

Análisis

ISSN impreso: 0120-8454 - ISSN online: 2145-9169

Universidad Santo Tomás

Departamento de Humanidades y Formación Integral, sede Bogotá

Departamento de Humanidades, sede Villavicencio


Departamento de Humanidades, sede Bucaramanga

Vol. 54, n.º 100

enero-junio del 2022



Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

ISSN: 0120-8454

ISSN electrónico: 2145-9169

DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Universidad Santo Tomás

Departamento de Humanidades y Formación Integral, sede Bogotá

Departamento de Humanidades, sede Villavicencio

Departamento de Humanidades, sede Bucaramanga

2022

Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA

Sede Principal, Edificio Luis J. Torres

Cra. 9 # 51-11, sótano 1

Teléfono: (+57) (1) 587 8797, ext. 2991

<http://ediciones.usta.edu.co>

<http://www.usta.edu.co>

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

editorial@usantotomas.edu.co

Bogotá, D. C., Colombia


2022

Hecho el depósito que establece la ley.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Consejo Editorial Particular

Fray José Gabriel Mesa Angulo, O. P.

Rector General

Fray Eduardo González Gil, O. P.

Vicerrector Académico General

Fray Wilson Fernando MENDOZA RIVERA, O.P.

Vicerrector Administrativo y Financiero General

Padre Javier Antonio Castellanos, O. P.

Decano de la División de Educación Abierta y a Distancia

Olga Lucía Ostos Ortiz, Ph. D. (c)

Directora de la Dirección Nacional de Investigación e Innovación

Francisco Javier Jiménez Montero

Director de Ediciones USTA

María del Pilar Florián Escobar

Directora Técnica del CRAI

Análisis

Dra. Fabiola Inés Hernández Barriga

Directora del Departamento de Humanidades y Formación Integral

Universidad Santo Tomás

Dr. Luis Fernando Bravo

Director de la revista

Director del Instituto de Estudios Sociohistóricos Fray Alonso de Zamora (IESHFAZ)


Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Denix Alberto Rodríguez

Editor

Universidad Santo Tomás, Colombia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Mgtr. Laura Vivianne Bermúdez

Editora

Universidad Santo Tomás, Colombia

Mgtr. Santiago Echeverry Gaviria

Editor

Universidad Santo Tomás, Colombia

Comité científico

Dr. Andrés Freijomil

Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina

Dra. Miriam Kriger

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Alicia Cabezudo

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Ricardo García Jiménez

Universidad tecnológica de la Mixteca, México

Dr. Orlando Lurduy Ortégón

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


Dra. María Eugenia Ibarra

Universidad del Valle, Colombia

Dr. Juan Carlos Castañeda Patiño

Universidad de Manizales, Colombia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Dr. Napoleón Murcia Peña
Universidad de Caldas, Colombia

Comité editorial

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

Dr. Félix García Moriyón
Universidad Autónoma de Madrid, España

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

Dr. Luis Álvarez Falcón
Universidad de Zaragoza, España

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

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

Dr. Fernando Cardona Suárez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dr. Olvani Fernando Sánchez Hernández
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dra. Paula Andrea Mora
Fundación Universitaria de Popayán, Colombia

Dr. Juan Sebastián López López
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Juan Sebastián Ballén
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Carlos Perea Sandoval
Universidad Santo Tomás, Colombia

Árbitros de este número

Mgtr. Óscar Javier Cabeza Herrera
Universidad de Pamplona, Colombia

Dra. Eva Zafra Aparici
Rovira i Virgili University, España

Mgtr. José William Andrade Rodríguez
Institución Carlos Ramón Repizo Cabrera, Colombia

Dr. Juan Carlos Castañeda Patiño
Universidad del Quindío, Colombia

Mgtr. Luis Oswaldo Aristizábal Clavijo
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Hugo Alexander Semanate Quiñonez
Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA

Mgtr. Luis Gabriel Duquino
Universitaria Uniagustiniana, Colombia


Dra. Ana Bertha Cuevas Tello
Universidad de Guadalajara, México

Mgtr. Juan Ignacio Cardona
Universidad de la Salle, Colombia

José Gustavo Quintero Mejía
Universidad Pontifica Bolivariana, Colombia

Dra. Ángela Patricia Rincón Murcia
Fundación Universitaria San Alfonso, Colombia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Dra. Luz Stella Cañón Cueva

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Mgtr. Diego Andrés Vásquez Caballero

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Dr. Julio Eduardo Hoyos Zuluaga

Universidad de Antioquia, Colombia

Mgtr. Monika Therrien

Fundación Erigaie, Colombia

Dra. Milena Alcocer Tocora

Universidad del Rosario, Colombia

Cuidado editorial

Carlos Mauricio Granada

Corrección de estilo en español

Julieta Covo Méndez

Traducción de metadatos a inglés

Roanita Dalpiaz

Traducción de metadatos a portugués

Alexandra Romero

Montaje de carátula


Cygnus Mind

Marcación XML

Óscar A. Chacón Gómez

Coordinador editorial de revistas de Ediciones USTA

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Contenido

Revista *Análisis*: trayectorias y perspectiva

Laura Vivianne Bermúdez

Denix Rodríguez Torres

Santiago Echeverry

La hermenéutica analógica y sus ámbitos

Analogical hermeneutics and its scope of application

Hermenêutica analógica e seus âmbitos

Mauricio Beuchot Puente

Autorreflexividad ética en el contexto de la producción científica en ciencias sociales en México

Ethical self-reflexivity in the context of scientific production in the social sciences in Mexico

Autorreflexividade ética no contexto da produção científica em ciências sociais no México

Carlos González-Domínguez

Alma Liliana Díaz-Martínez

Tras la diáspora andina. Una construcción epistémica para fortalecer el proceso intercultural de la ciudad de Cali, Colombia

Following the Andean Diaspora. An epistemic construction to strengthen the intercultural process in the city of Cali, Colombia

Seguindo a diáspora andina. Uma construção epistêmica para fortalecer o processo intercultural na cidade de Cali, Colômbia

Juan Manuel Pérez Rengifo

Frida Kahlo, sobre vestido y cuerpo en psicoanálisis

Frida Kahlo, on dress and body in psychoanalysis

Frida Kahlo, sobre vestido e corpo na psicanálise

Kelly Vargas García

La participación de los peregrinos en la fiesta de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, Colombia: momentos y permanencias

The participation of pilgrims in the Festival of the Coronation of the Virgin of Chiquinquirá, Colombia: moments and permanence

Participação dos peregrinos na festa da Coroação da Virgem de Chiquinquirá, Colômbia: momentos e permanências

Nidian Giovanna Alvarado Reyes

Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia

Contributions of the Regional Centers for Higher Education program to the democratization of higher education in Colombia

Contribuições do programa Centros Regionais de Ensino Superior para a democratização do ensino superior na Colômbia

Edwin Estiven Sacristán Carrillo

El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo

The becoming of pedagogical practice... between technocratic thinking and reflective and investigative thinking

O devir da prática pedagógica... entre o pensamento tecnocrático e o pensamento reflexivo e investigativo

Leina Lucelva García Reina

Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia

Pedagogical training and vital learning of scholarship teachers at the Universidad Industrial de Santander, Colombia

Formação pedagógica e aprendizagens vitais de mestres bolsistas na Universidad Industrial de Santander, Colômbia

Gilberto Bonilla Sánchez

Roberto Alonso Cardona Ospina

Dénix Alberto Rodríguez Torres

Pedagogía de la alimentación tradicional

Pedagogy of ancestral food

Pedagogia da alimentação ancestral

Diana Paola Camargo Coronel

Geoprospectiva, herramienta para la formulación de un modelo de inteligencia territorial (soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible): experiencia de construcción participativa en el resguardo indígena La Victoria de la Etnia Piapoco

Geoprospective, a tool for the formulation of a territorial intelligence model (food sovereignty and sustainable development): experience of participatory construction in the indigenous reserve La Victoria of the Piapoco ethnic group

Geoprospectiva, ferramenta para formular um modelo de inteligência territorial (soberania alimentar e desenvolvimento sustentável): experiência de construção participativa na reserva indígena La Victoria, da etnia Piapoco

Angee Rowena Córdoba Guatavita

José Vicente Ospina Sogamoso

La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgalá. ¿En los bordes o más allá del Estado y del capital?

The construction of the habitat of the people of Andalgalá. At the edges or beyond the State and capital?

A construção do habitat dos sujeitos de Andalgalá, Argentina. Às margens ou mais além do Estado e da capital?

Silvia Carina Valiente

Revista *Análisis*: trayectorias y perspectiva

[Editorial]

Laura Vivianne Bermúdez*

Denix Rodríguez Torres**

Santiago Echeverry***

Citar como:

Bermúdez, L. V., Rodríguez Torres, D. y Echeverry, S. (2022). *Revista Análisis: trayectorias y perspectiva*. *Análisis*, 54(100).




Trayectorias

La universidad es por definición el lugar de la cultura, del estudio ordenado, de la investigación, auténtico santuario de la sabiduría, en donde se discuten y resuelven los temas trascendentales de la existencia, del desarrollo y del progreso humano. El adelanto de un país se mide por la alta calidad de las universidades. (Torres, O. P., 1968)

Con estas palabras de Luis J. Torres O. P. nace la revista *Universidad de Santo Tomás* en 1968. En este mismo escrito no solo se hace referencia a la universidad como un lugar para el estudio tenaz y constante, sino que se alude a la responsabilidad que tienen los científicos de poner el conocimiento al servicio de la comunidad. Específicamente, el padre Torres, O. P. habla de la nueva revista como un instrumento de transformación y desarrollo.

