la compacción de la mera formalidad de realidad para que vaya lentamente abriéndose y ofreciendo su interior. En sus inicios más primigenios, esta fase ve aparecer los incipientes momentos de ese despliegue intelectual que es el logos, despliegue ausente en la aprehensión primordial.

Una segunda fase en el movimiento del logos viene a completar el despliegue iniciado, en un movimiento en cierto sentido inverso al de la impelencia, pues ahora el logos se mueve del campo³ hacia la cosa real:

En esa distanciación la cosa real nos retiene tensos en ella, y por consiguiente revertidos a ella en un *intentum* por la tensión misma de la distancia. Es un *movimiento del intentum* para inteligir desde el campo lo que la cosa es en realidad. Por tanto es un referirnos desde el campo a la cosa: es *intención intelectual*. El *intentum* se ha tornado en intención. Toma de distancia e intención intelectual he aquí los dos momentos del movimiento intelectual. (Zubiri, 2002, p. 80)

En la intelección que es el logos, este empieza por erguirse sobre la realidad y desde ella, como si se quisiera separar de ella; pero no lo puede hacer, porque no hay logos puro sino logos habitado de realidad, logos sentiente⁴. Este querer separarse de lo real —sin poder hacerlo jamás— trae de regreso al logos hacia lo real —de donde nunca se ha ido—; pero, dado que no es ya el logos que tira hacia fuera sino el logos que viene del intento de alejarse, se puede decir que ya no es el mismo del momento del erguirse, porque ahora está enriquecido por lo que ha visto y traído desde el campo de realidad, tal como le ha sucedido al que, habiéndose liberado y salido de la caverna, regresa después a ella (cf. Platón, *República*, 514a y ss.): ese enriquecimiento queda condensado en su estar tenso de regreso en relación con aquello sobre lo que se mantiene erguido.

De manera condensada —y muy compacta— han quedado enunciadas en los dos momentos anteriores las ideas que ciñen con rigor lo que Zubiri entiende

3 “El concepto de ‘campo’ es uno de los más importantes de la filosofía de Zubiri y uno de los términos técnicos de su obra que parecen más felices; se trata, además, de uno de los aspectos que mejor retratan el talante de un pensamiento inclinado siempre a un enfoque estructural de las cosas, en el cual las prioridades del sistema dominan siempre sobre los elementos aislados”. (Pintor-Ramos, 1994, p. 131)

4 “El logos es sentiente porque inteligie la realidad como la formalidad de ciertos contenidos sentidos. Claro que hay realidades postuladas y construidas, como en las matemáticas y la ficción, pero tal postulación constructiva se apoya en la misma realidad de las cosas que son reales en y por sí mismas. A la vez, el logo es sentiente porque es una intelección que inexorablemente recorre la realidad según la cual quedan los contenidos sentidos: un recorrido en la realidad desde su aprehensión compacta hasta su aprehensión diferencial, dual”. (Solari, 2008, p. 836)

por *logos*. Las páginas siguientes son una profundización comprensiva —en-caminada a mostrar su radicalidad respecto a todo otro modo del *logos*— solo en la primera fase del *logos*, la fase de la distanciaci3n, la fase del erguirse de la intelecci3n como *logos*, desde la aprehensi3n primordial de realidad.

Sin embargo, no podemos ir directamente a esa impelencia intelectual que es el *logos* como distanciaci3n en su primera fase, sino que, para mayor compresi3n del asunto y sus deslindes con otros conceptos de *logos*, tal como el de Heidegger en el §7 de *Ser y Tiempo* (Heidegger, 2003, pp. 50-62), tenemos que empezar con unas ideas que preceden al tema, y al mismo tiempo debemos hacer algunos rodeos en torno al problema de la intelecci3n.

Antecedentes

La primera de las ideas antecedentes al *logos* como distanciaci3n es la tesis central de la noologíade Zubiri, expuesta en su trilogía sobre la inteligencia sentiente, especialmente en el primer volumen titulado *Inteligencia Sentiente*. **Inteligencia y Realidad* (1998). Esa tesis sostiene que el hombre es una inteligencia sentiente⁵, no un animal racional, un ente que siente y razona; ni tampoco es el hombre el ente al que en su ser le va su mismo ser y el ser de los demás entes, es decir, *Dasein* (cf. Heidegger, 2003, p. 36). ¿Y cuál es la diferencia entre las tres expresiones, si al menos en dos de ellas se da el caso de que tenemos un concepto que se refiere a la sensibilidad y otro que nombra a la raz3n o inteligencia? No son solo tres expresiones diferentes, sino tres compresi3nes distintas de la realidad de la intelecci3n. La diferencia es que en la perspectiva que hace del hombre un animal racional —de Parménides a Husserl— hay una contraposici3n entre el sentir y el razonar del hombre⁶. Mientras que el sentir realiza su propio acto completo, que consiste en recibir las impresiones que le vienen del medio para ponerlas a disposici3n de la raz3n, esta a su vez realiza el suyo, que consiste en abstraer y formalizar en conceptos e ideas el material proporcionado por los sentidos. El ejemplo can3nico del trabajo que por separado lleva a cabo cada facultad es Kant:

Si llamamos *sensibilidad* a la *receptividad* que nuestro psiquismo posee, siempre que sea afectado de alguna manera, en orden a recibir representaciones, llamaremos *entendimiento* a la capacidad de producirlas por sí mismo, es decir, a la espontaneidad del conocimiento. Nuestra naturaleza conlleva el que la intuici3n sólo pueda ser sensible, es decir, que no contenga sino el modo según

5 Dice Germán Marquínez que “Zubiri fue el primero en oponerse a este secular dualismo, afirmando la radical unidad entre el sentir e inteligir humanos, dos formalidades de un mismo acto, ejecutado por una única voluntad llamada *inteligencia sentiente*”. (2013, p. 112)

6 Sorprende que en el propio Husserl encontremos expresiones tan marcadas sobre esta dicotomía: “Distinguimos aquí sensibilidad y raz3n. En la sensibilidad distinguimos la protosensibilidad, que no tiene nada de sedimentos de la raz3n, y la sensibilidad secundaria, que nace de una producci3n de la raz3n. En conformidad con ello dividimos también la raz3n en raz3n primigenia, *intellectus agens*, y raz3n sumergida en sensibilidad”. (Husserl, 1997, p. 386).

el cual somos afectados por los objetos. La capacidad de *pensar* el objeto de la intuición es, en cambio, el entendimiento. Ninguna de estas propiedades es preferible a la otra: sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas. (Kant, 2002, p. 93 [B 75])⁷

Explicar en qué consiste la continuidad entre lo sensible y lo racional en el hombre, cuáles son los términos en los que se da, cómo se pasa de lo sensible a lo racional, cómo es que los seres humanos sentimos cosas particulares pero pensamos conceptos universales, ha sido una de las cruces de la filosofía, porque envuelve la paradoja entera del ser humano en tanto que es una cosa del mundo, como cualquier otra, por un lado, pero al mismo tiempo es el que lo entiende y significa, por el otro⁸.

Pero la oposición entre el sentir y el entender, acciones propias del ser humano, se desvanece cuando se muestra con toda evidencia que, en el caso de esa realidad humana que soy cada vez yo, el sentir humano necesita formal y existivamente al entender para llevar a cabo su acto completo, lo mismo que el entender precisa del sentir para realizar su acto completo. Partir del inadvertido prejuicio de que el sentir de los animales y el de los hombres ha de ser formalmente igual, así como partir, del otro lado, del prejuicio de que el logos de Dios y el logos del hombre ha de ser al menos análogo, ha impedido ver en qué consisten el entender y el sentir en el hombre mismo, tal como lo vive y se da en la realidad humana, distribuido en todas las personas. Si hacemos epojé de lo que de común haya entre el sentir animal y el sentir humano, lo mismo que de lo que de común haya entre el logos divino y el humano, ¿qué nos queda? ¿qué pasa al primer plano? O preguntado de manera directa: ¿qué es entender y que es sentir en el hombre? La respuesta de Zubiri a estas preguntas abre un ámbito novedoso pero, en el corazón mismo de la tradición, de evidencia contundente: “Entender consiste formalmente en aprehender lo real como real, y [...] sentir es aprehender lo real en impresión” (Zubiri, 1998, p. 12). Ambos, el sentir y el entender humanos, están volcados desde el principio directamente a lo real: el hombre siente lo real e entiende lo real. No siente únicamente unas impresiones que son solo suyas, afecciones de la propia subjetividad, sino que siente que eso que le afecta es real, que es de suyo algo diferente a la mera afección; no entiende datos que formaliza o abstrae para obtener ideas, sino que entiende la realidad, algo que es en propio antes de ser entendido. Dado que en la sensibilidad humana tenemos el caso de una potencia que precisa de otra, la inteligencia, para

7 Más que Husserl, parece ser Kant el principal interlocutor de Zubiri:

A primera vista, parece que las tres partes de *Inteligencia Sentiente* (1980-1983) se corresponden con la estructura de la primera de las *Críticas* kantianas [...]. Ahora bien, de la misma manera que ambos filósofos se mueven en planos diferentes e incommensurables, se puede afirmar que Zubiri es el reverso de Kant y que, ciertamente, *Inteligencia y Realidad* si es el envés de la *Estética trascendental*, *Inteligencia y Logos* es el contrapunto de la *Análisis trascendental* y, finalmente, *Inteligencia y Razón* lo es de la *Dialéctica trascendental*. (Luengo, 1998, pp. 213-214)

8 El problema del conocimiento parece condensar la paradoja de la constitución del ser humano, tal como Husserl la describe: “La intersubjetividad universal, en la que se resuelve toda objetividad, todo lo que existe, no puede, manifestamente, ser otra que la humanidad que innegablemente es una parte componente del mundo” (Husserl, 2008, p. 220).

poder llevar a cabo su acto más propio —y lo mismo sucede con la inteligencia respecto a la sensibilidad—, repárese en que no se trata de dos actos, sentir e inteligir, sino de uno solo, el de la inteligencia sentiente; y que lo que ese acto hace es aprehender la realidad en impresión. Por este motivo, la inteligencia es sentiente, y no solo sensible; y la sensibilidad humana es ya intelección de lo real.

Ahora bien, en la estela de la inteligencia sentiente, ¿qué debe entenderse por realidad? La importancia de la aclaración de este punto es superlativa, porque el concepto de realidad está lastrado de muchos equívocos.

Aquí [en el tratado sobre la intelección] real significa que los caracteres que lo aprehendido tiene en la aprehensión misma los tiene “en propio”, “de suyo”, y no sólo en función, por ejemplo, de una respuesta vital. No se trata de la cosa real en la acepción de cosa allende la aprehensión, sino de lo aprehendido mismo en la aprehensión pero en cuanto está aprehendido como algo que es “en propio”. Es lo que llamo formalidad de realidad. (Zubiri, 1998, p. 12)

La filosofía primera trata de lo que es primero en el orden de la realidad, en el orden de la inteligencia sentiente y en el orden de los primeros principios. La filosofía primera que trata sobre lo real en tanto real es metafísica; y la filosofía primera que trata sobre lo real en tanto haciéndose presente en la intelección es noología (cf. Villa-Sánchez, 2014). Nótese que ambas tratan sobre lo real, no sobre afecciones, ni sobre ideas, ni sobre el ser. Pues bien, desde la perspectiva de la noología, es realidad todo aquello que se hace presente en la intelección como siendo en propio eso que se hace presente, como siendo de suyo algo diferente a la intelección misma. La filosofía moderna inventó una serie de filtros (empiristas, racionalistas e idealistas) que, en el proceso del conocimiento, lo que hacían era poner a la razón cada vez más lejos de lo que había de ser conocido. Pero es exactamente al revés, pues lo real mismo es lo que se hace presente en la inteligencia, en el modo de formalidad de realidad. En el marco de la noología, en el que lo real en la intelección es formalidad de realidad, Zubiri suelta una frase que puede llevar a confusión si se la transpone al terreno de la metafísica. Dice que “es imposible una prioridad intrínseca del saber sobre la realidad ni de la realidad sobre el saber. El saber y la realidad son en su misma raíz estricta y rigurosamente congéneres. No hay prioridad de lo uno sobre lo otro” (Zubiri, 1998, p. 10). Lo real como tal es anterior a toda intelección; y Zubiri dedicó al asunto ese tratado metafísico mayor titulado *Sobre la Esencia*. Pero lo real como formalidad de realidad en la intelección es cooriginario con esa intelección y, en este caso, se los debe tratar bajo esta condición. Es este un asunto decisivo en el corazón mismo de la noología, plano en el que nos vamos a mover al tratar del logos como distanciación intelectual.

La segunda idea que hay que poner como antecedente en el acercamiento al logos como distanciación intelectual deriva de manera directa de la afirmación de que el hombre es una inteligencia sentiente, y que en la intelección realiza un solo acto —y no dos— que consiste en aprehender lo real, y no solo impresiones o fenómenos. Pues bien, ahora ha de preguntarse por la índole formal del acto

que realiza dicha inteligencia sentiente. Aunque ya hablamos del asunto, es necesario en este momento decirlo explícita y enfáticamente: el acto formal de la intelección es la mera actualidad de lo real, el hacerse presente lo real en la intelección como siendo de suyo eso que se hace presente. Esta afirmación toma las cosas del estado en el que las dejó el giro criticista de Kant, y da marcha atrás 180°. ¿Hay que desandar solo la mitad del camino? Sí. Porque Kant tenía razón; pero no la tenía toda. Por lo tanto, no se puede volver al mismo punto en que estaba la teoría del conocimiento antes de 1781, por los innegables progresos que supone la *Crítica de la Razón Pura*. El acto radical de la inteligencia sentiente es modestísimo: la mera actualidad de lo real, el mero hacerse presente lo real en la intelección como algo que es en propio, con anterioridad a su hacerse presente. A explicar este complicado asunto dedica Zubiri *Inteligencia Sentiente*. **Inteligencia y Realidad* (1998).