* Economista y magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la misma universidad, sede Bogotá.

✉ laurabermudez@usantotomas.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0003-4503-8064>

** Posdoctorado en Epistemología, doctor en Educación y magíster en Educación. Licenciado en Filosofía. ✉ denix.rodriguez@ustabuca.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-9259-4971>

*** Licenciado en Filosofía, Pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás y magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio.

✉ santiagoecheverry@usantotomas.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-7484-4922>

En los primeros números de esta publicación, es posible observar la variedad temática y la profundidad académica que busca comprender la realidad y los problemas teóricos y prácticos desde una visión holística, encarnando el sentido mismo de lo que es la universidad. Sin embargo, en 1974, con la llegada de Joaquín Zabalza, O. P. a la dirección de la revista, se abre un camino de transformación. Esta publicación periódica cambia su nombre a *Análisis*, pues, como se menciona en el editorial de ese momento (número 19), el auge en las diferentes áreas de formación del claustro exigía que cada una tuviera su propio órgano de expresión, lo que dio lugar a una mayor especialización del saber.

En lo que se podría llamar una tercera época, que se evidencia a partir de 1997, se destacan temas que resaltan la preocupación por los derechos humanos, la educación integral y los retos de la teología, entre otros asuntos. Allí, figuran personajes como Rafael Antolínez y Eudoro Rodríguez, quienes llaman a la revista *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades* (2004) y ofrecen una nueva mirada a los problemas de la realidad social.

Hoy en día, la revista conserva varios de los elementos que se han construido históricamente, pues mantiene en su filosofía el proyecto de universidad del que se hablaba desde sus inicios. *Análisis* es y ha sido, como lo menciona el padre Luis J. Torres, una voz que favorece la exposición de los estudios rigurosos que posibilita la academia y que se conectan con los problemas de nuestra propia “circunstancia”. Además, el carácter crítico y reflexivo de cada uno de los artículos demuestra cómo es posible continuar aplicando la máxima socrática que da lugar al nombre de la revista: “una vida sin examen no merece ser vivida”.

A pesar de que se mantienen estos elementos históricos y originarios, la revista también se muestra novedosa, actual, abierta, plural y dialógica, al dar cabida en sus páginas a temas como las perspectivas de género, los horizontes políticos y estéticos del hiphop, entre otros. En fin, podemos decir que *Análisis* conserva lo mejor de su larga trayectoria y, a su vez, se renueva constantemente.

El número que se presenta a continuación puede llegar a marcar un cuarto momento de nuestra historia, pues en él celebramos la integración con los equipos editoriales de las sedes y seccionales de la Universidad Santo Tomás en Bucaramanga y Villavicencio. En esta etapa, la revista se constituye como la *primera publicación multicampus de la universidad*, esto significa que de aquí en adelante nuestra experiencia se conjuga con la de la *Revista Temas* y la revista *Episteme*, formando un nuevo equipo que conserva el nombre de *Análisis*, pero que reconoce y exalta la labor desarrollada a lo largo del tiempo en estas dos publicaciones. Es por esto que a continuación resaltamos los hitos más importantes de su trayectoria.

Revista Temas (Bucaramanga)

La *Revista Temas* nace en 1994 en el Departamento de Humanidades de la seccional Bucaramanga, por iniciativa de un grupo de profesores y en cabeza de fray Mauricio Galeano, O. P. La propuesta estaba encaminada a realizar una revista para cada asignatura, con el objeto de fortalecerlas con aportes de profundización de temas y novedades en el campo intelectual de cada una de ellas. Dichas asignaturas eran Tomismo, Expresión oral, Antropología, Filosofía política, Cultura teológica y Ética. El conjunto de las seis revistas, una por asignatura, constituyen un volumen. Los artículos de la revista serían escritos principalmente por los docentes del Departamento de Humanidades, pero se estimularía la producción de estudiantes y docentes de las distintas facultades de la universidad.

El padre José Domingo Guerrero, O.P., director del Departamento de Humanidades en 1995, y los profesores Manuel José Acevedo, Miguel López y Ernesto Sánchez elaboraron los estatutos de la revista, con la figura de fundación independiente de la universidad. Se proponen para la revista nombres como *Humanidades*, *USTA*, *Quaestio* y *Temas*. Este último título fue el seleccionado y se le añadió como subtítulo el objetivo específico de la asignatura. La revista tenía

inicialmente una periodicidad semestral, pero después se volvió anual, por la dificultad en la producción escrita por parte de las y los docentes de humanidades, dados los requerimientos de la carga académica, pero sobre todo por los nuevos proyectos humanísticos.

La *Revista Temas* es incluida en el índice nacional de Publindex como publicación de carácter científico en la edición del año 2009, cuyo contenido logra presentar artículos de diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales, todos ellos producto de las investigaciones realizadas por las y los autores, en estudios de posgrado, maestría y doctorado. Así, esta importante publicación anual del Departamento de Humanidades permaneció durante algo más de veinte años fortaleciendo uno de los ejes sustantivos que caracteriza a la universidad: la investigación.

Revista Episteme (Villavicencio)

La revista *Episteme*, dedicada hoy en día a los *estudios socioterritoriales*, es una publicación fundada en el 2010, en el seno del Centro de Investigación San Alberto Magno y el Departamento de Humanidades y Formación integral de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio. La revista, hasta el año 2020, publicó trabajos inéditos de expertos en ciencias sociales y humanas (nacionales y extranjeros) enfocados en el análisis crítico, teórico e histórico de la realidad colombiana y latinoamericana en sus diversas facetas. Ante todo, durante el tiempo que la revista estuvo a cargo del Departamento de Humanidades, procuró ser un escenario de difusión amplio, mediado por el diálogo y la reflexión interdisciplinar, que permitió un tratamiento crítico de las ciencias sociales y humanas en el contexto inmediato de la universidad.

Durante su trayectoria, *Episteme* publicó artículos de investigación científica y tecnológica (donde se presentaban de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación), artículos de reflexión (textos que ofrecían resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica,

interpretativa o crítica del autor) y artículos de revisión (como producto de una investigación terminada donde se analizaban, sistematizaban e integraban los resultados de investigaciones publicadas o inéditas sobre un campo en ciencia o tecnología). Hasta el año 2020 se mantuvo como la única revista académica de la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio y como la única revista de ciencias sociales y humanidades de la región.

Perspectiva

La consolidación sinérgica, el talento humano y las trayectorias editoriales de las mencionadas publicaciones científicas constituyen un esfuerzo institucional que honra la función sustantiva de la investigación en la Universidad Santo Tomás y abre una ventana a nuestros autores, lectores, investigadores y académicos en el campo de las ciencias humanas y sociales para visibilizar y difundir el nuevo conocimiento emanado de sus prácticas profesionales, experiencias docentes y trabajos investigativos.

Con esta nueva unión, esperamos poder seguir cumpliendo con las palabras de Luis J. Torres, O. P., cuando menciona que la revista

será una voz más, entre las muy autorizadas que se publican ya en los centros universitarios. Pero una voz que se distinguirá por la sinceridad y responsabilidad de sus escritos y por el anhelo unísono de los más sanos propósitos y de cuanto signifique engrandecimiento, orden, paz y prosperidad para todos. (Torres, O. P., 1968)

Los artículos que se presentan a continuación hacen parte de un número misceláneo, construido bajo la lógica de la cooperación y la solidaridad que representa el ejercicio de la difusión del conocimiento y la responsabilidad que esto encarna.

En primer lugar, se encuentra el texto “La hermenéutica analógica y sus ámbitos” de Mauricio Beuchot. Este artículo versa sobre la importancia y vigencia de la noción de analogía que intenta evitar los polos del univocismo y del equivocismo.

Posteriormente, en el artículo “Autorreflexividad ética en el contexto de la producción científica en ciencias sociales en México”, se presenta un análisis sobre la importancia de la ética en la producción de ciencias sociales en México. En este documento, los autores resaltan la importancia de los procesos comunicativos de las comunidades científicas en el marco de la teoría de la racionalidad de Habermas.

En “Tras la diáspora andina”, el autor analiza el mundo andino y, específicamente, hace referencia a la ciudad de Cali, como un lugar que se ha construido a partir de migraciones culturales cargadas de memoria que dan lugar a diálogos interculturales.

Continuando con las indagaciones sobre los valores culturales de nuestra América, la autora del artículo “Frida Kahlo, sobre vestido y cuerpo en psicoanálisis” se basa en la teoría lacaniana para analizar la función del traje de Tehuana y la dimensión imaginaria del cuerpo que se potencia en el acto creador.

Por su parte, en “La participación de los peregrinos en la fiesta de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, Colombia: momentos y permanencias”, es posible acercarse a la comprensión de las acciones de los peregrinos para involucrarse en la fiesta, teniendo en cuenta sus puntos de vista y lo que para ellos significa la Virgen de Chiquinquirá.

En el marco de la línea Educación y Pedagogía, es posible encontrar los siguientes artículos. El primero de ellos, “Aportes del programa CERES a la democratización de la educación superior en Colombia”, busca analizar las motivaciones y contribuciones de este programa frente al proceso de democratización de la educación superior en el país entre el 2003 y el 2014. Lo anterior supone revisar si ha existido algún sesgo en el marco de la fundamentación y aplicación del programa.

Así mismo, el artículo “El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo” permite adentrarse en la reflexión sobre el horizonte de posibilidades que tienen los docentes frente al sistema educativo. Allí se reconoce que es posible que los docentes puedan asumir prácticas pedagógicas emancipadoras motivadas por la investigación educativa.

El apartado de educación termina con dos artículos: “Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia” y “Pedagogía de la alimentación tradicional”. El primero muestra un análisis de caso de un grupo de becarios, estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Allí los autores recogen elementos de su experiencia en términos de aprendizajes para la vida y la profesión. El segundo se refiere a un proceso de investigación realizado con estudiantes de séptimo grado en torno a alimentos ancestrales como la papa o el frijol.

El texto “Geoprospectiva, herramienta para la formulación de un modelo de inteligencia territorial” trata la experiencia de construcción participativa en el resguardo indígena La Victoria, habitado por la Etnia Piapoco, con respecto a las interacciones que surgen en el territorio y que son determinantes para la identidad de la comunidad. Esto se realiza teniendo como referente el desarrollo sostenible y la soberanía alimentaria.

Con una mirada similar este número misceláneo cierra con el artículo “La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgala. ¿En los bordes o más allá del Estado y el capital?”, el cual narra cómo los habitantes de una ciudad argentina se constituyen como sujetos autónomos a partir de experiencias autogestionadas por fuera del mercado y del aparato estatal.

Referencias

Torres O. P., L. (1968). Editorial. *Revista de Santo Tomás*. 1(1).

La hermenéutica analógica y sus ámbitos

Analogical hermeneutics and its scope of application

Hermenêutica analógica e seus âmbitos

[Artículos]

Mauricio Beuchot Puente*

Recibido: 29 de septiembre de 2021

Aprobado: 22 de noviembre de 2021

Citar como:


Beuchot, M. (2022). La hermenéutica analógica y sus ámbitos. *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.7036>



Resumen

El presente artículo muestra algunas visiones relativas a la hermenéutica analógica como teoría de la interpretación en la que se evitan los extremos equivocistas y univocistas. Bajo este panorama, es de vital importancia hacer un recorrido histórico por las nociones de analogía y hermenéutica para mostrar la pertinencia del estudio en cuestión. Ante todo, lo que se pretende es evitar las polarizaciones que llevan a la filosofía a terrenos indeseables. En lugar de ello, se busca un equilibrio entre las exactitudes absolutistas y la completa ambigüedad.

Palabras clave: hermenéutica, analogía, ámbitos, univocidad, equivocidad.

* Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle de Atemajac, maestro y doctor en Filosofía de la Universidad Iberoamericana. Ha realizado diversos estudios en la Universidad de Friburgo, en Suiza. Actualmente se encuentra vinculado a la Universidad Nacional Autónoma de México.
✉ mbeuchot50@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0003-2517-7286>

Abstract

This article shows some views related to analogical hermeneutics as a theory of interpretation in which the equivocity and univocity ends are avoided. Under this scenario it is of vital importance to take a historical journey through the notions of analogy and hermeneutics in order to show the relevance of this study. Above all, the aim is to avoid the polarizations that lead philosophy into undesirable grounds. Instead, a balance between absolutist exactitudes and complete ambiguity is sought.

Keywords: Hermeneutics, analogy, scopes, univocity and equivocity.

Resumo

Este artigo mostra algumas visões relativas à hermenêutica analógica como teoria da interpretação na qual os extremos equivocados e únicos são evitados. Nesse sentido, é de vital importância fazer um percorrido histórico pelas noções de analogia e hermenêutica para mostrar a pertinência do estudo em questão. Diante disso, o que se pretende é evitar as polarizações que levam a filosofia a terrenos indesejáveis e, em lugar disso, buscar um equilíbrio entre as exatidões absolutistas e a completa ambiguidade.

Palavras-chave: hermenêutica, analogia, âmbitos, univocidade e equivocidade.

Introducción

Daré a continuación algunos lineamientos de lo que he llamado hermenéutica analógica. Se trata de una teoría de la interpretación que hace uso del concepto de analogía y trata de evitar los extremos de la univocidad y la equivocidad, que han tomado la forma de una hermenéutica unívoca y una hermenéutica equívoca. Creo que la hermenéutica analógica es un instrumento conceptual útil para nuestra filosofía de hoy en día, la cual se encuentra en tensión o ante la encrucijada de uno u otro de tales extremos.

Comenzaré mi exposición, como es lógico, con la definición de la hermenéutica misma. Luego pasaré al concepto de analogía, cuya historia trazaré entreverada

con la de la hermenéutica, ya que un recorrido histórico puede ser muy esclarecedor. Con ello tendré los elementos para hablar de las características de una hermenéutica analógica. Después desembocaré en una apreciación conclusiva. Tengo la confianza de que será algo útil para la hermenéutica de hoy y, en general, para la filosofía que desarrollamos en nuestros días.

Definición de hermenéutica

La hermenéutica es una de las corrientes más actuales en filosofía. En efecto, la filosofía de hoy tiene dos vertientes principales: la filosofía analítica, anglosajona, que se centra mucho en la lógica, y la filosofía continental, fenomenológica y, sobre todo, hermenéutica. Esta última alberga la llamada filosofía posmoderna. En la hermenéutica se encuentra el instrumento conceptual de las humanidades, por ejemplo, en la filosofía y la filología.

Etimológicamente, la palabra hermenéutica se deriva de Hermes, que era el intérprete o traductor entre los hombres y los dioses; por eso, dicho vocablo significaba traducción, interpretación. “La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos” (Beuchot, 2009, p. 51). Disciplina, para que abarque ciencia y arte, pues tiene una construcción teórica, pero también una práctica, y mucho de intuición y, por eso, de arte. Comprensión que es proceso, que profundiza cada vez más, en la línea de Heidegger. Además, es crítica, como quería Foucault. Los textos son el escrito, que es el clásico, pero Gadamer añade el texto hablado, la conversación, el diálogo, y Ricœur, la acción significativa, mientras que los medievales veían la realidad misma como un texto.

El texto tiene significado, con sentido y referencia. Es como el signo, que es objeto de la semiótica. Consta de un autor y un lector, y cobra sentido en su contexto. Si se privilegia al autor, se tendrá una interpretación objetivista, unívoca, mientras que si se privilegia al lector, se tendrá una interpretación

subjetivista, equívoca. En contraste, si se tiene una interpretación intersubjetiva, será analógica, como el sentido del texto (Eco, 1992, p. 124).

La comprensión del significado del texto incluye el sentido y la referencia, como en el signo. La semiótica trata de la sintaxis, que es la relación de los signos entre sí, la coherencia. También tiene que ver con la semántica, que ve las relaciones de los signos con los significados (correspondencia), y con la pragmática, que versa sobre las relaciones de los signos con los usuarios (uso). Esta última es la rama de la semiótica que coincide con la hermenéutica.

La monosemia es univocidad, en tanto que la polisemia o multivocidad es de dos tipos: equívoca o analógica. Y es que la analogía es proporción. Se coloca entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad es el significado claro y distinto, y la equivocidad es el significado oscuro y confuso. La analogía tiene apertura, como la equivocidad, pero restringida por su tendencia a la univocidad, aunque nunca la alcanza.

Así, una hermenéutica unívoca admite una sola interpretación (absolutismo absoluto), una hermenéutica equívoca acepta prácticamente todas o casi las interpretaciones (relativismo absoluto), mientras que una hermenéutica analógica admite varias interpretaciones (más de una), pero ordenadas (no todas por igual) (relativismo relativo o absolutismo relativo).

De hecho, Hermes era un análogo, pues era un mestizo, hijo de Zeus y de una mortal, Maia. Por eso la hermenéutica está llamada a ser analógica.

Historia de la hermenéutica y de la analogía (entreveradas)

Veremos el concepto de analogía de manera histórica, entreverado con el de la misma hermenéutica en su proceso en el tiempo (Ferraris, 2002, p. 16). La historia de la hermenéutica se puede articular como la pugna entre el sentido literal y el sentido alegórico, que a veces han logrado equilibrarse como sentido simbólico.

El primero es unívoco, el segundo es equívoco y el tercero, analógico. Hubo algunas búsquedas de una hermenéutica analógica, que se alcanzó en ciertos momentos.

En los presocráticos, Parménides era univocista, Heráclito, equivocista, y Pitágoras, analógico. Los pitagóricos querían la exactitud, la univocidad, pero se toparon con lo irracional y la inconmensurabilidad. Por eso Arquitas de Tarento y Filolao de Crotona introdujeron la analogía o proporción (*kath' analogían*). Como se ve en la antología de Diels y Kranz, fueron los pitagóricos quienes usaron la noción de analogía. Ellos adoraban a Dionisio Zagreus, el de Nietzsche, y lo hermanaban con Apolo, precisamente a través de Hermes, el pacificador. Creían en el eterno retorno de las almas, la transmigración y proponían la virtud (*areté*) o el equilibrio proporcional.

Después, los sofistas representaron la equivocidad, con su relativismo extremo. Se hallaban en una crisis cultural, por su choque con la cultura persa, y surgió un relativismo muy fuerte, como se ve en Protágoras, Calicles y Gorgias. El primero decía que el hombre era la medida de todas las cosas; el segundo aplicaba esta idea a la ética, postulando el derecho del más fuerte, y quizá por eso el tercero todo lo confiaba a la persuasión retórica.

Platón buscaba la univocidad con su teoría de las ideas. En el diálogo *Íón* habla del hermeneuta como el rapsoda que interpreta a los poetas, sobre todo con un alegorismo aplicado a los homéridas. Leen a Homero buscando alegorías. En la *República* expulsa al poeta de la ciudad, porque este va tras las sombras de las sombras, al tender a las imágenes de las cosas. En el *Timeo* establece la escala de los seres. Se ve su univocismo, aunque con destellos de analogía, en su utilización del mito, por ejemplo, el de la caverna. Y prefiere el sentido literal, ideal, como se ve en el *Cratilo*.