Debemos invocar una tercera idea antecedente. Porque si bien la intelección es, radicalmente, mera actualización de lo que lo real es de suyo como formalidad de realidad, la intelección no es solo esta primordial actualización. ¿Por qué? Porque habiéndose hecho presente lo real intelectivamente, la inteligencia quiere saber lo que lo real es en realidad. Esto fuerza de manera intrínseca el despliegue de la intelección: de la realidad meramente presente, hacia lo que la realidad es en realidad. La intelección no sale de la realidad, sino que se despliega hacia lo que dicha realidad es en realidad. El momento del “en realidad” de la realidad hecha presente en la intelección no es un momento posterior, añadido, sino que en la aprehensión primordial de realidad se hace presente una cosa como estando entre otras cosas, como perteneciendo a un campo de realidad⁹.

La relación entre logos y campo de realidad¹⁰, como primer despliegue de la actualidad de lo real en la intelección, es el tema de la primera de las tres secciones que conforman *Inteligencia y Logos*, el segundo volumen que estudia la inteligencia sentiente. La modestia del primer y radical momento que es la mera actualización de lo real en la intelección viene calificada por el hecho de que en ese momento la intelección no dice nada sobre lo real: solo lo hace presente como algo compacto, total, completo; distinto de la intelección, pero en ella. Al decir algo sobre lo real se ve impelida la intelección —¿como sacudida desde dentro!—, porque cada cosa real se hace presente estando en función de otras cosas reales: esa es precisamente la tarea del logos.

9 “El campo no es algo que se añade a la realidad individual de una cosa, sino que se trata de dos dimensiones en distinta dirección que conforman su realidad de modo unitario; de este modo, una cosa es real en unos determinados contenidos concretos, los cuales, a su vez, configuran un campo de realidad en el que quedan dados como reales. El campo es una dimensión de las notas mismas que aparece como algo físico; al mismo tiempo, las notas son reales en un campo, que es un aspecto de su formalidad de real. Por tanto, no ha de entenderse el campo como si fuese resultado de alguna actividad del logos, pues se trata de algo que está dado en toda aprehensión primordial de realidad...”. (Pintor-Ramos, 1994, p. 133)

10 “El hecho de que nunca captemos una sola cosa, un solo contenido, un solo contenido sino varios, pone de manifiesto el carácter campal de nuestra aprehensión. No se trata simplemente de una variedad, sino de una variedad unificada. Es el segundo momento básico del campo: su carácter de totalidad. En él se pone de relieve su estructura unitaria: primer plano, centro, fondo, periferia, horizonte, panorama, etc.”. (Bañón, 1999, p. 86)

Estas tres ideas —que el hombre es inteligencia sentiente, que la intelección es mera actualización de lo real, y que el logos es actualización de lo que lo real es en realidad— nos dejan ahora en condiciones de exponer qué es el logos¹¹ como distanciación intelectual. Ahora bien, en la distanciación intelectual nos encontramos con dos momentos de especial importancia: la retracción intelectual y la simple aprehensión. ¿Qué debe entenderse por cada uno de ellos en esa estructura formal¹², no procesual, que es la inteligencia sentiente, específicamente el logos sentiente?

Retracción intelectual

Tenemos que hacer un rodeo conceptual para llegar a ese momento que es la retracción intelectual del logos. Lo real, tanto en propio como en la intelección, tiene un momento individual y un momento campal, que conforman la estructura del desdoblamiento de lo real. Ese doble momento es el que queda explicitado en el acto que intente lo que lo real es en realidad, pues en la distancia que hay entre el momento individual y el momento campal es precisamente en la que la aprehensión primordial de realidad deviene logos por la exigencia misma de la distancia, o mejor dicho, de la distanciación entre el momento primero y el segundo. La unidad de lo real en la intelección desdoblada, en su momento campal, es lo que constituye la distancia intelectual. Y este es precisamente el momento en el que debemos evitar a toda costa que el concepto de espacio físico se filtre en la comprensión correcta de la distancia intelectual: “la distancia es un momento intrínseco a la cosa, es algo en ella misma” (Zubiri, 2002, p. 83). ¿Qué significa que la distancia es un momento interior a lo real individual-campal?

En esta distanciación sus dos momentos no están correlativamente distanciados. Lo que la cosa real individual es en realidad queda distanciado de esta realidad como realidad individual. Es decir, se mantiene la realidad de la cosa individual tanto en su formalidad de realidad como en su contenido, pero nos distanciamos por lo que concierne a lo que es “en realidad”, es decir, hacemos del campo algo autónomo, un campo que ha de recorrerse. En esta distanciación queda instalada la cosa real individual en el campo de realidad. Por tanto, no salimos ni fuera de la cosa real misma ni fuera del campo de realidad, sino que nos quedamos en su momento campal para entender desde él lo que es en realidad su momento individual mismo. Vamos entonces *en la cosa real* desde su momento campal hacia su momento individual, la entendimos campalmente. Esto es, recorreremos la distancia como momento

11 [...] para Zubiri, el logos no es algo distinto de la inteligencia, sino un modo ulterior de la intelección sentiente, que tiene dos momentos: en el primero, el logos elabora perceptos, fictos y conceptos acerca de lo que las cosas previamente aprehendidas ‘serían’ dentro de un determinado medio o campo”. (Marquinez, 20013, p. 115).

12 La tesis de Espinoza (2000) es que una realidad que es de suyo estructura, sustantiva, y no sustancia requiere un logos constructo.

interno de la cosa, recorremos la dualidad como unidad en desdoblamiento. (Zubiri, 2002, p. 83)

Lo real se hace presente en la intelección de manera compacta y de manera desdoblada: como meramente real, como algo que es en propio lo que se hace presente, aunque no podamos saber que es tal o cual cosa. La intelección se mueve entre la realidad innegable de aquello que se hace primordialmente presente y lo que aquello sea “en realidad”, una vez que lleguen la evidencia y la verdad —aunque estos son dos momentos que están todavía muy lejos en la trayectoria de esta exposición—. No sabemos lo que aquello que se ve a lo lejos es en realidad; no sabemos cuál de todos los contenidos llenará lo que ahora es mera forma de realidad. Pero ya sabemos con absoluta certeza que eso es real, que es algo en propio. Para descartar las posibilidades, para decantarse por una opción, la intelección en cuanto logos ha de ir y venir entre el momento individual de lo real y ese momento de desdoblamiento campal, en el que por ahora está detenido esperando decantarse por una de las opciones. Este “planear” sobre las opciones, sin poder aún aterrizar en alguna de ellas, tiene su propio momento de autonomía, su propia y relativa independencia, que con toda propiedad debe ser llamado *campo intelectual de la realidad*.

Se toma distancia intelectual de la cosa real en el interior mismo de la cosa real, sin decantarse todavía por alguna de las opciones de lo que eso es en realidad. ¿Cómo podría llamársele con más precisión y propiedad a este momento del logos en el que se va de lo meramente real, pero se frena, se detiene, planea, se contiene, sobre las diversas opciones que se le ofrecen para completarse como intelección? Zubiri lo llama retracción intelectual: “es intelección de la cosa real dejando en suspenso lo que es en realidad... Estar lanzados por la cosa formalmente real al campo de ‘la’ realidad es dejar en suspenso *retractivamente* lo que la cosa es en realidad” (Zubiri, 2002, p. 84). La intelección se vuelve logos en esa reactualización que pretende saber lo que algo es en realidad; pero en ese movimiento hace el esfuerzo por contenerse, por no precipitarse, por mantener en suspenso momentáneamente su última palabra sobre lo que aquello sea (cf. Zubiri, 2002).

El momento de la retracción intelectual del logos es un momento de la estructura formal de la intelección; por este motivo, el ejemplo de la incertidumbre que nos embarga, en relación a si lo que se ve a lo lejos es en realidad un pequeño arbusto o es otra cosa, puede llevar a pensar que en la retracción se trata del momento de un proceso empírico, que sucedería algunas veces, pero otras no. Sin embargo, dado que se trata de un momento formal y no empírico, siempre que hay intelección campal hay esa suspensión reactiva del logos planeando, pausándose provisionalmente, conteniéndose, sobre lo que lo real es en realidad. Aunque la intelección y la realidad son dos cosas diferentes tienen, sin embargo, un origen común en la intelección, de modo que en ese momento de la cooriginación hay una especie de unidad compacta entre inteligencia y formalidad de realidad. En ese momento, la inteligencia no está ni por abajo ni por arriba de la realidad sino que, dado que comparten el origen, están exactamente en el mismo plano.

Pero lo real en la intelección se desdobra, y exige ser reactualizado en una intelección que es también forzada a desdoblarse de mera aprehensión primordial en logos. De camino hacia lo que lo real es en realidad, el logos se encuentra en una retracción que le retiene provisionalmente de tomar una de las posibilidades que le ofrece la misma realidad. La retracción intelectual mantiene tenso al logos entre la mera realidad y su campo, entre la mera realidad y el “en realidad” de la cosa: el logos jamás se olvida de lo real, aunque en este primer momento se encamine hacia el campo como de espaldas a lo real. Más bien sucede que “en la retracción inteligimos ‘la’ realidad como algo abierto a lo que las cosas pueden ser en ella. Por tanto, estar en esta forma en ‘la’ realidad, es estar *liberado* por lo pronto de lo que las cosas son en realidad” (Zubiri, 2002, p. 85). De expresiones como estas, sembradas en los momentos más agónicos de la reflexión, nace la tesis de que la filosofía de la realidad tiene en su horizonte una crítica frontal a la tesis de la conciencia intencional de Husserl y a la ontología fundamental de Heidegger. Mientras este adscribe al *Dasein* el existenciario del estado de abierto y la estructura del ser-en-el-mundo, estructura en la que el ser del ente queda “libre para”, Zubiri demuestra que la realidad es de suyo abierta y da de sí (cf. Zubiri, 1995), sea inteligida o no lo sea, pues hacerse presente en la intelección es solo una de las vías que lo real en tanto abierto puede recorrer. Y en tanto abierta, la realidad queda liberada para hacer por un abanico de posibilidades amplísimo en el dar de sí. Ni el estado de abierto de lo real, ni su libertad para dar de sí de infinitas maneras, penden en modo alguno de la intelección. Según la idea de la cita, en la retracción intelectual, en ese compás de espera que abre el logos antes de su decantación por alguna de las alternativas, se alumbra con especial brillantez el estado de abierto de lo real actualizado en aprehensión primordial, pues se hace presente como pudiendo ser eso, esto o aquello. Pero en este estado de abierto de la realidad se muestra también el estado de libertad en que queda respecto a ser llenada por un contenido u otro.

La función del logos es hacerse cargo de lo que lo real es en realidad; pero en el camino que le lleva a cumplir con dicha función se encuentra con esa retracción que le suspende provisionalmente la primera fase del camino, y lo mantiene y sostiene planeando sobre diversas posibilidades de lo que sería ese “en realidad” (cf. Zubiri 2002, pp. 85-86). Este logos tenso, a medio camino entre lo real y su campo, entretenido en lo que lo real sería, deviene en lo que ahora debe ser llamado con toda propiedad simple aprehensión. La retracción intelectual del logos es la que da origen a la simple aprehensión.

La simple aprehensión

¿Qué significa esta vieja expresión? ¿Conserva acaso solo su sentido escolástico? ¿O con ella se quiere decir algo nuevo, conservando, sin embargo, algo de su antiguo sentido? Ya se puede adivinar que hay algo nuevo en lo antiguo. “En impelencia, la intelección ya no es *aprehensión primordial de realidad*, sino *simple aprehensión*, mero término de intelección. Lo que la cosa es ‘en realidad’ es ahora,

y por lo pronto, simple aprehensión. Simple significa ahora ser mero término de aprehensión” (Zubiri, 2002, p. 86). En la aprehensión primordial de realidad resuena esa idea clásica de la simple aprehensión. En la intelección se trata efectivamente de aprehensión. Pero no de lo que de inteligible hay en la cosa particular, y que es captado por el logos en su inicial quehacer como algo simple, lejos aún de la complejidad que lo inteligido en tanto tal alcanzará en el intelecto, porque anterior a esa simple aprehensión, a ese captar (*cogitare*) lo inteligible de lo particular, hay una aprehensión primordial que tiene como característica hacer presente lo real mismo, y no una mera especie sensible o inteligible. La simple aprehensión de la Escolástica —en el caso de Santo Tomás, por ejemplo (cf. Muñoz, 2012)— está conceptualizada desde la perspectiva que entiende a la sensibilidad y a la inteligencia como dos facultades contrapuestas, distintas, completas, y realizando cada cual su acto propio separadamente. Pero las cosas cambian cuando la sensibilidad humana y la intelección se reclaman una a la otra para completarse, y terminan ejecutando un solo acto y no dos. Ahí la simple aprehensión, como primera captación de lo inteligible de algo particular, pierde ese lugar en razón de que la inteligencia va de la realidad de algo en la intelección a lo que eso es en realidad. El lugar de la simple aprehensión está ahora en el trayecto de lo real a lo que algo es en realidad: en esa retracción que sufre el logos antes de posarse sobre una de las alternativas del “en realidad” que libera lo real. En la idea clásica de simple aprehensión, en este momento del acto intelectual se prescinde del contenido de la cosa para quedarse solo con aquello que es inteligible en ella; “pero la retracción conserva todo el contenido de la cosa como realidad, y lo que deja en suspenso no es ‘la realidad’, sino lo que la cosa es ‘en realidad’. Continúa la realidad siendo el ‘de suyo’, pero no sabemos qué es en realidad este ‘de suyo’” (Zubiri, 2002, pp. 89). La simple aprehensión se mueve ya en lo real, en ese momento en el que la intelección quiere saber qué es en realidad eso que se le ha hecho presente. Y no se trata, dice Zubiri, de una mera sutileza (cf. Zubiri, 2002).