Aristóteles habla de hermenéutica sobre todo en *Peri hermeneias*, en *Retórica* y en *Poética*. Es el gran sistematizador de la analogía. Retoma la analogía de

proporcionalidad de los pitagóricos y la de atribución o jerárquica de los platónicos. En el libro V de la *Metafísica* declara que los principales términos filosóficos se dicen de muchas maneras, pero según una forma principal. Hay, pues, un primer analogado y otros secundarios. Un ejemplo de ello puede ser el predicado “sano”, que se atribuye al animal, al alimento, al medicamento, a la orina, al clima y a la amistad. Pero el primero es el principal y los últimos tienen un sentido menos propio. La analogía de atribución y la de proporcionalidad propia son metonímicas, mientras que la impropia es metafórica.

Un elemento importante que aporta Aristóteles a la hermenéutica es su teoría de la *phrónesis* o prudencia, pues esta tiene mucho parecido con aquella. Es la sabiduría de lo concreto y práctico. Gadamer dirá que es el esquema de la interpretación. En efecto, la *phrónesis* enseña a deliberar y a llegar a un juicio práctico o prudencial. Y esto es muy analógico, pues implica proporción en las acciones, como se ve en el libro VI de la *Ética a Nicómaco*.

El helenismo significa una recaída en la crisis cultural. Esta se mostró como decadencia y como un multiculturalismo que hizo necesaria la interpretación y, por ende, la hermenéutica. Ya no son griegos, sino romanos, judíos, sirios y egipcios los que hacen filosofía griega. Leen a los dioses homéricos en sentido alegórico. Se recrudece la pugna entre el sentido literal y el alegórico. Los estoicos eran los unívocos, los escépticos, los equívocos, y los neoplatónicos, los analógicos. Filón de Alejandría junta a Atenas y Jerusalén, pues utiliza una tensión entre el sentido literal y el alegórico para interpretar la Biblia (el Antiguo Testamento).

En la patrística, se dio la escuela de Antioquía, que privilegiaba la exégesis literal, con Luciano de Nicomedia, que fue mártir (Beuchot, 2012, p. 9). Sus miembros usaban la gramática y eran univocistas. Y estuvo la escuela de Alejandría, que privilegiaba la exégesis alegórica, con Orígenes; sus adeptos usaban la retórica y eran equivocistas. En cambio, san Agustín combinó el sentido literal con el

alegórico, en un sentido simbólico o analógico. En el *De doctrina christiana* buscaba ese equilibrio proporcional. Usaba reglas tomadas de la retórica de un hereje, Ticonio, que era donatista. Por haber usado la retórica, el gran semiotista Tzvetan Todorov considera a Agustín un hermeneuta genial, ya que lo mismo que sirve para emitir sirve para recibir, es decir, lo que sirve para encodificar sirve para decodificar (Todorov, 1991, pp. 67-68).

En la Edad Media, los monjes usan el alegorismo con una interpretación mística, aplicada sobre todo al *Cantar de los cantares*. Pero también lo utilizan en otros pasajes, como Juan Escoto Eriúgena en el Evangelio de san Juan, Hugo de San Víctor en el libro de Job y Joaquín de Fiore en el *Apocalipsis*, e incluso lo aplican a la historia.

Los escolásticos trajeron el literalismo, con la lógica o dialéctica como instrumento. A diferencia de los monjes, hacían comentarios científicos, con el esquema de la *quaestio*, y ya poblaban las universidades. Ejemplo de este tipo de intérpretes son san Buenaventura y santo Tomás (Beuchot, 2012, p. 139). Este último fue un gran escolástico, pero también se sirvió del esquema de los monjes. De niño ingresó a la orden de los benedictinos, en Monte Casino, después fue dominico y murió con los benedictinos de Rocaseca, por donde pasó ya enfermo. Tomás quiso pagar sus favores a los benedictinos dejándoles un comentario, precisamente, del *Cantar de los cantares*. Juan Duns Escoto prefirió la univocidad y los nominalistas, como Ockham, la equivocidad.

La Edad Moderna comenzó con el Renacimiento. Fue el tiempo del humanismo, que tendió hacia el univocismo. En efecto, su clasicismo llevó a la filología. Los reformadores religiosos prohibieron el alegorismo, dejando lugar, sin embargo, a la interpretación privada o libre examen. Esto se ve en Chladenius.

En el Barroco se vivió una crisis y volvió la alegoría, como en el emblema, el jeroglífico y los enigmas. El conceptismo prefirió la metonimia y el culteranismo

exacerbó la metáfora. Pero hubo algunos en los que el univocismo y el equivocismo encontraron equilibrio, como es el caso de Gracián y sor Juana.

En la Modernidad plena, el racionalismo fue univocista y el empirismo, equivocista. Hubo equilibrio en Pascal, quien logró balancear a Montaigne y a Descartes. Por eso hablaba de un espíritu de geometría y un espíritu de fineza que había que equilibrar. Vico estableció una ciencia nueva, que era la historia, así como Galileo habló de otra ciencia nueva, que era la físico-matemática. En lugar de la crítica, Vico prefirió la tópica y equilibró la natura y la cultura, la esencia y la historia. Por su parte, en la Ilustración decayó la hermenéutica. Pero la analogía repuntó en Kant, como se ve en su tratamiento del símbolo, del cual dice que solo puede interpretarse por analogía (Kant, 1998, pp. 161-162).

A finales del siglo XVIII y principios del XIX surge el romanticismo. En él, Schleiermacher usaba el sentimiento (*Gefühl*) para interpretar, por eso llegó a un grande relativismo, como en la religión. Luego vino el positivismo, por ejemplo, con John Stuart Mill en su *Sistema de lógica*. Allí pedía que todo término se definiera y toda proposición se demostrara.

Nietzsche logró un analogismo. En su obra *El origen de la tragedia* habló de Dioniso y Apolo, y privilegió al primero, pero al final quiso que se los juntara. También en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* dijo que la metáfora es verdad y que la metonimia es falsedad, pero luego propuso equilibrarlas, por la pragmática de la vida. Practicó la genealogía y se decía antimetafísico, pero en realidad iba contra la moral de su tiempo. Hay que interpretar analógicamente su dicho de que “no hay hechos, solo interpretaciones”.

Peirce divide el signo en índice, ícono y símbolo. El primero es unívoco, el tercero equívoco y el segundo análogo. Luego al ícono lo divide en tres: imagen, diagrama y metáfora. En los dos primeros se tiene la metonimia. El ícono es el único signo en el que el fragmento nos conduce al todo. Por eso, aunque la interpretación es en principio infinita, tenemos que aprender a ponerle límites.

Dilthey recupera la hermenéutica en su libro sobre Schleiermacher. La aplica al mundo de la vida, con su vitalismo. Divide las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Las primeras dan explicación, a través de la causa eficiente. Las segundas dan comprensión, por medio de la causa formal. Quita a la metafísica como fundamento de las ciencias del espíritu y pone la psicología, pero acaba ubicando en dicho lugar a la hermenéutica. En ella es importante el razonamiento analógico, por ejemplo, en la historia (Ferraris, 2002, p. 131).

Brentano recoge del aristotelismo y de la escolástica el concepto de intencionalidad. Lo heredó a sus discípulos geniales Freud y Husserl. El primero lo recibió como pulsión (*Trieb*) en el psicoanálisis. El segundo como intencionalidad, en la fenomenología. Brentano escribió también una tesis doctoral con el tema de la analogía: *Sobre el múltiple significado del ser en Aristóteles* (1862).

Husserl comenzó buscando la univocidad en su fenomenología. Inclusive, habla de la filosofía como ciencia estricta. Pero después se decepciona, escribe *Las crisis de las ciencias europeas* y casi cae en la equivocidad. Usa la analogía para el *alter ego*, es decir, para acceder al otro como *alter ego*.

Heidegger fue discípulo de Husserl. Aplicó la fenomenología en su escrito de habilitación sobre Escoto. También sufrió la influencia de Brentano, porque leyó su tesis sobre los significados del ser. Pero siempre tuvo el univocismo como ideal. A la fenomenología de su maestro le añadió la hermenéutica de Dilthey y así surgió *Ser y tiempo* (1927). Ya antes había hablado de la hermenéutica de la facticidad, que era la ontología. En *Ser y tiempo* decía que existimos comprendiendo, es decir, interpretando, por lo tanto, haciendo hermenéutica. Después, vio que no era factible la ontología fundamental que proyectaba y, en la vuelta o *Kehre*, se pasó a la equivocidad, con sus comentarios sobre Nietzsche,

los poetas y los místicos. Nunca apreció la analogía. Como no alcanzó la univocidad ideal que quería, se abandonó a la equivocidad.

Wittgenstein sufrió un proceso parecido. En su primera etapa, la del *Tractatus logico-philosophicus*, quería una univocidad a toda prueba, con la que influenció al Círculo de Viena, es decir, a los positivistas lógicos. Pero también se desencantó de ese cientificismo y en su segunda etapa, la de las *Investigaciones filosóficas*, se entregó al relativismo de los juegos de lenguaje dentro de formas de vida. Sin embargo, hablaba de paradigmas que se imitan con parecidos de familia, y esa es su noción de analogía. Separó demasiado el decir y el mostrar, siendo la analogía aquello que nos hace decir a medias lo que solo se puede mostrar.

Gadamer, discípulo de Heidegger, fue, además de filósofo, filólogo clásico. En *Verdad y método* (1960) se centra en la noción de tradición. Todos conocemos dentro de una tradición. Estamos dentro de una por el solo hecho de tener lenguaje y en cada tradición cultural hay clásicos. Por eso los estudiamos, para asimilar nuestra herencia cultural. En lugar de la idea kantiana de genio, prefiere la de Schiller de formación. Sostiene que se interpreta sobre todo en el diálogo. Además, nuestras interpretaciones están en una historia efectual. Son resultado o efecto de otras interpretaciones y van a influir a otras posteriores, pero han de pasar, es decir, son efímeras por estar situadas en un momento histórico. El esquema de la interpretación es la *phrónesis*. Además, sostiene la universalidad de la hermenéutica, porque siempre interpretamos.

Foucault entiende la hermenéutica como interpretación crítica. En *Las palabras y las cosas* (1966) habla de la analogía y dice que acaba en la modernidad, en el Renacimiento. Según este autor, en ese momento surge la semiótica y muere la hermenéutica, porque la primera busca la univocidad a toda costa. Es donde se ve que son enemigas. Foucault practica la hermenéutica de sí, de uno mismo, y dice que lo moral es hacerse una personalidad bella, con lo cual empareja la ética y la estética. El cuidado de sí no lo lleva a destruir el concepto de sujeto y, en lugar de

ello, lo conduce a estudiar las formas de la subjetivación. Así elabora una ontología del presente.

En *Diferencia y repetición* (1968), Deleuze habla de una lógica del sentido, además de un eterno retorno. Dice que la verdadera filosofía es ontología y la verdadera ontología es la de Duns Escoto. Sostiene que es univocista-equivocista, en lo cual me parece que consiste ser analógico. Defiende la diferencia, como pensamientos nómadas, devenires y rizomas. Sostiene también una metafísica del presente. Alain Badiou le atribuye la idea de la cascada de los entes y el murmullo del ser. José Luis Pardo le adjudica una ontología del claroscuro, como la de los barrocos.

Derrida también defiende la diferencia, como *diferancia* (diferenciar y diferir). Aplica la desconstrucción a la metafísica. Se opone al logofonocentrismo, al lenguaje hablado, y defiende el escrito. Así lo hace en *De la gramatología*. Su propuesta es una especie de teología negativa y por eso habla de cómo no hablar, en lo cual consiste la denegación. En este sentido, Derrida se pregunta cómo decir lo que no tiene palabras.

Lévinas se preocupa por el otro. En lugar de hablar, como Buber, del yo y el tú, va más allá y habla del él (la tercera persona). La otredad hace que la ontología no sea fundamental, esto es, la filosofía primera, sino que lo sea la ética. Lévinas incluso rompe la ontología en metafísica, pasando de la totalidad del sistema al infinito.

Ricœur privilegia el símbolo, ya que es lo que más necesita interpretación. Es el objeto de principalidad de la hermenéutica. Pero tiene la estructura de la metáfora. Posee un doble sentido. Entonces Ricœur adopta un modelo metafórico de la interpretación, pero no quise oponerle un modelo metonímico de esta, sino algo que abarcara a los dos tipos de interpretación, esto es, la analogía, según Roman Jakobson y Octavio Paz. Por eso, no se trata de una hermenéutica metonímica, sino una analógica.

Vattimo es uno de los campeones de la posmodernidad. Ve la hermenéutica como el lenguaje común de esa época. Es el pensamiento débil, con una ontología nihilista. Tiene una ontología de la actualidad (en la línea de la ontología del presente de Foucault y Deleuze). La religión debe debilitarse con la secularización, ver a Dios como débil en Cristo y como hermeneuta en él. Vattimo aprecia mucho a Joaquín de Fiore, como usuario de la alegoría y crítico de la autoridad. Con Vattimo tuve un debate en el 2004, en el que dijo que la hermenéutica analógica funcionaba y que la veía como una hermenéutica débil (Vattimo, 2005, p. 213). Sin embargo, pienso que no es tan débil como él quisiera. Eugenio Trias elaboró una filosofía del límite, que después fue fronteriza y luego aterrizó en el mestizaje. Andrés Ortiz Osés tiene una hermenéutica simbólica, es decir, muy polarizada hacia el símbolo.

Richard Rorty, por su parte, pensó que no interpretamos los textos, sino que los usamos; decía esto dentro de un pragmatismo muy exacerbado. En una célebre polémica con Umberto Eco, defendió el sentido alegórico en contra del literal (Eco, 1995, p. 96). Rorty sostenía que no había objetividad ni verdad y que no había que preocuparse por ellas, pero siempre hablaba de ellas.

Grondin fue discípulo de Gadamer. Ha pugnado por la recuperación de la metafísica y se colocaba en el realismo. Con él tuve un diálogo en 2007, en el que apoyó a la hermenéutica analógica (Grondin, 2008, p. 521). Solamente me pidió que me acercara más a la univocidad, porque, según él, siempre buscamos *la* interpretación propia de un texto.

Ferraris fue discípulo de Vattimo y escribió una célebre historia de la hermenéutica. Fue también asistente de Derrida y compuso una introducción a este pensador. Rompió con Vattimo y se entregó al realismo. Trabajó con Derrida y presenció la vuelta al realismo de este último, cosa que reflejó en su libro *El gusto por el secreto* (1997), que consta de entrevistas que le hizo a este filósofo francés. Ferraris plantea ahora el “nuevo realismo”. En un diálogo que sostuve

con él en 2014, reconoció mi realismo analógico como antecedente de ese *nuevo realismo* que promueve con otros filósofos jóvenes.

Elementos de la hermenéutica analógica

Paul Ricœur decía que, aun cuando se debe tomar en cuenta la intención del autor, lo que cuenta es lo que lee el lector (1999, p. 32). En esta misma vía, hay que mantener la multiplicidad de los significados.

Ricœur dice que a Spinoza no le interesaba tanto la moral, porque esta veía el bien y el mal como relativos; le interesaba la ética, entendida como toda la filosofía, ya que su libro de ese título contiene toda una metafísica y más. Así mismo, según Ricœur, la concepción spinozista de Dios no era de generalidades, sino de singularidades. Aquel iba al singular y Ricoeur está de acuerdo con eso. Por eso apoya la idea de Lévinas de que cada rostro es irrepetible (Ricœur, 1999, p. 46).

Nuestro pensador francés recoge de la hermenéutica una ética de la responsabilidad, como la de Jonas, y cree que la responsabilidad se da con respecto a lo que la necesita:

Demasiados signos en circulación, que son mal integrados, mal interiorizados. Luego, allí donde hay poder hay fragilidad. Y donde hay fragilidad hay responsabilidad. Yo tendría incluso la tendencia a decir que el objeto de la responsabilidad es lo frágil, lo perecedero que nos requiere, porque lo frágil es, de alguna manera, confiado a nuestra guarda, ha sido enviado a nuestro seno. (Ricœur, 1999, p. 49)

Es una ética, pues, de la responsabilidad, que nos ata a la defensa de lo frágil y necesitado.

Así mismo, para Ricœur, la filosofía presupone la poesía. Ella fue anterior a la filosofía y de ella parece haber surgido. Pero se complementa con la política, porque la ética no está completa más que si desemboca en la política. Es el vivir bien en comunidad. “Hemos comenzado por el problema de la hermenéutica,

definiéndola como la interpretación continuada de los textos. Los textos poéticos tienen ciertamente un lugar preponderante, un lugar regio entre los textos, porque son los textos que producen sentido” (Ricœur, 1999, p. 59). Y es que la poesía es generosa en sentidos; ella nos los da y a veces nosotros encontramos en ella más de los que aparecen.

Al pasar de la ética a la política, Ricœur aclara que pensaba en Hannah Arendt cuando hablaba de vivir juntos en el bien. Además, hace un lugar a la esperanza:

Una esperanza ¿construida sobre qué? ¿Sobre una filosofía de la historia? Creo que estamos obligados, puede ser que condenados, a descolgar completamente la esperanza de una filosofía de la historia, del sentido de la historia. Entonces, ¿de dónde la volveremos a colgar? Vuelvo a mi cuadro de Rembrandt: habrá siempre una palabra poética, habrá siempre una reflexión filosófica sobre esta palabra poética, y un pensamiento político capaz de unir las dos. (Ricœur, 1999, pp. 71-72)

Y es que también el poeta nos dice, a su manera, lo que hemos sido, lo que hemos hecho, y, por lo mismo, lo que tenemos que corregir, todo ello sacado como lecciones de la historia.

Pues bien, en la línea de Ricœur, una hermenéutica analógica evita la polarización extrema de la hermenéutica unívoca y la hermenéutica equívoca (Beuchot, 2015, p. 71). La unívoca reduce demasiado el ámbito de las interpretaciones y solo admite una como válida; en cambio, la equívoca admite demasiadas y amplía desmesuradamente su ámbito. A diferencia de ellas, la hermenéutica analógica admite más de una interpretación como válida, pero no todas, y ordena de mejor a peor el grupo de estas.

Conclusión

De todo lo anterior resulta la necesidad de una hermenéutica analógica. Hay hermeneutas unívocos, como Emilio Betti y Grondin, que desean que se busque *la*

interpretación de un texto o de un autor. Hay hermeneutas equívocos, como Rorty y Vattimo, que abandonan la posibilidad de una interpretación siquiera ceñida al texto o al autor. Pero también hemos visto que ha habido búsquedas de una mediación, es decir, de una hermenéutica analógica.