La simple aprehensión es un principio de inteligibilidad de lo que una cosa real es en realidad, no el primer despojamiento de los caracteres particulares de la cosa como condición para ser inteligida. La inteligencia no despoja a la cosa que se actualiza de nada, no le quita sus propiedades, sus contenidos, para quedarse solo con su especie. En el ir de lo aprehendido como real a lo que la cosa es en realidad, la intelección va deviniendo logos desde la aprehensión; y ese logos, en su ir hacia el campo de lo real, sufre una especie de retención que lo hace sobrevolar las diversas opciones que se le ofrecen para completar su trayectoria, para ser logos pleno. En esta retención el logos queda suspendido de manera tensa entre lo meramente real y lo real campal, quedando ambos momentos como principio de inteligibilidad de lo que la cosa es en realidad. Este “quedar tenso” entre ambos momentos es entonces ese principio de inteligibilidad que es la simple aprehensión. Dado que el momento campal no le llega a lo real individual después, sino que formalmente es un momento de su propia constitución y de su propia actualización, ese principio de inteligibilidad tampoco le llega a lo inteligido, ni al acto de intelección, como desde fuera, sino que es también un momento formal de la cooriginariedad de realidad e inteligencia.

En este momento de transición hacia lo que las cosas son en realidad, la simple aprehensión se alza como un necesario principio de inteligibilidad del campo de lo real, es decir, como un principio de inteligibilidad necesario para poder saber lo que unas cosas son entre otras, y para poder saber la funcionalidad de unas cosas respecto de otras. Ambos momentos, el del “entre” y el de la “funcionalidad”, son constitutivos del momento campal de lo real. El logos lleva en su seno, como momento estructural suyo, esa especie de soplo que es la simple aprehensión como principio de inteligibilidad de lo que las cosas son en realidad.

¿En qué condición queda lo real aprehendido en ese momento estructural del logos que es la simple aprehensión? Lo real y el “en realidad” de la cosa quedan provisionalmente como mero principio de inteligibilidad. Pero ¿qué significa esto más precisamente? “Ser mero término es haber quedado suspendido el contenido de la realidad en tanto que contenido, con lo cual este contenido ya no es propiamente real sino irreal. En retracción, lo que las cosas son en realidad constituye por lo pronto el orbe de lo irreal” (Zubiri, 2002, p. 91). ¿Y qué debe entenderse por lo irreal? ¿Acaso es aquello que no existe? ¿O aquello que solo existe en la imaginación y en la inteligencia, pero no en la realidad extramental? Lo irreal debe entenderse en la línea de lo real como siendo en propio, y no en relación con la existencia ni con lo extramental. Un personaje literario, un sueño, un desvarío mental, una ilusión son tan reales, es decir, de suyo y algo en propio, como la planta que crece en el jardín o el perro que ladra en el campo.

El rodeo que la intelección de lo real debe dar en la simple aprehensión por la irrealdad mostrará hasta qué punto ese principio de inteligibilidad es más que una mera sutileza, y nos llevará hacia la necesidad de distinguir varios modos de la simple aprehensión (percepto, ficto y concepto), porque si bien la planta del jardín y un personaje literario, como Pedro Páramo de Juan Rulfo (Aureliano Buendía de García Márquez o El Quijote de Cervantes), son algo en propio, es claro también que su realidad tiene modos distintos. En la simple aprehensión lo real queda, pues, irrealizado y, por lo tanto, perteneciendo al ámbito de lo real. ¿Cómo es esto posible? Lo real se constituye en irreal en la simple aprehensión por “desrealización”. “Y el ‘des’ no es un momento puramente negativo: si lo fuera la cosa no sería irreal sino arreal. Por tanto es un ‘des’ positivo: es la positiva inclusión en la realidad en forma de ‘des’” (Zubiri, 2002, p. 91). No es la realidad la que queda suspendida en su formalidad, porque tal cosa es imposible una vez que ha tenido lugar la actualización intelectual; sino que lo que queda suspendido en ese momento del “des” de la desrealización es que lo formalmente real sea tal o cual contenido, tal o cual cosa en concreto. Ese momento de la desrealización por la que ha de pasar todo logos es el que abre el abanico infinito de las posibilidades para que el logos pueda decirse de varias maneras, por ejemplo, en el mito, en la literatura, en la ciencia, en la filosofía, en la teología, en el lenguaje de la cotidianidad media, etc., y le pone límites a la soberbia de la primacía de alguno de esos modos sobre los demás. Ya se deja ver cómo conecta con ese momento de la desrealización de lo real en el logos el

estado de libertad¹³ en que queda la formalidad de realidad para realizarse: un mismo contenido puede ser desarrollado —ir del momento de desrealización a su realización— en un apretado tratado científico, o convertirse en el material para un relato novelado (cf. Zubiri, 2002).

Realizar de un modo o de otro el contenido, por lo pronto retenido en la desrealización, no es de ninguna manera un acto de arbitrariedad, sino que se inscribe en la dinámica y en la fuerza de realidad que la formalidad tiene desde el principio de su actualización: un científico no decide a medio camino de su investigación cambiar de rumbo y terminar su tratado en un cuento de terror, como tampoco el escritor hará de su novela un tratado académico de ciencias naturales o filosofía. De modo que lo real, actualizado en una formalidad libre y abierta desde el principio, se encuentra por lo pronto desrealizado, en espera de plenitud, ciertamente, pero ya en dirección de uno u otro contenido.

La trayectoria de impelencia del logos, esa que va de lo real a lo que lo real es en realidad, alcanza su plenitud cuando lo desrealizado deviene realización en alguno de los modos de la simple aprehensión. Porque no hay simple aprehensión sin más, como si fuera neutra, limpia de toda impureza, vacía de todo resabio sentiente. Cuando ha acontecido la simple aprehensión, lo ha hecho ya en el modo del percepto, del ficto o del concepto. Estos tres modos de la simple aprehensión nombran tres dimensiones diferentes de lo real y de su actualización intelectual, que se recubren entre sí, con la preeminencia de uno sobre los otros según el caso, y que se abren desde la condición de libertad que caracteriza el momento de desrealización de lo real. Ya sea en un percepto, un ficto o un concepto, llega a su plenitud la primera fase del logos. Así que debemos decir qué es lo que caracteriza a cada uno, como dimensión propia de la cosa real.

Los modos de la simple aprehensión

¿Qué es un percepto, el primero de los modos de la simple aprehensión en que el logos llega a su plenitud?

Ante todo, lo primero que puede quedar desrealizado en la retracción liberadora, es el contenido de la cosa real entera. No es la cosa prescindiendo de “la” realidad, sino “la” realidad terminando libremente en esta cosa como aquello que ésta sería en realidad. En su virtud, queda actualizada la cosa real en una dimensión propia suya: ser “esto”. Aquí “esto” no significa “este”, sino lo que es el “este”: es el este en cuanto “esto”. Aprehender “esta” cosa es lo que constituye la aprehensión primordial de realidad, por ejemplo la percepción. Pues bien, el “esto” de “esta” cosa, desrealizado, es el “esto” ya no “en cuanto real” sino “en cuanto percibido”; es

13 “Es de gran importancia esta introducción por parte de Zubiri del concepto de ‘libertad’ dentro del proceso intelectual. Sin ella, el proceso de distanciamiento y reversión que opera el logos sería imposible y sin ese distanciamiento no cabría atribuir una verdad concreta a los diversos contenidos que conforman nuestro mundo intelectual”. (Pintor-Ramos, 1994, p. 141)

el “esto” de la cosa en cuanto mero término de percepción [...] Reducir el contenido de la cosa real a percepto: he ahí la primera forma de la simple aprehensión. (Zubiri, 2002, p. 97)

El percepto es la posibilidad de las otras simples aprehensiones. En el camino de subida hacia la cima de la intelección propia del logos, iniciada con la aprehensión primordial de realidad, bien puede entenderse el percepto como el movimiento que da el primer paso desde esa cima hacia abajo, pero por la cara de lo real en tanto perceptuado, no en tanto meramente actualizado y percibido. De percibida, de aprehendida como real, la cosa deviene perceptuada como realidad en este modo de la simple aprehensión. Aunque no lo diga aún el lenguaje, la cosa en tanto perceptuada es eso que con el lenguaje podemos decir con el más neutro de los deícticos. Respecto de la intelección en la que se hace presente, lo real queda distinguido de dicha intelección como una totalidad que es por lo pronto un mero “esto”. En el “esto” la formalidad de realidad queda perceptuada por primera vez en tanto inteligida en el logos; la retención del logos, que planeaba sobre la cosa antes de precipitarse sobre ella para llenarse con uno u otro contenido, empieza liberándose de esa retención con un “esto” en tanto meramente perceptuado. En la simple aprehensión en la que lo real queda en el modo del “esto”, el logos retenido encuentra el primordial canal de liberación. El contenido de algo, no su formalidad de realidad, queda reducido por lo pronto a un logos perceptual —aún no de ficción ni conceptual—, a un mero “esto” compacto, entero, monolítico y sin grietas.

La simple aprehensión de una cosa real como mero percepto en tanto solamente “esto” es libre y, seguidamente, libre creación. La libertad creativa está en el origen del movimiento que lleva al logos a decantarse por uno u otro contenido, “porque la cosa real ciertamente es ‘esto’, pero reducir el ‘esto’ a mero percepto es una rigurosa creación” (Zubiri, 2002, p. 98). Pues si la intelección se mueve en una dirección en lugar de hacerlo en otra, ese “esto” será diferente en cada caso.

Muchas cosas actualizadas en la intelección quedan en el logos solo en el modo del logos perceptual, solo en tanto meramente percibidas, perceptuadas; pero en muchos otros casos, la simple aprehensión se da en el modo de la ficción y del concepto, y entonces lo real actualizado en la inteligencia sentiente como formalidad de realidad deviene realidad en ficción y realidad en concepto.

¿Qué es lo real en ficción? La ficción es otro de los modos en los que lo real en la intelección, vía el logos, ve liberada de manera creativa, en una simple aprehensión con caracteres diferentes a la perceptual, la plenitud a la que se encamina todo logos en ese movimiento de impelencia que lo lleva de lo real a lo que la cosa es en realidad. ¿En qué consiste, más precisamente, la liberación de lo real en ese modo de la simple aprehensión, dada al interior del logos, que es la ficción? En la simple aprehensión, en la que lo real queda perceptualmente entero como “esto”, el logos se está moviendo ya en la realidad de lo actualizado intelectivamente: ya tengo sabido en este momento que lo real es en realidad; pero aún no sé ni qué es ese “en realidad”, ni cómo es.

Todo “esto” es un sistema unitario de notas reales. Según este sistema unitario, la cosa no es un mero complejo de notas reales cualquiera, sino de estas notas sistematizadas en una cierta “manera”; de suerte que si lo estuvieran de otra ya no serían la misma cosa sino justamente otra. Es decir, la cosa real en su “esto”, tiene además de sus notas, el “cómo” de su sistematización. Reducido a percepto el “esto”, conserva el “cómo perceptual”. Pues bien, puedo retraerme liberándome en el “esto” mismo de su propio “cómo”. La simple aprehensión queda entonces en franquía para crear el cómo. Claro está, no me limito a crear el “cómo” dejando intactas las notas, sino que las notas oriundas de perceptos pueden entonces ser libremente creadas para hacer de ellas un nuevo “cómo”. El término de este movimiento intelectual creador del “cómo” es un “cómo” fingido: es un *ficto*, un *fictum*. La simple aprehensión de la cosa como un “cómo” ficto es la ficción. (Zubiri, 2002, pp. 98-99)

No hay, sin más, la realidad perceptual. El momento perceptual está recubierto o por el momento ficticio o por el momento conceptual. Pero en ninguno de los dos casos como si se tratara de una capa superpuesta sobre otra que permanece inalterada. En el momento perceptual, el qué y el cómo de lo real son dinámicos, se mantienen dando de sí. En la simple aprehensión que es la ficción, el cómo del “esto” perceptual es liberado de forma creativa, de modo que lo real viene a quedar en un modo fingido, el modo de la ficción. El arte en general, la literatura en particular, no fingen la realidad, sino que sucede exactamente lo contrario: lo real queda en el modo de la ficción, en el modo de lo fingido. En esta zona de cosas la idea de realidad como formalidad del “en propio” nos ofrece uno de sus ricos rendimientos. Efectivamente, en *Cien años de soledad*, García Márquez no finge la realidad, no la inventa simplemente de manera arbitraria, sino que la realidad queda en el modo de la ficción: el lector sabe que en una novela como esta se le ofrece un conocimiento sobre la realidad, solo que se da una realidad novelada. Y esta realidad en tanto novelada tiene la misma densidad ontológica que la que tiene la realidad en un tratado de química o en uno de historia. De tal manera es esto así que, por ejemplo, en *El llano en llamas* de Juan Rulfo —o en cualquier otra obra literaria o producto de la ficción—, un buen criterio sobre la calidad de la obra es que en lo ficticio, en lo figurado, en lo simulado, se ofrezca lo real, lo que las cosas son de suyo, en su justa medida. ¿Quién, leyendo *Pedro Páramo*, esa otra maravillosa obra de Rulfo, no ve aparecer ante los ojos de su imaginación la realidad del México rural posrevolucionario? La maestría de la pluma del novelista ha tomado el “esto” perceptual de la realidad para reconducir, de manera libre y creativa, esa realidad en dirección a la ficción. Los ejemplos nos ayudan para mostrar de manera contundente que, en la adjudicación del cómo del “esto”, propia de la simple aprehensión que es la ficción, es el “esto” mismo el que queda en el modo de la ficción y no solo el cómo de sus notas. La comprensión de la realidad de la Revolución Mexicana, o la comprensión de la realidad del siglo xx de Colombia, no han quedado incólumes después de la obra de Rulfo y García Márquez, porque las propias notas del “esto” han sido libremente creadas.

El tercer modo de la simple aprehensión es el concepto. ¿Cuál es el modo que tiene el concepto de recubrir un percepto y al propio ficto?

Desrealizada la cosa por libre retracción, su “qué” queda irrealizado y reducido a un mero “qué” en cuanto aprehendido: es justo lo que llamamos *concepto*. Concepto no es algo primariamente lógico sino algo real: es el “qué-concepto”. El concepto envuelve formalmente y físicamente el momento de realidad. El concepto es “la” realidad física misma como si fuera este “qué”: concebimos qué *sería* realmente la cosa, lo que esta *sería* en realidad.... El concepto es, pues, la realidad terminada en libre “qué”. (Zubiri, 2002, p. 101)

El concepto debe inscribirse en el movimiento de apertura y libertad de la propia realidad. Pudiendo realizarse de varias maneras, el qué queda desrealizado por la libre retracción de la intelección en una determinada dirección. En un concepto, la realidad de una cosa queda reducida a un “qué” en tanto que aprehendido: el concepto actualiza lo real en la intelección como un “qué” libremente creado. ¿Significa acaso que un concepto es producto de la libre creación, tanto como lo es un ficto en el mundo de la ficción? La respuesta tiene que ser afirmativa. La diferencia es que en el ficto lo que queda libremente desrealizado en retracción es el cómo de la realidad, mientras que en el concepto lo desrealizado es el qué. Ahora bien, el “qué” de la realidad puede ser llevado a su “qué” en tanto que aprehendido de muchas maneras, de modo que sobre un “qué” real podemos tener varias propuestas conceptuales. Una propuesta metafísica sobre la realidad, una teoría física sobre la naturaleza, una investigación sobre la ética o la política no son más que maneras libres y creativas de desrealización conceptual del “qué”.

Debemos reparar en que el concepto nos dice lo que lo real sería en realidad. En la intelección debe distinguirse el momento de la mera actualización de lo real como real, en la que lo real no hace más que hacerse presente en la intelección. Pero a la intelección no le basta con que lo real se le haga presente, sino que quiere saber lo que lo real es en realidad. Y saber lo que lo real es en realidad exige perceptos, fictos y conceptos. Con el concepto, la intelección hace por saber el qué —no el “esto”, ni el cómo— de lo que lo real es en realidad. Es por eso que, en el concepto, tenemos una especie de propuesta de lo que lo real sería en realidad: en un entramado conceptual se postula que el “qué” de algo en tanto aprehendido en realidad podría ser tal. La postulación y la hipótesis habitan el concepto desde el principio: en ese concepto se propone que lo que algo es en realidad podría ser esto; pero no se cierran las puertas a que haya otras posibilidades conceptuales que digan con más propiedad lo que lo real sería en realidad.

Percepto, ficto y concepto son los tres modos de la simple aprehensión. Con ellos hemos llegado al momento final de esa primera fase del logos que es la impelencia.

Conclusión

El logos tiene una estructura dinámica. El logos intelige lo que lo real es en realidad: es por tanto un movimiento que va de lo meramente real a lo que eso, que ya es real, es en realidad. Este movimiento que es el logos tiene dos fases: en la primera fase el logos es impelido de lo real hacia el campo de realidad; sin dejar lo real, sin abandonarlo, el logos se mueve de la realidad de una cosa hacia la realidad de otras cosas. Es el momento de distanciación intelectual dentro de lo real. En este movimiento encontramos los momentos de la retracción intelectual y de la simple aprehensión en sus modos de percepto, ficto y concepto. Pero para ser pleno, el logos sentiente, en su estructura dinámica, tiene una segunda fase, en la que encontramos el momento de la afirmación, y con el cual se completa la estructura dinámica del logos. La evidencia y la verdad, que no hemos visto aparecer en estos análisis, pertenecen a la estructura medial del logos y no a su estructura dinámica. De manera que nos queda pendiente el estudio de la afirmación, lo mismo que el de la evidencia y la verdad. Solo entonces tendremos un panorama completo de la estructura esencial del logos sentiente. Pero ya con estos avances va mostrándose que afirmar que el logos equivale, sin más explicaciones, a $\delta\eta\lambda\omicron\upsilon\nu$, es decir, a “hacer patente aquello de lo que se habla en el decir” (cf. Heidegger, 2003), es una ingente simplificación del logos sentiente, de la inteligencia sentiente, y de la cooriginariedad entre inteligencia y realidad.

Referencias

- Bañón, J. (1999). *Metafísica y Noología en Zubiri*. Salamanca: UPS.
- Espinoza, R. (2000). El logos nominal constructo en el pensamiento de Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 3(2000/2001), 121-132.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México: UNAM.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kant, I. (2002). *Crítica de la Razón Pura*. México: Alfaguara.
- Luengo, J. (1998). *Zubiri y Kant*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Marquínez, G. (2013). “‘Inteligencia sentiente’ de X. Zubiri: desde una perspectiva lingüística”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(109), 103-126. doi: <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0109.07>.
- Muñoz, C. (2012). En torno a dos lecturas posibles sobre el conocimiento de las esencias en Tomás de Aquino. *Tópicos*, 43, 123-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n43/n43a5.pdf>
- Pintor-Ramos, A. (1994). *Realidad y Verdad. Las bases de la filosofía de Zubiri*. Salamanca: ups.
- Pintor-Ramos, A. (2006). *Nudos en la filosofía de Zubiri*. Salamanca: ups.
- Platón. (2003). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Solari, E. (2009). El logos del teísmo según Zubiri. *Pensamiento*, 65(246), 833-880. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4790/4616>
- Villa-Sánchez, J. A. (2014). *La actualidad de lo real en Zubiri. Crítica a Husserl y Heidegger*. México: Plaza y Valdés.
- Zubiri, X. (1995). *Estructura Dinámica de la Realidad*. Madrid: Alianza-FXZ.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia Sentiente. *Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza-FXZ.
- Zubiri, X. (2002). *Inteligencia y Logos*. Madrid: Alianza-FXZ.



La tutoría: escenario de aprendizaje en la Fundación Universitaria del Área Andina *

Nelly Yolanda Céspedes Guevara **

Juan David Adame Rodríguez ***

Johana Julieth Marín García ****

Recibido: 10 de septiembre de 2019 • Aprobado: 13 de noviembre de 2019

Resumen

La investigación desarrollada se realiza a través de una caracterización global, en la que los escenarios nacionales y locales proporcionan un acercamiento al concepto de *tutoría* explorado desde el análisis de las hipótesis de progresión, que identifican el estado actual en el que se encuentra la Fundación Universitaria del Área Andina, en relación con los procesos de apoyo académico e integral a los estudiantes. La investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo, tomando como referente el estudio de caso múltiple, a través de la formulación de una hipótesis de progresión, que determina una de las formas de presentación de resultados. El análisis del contenido de las diferentes unidades de información, obtenidas a través de las categorías propuestas en la sistematización de las experiencias tutoriales de ciertas universidades, permitió identificar la tendencia a la que apunta el proceso tutorial a nivel global, así como determinar el estado actual en el que se encuentra la institución de educación superior en cuestión en este aspecto.

Palabras clave: aprendizaje, conocimiento científico, conocimiento profesional del profesor, enseñanza, formación profesional, tutoría.

* Artículo de investigación científica y tecnológica. Este artículo de investigación fue producto de la investigación realizada en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación del 2015 de la Dirección Nacional de Investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina. Citar como: Céspedes Guevara, N. Y., Adame Rodríguez, J. D., & Marín García, J. J. (2020). La tutoría: escenario de aprendizaje en la Fundación Universitaria del Área Andina. *Análisis*, 52(96), 203-220. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5314>

** Doctorado en Educación. Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador Junior. Líder del Grupo de Investigación de Ciencias Básicas Areandina. Contacto: ncespedes@areandina.edu.co orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3490-342X>

*** Candidato a Doctor en Educación. Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador Grupo de Investigación de Ciencias Básicas Areandina. Contacto: juadame@areandina.edu.co orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5626-0694>

**** Médico Cirujano. Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador Grupo de Investigación de Ciencias Básicas. Contacto: jmarin5@areandina.edu.co, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7607-6648>

Tutoring: learning scenario at the Fundación Universitaria del Área Andina (University Foundation of the Andean Area)

Nelly Yolanda Céspedes Guevara
Juan David Adame Rodríguez
Johana Julieth Marín García

Abstract

The research developed is carried out through a global characterization, in which national and local scenarios provide an approach to the concept of *tutoring* explored from the analysis of the progression hypotheses, which identify the current state of the Fundación Universitaria del Área Andina, in relation to the processes of academic and comprehensive support for students. The research is developed from the qualitative paradigm, taking as a reference the multiple case study, through the formulation of a progression hypothesis, which determines one of the forms of presentation of results. The content analysis of the different units of information, obtained through the categories proposed in the systematization of the tutorial experiences of certain universities, allowed to identify the tendency to which the tutorial process points at a global level, as well as to determine the current state of the institution of higher education in this regard.

Keywords: learning, scientific knowledge, professional knowledge of the teacher, teaching, professional training, tutoring.

L'accompagnement du tuteur : un espace d'apprentissage dans la Fundación Universitaria del Área Andina

Nelly Yolanda Céspedes Guevara
Juan David Adame Rodríguez
Johana Julieth Marín García

Résumé

Cette recherche a été développée à partir d'une caractérisation globale sur plusieurs contextes nationaux et locaux qui donnent un aperçu de l'accompagnement par un *tuteur*. Ce concept est ensuite analysé au travers des hypothèses de progression qui identifient l'état actuel de la Fundación Universitaria del Área Andina en ce qui concerne le soutien académique intégral aux élèves. Le paradigme assumé est qualitatif et, plus précisément, l'étude de cas multiple et la formulation d'une hypothèse de progression. L'analyse du contenu des différentes unités d'information, obtenues au travers des catégories proposées à partir de quelques universités, a permis d'identifier une tendance globale ainsi qu'à déterminer l'état actuel de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Mots clés : apprentissage, connaissance scientifique, connaissance professionnelle du professeur, enseignement, formation professionnelle, tuteur.

Introducción

El proceso tutorial es un espacio que genera una serie de herramientas pedagógicas a los docentes para el acercamiento del conocimiento a los estudiantes; en este sentido, una tutoría se puede asociar con un esquema de trabajo en torno a las reflexiones teóricas de una disciplina de formación específica vinculada a un área pedagógica, que constituye una perspectiva de estudio y referente para los estudiantes como apoyos externos al desarrollo cognitivo ofrecido en las estructuras cotidianas de clase.

Desde este punto de vista, la tutoría ofrece esquemas de producción de conocimiento, en los que no solo se trabaja con las carencias o falencias de los estudiantes, sino que a su vez se pueden potencializar los conocimientos de los estudiantes traídos de sus escenarios laborales con miras al perfeccionamiento desde la formalidad de los espacios de clase.

En este sentido, en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación del 2015, en la Fundación Universitaria del Área Andina, se da la oportunidad de mostrar cómo ha sido este desarrollo al interior de los procesos académicos de la universidad.

De acuerdo con Lara (2002), la tutoría se establece como un punto de partida en la construcción de escenarios de conocimiento que permitan intervenir las prácticas educativas desde los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta relación se encuentra mediada por los propósitos e intenciones que se busquen en el nivel formativo; es decir, en el nivel de formación universitaria se debe contemplar la necesidad de vincular la tutoría al desarrollo de habilidades de pensamiento que se generan en los estudiantes como parte de su formación profesional.