Como resultado del estudio de esas polarizaciones, que llevan a consecuencias indeseables, creo que una hermenéutica analógica puede ser de mucha utilidad para la filosofía de hoy, ya que trata de mantener el equilibrio proporcional entre la pretensión de exactitud absoluta y el derrumbe en la completa ambigüedad.

Referencias

- Beuchot, M. (2009). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM-FCE.
- Beuchot, M. (2012). *La hermenéutica en la Edad Media*. UNAM.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. UNAM.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. Siglo XXI.
- Grondin, J. (2008). El camino analógico de Mauricio Beuchot. *Estudios Filosóficos*, 57, 21-36.
- Kant, I. (1998). *Crítica del juicio*. Editores Mexicanos Unidos.
- Ricœur, P. (1999). *L'unique et le singulier*. Alice Editions.
- Todorov, T. (1991). *Teorías del símbolo*. Monte Ávila Editores.
- Vattimo, G. (2005). “¿Hermenéutica analógica o hermenéutica anagógica? *Estudios Filosóficos*, LIV(156), 213-227.

Autorreflexividad ética en el contexto de la producción científica en ciencias sociales en México*

Ethical self-reflexivity in the context of scientific production in the social sciences in Mexico

Autorreflexividade ética no contexto da produção científica em ciências sociais no México

[Artículos]

Carlos González-Domínguez**

Alma Liliana Díaz-Martínez***

Recibido: 10 de julio de 2021

Aprobado: 27 de octubre de 2021

Citar como:

González, C. y Díaz, A. (2022). Autorreflexividad ética en el contexto de la producción científica en ciencias sociales en México. *Análisis*, 54(100).

<https://doi.org/10.15332/21459169.6933>



Resumen

Este ensayo parte del concepto de autorreflexividad para abordar la dimensión ética de los procesos comunicativos de las comunidades científicas desde la racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas. Se critican las condiciones productivistas del sistema mexicano de evaluación científica, poniendo en juego

* Este artículo es resultado de la reflexión teórica-empírica del proyecto de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, impulsado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

** Universidad Autónoma del Estado de México. ✉ cgonzalezd@uaemex.mx;

 <https://orcid.org/0000-0001-8031-3602>

*** Becaria del programa "Cátedras COMECYT Edomex" y adscrita al cuerpo académico "Sociotecnología, gobierno y comunicación" de la Universidad Autónoma del Estado de México.

✉ aldiazm001@alumni.uaemex.mx;  <https://orcid.org/000-0003-1573-5387>

las nociones filosóficas del *ethos* y de la práctica científica de los espacios comunicativos en la producción de las ciencias sociales.

Palabras clave: autorreflexividad ética, práctica científica, *ethos*, ciencias sociales, racionalidad comunicativa

Abstract

This essay starts from the concept of self-reflexivity to approach the ethical dimension of the communicative processes of scientific communities, from Jürgen Habermas' communicative rationality. The productivist conditions of the Mexican scientific evaluation system are criticized, bringing into play the philosophical notions of *ethos* and the scientific practice of communicative spaces in the production of social sciences.

Keywords: ethical self-reflexivity, scientific practice, *ethos*, social sciences, communicative rationality.

Resumo

Este ensaio parte do conceito de autorreflexividade para abordar a dimensão ética dos processos comunicativos das comunidades científicas, a partir da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. São criticadas as condições produtivas do sistema de avaliação científica mexicana, mobilizando as noções filosóficas do *ethos* e da prática científica dos espaços comunicativos da produção das ciências sociais.

Palavras-chave: autoreflexividade ética, prática científica, *ethos*, ciências sociais, racionalidade comunicativa.

Introducción

Las rutinas de producción científica en México, como dispositivos administrativos en los diferentes niveles de la labor científica, perjudican la autorreflexividad. En este sentido, la autorreflexividad ética, entendida como una vigilancia crítica, ha sido olvidada por el científico. Como práctica, la autorreflexividad ética debería ser parte constitutiva de las pretensiones de validez del conocimiento científico no

solo durante el proceso de construcción del conocimiento (diseño teórico y metodológico), sino también en la comunicación de resultados de la investigación en la comunidad de pares. En estas circunstancias, nos preguntamos: ¿cuál es la causa del olvido de la autorreflexividad ética del investigador mexicano en ciencias sociales?

Para tratar de abordar esta pregunta, nos proponemos pensar la dimensión autorreflexiva ética en las prácticas científicas de la comunidad de investigadores en ciencias sociales en México. Para esto, nos serviremos de diferentes nociones, a saber, la “práctica científica material” de Althusser (2015), la “razón práctica” de Kant (2003), el *ethos* de Merton (1985) y la “ética del discurso” de Habermas (2008). Con estos conceptos, nos interesa aproximarnos particularmente a dos prácticas, esto es, a la escritura científica y a los espacios comunicativos de los científicos donde consideramos que debería reflejarse la autorreflexión ética, a fin de identificar cuáles son las condiciones institucionales que tienen un impacto cognitivo y ético sobre la producción científica. Nuestra hipótesis de trabajo es que una de las causas principales de la ausencia de autorreflexividad ética se debe al sentido productivista en la ciencia, anclado a los sistemas mexicanos de incentivos y de evaluación de la investigación, la cual pone mayor énfasis en el cumplimiento de los parámetros cuantificables de los productos científicos.

La práctica científica desde la perspectiva materialista

El objeto de la práctica científica podría plantearse inicialmente con la siguiente pregunta: ¿qué hacen los científicos para ser denominados científicos?

Las personas dedicadas a la ciencia realizan procesos que permiten la generación de hallazgos y resultados que aporten conocimiento validado por una comunidad de expertos. Estas acciones han sido abordadas por la filosofía de la ciencia, con mayor énfasis en la epistemología, la cual refiere directamente al trabajo intelectual del sujeto que, por un proceso intelectual profundo, abstrae un conocimiento de las cosas. Esta visión es idealista, porque concibe que las

propiedades de las cosas están en ellas y que la tarea del científico consiste solamente en extraerlas, inclusive es racionalista si se concibe como una acción netamente intelectual, cuyos productos son en la misma medida abstracciones teóricas (Althusser, 2015). Si esto fuera así, no habría justificación para la profesión científica ni para las instituciones erigidas en torno a ella, ya que la esencia de las cosas estaría allí “a la vista” y dejaría por fuera múltiples acciones que el científico no realizaría para configurar la realidad investigada y el conocimiento generado. Al considerar que las acciones de los científicos no se mueven solamente en el plano de la abstracción, la mirada gira hacia la realización-intervención del sujeto que “hace ciencia”¹. El desplazamiento de la visión idealista a la perspectiva materialista de la actividad científica se enfoca en aspectos relacionados con las acciones, las intervenciones o las actividades rutinarias de los científicos (Moreno, 2006). Para plantear la práctica científica materialista, comencemos por la noción de práctica aristotélica retomada por Althusser (2015), la cual contempla dos sentidos: a) práctica como creación o producción (*poiesis*) y b) práctica como intervención sobre sí mismo (*praxis*). Ambos sentidos pueden ser usados para el campo científico. La práctica productiva se refiere a la intervención de un agente (fuerza física e intelectual) que con instrumentos (máquinas o herramientas) transforma una materia prima. La práctica de autointervención se refiere a un agente cuya actuación produce su propia transformación. Si trasladamos estos conceptos al científico, estamos frente a un sujeto que, con su fuerza física e intelectual (conocimientos previos o inteligencia) y apoyado en instrumentos como equipo de laboratorio, procedimientos, teorías, metodologías, técnicas, transforma la información primaria de su objeto de estudio en conocimiento de dicha realidad estudiada y en este proceso produce ciencia. La *praxis* estaría dada por el momento en que ese

¹ A este desplazamiento se lo conoce como el giro pragmático o praxiológico en filosofía de la ciencia.

conocimiento se convierte en aprendizaje y transforma intelectualmente al propio científico.

Ya sea sobre la materia prima o sobre el mismo agente, la visión materialista de la práctica científica hace énfasis en la transformación. Esta implica una intervención real y una relación activa sobre la realidad. Como dice Althusser (2015), una práctica es en primera instancia la oposición de la abstracción, pero también es la aplicación de la abstracción que da lugar a una transformación. Entonces, la ciencia, desde la visión materialista, es producto de un trabajo no solo intelectual sino también práctico. De hecho, la filosofía materialista antepone la práctica a la abstracción.

Debemos destacar entonces que la práctica científica está constituida por una mezcla de acciones materiales o prácticas y de representaciones o abstracciones. Es decir, las acciones materiales se fundamentan en abstracciones científicas y no científicas que constituyen su red de referencia y sentido. Althusser (2015) denomina generalidades I a las abstracciones ideológico-filosóficas en donde se mueven representaciones no científicas, generalidades II a las abstracciones teórico-técnicas o conocimientos ya producidos por la ciencia y generalidades III a lo concreto del pensamiento o conocimiento científico nuevo.

Desde el punto de vista del proceso de la práctica científica, hay poco que decir del investigador. Porque salvo tal o cual aptitud particular que en algunos casos puede desempeñar una parte decisiva, el investigador está enteramente definido por el estado de la ciencia existente en la que trabaja. No puede inventar ninguna teoría si no lo hace sobre las ya existentes, no puede descubrir ningún problema si no es sobre la base de los resultados adquiridos, no puede perfeccionar ningún dispositivo experimental si no trabaja sobre la base de los medios disponibles, en teoría y en técnica, etc. Es un agente de un proceso que lo supera, no es el sujeto, es decir, el origen, el creador. El proceso de la práctica, esto es, de la producción científica, es así un “proceso sin sujeto” [...] sometido a leyes

objetivas que determinan también la naturaleza y el rol del agente, del investigador científico. (Althusser, 2015, p. 126)

Como podemos ver, la práctica científica está determinada, por lo tanto, por el conjunto de abstracciones relacionadas entre sí que constituyen una estructura relativamente estable sobre la que se desarrolla el trabajo científico. Atendiendo a la noción materialista althusseriana de práctica científica, integrada por práctica y abstracción, proponemos incluir en el análisis la categoría de acciones materiales de la producción, la cual refiere directamente a actividades institucionales, organizacionales o sistémicas de la actividad científica. A continuación (véase Tabla 1) se muestra la propuesta para operacionalizar la categoría de “práctica científica” en actividades concretas, para después avanzar sobre las condiciones sociohistóricas que deberían ser consideradas.