Según Fernández y Escribano (2008):

La tutoría universitaria es considerada hoy en día como una herramienta de gran importancia en la formación universitaria. Si bien como profesores, muchas veces hemos aconsejado a nuestros alumnos sobre diversos aspectos de la tarea universitaria, ahora esa dedicación se ofrece como un importante rol universitario que ha sido institucionalizada y formalizada como un derecho. (p. 2)

Esto implica que el proceso tutorial debe ser entendido como un esquema de trabajo formalizado dentro de las instituciones de educación universitaria al servicio de los estudiantes, con el ánimo de generar procesos más completos, en donde el acercamiento al conocimiento sea biunívoco y proporcione relaciones de enseñanza-aprendizaje más fluidas para todos los actores educativos.

El proceso tutorial es un reto y una oportunidad a la que se enfrenta la Universidad del siglo xxi, en cuyo sentido una de las necesidades primordiales

por las que surge el proyecto de investigación es dar alcance a los procesos educativos desde el acompañamiento de los docentes a los estudiantes en lo disciplinar, lo pedagógico y lo formativo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo procesual de los estudiantes en el transcurso del ciclo universitario es vital para el crecimiento personal de cada individuo, y la universidad debe contribuir a mejorar los niveles de responsabilidad social que tiene con los estudiantes cuando ingresan a su vida profesional.

La pertinencia del proceso tutorial se puede evidenciar en la posibilidad de analizar los niveles de acompañamiento desde las diferentes disciplinas y carreras; así, la tutoría debe constituirse en el eje central de cada programa académico a través de la transversalización del concepto tutorial, asumiendo el reto de plantear estrategias que sean motivantes e incluyentes a una comunidad educativa.

Antecedentes

Dentro del espectro de los antecedentes en el trabajo tutorial se puede evidenciar el trabajo del gobierno del Perú en el fortalecimiento de un programa de apoyo tutorial titulado *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional en la EBR* (2015): “La tutoría que se inscribe en el campo de la orientación, constituye una estrategia o modalidad para abordarla en las instituciones educativas. En este sentido, toda tutoría es orientación, pero no toda orientación es tutoría” (p. 30). Dichos aspectos permiten identificar la relevancia que el proceso tutorial debe cobrar en los escenarios de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina.

En este recorrido se encuentra el trabajo de la Universidad de Guadalajara, titulado “Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud” (Lara, 2002), en el que trabajo se realiza una aproximación teórico-práctica desde la recuperación del concepto tutorial y la adaptación realizada para el contexto particular de Ciencias de la Salud. Este trabajo muestra la importancia del escenario tutorial tanto en las prácticas educativas como en los distintos niveles educativos reflejados en el sistema de educación mexicano.

Las perspectivas teóricas del estudio de las tutorías se encuentran ubicadas desde el constructivismo social. Benarroch y Sanz (s. f.) proponen que el desarrollo del proceso tutorial se encuentra enmarcado en un esquema teórico, donde el aprendizaje se presenta en un desarrollo individual, en el que cada persona construye su acercamiento al conocimiento, a través de una serie de situaciones que hacen parte de la complejidad personal, pero que cuando se contextualizan se puede construir en colectivo.

Según Berranoch y Sanz (s. f.), “las cogniciones representan sistemas de relaciones organizados internamente que abarcan un conjunto de reglas para procesar información o conectar una serie de eventos en la experiencia personal.

El pensamiento cognitivo es, pues, una relación activa, dinámica, de eventos" (p. 25), lo que implica que el desarrollo del pensamiento se visibiliza en las necesidades que cada individuo potencializa como ser individual y colectivo. Por lo tanto, el proceso tutorial se ve enmarcado en un desarrollo colectivo, en el que los esquemas de conocimiento se construyen desde lo personal, hacia lo colectivo, con el fin de establecer relaciones de trabajo biunívocas entre los estudiantes y los docentes que ejercen el rol de tutor.

En este marco de referencia y desde unos referentes teóricos, Berrancoh y Sanz (s. f.) sostienen lo siguiente:

El proyecto Tuning asigna al profesor el papel de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia abarca tres ámbitos paralelos: lo que el alumno va a ser capaz de *conocer* (área académica), *hacer* (habilidades y destrezas) y *ser* (actitudes y responsabilidades). Esto cambia la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente y mueve a rediseñar las actividades docente y discente. (p. 100)

Dicho escenario propende por un análisis tutorial ligado a los niveles de competencias como ejes centrales de la educación universitaria con formación en competitividad.

Según Amor (2012), "la orientación está presente en todas las etapas educativas, en unas de forma más explícita que en otras, pero quizás es en la etapa universitaria donde menos manifiesta su necesidad" (p. 85). Esto implica que el proceso tutorial se puede considerar como el eje de trabajo de la comunidad educativa en aras del trabajo colectivo en la formación profesional.

Zabalsa (2006, citado por Amor, 2012) establece que la tutoría debe ser un apoyo a la inmadurez del alumno universitario, al considerar que comienzan sus estudios sin haber alcanzado la autonomía necesaria para desenvolverse de forma adecuada en la vida universitaria. Desde esta perspectiva, es necesario considerar las estructuras de trabajo de la investigación centradas en el reconocimiento del proceso de tutoría, desde el desempeño de los docentes y las caracterizaciones particulares de los estudiantes.

La interpretación y ejercicio de tutoría en la Fundación Universitaria del Área Andina (FUAA) se enmarca en la estrategia de prevención de la deserción que se adelanta desde el 2008, y busca tener una incidencia en los ejes individual, socioeconómico, académico, vocacional e institucional, con el fin de mitigar el impacto que posee este fenómeno al interior de las aulas. Dicha estrategia, en cabeza de Bienestar Institucional, responde a los modelos de seguimiento propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (2008) y hace mediciones con base en las variables planteadas en el *software* SPADIES, centradas en la identificación de materias con alta mortalidad académica y estudiantes en riesgo de deserción direccionan un trabajo sistemático orientado a la generación de impacto en la comunidad académica, cuyo pilar se constituye en la tutoría.

En este sentido, la tutoría se fundamenta en un proceso de identificación y seguimiento de estudiantes en riesgo de deserción, gracias a un modelo de flujo de información entre los estamentos administrativos y académicos con una preponderante participación de las áreas transversales (Departamento de Ciencias Básicas y Departamento de Humanidades), en las que se define el rol de docente tutor quien, junto a los docentes de acompañamiento y la red integral de monitores, se constituye en asesor y agente observador del proceso, con el fin de brindar apoyo desde lo académico o remisión a otros estamentos que aporten a mitigar la deserción estudiantil. De este modo, el proyecto contempla la tutoría como el proceso de acompañamiento flexible y personalizado adicional a la carga académica, realizado por estudiantes y docentes tutores, cuyo fin principal es fortalecer conocimientos, resolver inquietudes y preparar al grupo de estudiantes inscritos, generando mejoramiento en su rendimiento académico mediante la integración de conocimientos y experiencias entre los participantes. Las dimensiones de las tutorías son afectivas, de conocimiento, de investigación, de orientación personal y de comunicación.

Marco teórico

Como parte del desarrollo de la construcción teórica del proyecto de investigación *La tutoría como espacio académico en la FUA*, se presenta una estrategia de recopilación documental, en donde se inició la búsqueda de información a través de la web de los diferentes escenarios académicos, en los que el proceso tutorial ha cobrado una especial relevancia, siendo característica la necesidad de visualizar el entorno tutorial como un elemento esencial de un proceso de enseñanza y aprendizaje en las disciplinas del conocimiento. El grupo de investigación trabajó desde tres escenarios así: Europa, analizando las Universidades de Sorbona, Bolonia y Barcelona, a partir de las declaraciones europeas sobre el contexto tutorial y sus alcances a nivel académico; América Latina, a partir de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México y la Universidad de Buenos Aires de Argentina, que han sido los abanderados en el proceso tutorial y de acompañamiento a los estudiantes; Colombia, con las Universidades de Antioquia, La Sabana, Industrial de Santander y Nacional, que se han caracterizado por tener programas consolidados de trabajo tutorial permanente con seguimiento y alcances demostrables.

La tutoría en el escenario internacional: Europa

En el contexto de las universidades europeas se ha producido un incremento en el número de estudiantes que acceden a estudios superiores. Actualmente, la universidad se ha masificado por lo que la complejidad tipológica del estudiantado ha aumentado considerablemente y, con ella, las necesidades formativas y de desarrollo profesional. El trabajo del estudiante tiene como objetivo el logro de competencias académicas y profesionales que configuran su perfil de egreso

al término de un determinado grado universitario: ello permite señalar el perfil y contemplar los itinerarios de formación y desarrollo, así como sus conexiones con la oferta de posgrado con miras a su eventual especialización.

La finalidad de la tutoría puede ser vista como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con el objeto de establecer un programa de trabajo que favorezca los escenarios de trabajo en torno al desarrollo y consecución de una carrera universitaria, a través de las distintas interacciones que existen entre los docentes y los estudiantes en la construcción de un esquema de conocimiento reflexivo sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar.

La tutoría universitaria de acuerdo con los modelos europeos puede entenderse y practicarse bajo tres aspectos:

- La tesis de la disociación se oferta como ayuda a la enseñanza presencial en la que, con un horario específico, tanto su asistencia como su participación son voluntarias, lo que implica que la participación en estos espacios no se constituye como un factor de aprobación en las asignaturas respectivas.
- La tesis de la complementariedad con la que las tareas, responsabilidades y estrategias de orientación, como las tutorías personalizadas o los seminarios grupales, se incorporan a la función docente como un complemento a la formación recibida en ámbitos relacionados con la madurez personal y la orientación profesional, favoreciendo el éxito académico en su trayectoria universitaria.
- La tesis de la integración cumple una función tutorial y docente integradora, enmarcada en la idea de la búsqueda de la excelencia académica y la consideración del individuo como un ser activo y proactivo de formación; a través de esta estrategia, el desarrollo de los estudiantes se encuentra ligado a procesos de aprendizajes centrados en necesidades, intereses y competencias de los estudiantes a través de formación profesional.

Como apuntan la Obiols y Giner (2011):

Bolonia pone de manifiesto la importancia de la orientación como un elemento clave en la formación universitaria. La tutoría académica es la herramienta que permite realizar este proceso de orientación. Es un proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por docentes universitarios. Su finalidad es la de facilitar a los alumnos todas las herramientas y toda la ayuda necesaria para alcanzar con éxito tanto los hitos académicos como personales y profesionales que la universidad les plantea. (p. 20)

Ello implica que la tutoría no es solo un espacio donde resolver dudas, sino que se constituye en una reunión de trabajo entre profesor y alumno o grupo reducido de alumnado.

La tutoría en el escenario nacional

La tutoría en la educación superior latinoamericana, y especialmente en Colombia, se encuentra atravesando un periodo de trascendental importancia. El crecimiento vertiginoso de nuestra población urbana ha traído consigo un incremento multitudinario en la búsqueda de acceso a la educación superior, a la que se ha tratado de dar respuesta, no siempre con criterios de eficiencia y calidad. De acuerdo con lo expuesto por Aldana (2001), la masificación de la matrícula universitaria en Colombia se multiplicó 80 veces entre 1950 y el final del siglo, y el número de programas de pregrado, que en 1960 era de 190, en 1999 es de aproximadamente 8.000 (Ariza & Ocampo, 2005).

La tutoría como intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes es una estrategia pedagógica que vienen desarrollando diferentes universidades, particularmente algunas de Colombia, como una manera de brindar respuesta a la problemática de deserción. Esta situación llevó al Ministerio de Educación a extender una convocatoria, para diseñar una herramienta y una metodología de seguimiento al rendimiento académico universitario, para lo cual se realizó una investigación en la que participaron 70 universidades, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex). Los resultados indicaron la importancia de implementar estrategias académicas de apoyo; una de ellas es la tutoría, en especial durante los primeros semestres, en los que se presenta mayor deserción, debido, entre otras causas, a la falta de adaptación a un nuevo sistema educativo (Cardozo-Ortiz, 2011).

Tal vez el documento más representativo que representa esta tendencia es el denominado Plan de Acción de Turín, suscrito por Colombia en el 2000. Este documento establece, por ejemplo, el requerimiento de que las universidades latinoamericanas diseñen currículos “más flexibles (con sistemas de crédito y opciones alternativas) y organizados en programas secuenciales más cortos, con la posibilidad de acceder al mercado de trabajo al completar el primer nivel” (Ariza & Ocampo, 2005, p. 105).

En relación con décadas anteriores, el concepto de tutor ha cambiado significativamente: el tutor es un docente que tiene un saber propio para enseñar y que, a través de distintas estrategias, metodologías y opciones pedagógicas, diseña materiales, cursos, aulas virtuales, etc., para socializar el conocimiento; de igual manera, realiza asesorías (epistolares, telefónicas, presenciales, por chat, foros, e-mail, etc.) para acompañar los procesos educativos. En Colombia, el desarrollo de este concepto no ha tenido una definición y una trayectoria significativa, al punto de que todo lo que se dice de él es prestado y acomodado a las filosofías de los proyectos educativos. Carecemos de una reflexión seria en torno a la tutoría, al tutor, al significado de su concepto, a su perfil y, por ende, a su formación (González, 2005).

En Colombia, el desarrollo de la tutoría más conocido es el de los programas de educación superior a distancia, donde el tutor es el intermediario entre el autoaprendizaje del estudiante y los módulos elaborados para el desarrollo de competencias tecnológicas o profesionales en un saber específico. El tutor, a través de estrategias didácticas complementarias, asesora al estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo (Sánchez, 2006; Cardozo-Ortiz, 2011).

Si bien esta labor de acompañamiento tutorial universitario en Colombia ha tenido un principal arraigo en la figura del profesor, existen experiencias significativas de tutoría entre pares, en las que se visibiliza el papel del estudiante como actor principal en el logro de soluciones efectivas ante dificultades como el bajo rendimiento académico. Esto ha permitido comprender que existen otras formas de acercarse a las realidades de los estudiantes, para lograr que sean ellos mismos los que aporten en la construcción de mejores condiciones de vida universitaria (Cardozo-Ortiz, 2011).

Esta situación se constituye en uno de los retos más decisivos para la institución universitaria que debe tener en cuenta fenómenos macroeconómicos vinculados con la globalización y la “simbiosis de la ciencia y la tecnología”, de acuerdo con lo expuesto por Aldana (2001). Además, Ariza y Ocampo (2005) hace énfasis en lo siguiente:

Este progreso produce cambios en la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, en los canales utilizados para la comunicación entre alumnos y profesores, en las estructuras administrativas y académicas de las universidades y en las relaciones de trabajo entre los docentes y las instituciones. (p. 50)

La primera función de la tutoría es la de una pedagogía del acompañamiento, inscrita como situación didáctica intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase particular, con el objeto de contribuir en la búsqueda de la verdad científica y del mejoramiento de los procesos académicos. La segunda es una función instructiva para profundizar en las destrezas y conocimientos en un determinado campo del saber. Otra función es la de motivación y estímulo a la formación de actitudes intelectuales y éticas hacia la ciencia y la responsabilidad social (Sánchez, 2006).

Para terminar, tanto el documento de la Unesco y del Banco Mundial como la Declaración de Bolonia invitan a reflexionar de manera efectiva y positiva sobre la importancia y significado de la tutoría universitaria, que contribuye a preparar al futuro profesional para que intervenga en la resolución de los problemas no solo laborales y propios de la disciplina, sino en los de carácter social. He aquí el reto que debe asumir el docente tutor, pues se trata de la máxima responsabilidad gracias a la cual coadyuva en la formación de personas idóneas para construir una nueva sociedad con visión prospectiva (Calle & Saavedra, 2009).

El docente universitario convencional, dedicado principalmente a la transmisión de un conocimiento, debe tender a convertirse en un tutor, acompañante en el

proceso del aprender. El docente debe convertirse en tutor, en un proceso en donde los estudiantes buscan adquirir y los tutores ayudan a adquirir; los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores. Por lo tanto, una de las funciones del docente es convertirse en guía y modelo de sus alumnos. El acompañamiento tutorial no solo debe tener en cuenta el cumplimiento de un programa académico, sino que debe crear en el estudiante el entusiasmo y la pasión por el proceso de aprendizaje (Ariza & Ocampo, 2005).

La tutoría en la Fundación Universitaria del Área Andina

La prevención es el enfoque principal de la tutoría en la FUA, sin dejar desdeñar las intervenciones frente a problemáticas ya dadas. Las tutorías no tienen ningún costo para el estudiante, no afectan el desempeño académico en cuanto a notas se refiere y los horarios se ajustan de acuerdo con la disponibilidad de los estudiantes y de los docentes tutores, quienes realizan la labor teniendo en cuenta la distribución del tiempo establecido para tal fin, según lo dispuesto en la distribución de la carga docente, por lo que no tiene remuneración económica adicional y se llevan registros mensuales de asistencia a tutorías académicas.

La experiencia del Departamento de Ciencias Básicas de la FUA ha evidenciado que las tutorías generan una mejoría entre el primer parcial y el examen final en una asignatura dada, encontrándose entonces que un alto porcentaje de estudiantes logran culminar exitosamente la formación en los semestres previstos para cada programa académico, lo que representa una alta efectividad del servicio.

En el marco del Proyecto G, liderado desde el Ministerio de Educación de la República de Colombia, se da inicio en el 2011 al Programa Integral de Permanencia Estudiantil (PIPE) en la FUA, cuyo objetivo se centró en el desarrollo de estrategias para mitigar la deserción estudiantil que, para dicho periodo, se ubicaba en el 15,7 %. La fase exploratoria de este proyecto inicia con la identificación de alertas de deserción estudiantil tales como bajo rendimiento académico o determinantes individuales y socioeconómicos; en este sentido, se articulan agentes observadores desde distintos ámbitos institucionales que permitan la identificación de casos y su posterior derivación hacia los recursos de que dispone la institución para el apoyo en la resolución de la condición particular.

Para la articulación del PIPE se incorpora un equipo de docentes de acompañamiento al estudiante, quienes pertenecen a cada programa académico de pregrado en su modalidad presencial. El docente acompañante, en articulación con un grupo de estudiantes que componen un sistema integral de monitores, tienen como objetivo identificar y evidenciar casos en riesgo a la coordinación del proyecto para asesoría y seguimiento. Este equipo interactúa con los tutores del

Departamento de Ciencias Básicas, quienes en su condición de área transversal aportan las herramientas académicas y el acompañamiento que fortalezcan la adquisición de competencias específicas. Por su parte, la red de monitores se compone de tres principales figuras: 1) los monitores de aula (MAU), quienes identifican la inasistencia a clase; 2) los monitores académicos (MAC), quienes tienen como principal función promover grupos de estudio y aprovechamiento de espacios tutoriales institucionales, y 3) los monitores asistentes (MAS), quienes tienen la función de asistir a cada docente acompañante para las actividades del PIPE en los programas académicos. Los monitores mencionados hacen parte de la comunidad estudiantil y son seleccionados por sus cualidades de liderazgo en su grupo, además de su buen desempeño académico, constituyéndose en pares vinculadores entre sus compañeros en dificultades de distinta índole.

Por otra parte, la figura del docente acompañante se circunscribe en la recepción de casos en riesgo y la remisión al área encargada, siendo este el ente articulador entre la red de monitores y la Oficina de Permanencia. En este esquema, la figura del docente tutor está sujeta a la resolución de dificultades académicas de estudiantes remitidos desde distintos integrantes de la red, pero también al acompañamiento estructurado de manera adicional y complementaria al trabajo en el aula.

Metodología

Se optó por un diseño orientado desde el paradigma cualitativo-interpretativo, teniendo en cuenta que la investigación es de carácter educativo. Como el propósito del proyecto es contrastar el estado actual del proceso tutorial en educación superior a nivel mundial con respecto al proceso que adelanta la FUAJ con dicho referente, se aplicó el estudio de caso como estrategia metodológica, con el fin de establecer un rigor científico de validación a la investigación. Por otra parte, se propone para este proyecto el análisis de mecanismos para el análisis de la información obtenida a partir de los diferentes documentos institucionales, grabaciones, entrevistas estructuradas, diario de campo y test.

Resultados y discusión

En el contexto de las múltiples funciones que asume la universidad contemporánea, hay quienes reclaman un papel de la universidad más comprometido con la sociedad a la que pertenece, promoviendo el análisis crítico de la realidad y transformándola a través de una visión de multiplicidad, más aun en el escenario de la universidad pública, de la que se espera pertinencia en términos de su impacto social y, de manera indisoluble, calidad, en la medida en que ayuda a la integración social. Es así como el reto está en la inserción de la educación superior en un mundo globalizado sin dejarse absorber por lo concerniente al

mercado, priorizando la generación de nuevo conocimiento en medio de la discusión, aunque esto genere más incertidumbre; surge así un concepto de educación de calidad como aquella que promueve en sus estudiantes el alcance de logros intelectuales, sociales y emocionales acudiendo a su contexto socioeconómico y situación familiar.

En términos prácticos, la propuesta educativa se plasma en la malla curricular y en su enfoque específico que debe responder a las necesidades, intereses y problemas de los que asisten a la universidad, y esta función debe ser eficiente desde lo cultural y lo administrativo. En últimas, la educación es repensada como la capacitación y la formación para la convivencia, así como para la distribución equitativa del conocimiento y uso de nuevas tecnologías, convirtiéndose en un eje estratégico para el desarrollo de los países en crecimiento.

Dicho escenario no nos asiste en la realidad colombiana, en la que las universidades no corresponden ni cualitativa ni cuantitativamente a las necesidades del país. Se evidencia así un fracaso de la universidad tradicional por su incapacidad de incorporar el ámbito intelectual y el mundo productivo. En pos de corregir dicha situación, les corresponde a las universidades acompañar a sus estudiantes más allá del aula de clase, y es aquí donde adquiere importancia la tutoría como estrategia para garantizar la calidad, priorizando el aprendizaje sobre la enseñanza.

En este marco, la Universidad de Antioquia, como institución de educación superior reconocida por sus proyectos e impacto a nivel científico, académico y social, asume dentro de sus objetivos estratégicos el mejoramiento de los programas de formación y capacitación usando como iniciativa el programa de promoción de la permanencia estudiantil. De allí surge el “Proyecto para el Fortalecimiento del Programa Institucional de Permanencia 2012-2013 de la Universidad de Antioquia”, liderado por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad, y cuyo propósito es propiciar la formación integral, así como colaborar en la orientación vocacional y profesional. De manera coherente, se plantea en su estatuto profesoral que, dentro de las actividades de los docentes, figura la tutoría académica a estudiantes, cuyo sentido es ser orientador y guía durante el tránsito del estudiante por la universidad. Las diferentes iniciativas de programas tutoriales en la Universidad de Antioquia son validadas no tanto por su complejidad administrativa, sino más bien por su intención e impacto en el devenir de cada estudiante y sus necesidades.

En última instancia, la Universidad de Antioquia contempla la tutoría como un conjunto de estrategias que atienden a las particularidades de cada programa y que adopta los diferentes planteamientos desde lo administrativo, lo particular y lo espontáneo, porque al final prioriza la atención oportuna e integral a sus estudiantes. Allí surge la tutoría integral con el deseo principal de satisfacer no solo las necesidades de formación de alta calidad, sino también las expectativas sociales, promoviendo un seguimiento del desarrollo intelectual, moral y social, acompañado en su diario ocurrir.

En cuanto a la FUA, el presente estudio nos permite comprender que posee un programa de tutorías en vías de consolidación, que prioriza sus intervenciones en términos de mitigación de la deserción estudiantil y, de esta manera, se centra en los primeros tres semestres, estrategia exitosa por cuanto los indicadores de permanencia son favorables; no obstante, la intención de la institución plantea la necesidad de apuntar a la educación con cobertura y calidad, con lo cual se plantea un reto desde la dirección, coordinación y gestión administrativa y académica hacia la implementación de programas que favorezcan el acompañamiento integral a sus estudiantes durante toda su carrera universitaria.

Es imperiosa la migración de un modelo tutorial de transmisión frugal de conocimientos para la no pérdida académica hacia la construcción de escenarios de conversación que permitan identificar el contexto y generar conocimiento formativo y pertinente. De este modo, nos permitimos hacer un llamado a la evolución del programa hacia un proceso tutorial de alta calidad, logro que pasa por la selección y promoción de docentes con capacidad de conectarse con el campo experiencial del estudiante, así como con el interés genuino por conocer sus fortalezas, intereses y dificultades de aprendizaje. Se debe propender por una política institucional que permita tejer relaciones humanas significativas en las que toda la comunidad se sienta comprometida y dispuesta con sus ideales personales y profesionales.

A continuación, se describirá en detalle cada una de las categorías de organización que son objeto de análisis, tomando como referente el trabajo de Martínez, Valbuena y Andrade (2013), que se modificó de forma contextualizada conforme a las características propias que subyacen en esta investigación:

- **Contenidos tutoriales:** corresponde a los tipos de contenidos que el docente tutor enseña desde su proceso de orientación al estudiante, tales como conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Esto implica abordar la manera como están constituidos dichos contenidos.
- **Fuentes y criterios de selección de contenidos tutoriales:** hace referencia a las fuentes que utiliza el docente tutor para seleccionar los contenidos desde su proceso de orientación estudiantil, tales como experiencias personales, materiales escritos (textos escolares, lineamientos curriculares, documentos institucionales, etc.), saberes de personas, entre otros. Asimismo, esta categoría incluye los criterios que utiliza el profesor para seleccionar dichos contenidos.
- **Referentes epistemológicos del conocimiento tutorial:** corresponden a la naturaleza de los diferentes tipos de conocimiento que intervienen en el proceso de orientación tutorial; por ejemplo, conocimiento de origen científico, conocimiento curricular, concepciones de los estudiantes y creencias populares entre otros.
- **Criterios de validez del conocimiento tutorial:** hace referencia a los principios y sujetos que determinan si el conocimiento que se produce en el proceso de orientación tutorial es legítimo.

Niveles de progresión propuestos para analizar y categorizar del conocimiento profesional de la tutoría de la FUA

Con el fin de caracterizar el conocimiento profesional que se tiene sobre la tutoría vista desde una perspectiva global y contemporánea, se identificarán diferentes unidades de información proveniente desde la sistematización de diversas experiencias exitosas en instituciones educativas de educación superior a nivel nacional e internacional, que a partir de la contratación con los siguientes niveles de progresión serán analizados a través de una matriz *HdP*.