Tabla 1. Categorías de la práctica científica

Abstracciones althusserianas	Propuesta de aspectos operativos
Abstracciones ideológico-filosóficas	Finalidades y objetivos de la ciencia Valores normativos y contextuales Creencias acerca de la ciencia y del científico Sistema filosófico que fundamenta su práctica
Abstracciones teórico-técnicas	Elección de teorías Procesos de investigación Técnicas e instrumentos Metodología
Abstracciones de conocimiento nuevo	Resultados y hallazgos Consecuencias de las decisiones y acciones del proceso de investigación
Acciones materiales de la producción científica	Estrategias para ingresar y permanecer en las comunidades científicas y los programas de recompensas Estrategias para obtener financiamiento Interacción con otros investigadores en espacios preestablecidos por el sistema Funciones del investigador profesional (docencia, investigación, administración) Divulgación Vinculación

Fuente: Díaz-Martínez (2018).

Contexto sociopolítico-económico de la producción científica

Es evidente que toda producción económica es histórica. En nuestros días es innegable que el modelo económico que domina el mundo es el capitalismo. En este contexto, la producción científica no es la excepción, ya que está condicionada por el capital. Jürgen Habermas (2009), siguiendo los análisis de Herbert Marcuse (2016), demuestra que, en el capitalismo, la ciencia y la técnica son dos instancias explotadas para legitimar las políticas con vocación económica. Se debe, por tanto, reconocer que, actualmente, la producción científica se desarrolla en virtud de los dispositivos que el sistema impone y por los cuales y para los cuales se produce conocimiento. Nos parece que es importante considerar esta coyuntura histórica si queremos salir de la razón instrumental dominante.

Como sabemos, el productivismo ha sido centro de análisis crítico desde el siglo XIX con Karl Marx (1960), quien postula las posibilidades emancipadoras del desarrollo técnico, la cuales desplazarían la mano del proletariado:

En este dominio, la única libertad posible es que el hombre social, los productores asociados regulen racionalmente sus intercambios con la naturaleza, que lo controlen juntos en lugar de ser dominados por su poder eneguecedor y que lleven a cabo estos intercambios gastando el mínimo de fuerzas y en las condiciones más dignas, las más acordes con su naturaleza humana. Pero esta actividad siempre constituirá el reino de la necesidad. Más allá el desarrollo de las fuerzas humanas comienza, como un fin en sí mismo, el verdadero reino de la libertad que solo puede florecer al depender del otro reino, sobre otro fundamento, el de la necesidad. La condición esencial de este desarrollo es la reducción de la jornada laboral. (Marx, 1960, p. 198)

Actualmente, sabemos que, al mismo tiempo, la técnica podría intensificar la racionalidad de la producción capitalista. El productivismo es, por tanto, un asunto propio del capitalismo, derivado de su relación con la tecnología y el conocimiento científico. El origen del capitalismo se encuentra en la relación

entre el interés de la producción capitalista y el grado de eficiencia de los medios a través de los cuales es posible obtenerlo.

Para el caso que nos ocupa, la lógica del productivismo capitalista no tendría que ver *a priori* con la lógica puramente racional de las ciencias sociales, especialmente cuando esta se ubique en contextos sociales cuya misión no sea la búsqueda de la acumulación de capital (Díaz-Martínez, 2019). Por el contrario, si las ciencias sociales las ubicamos en el objetivo de comprender los acontecimientos sociohistóricos (Habermas, 1987, 1999), es evidente que sus resultados científicos serían otros. De hecho, las ciencias sociales pueden contribuir al proceso de emancipación por ser ciencias críticas de la sociedad (Habermas, 1999). A diferencia de las ciencias de la naturaleza que perfeccionan y dominan la acción de la producción en la lógica técnica, como es el caso de las ciencias de la ingeniería o de la administración organizacional (en cuanto que razón instrumental), las ciencias sociales, que no obedecen a leyes, no tendrían un programa estratégico en nombre de la cientificidad productivista. Sin embargo, la persistencia productivista en las ciencias sociales termina por “explotar” el conocimiento en cosificación de la humanidad. Podemos ver de manera análoga esta situación en lo que nos plantea Michel Foucault:

En una institución como la fábrica, el trabajo del obrero y el saber que este desarrolla acerca de su propio trabajo, los adelantos técnicos, las pequeñas invenciones y descubrimientos, las micro-adaptaciones que puede hacer en el curso de su trabajo son inmediatamente anotadas y registradas y, por consiguiente, extraídas de su práctica por el poder que se ejerce sobre él a través de la vigilancia. Así, poco a poco, el trabajo del obrero es asumido por cierto saber de la productividad, saber técnico de la producción que permitirá un refuerzo del control. Comprobamos de esta manera cómo se forma un saber extraído de los individuos mismos a partir de su propio comportamiento. (1996, p. 135)

En efecto, para el caso de un obrero es posible aplicar la acción estratégica, pero esta situación también incumbe a la figura del investigador de las ciencias sociales (Díaz-Martínez, 2019). Veamos más de cerca este fenómeno. Si la producción de objetos materiales, más que la de servicios, necesita de la acción humana, resulta que las acciones sobre la organización social también implican un programa de acción (una práctica). Efectivamente, estas acciones deben ser estratégicas. Por ello es posible afirmar que sobre el cuerpo social hay un proceso de cosificación, al menos durante la producción material y la lógica del servicio comercial o administrativo (burocracia). Esta implementación de la acción estratégica explica las limitaciones en las prácticas científicas del investigador. De modo que el conjunto de acciones estratégicas en el proceso de generación del conocimiento está principalmente sujeto a dispositivos normativos institucionales, indicando las relaciones sociales de producción, así como la cantidad de resultados que se medirán como productividad. De esto se sigue que, si una fábrica pueda producir más que otra, esto no solo se debe a la eficacia operativa de los obreros, sino también a la de las máquinas o a las facilidades fiscales. De hecho, la eficacia productivista es la combinación de estos tres factores.

De una u otra forma, la acción estratégica parece ser la constante del productivismo, ya que es propia del capitalismo. Pero si nos desplazamos hacia otra abstracción, es posible establecer que la lógica del proceso de investigación en ciencias sociales (en un sentido puramente epistemológico) no obedece, en absoluto, a la lógica del productivismo, porque sobre su objeto de estudio no se puede aplicar la acción estratégica cuando lo que se busca es encontrar la causa (como interpretación) de los fenómenos y no los beneficios materiales. En otras palabras, las ciencias sociales no manipulan ni realizan experimentos sobre su objeto de estudio². Las ciencias sociales, en su pretensión de intervención sobre la

² El hecho de que ciertas "ciencias", como la psicología clínica o la mercadotecnia, pretendan manipular a los sujetos sociales no significa que el objetivo de las ciencias sociales haya producido un estado de cosas tal como lo hacen las ciencias naturales.

realidad, no pueden sino interpretarla y esforzarse por plantear otra realidad, la cual, hasta hoy, no se ha presentado como resultado de estas ciencias. De manera que la producción del conocimiento social, desde el punto de vista epistemológico, no puede medirse en términos de eficiencia y, por lo tanto, de productividad cuando, en el proceso de investigación (teorización y desarrollo metodológico), sus objetos de estudio demandan tiempos de larga duración, sin probar nunca leyes como lo entienden las ciencias naturales. ¿Cómo medir entonces la productividad del científico en ciencias sociales?

El contexto de producción de las ciencias sociales en México

Normalmente, el científico mexicano realiza en general dos grandes actividades: enseñanza e investigación. Una y otra son complementarias en la formación continua que implica la actividad científica. Sin embargo, a estas dos labores falta añadir las responsabilidades administrativas a través de las cuales se construyen “evidencias-pruebas” de la productividad en la institución en la cual el investigador trabaja. Estas evidencias-pruebas funcionan como evaluaciones para establecer una escala de estímulos económicos suplementarios al salario del investigador³. La productividad entonces está condicionada por este factor económico, pero también por el valor simbólico de reconocimiento para el científico que logre el nivel más alto de productividad. Establecida la relación entre la generación del conocimiento, los valores monetarios y simbólicos de este trabajo, es claro que la producción científica se subordina a las acciones estratégicas de forma explícita.

¿Cómo se mide esa productividad y bajo qué condiciones institucionales trabaja el científico en ciencias sociales? En México, el Consejo Nacional de Ciencia y

³ Este sistema de evaluación/incentivos ha servido como diferenciador de los tabuladores salariales, además de “rescatar” la profesión del investigador de la precarización laboral desde la década de 1980 cuando se estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Tecnología (Conacyt), organismo encargado de orientar la política científica, estipula que todo investigador debe dedicar mínimo veinte horas de investigación a la semana y el resto del tiempo a actividades que se denominan “gestión de la investigación”, o bien a actividades de docencia. Esto significa que el mismo Conacyt contempla que el investigador no invertirá su esfuerzo exclusivamente a la investigación *per se*⁴, lo que implica que deberá desarrollar actividades institucionales o, como diría Habermas, el investigador se ocuparía de un programa estratégico.