1a. Tutoría técnica (TT)

Esta tutoría también se conoce como *asesoría académica*, en la que el estudiante solicita la colaboración de un docente con cierta experticia en determinada área del conocimiento, con el fin de conseguir una explicación o solucionar inquietudes sobre una temática específica. Se fundamenta desde lo conceptual y lo procedimental, pudiendo ser desempeñada por docentes que tienen grupos de estudiantes a su cargo, como de los que no.

1b. Tutoría monitoreada por asignación y asistencia (TMAA)

En este modelo, el tutor es un estudiante a aventajado (académicamente), que se presenta ante un par o un grupo de pares que presentan dificultades para desarrollar tareas (actividades académicas) o temáticas específicas en el campo del conocimiento. Se presenta como una variante de la tutoría técnica.

2. Tutoría orientada desde la praxis (TOP)

Los tutores son los responsables del seguimiento de prácticas que coadyuvan a la formación y desarrollo profesional de los estudiantes, buscando el perfeccionamiento de habilidades y competencias específicas, a través de la confrontación de experiencias vivenciales con referentes teórico-conceptuales adquiridos desde su formación. Algunos ejemplos de este tipo de acompañamiento se pueden evidenciar en prácticas clínicas, laboratorios, prácticas artísticas, instrumentales, deportivas, de corte empresarial y algunos tipos de pasantías que requieran de esta orientación.

3. Tutoría integral formativa (TIF)

También conocida como *tutoría personalizada*, en esta modalidad el profesor o tutor pretende conocer la situación específica de un estudiante o de un número

determinado de estudiantes, en donde les orienta de forma personal sobre la planificación y ejecución de sus actividades (en casos específicos él le remite al órgano institucional competente para su acompañamiento). Uno de los puntos positivos de este tipo de tutoría es trabajar la autoestima de los estudiantes, que favorece el empoderamiento de sus responsabilidades y le permite generar nuevos retos. Esta tutoría supone un compromiso más profundo tanto por parte del tutor como por parte del estudiante, ya que abarca temáticas de índole intelectual, afectiva, social, académica, profesional, institucional, etc., siempre vistas desde la perspectiva de diversidad.

Reflexiones finales

Dado que las habilidades matemáticas son un requisito esencial para las ciencias e ingeniería, los estudiantes que llegan a una institución de educación superior y que carecen de estas habilidades se enfrentan a un obstáculo importante para una exitosa conclusión de sus estudios. Por eso, las tutorías son estrategias de acompañamiento académico a estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables, con el fin de perfeccionar sus métodos de trabajo, desarrollar sus competencias cognitivas e instrumentales, y responder a las necesidades planteadas por las disciplinas cursadas para poder continuar sin mayores tropiezos sus estudios. En general, el valor y la importancia del proyecto de tutorías radican en el hecho de que está orientado a disminuir la deserción estudiantil, a través del refuerzo de los conocimientos en matemáticas, una de las materias que mayores problemas presenta para los estudiantes y que, en muchos casos, es la causante de la salida de las universidades. Además, las tutorías ayudan a enfrentar de mejor manera los ambientes de competitividad y presión frecuentes en las universidades. El proyecto de tutorías está integrado básicamente por los siguientes componentes:

- Una comunidad virtual conformada por profesores y estudiantes de colegio y universidad, quienes se comunican sobre temas relacionados con la matemática y la educación matemática haciendo uso de una plataforma en Internet.
- Un repositorio en línea con materiales para la enseñanza y aprendizaje de matemática (notas electrónicas disponibles libremente, libros de texto, ejercicios, exámenes y enlaces a sitios web de interés).
- Creación de un programa de tutoría en matemática para estudiantes de primer año de las instituciones de educación superior.
- Tutores que deben contar con un manejo de las herramientas digitales y programas específicos necesarios para realizar las tutorías tanto presenciales como virtuales, lo que implica tener manejo de plataformas de aprendizaje virtual.
- La Wiki, que se enfoca en errores frecuentes y malentendidos comunes de los estudiantes que se observan durante las sesiones de tutoría.

- Un foro que permite a los coordinadores, tutores, profesores y todos los que están involucrados en el programa de mentores o interesados en su aplicación discutir cuestiones didácticas, dar su opinión sobre problemas y compartir las experiencias de los estudiantes

Si bien no se puede garantizar que el estudiante permanezca en la universidad, se le ofrecen las herramientas que están al alcance de la institución tanto de manera presencial como virtual, para que tenga un acompañamiento permanente y oportuno.

Referencias

- Aldana, V. (2001). *Tendencias, retos y mitos de la educación superior en Colombia. Congreso: Educación superior, desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Amor, M. (2012) *La orientación y la tutoría universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Ariza, G., & Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>
- Berranoch, M., & Sanz, M. (s. f.). *Orientación y Tutoría Universitaria*. Granada: Universidad de Granada.
- Calle, M., & R, Saavedra. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*, 11, 309 -328.
- Cardozo-Ortiz, C. (2005). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Fernández, G., & Escribano, M. (2008). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad de San Pablo CEU. *XVI Jornadas Asepuma - IV Encuentro Internacional*, 16(1), 605.
- Gobierno del Perú. (2015.). *Marco Conceptual de la Tutoría y Orientación Educacional en la EBR*. Recuperado de https://www.academia.edu/5829303/Marco_Conceptual_de_la_Tutor%C3%ADa_y_Orientaci%C3%B3n_Educacional_en_la_EBR
- González, E. (2005). La tutoría en la Universidad Colombiana: etapas, procesos y reflexiones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 241-258.

- Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, 4(1), s. p. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14240106>
- Martínez, C., Valbuena, E., & Andrade, A. (2013). El conocimiento profesional que los profesores de ciencias de primaria tienen sobre el conocimiento escolar, en el Distrito Capital: un problema de investigación. En C. Martínez & E. Valbuena (Comp.), *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: resultados de investigación* (pp. 13-34). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Directiva ministerial No. 20*, 29 de octubre de 2008
- Sánchez, M. (2006). La tutoría académica. *Cuadernos de Psicopedagogía*. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/cuaderno_2-Tutoria.pdf
- Obiols, M., & Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Girona: Universdiad de Girona. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Voces del franquismo. La oscuridad de la razón

Franco's voices. The darkness of reason

Les voix du franquisme. L'obscurité de la raison

Barcelona: Editorial Caligrama.

204 páginas.

ISBN: 9788417669379

Joan Tahull Fort*

Iolanda Montero Plaza**

Recibido: 23 de agosto de 2019 • Aprobado: 22 de octubre de 2019

Reseña

Voces del franquismo. La oscuridad de la razón trata cuestiones de gran calado sobre la historia reciente de España, la Guerra Civil (1936-1939) y la posterior Dictadura del general Francisco Franco, quien murió en 1975. Se analiza prioritariamente la escuela durante el franquismo. Demasiadas veces la educación ha sido estudiada como un ente aislado y separado de lo social y cultural, presentando una fotografía alejada de la realidad, estereotipada y muy lejos del sentir general de la población. Incorporar la perspectiva social y cultural al ámbito educativo enriquece y muestra la complejidad y paradojas de la educación.

La obra no es excesivamente extensa, aunque se relacionan conceptos y ámbitos difíciles y complicados con un lenguaje cuidadoso y riguroso. Los conceptos se tratan de forma profunda, buscando conexiones entre ellos, hacia el punto final que es la comprensión de la escuela franquista (su relación con el entorno

* Doctor por la Universidad de Lleida. Licenciado en Filosofía y en Antropología Social y Cultural. Profesor del Departamento de Sociología y Geografía de la Universidad de Lleida. Profesor de secundaria, Generalitat de Catalunya. Miembro del grupo de estudios sobre Sociedad, Salud, Educación y Cultura (Gesec). Dirección postal: calle Divina Pastora 1 Balaguer (Lleida) 25600. Correo electrónico: joantfort@geosoc.udl.cat. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4791-1704>.

** Antropóloga y psicopedagoga. Profesora de secundaria, Generalitat de Catalunya. Dirección postal: calle Divina Pastora 1 Balaguer (Lleida) 25600. Correo electrónico: ymontero@xtec.cat. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8878-6789>.

social y cultural, sus características y las relaciones sociales dominantes). El lector progresivamente se va introduciendo, casi sin darse cuenta, en las complejidades y paradojas de la sociedad y la educación en este periodo. La lectura es fácil y agradable, se lee rápido y, además, es interesante, en ningún momento aburre o cansa.

El libro está estructurado en dos grandes apartados. El primero trata la educación del siglo xx, especialmente durante el franquismo. Se presentan unas consideraciones previas sobre la Modernidad, y lo que representó en diferentes países europeos y, en particular, en España. La implantación de los valores modernos en España fue compleja, ya que diferentes estamentos no los aceptaron. El país progresivamente se iba alejando de las dinámicas y valores modernos europeos. El siglo xx fue especialmente violento en Europa y España, con dos guerras mundiales y, particularmente, en España con una guerra civil que representó de facto la aniquilación de muchas mejoras sociales conseguidas en los años previos.

La segunda parte trata específicamente sobre el trabajo de campo de la sociedad y la educación durante el franquismo. Se ha desarrollado siguiendo diferentes temáticas: perspectiva social y cultural, política, vida diaria y cotidianidad, escuela, infancia y profesores. Se ha construido el relato con las aportaciones desinteresadas de profesores, maestros, padres y alumnos españoles. Todos ellos vivieron en primera persona el periodo estudiado. En este apartado se presentan vivencias y reflexiones especialmente interesantes y muy representativas del momento histórico. Además, permite reconstruir y comprender el franquismo. Un informante explica en detalle los castigos arbitrarios y sin sentido de los maestros hacia sus alumnos; otro explica el caso de un maestro que no lo era, sino que era alférez (militar) y era especialmente incompetente como docente: no tenía formación pedagógica y sus alumnos estaban todo el día en el patio cantando el himno de España y desfilando, como si los alumnos fuesen soldados. Otra informante explica que en su escuela había una organización y una disciplina militar; manifiesta de forma concreta cómo realizaban la educación física y las rutinas que seguían, y se hace consciente de adulta la ideología que había detrás de aquella organización. Una entrevistada más explica situaciones de marginación, separación y exclusión de algunos niños. También se presentan casos de maestros que daban miedo a los alumnos, en los que, de hecho, el maestro daba “terror”; niños que tenían pánico a la escuela y a sus maestros, etc.

La sociedad franquista se caracterizaba por el conservadurismo, el estancamiento, la jerarquía, la disciplina, el miedo..., y estos elementos estaban también incrustados en los centros educativos. La escuela reproducía fielmente las estructuras sociales y culturales dominantes. Las relaciones sociales entre profesores y alumnos estaban dominadas por la incertidumbre, el miedo y el ridículo. La institución señalaba y discriminaba a los alumnos por motivos subjetivos y arbitrarios. Los profesores no buscaban el respeto, la confianza, la admiración y el cariño de los alumnos con su implicación, esfuerzo, inteligencia y habilidades sociales. Aquellos maestros más sensibles y empáticos eran criticados y cuestionados, y no eran respetados. En la escuela se separaba

radialmente a los diferentes alumnos por cuestiones de género, clase social, raza, etc. Había escasas posibilidades de movilidad social ascendente. En el franquismo no había confusión de roles, estatus, intereses y perspectivas entre los diferentes infantes. La estructura social y cultural determinaba jerárquicamente a los individuos. Todos sabían cuál era su lugar y cómo debían actuar. No había ambigüedades ni matices.

Para ir finalizar, la obra está especialmente recomendada para todos los docentes, alumnos y personas en general interesadas en la historia reciente de España desde una perspectiva social y educativa. También sirve para tener una visión panorámica del franquismo y lo que representó en la vida de los ciudadanos, aunque puede ser útil para expertos con el fin de profundizar y acceder a aspectos y ámbitos poco conocidos y concretos de la vida de los españoles de aquellos años.



Pautas para los autores

Criterios generales de publicación y acceso

La revista *Análisis*, adscrita al Departamento de Humanidades y Formación integral de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, es una publicación semestral dedicada a la divulgación de artículos y resultados de investigación sobre el pensamiento humanístico.

Acepta como colaboraciones artículos sobre filosofía y temáticas fronterizas con este campo, con tratamientos asimilables a los procesos de investigación científica o humanística, como también artículos de reflexión originales, ensayos, ponencias, reseñas bibliográficas y traducciones o transcripciones de interés. Las colaboraciones presentadas deben ser preferiblemente inéditas.

Los artículos serán sometidos a evaluación por parte de un comité de árbitros, asignado por el Comité Editorial de la Revista. Dicha evaluación será desarrollada en forma anónima: el autor desconoce el nombre del evaluador, y este último, el del autor que está arbitrando.

Análisis es publicada bajo los criterios de Creative Commons (Reconocimiento – Compartir igual, licencia 4.0 internacional), en versión impresa y digital; se gestiona a través de la plataforma Open Journal System (OJS); y permite el libre acceso a los trabajos a través de la misma plataforma (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/issue/archive>), o de los índices y bases de datos en los que ha sido incluida y que cuentan con ese servicio.

Estructura de los artículos

La extensión del artículo debe ser entre 20 y 30 cuartillas: tamaño carta, formato Word, letra Arial o Times New Roman 12, interlineado 1.5, márgenes superior e izquierdo de 3 cm e inferior y derecho de 2 cm.

Las ilustraciones y cuadros deberán tener una resolución mínima de 300 DPI (puntos por pulgada) y deben ser enviados en archivos originales, aparte del texto en Word.

Los trabajos deben ser inéditos e incluir los siguientes elementos:

- Título en español e inglés.
- Resumen en español e inglés de máximo 250 palabras (en este se debe exponer brevemente la hipótesis de la investigación, la metodología y el marco teórico que se empleó para su desarrollo. Es muy importante estructurar este apartado de la manera más clara posible e indicando al lector los contenidos del texto, ya que de su buena redacción depende, en gran medida, que el documento sea leído y citado, lo que incide considerablemente en el factor de impacto de su autor).
- Palabras clave en español e inglés (máximo 6, mínimo 4): estos términos (lexemas) deben ser motores de búsqueda que permitan rastrear en los sistemas de indexación los contenidos del artículo por parte de un lector, por lo cual deben describir los principales tópicos del documento. Yendo un poco más lejos, se pueden incluso realizar análisis de tendencias investigativas a partir de la utilización de estas palabras por parte de los investigadores de una disciplina en particular.
- Debe incluir nombre y apellidos del autor. Un asterisco que se desprende del apellido del autor debe indicar: último nivel académico conseguido, afiliación institucional (Universidad o institución a la cual se encuentra vinculado), correo electrónico (preferiblemente institucional) y dirección postal.
- En un siguiente asterisco que se desprende del título en español debe indicar: procedencia del texto, es decir, si este expone los resultados de un proyecto de investigación u obtuvo algún tipo de financiamiento por parte de una entidad educativa. Además, debe incluir la tipología del artículo, según la siguiente clasificación.

Tipos de artículo

- a. Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de

investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados y conclusiones.

- b. Artículos de reflexión: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el autor o los autores sobre un problema teórico o práctico, que, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales.
- c. Artículos de revisión: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos son realizados por quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Manejo de las referencias

Las referencias contienen la información bibliográfica básica de los documentos citados en el texto. Se ubican siempre al final, siguiendo el sistema de citación de la American Psychological Association (APA), sexta edición.

El uso de notas al pie deberá ser exclusivo para notas aclaratorias o explicativas.

Orientaciones para el envío de los artículos

Se deberá enviar una copia digital del texto a través de la plataforma Open Journal System, OJS (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis>) o a la siguiente dirección de correo electrónico:

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

Con la presentación del artículo a consideración de la revista Análisis se entiende que los autores certifican y aceptan que no ha sido publicado ni aceptado para publicación en otra revista o sitio web y que otorgan la autorización para la eventual publicación del mismo en formato impreso y electrónico.

Lista preliminar para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envíos, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

1. La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en comentarios al editor).
2. El archivo enviado está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF, o WordPerfect.
3. Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
4. El artículo contiene:
 - Resumen / Abstract
 - Palabras clave / Keywords
 - Título en español e inglés
 - Mínimo 20 referencias bibliográficas
 - Correo electrónico del autor
 - Formación académica del autor
5. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es, que se pueden encontrar en Acerca de la revista.
6. Las ilustraciones y cuadros tienen una resolución de 300 DPI (puntos por pulgada).

Guidelines for authors

General criteria for publication and access

Journal *Análisis*, affiliated with Universidad Santo Tomás's Department of Humanities and Integral Formation, is a biannual publication dedicated to release articles and research findings focused on Humanist thought.

It accepts as articles about Philosophy and similar topics, resulting from humanistic or scientific research processes, as well as original articles resulting from original reflections, essays, lectures, literature reviews and translations or transcriptions of interest. Papers submitted should be preferably unpublished.

Articles will be subject to an assessment by a committee of arbitrators, appointed by the editorial board of *Análisis*. This assessment will be done anonymously: the author does not know who the assessor is, and the assessor does not know who the author is.

Análisis is published under the Creative Commons criteria (Attribution-Share Alike, 4.0 international license) in print and digital version; it is managed through the Open Journal System (OJS) platform; and allows free access to the articles through the same platform (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/issue/archive>), or indexes and databases on which it has been included and have that service.

Characteristics of the articles

Papers must have between 20 and 30 pages, letter size, Word format, Arial or Times New Roman font 12, 1.5 line spacing, top and left margins of 3 cms (1.2 inches) and bottom and right margins 2 cms (0.8 inches)

Graphics and charts must have a 300 DPI resolution and must be submitted in original files, apart from the word text.

Papers must be unpublished and include the following elements:

- Title in Spanish and English.
- Abstract in English and Spanish maximum 250 words (research hypothesis, methodology and theoretical framework are explained on this abstract. It is very important that this abstract be well structured and clear show the reader the content of the paper. Considering that the abstract is well written, it can be read and cited as well as have an impact over its author).
- Keywords in both Spanish and English (maximum 6, minimum 4): these terms (lexemes) must be search engines which allows a reader to track in the system articles related to his/her interest, for this reason the main topics of the article must be outlined. Going beyond, analysis of research trends could be made through these keywords by researchers in a specific field.
- Author's names and last names must be included. An asterisk resulting from the author's last name must tell: last academic degree obtained, institution membership (university or institution where the author currently is working) e-mail (preferably institutional) and mailing address.
- In a next asterisk resulting from the title in Spanish it must tell: source of the text, it means, whether this shows the findings of a research project or any kind of financing was obtained from an educational body. Furthermore, it should include the type of the article, according to the following classification.

Types of articles

- a. Scientific research and technological development articles: Documents which present in detail original findings resulting from scientific or technological development research projects. Their processes are clearly explained in the paper, as well as their authors and their institutional membership. A common structure for this is composed by introduction, methodology, findings and conclusions.

- b. Reflection articles: Documents resulting from studies conducted by the author or the authors on a theoretical or practical problem, which fulfill also the certification of authenticity and quality by anonymous qualified arbitrators. It presents findings of a research project from an analytic, interpretative or critical point of view of its author on a specific topic through original sources.
- c. Review articles: studies conducted by an author or several authors in order to provide a general view of the state of the art of a specific science and technological area, development perspectives and its future evolution. These articles are written by an author who have achieved a general view of a field and is characterized by having a wide literature review of 50 references.

Using references

The references contains the basic bibliographic information of the documents cited in the paper. References are always at the end, following APA style.

Footnotes are used only as explanatory notes.

Guidelines for submitting articles

A digital copy of the paper must be sent through the Open Journal System (OJS) platform (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis>), or to the following e-mail address:

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

By publishing an article, Análisis magazine understands that its author certifies and accepts that this article has not been published or accepted for publication in other magazine or web site its publication in printed and digital versions of the magazine will be allowed.

Checklist before sending

As part of the submission process, the authors must check that their sending fulfill all the following requirements. Any submission which does not comply to these guidelines will be returned.

1. The paper has not been published before, and it has not participated in other magazine (or an explanation in Commentaries to the editor has been provided).

2. The file sent is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect.
3. Web-page addresses have been added for references where it has been possible.
4. The article has:
 - Abstract
 - Keywords
 - Title in Spanish and English
 - At least 20 bibliographic references
 - The author's e-mail address
 - Academic background
5. The paper complies with both bibliographic and style requirements which can be found on About the magazine.
6. Illustrations and charts have 300 DPI (dots per inch) resolution.

Lignes directrices pour les auteurs

Critères généraux pour la publication et l'accès

La revue *Análisis*, rattachée au Département des Humanités et Formation Intégrale de l'Université Santo Tomás de Bogotá, est une publication semestrielle consacrée à la divulgation d'articles et de résultats de recherche sur la pensée humaniste.

Elle accepte en collaborations des articles portant sur la philosophie et des sujets proches à ce domaine, avec des traitements comparables aux processus de recherche scientifique ou humaniste, ainsi que des articles de réflexion originaux, des essais, des exposés, des notices bibliographiques, des traductions ou des transcriptions d'intérêt. Les partenariats devraient de préférence être inédits.

Les articles seront soumis à évaluation par un panel d'arbitres assignés par le Comité de Éditorial de la Revue. Cette évaluation sera anonyme: l'auteur ne connaissant pas le nom de l'évaluateur ni ce dernier celui de l'auteur qu'il arbitre.

Análisis est publié sous les critères Creative Commons (Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique, 4.0 de licence internationale) en version papier et numérique, il est géré par l'Open System Journal (OJS) plate-forme, et permet un accès gratuit à des articles via la même plate-forme (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/issue/archive>), ou des index et des bases de données sur qui a été inclus et ont de ce service.

Caractéristiques des articles

La longueur de l'article devrait être comprise entre 20 et 30 pages: papier lettre, en format Word, police Arial ou Times New Roman 12, interligne 1,5, marges supérieure et gauche de 3 cm et en bas et à droite de 2 cm.

Les illustrations et tableaux doivent avoir une résolution de 300 dpi (points par pouce) et doivent être envoyés dans les fichiers originaux, à part le texte dans Word.

Les inscriptions doivent inédits et inclure les éléments suivants:

- Titre en espagnol et anglais.
- Résumé en espagnol et en anglais 250 mots maximum (celui-ci doit décrire brièvement l'hypothèse de recherche, la méthodologie et le cadre théorique utilisé pour son développement. Il est très important de structurer cette section aussi clairement que possible et en indiquant au lecteur le contenu du texte, d'autant plus que de sa bonne rédaction dépend, qu'il soit lu et cité, ainsi que l'impact de l'auteur).
- Mots clés en espagnol et en anglais (maximum 6, minimum 4): ces termes (lexèmes) doivent être les moteurs de recherche qui permettent de retracer aux systèmes d'indexation les contenus de l'article par le lecteur. C'est pourquoi, ils doivent décrire les principaux sujets du document. Pour aller un peu plus loin, vous pouvez même effectuer une analyse des tendances de recherche à partir de l'utilisation de ces mots par des chercheurs d'une discipline particulière.
- Le nom et le prénom de l'auteur. Un astérisque à côté du nom de l'auteur doit indiquer: dernier niveau académique obtenu, affiliation institutionnelle (université ou institution à laquelle il est lié), e-mail (de préférence institutionnelle) et code postal.
- Un astérisque à côté du titre en espagnol doit signaler: source du texte, à savoir si celui-ci présente les résultats d'un projet de recherche ou s'il a obtenu un quelconque type de financement d'un établissement d'enseignement. En outre, devrait inclure le type de l'article, selon la classification suivante:

Types d'articles

- a. Articles de recherche scientifique et de développement technologique: textes présentant en détail les résultats originaux de projets de recherche scientifique et/ou de développement technologique. Les processus de dérivation sont explicitement signalés dans le document publié, ainsi que le nom des

auteurs et leur filiation institutionnelle. La structure couramment utilisée consiste d'introduction, méthodologie, résultats et conclusions.

- b. Articles de réflexion: Documents concordant aux résultats des études menées par l'auteur ou les auteurs sur un problème théorique ou pratique, qui, à l'instar des précédents, répondent aux normes de certification sur l'originalité et la qualité par des arbitres anonymes qualifiés. Ces textes présentent les résultats de recherche à partir d'un point de vue analytique, interprétative ou critique de l'auteur sur un sujet précis en utilisant des sources originales.
- c. Articles de révision: des études faites par le ou les auteurs visant à montrer une perspective générale de l'état de lieux d'un domaine spécifique de la science et de la technologie, en indiquant les perspectives de son développement et de son future évolution. Ces articles sont réalisés par ceux qui sont parvenus à avoir un regard global du domaine et sont caractérisées par une vaste révision bibliographique d'au moins 50 références.

Utilisation des citations

Les références contiennent l'information bibliographique de base des documents cités dans le texte. Situé toujours à la fin, elle suit le système de citation de l'American Psychological Association (APA), sixième édition.

L'usage des notes en bas de page doit être destiné uniquement à des commentaires explicatifs.

Lignes directrices pour la soumission d'articles

Une copie numérique du texte doit être envoyée à travers la plate-forme Open Journal System -OJS (<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis>), ou à l'email suivante:

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

Ayant soumis leurs articles à l'examen de la revue *Análisis*, il est sous-entendu que les auteurs certifient et conviennent que leurs textes n'ont pas été publiés ou acceptés pour publication dans une autre revue ou site web et qu'ils accordent leur autorisation à leur publication éventuelle en format papier et électronique.

Liste préliminaire pour la préparation des envois

Dans le cadre du processus d'envoi, les auteurs sont tenus de vérifier que leur envoi respecte tous les éléments ci-dessous. Les envois n'accomplissant pas la procédure, seront restitués aux auteurs.

1. La présentation n'a pas été publiée, ni soumise à une autre revue (ou une explication a été fournie dans les commentaires à la rédaction)
2. Le fichier est envoyé en format Open Office, Microsoft Word, RTF, ou WordPerfect.
3. Les adresses Web ont été ajoutés aux références.
4. L'article contient:
 - Résumé / Abstract
 - Mots clés / Keywords
 - Titre en espagnol ou anglais
 - 20 références bibliographiques minimum
 - Courriel électronique de l'auteur
 - Formation professionnelle de l'auteur
5. Le texte adhère au style et aux exigences bibliographiques décrites dans le document Normes pour auteur/s, que l'on trouve dans la partie «A propos de la Revue»
6. Les illustrations et tableaux ont une résolution de 300 ppp (points par pouce)