Estas prácticas, en cuanto que constitutivas del proceso de generación del conocimiento, son determinantes para la calidad y el potencial de desarrollo cognitivo que cualquier investigador pueda lograr. La realidad es que estamos ante un conjunto de acciones estratégicas sobre la figura del investigador que pausa su ritmo de trabajo y las posibilidades de desarrollo, según su posición en el interior de la organización, considerando una inversión máxima y mínima en la vida institucional para el proceso de investigación. Es cierto que esta programación no es rígida, pero es limitante e indicativa de los tiempos de la investigación, en la medida en que es asumida por la comunidad científica contemporánea en México.

Es en estas condiciones que se producen artículos científicos, libros, ensayos científicos, ponencias, patentes, innovaciones, citas, desarrollos científicos o tecnológicos, así como enseñanza y dirección de tesis que son productos de valoración, en cuyos procesos, como aquí puede apreciarse, interpelan la autorreflexividad ética. De aquí que nos preguntemos: ¿cómo, a lo largo de la generación de estos productos, se desarrollan las prácticas científicas en

⁴ En efecto, actividades como la dirección de tesis o la enseñanza son útiles en la formación y desarrollo del investigador, pero en cuanto a las actividades administrativas, estas no son, en principio, productivas epistemológicamente. Hay investigadores que asumen funciones administrativas abandonando la investigación para consagrarse a la administración o representación institucional.

coordinación con prácticas de autorreflexividad ética y, en consecuencia, cómo inciden en las prácticas cognitivas?

Autorreflexividad ética del científico en ciencias sociales

Intentaremos establecer cómo en el trabajo del científico hay una vinculación inexorable entre la autorreflexividad y la ética. Para lograr este objetivo, recurrimos, como hemos dicho, a la ética kantiana, al *ethos* mertoniano y a la ética del discurso habermasiana. Así, estableceremos algunas hipótesis que deberán ser verificadas en las diferentes prácticas científicas, de acuerdo con el presente de nuestra realidad sociohistórica.

Comencemos con Kant, quien afirma que la razón “es la facultad de la unidad de las reglas del entendimiento bajo principios. Nunca, pues, se refiere directamente a la experiencia o a algún objeto, sino al entendimiento” (2014, p. 156). Esta razón apriorística es única e indivisible y solo puede ser distinguida por su ámbito de aplicación: a) teórica o especulativamente, en la búsqueda del conocimiento o de la verdad en la realidad; b) en la práctica, cuya posibilidad es determinada objetivamente por la voluntad subjetiva de la libertad humana.

Así, los científicos, en cuanto que seres racionales, a partir de la razón teórica, desarrollan un conocimiento cuyo fundamento debe ser epistemológico. Sin embargo, cuando el conocimiento cede al interés, la razón se desplaza al uso práctico. De ahí la eterna cuestión del científico: ¿cuál es mi labor en la ciencia? Podemos ver que esta pregunta interpela el conflicto del trabajo científico con la ética. Un ser racional cuya práctica está basada solamente en el análisis de las comparaciones y ponderaciones en vista de la eficacia no es más que un ser con racionalidad instrumental (Habermas, 2000, p. 41). Así, la ética kantiana encuentra sus límites cuando la razón pura deja de ser compatible con la intersubjetividad. De modo que la racionalidad ética kantiana deja de ser ética

cuando la práctica no es tampoco crítica de la acción, lejos de la vigilancia por la autorreflexividad ética.

Se debe reconocer que, en la investigación científica, las acciones y las decisiones no son siempre el resultado de la razón que delibera sobre los medios y los fines. Sin embargo, la práctica de la autorreflexividad ética deberá problematizar ciertamente las acciones y las decisiones de las prácticas científicas. Frente a esta problematización, el científico puede cuestionarse: ¿por qué investigo?, ¿por qué debo innovar?, ¿a quién beneficia mi investigación?, ¿cómo y por qué debo construir el objeto de estudio?, ¿cuál teoría y método debo utilizar?, ¿qué instancia financiará mi investigación?, ¿cuáles serán las consecuencias sociopolíticas y económicas de mi investigación? Responder a estas interrogantes implica considerar la dimensión ética, ya que ella es constitutiva de la autorreflexividad.

¿Por qué la ética es parte sustantiva de la autorreflexividad? Kant postula que la razón es imperativa y somete a la voluntad; sin embargo, *a tergo*, la razón es la libertad misma. Cuando Kant (2007) afirma que el motivo de la razón práctica es producir una voluntad buena, nos dice que se trata de construirla y esto es justamente lo que él entiende por autolegislación. La pregunta que sale al paso es ¿cómo es posible que una voluntad se autorregule sin la coacción del imperativo? Una voluntad sin imposición es aquella que ha aceptado racionalmente las leyes porque son buenas en sí mismas, incluso en relación con los imperativos subjetivos de certeza (convicción moral) y en oposición a los imperativos coactivos (constricción moral). Esto no es un acontecimiento único y aislado sino el resultado de un proceso continuo de autorreflexividad en el que la razón critica la propia voluntad. Para Kant, un ser ético es racional y “universalmente legislador para juzgarse a sí mismo y a sus acciones” (2007, p. 45). Entonces, la autorreflexividad es crítica y forma la voluntad, necesariamente, con carácter ético.

Atendiendo a la razón práctica de Kant, la resolución del conflicto ético debe acatar la ley que se ubica por encima de la voluntad. Pero ¿cuál es entonces el imperativo categórico específico de los científicos? Para responder a esta pregunta nos apoyaremos en la reconocida y generalizada propuesta de R. Merton (1985), para quien el *ethos* científico se define por las reglas, prescripciones, creencias, valores y presuposiciones que conforman (obligatoriamente) la práctica cultural del científico. La obligatoriedad corresponde a la perspectiva objetiva o impositiva de la razón práctica; así, el científico interioriza y acepta sin cuestionamiento el valor operativo de la ciencia, concretizándolo en resultados y productos llamados eficientes. El *ethos* mertoniano define la práctica de la ciencia como institución y configura su estructura normativa sobre cuatro imperativos: universalismo, comunismo⁵, desinterés y escepticismo organizado. Es importante enfatizar que el *ethos* mertoniano no es sinónimo de un código ético adoptado como un juramento hipocrático, pues consiste más bien en un proceso sociológico normalizado subyacente tras la práctica científica, de tal manera que se manifiesta como un hábito (Pruna, 1995, p. 214). Esta concepción está asociada a la ciencia como profesión (Weber, 1979), en la cual las corporaciones privadas e instituciones públicas han desarrollado estrategias normativas ideales a fin de unificar las prácticas de la comunidad de científicos. Esto nos conduce a considerar la práctica científica no como un problema individual, sino evidentemente institucional. De aquí que toda práctica científica se convierta en práctica normativa que debe ser analizada y criticada por la autorreflexividad.

En este contexto del científico social, el dilema ético es el problema. Max Weber (1979, p. 223) describió la actividad de la ciencia como aquella capaz de proporcionar al científico conocimiento para dominar la naturaleza y su propio comportamiento por la vía de las teorías, métodos, instrumentos y disciplina, pero,

⁵ R. Merton en su artículo "The Normative Structure of Science", publicado en 1942, denomina *communism* a la propiedad común de bienes en la comunidad científica, dado que los resultados son productos colaborativos y los derechos de propiedad solo se entienden en términos de reconocimiento y estima.

sobre todo, por medio del establecimiento apropiado en la relación medios-fines, que le permite ser capaz de tomar conciencia de sus acciones. En estas circunstancias, el científico social, dada su formación intelectual, perfecciona un conjunto de conocimientos que deberán conducirlo a la autorreflexividad y, con ello, a formar una “voluntad santa” como la denomina Kant (2007). Se tratará entonces de una voluntad por convicción a la manera del *ethos* mertoniano (Merton, 1985).

A diferencia de la autorreflexividad ideal kantiana, la realidad es que el sistema privilegia el reconocimiento honorífico en conexión con el valor monetario, porque el científico no es más un aficionado de la ciencia, sino un profesional (Merton, 1985, p. 427). De esta manera es imposible concebir el anonimato, la propiedad comunitaria, el desinterés personal, político o económico y, en consecuencia, el escepticismo organizado descrito por Merton. Particularmente, el escepticismo organizado representa un problema como práctica, porque la comunidad de científicos no es homogénea en cuanto a los objetos de estudio y sobre todo en relación con la forma de construirlos sobre una misma base teórica. En este sentido, hemos de observar que la comunidad científica está fragmentada en el momento en el que un paradigma científico se instala y domina sin crítica. Los paradigmas escépticos se encuentran entonces en condiciones asimétricas en relación con el paradigma dominante. El escepticismo previsto por Merton no desarrolla un diálogo crítico, sino acrítico y asumido por los investigadores sin la vigilancia epistemológica necesaria. Este es un problema ético.

¿Cómo disipar entonces esta tensión ética que se instala en el proceso dialógico de la comunidad científica? Nuestra propuesta ante esta pregunta sería bajo la propuesta de Habermas: la práctica de la acción comunicativa, ya que esta se fundamenta en la movilización de las pretensiones de validez, bajo la argumentación racional, dejando fuera el interés personal o grupal alrededor de un proyecto de investigación científico. De acuerdo con las pretensiones de validez

de la acción comunicativa, como condiciones generales en la producción científica, la autorreflexividad ética⁶ podría ser la resistencia a los valores promovidos por el mismo sistema. En este planteamiento, la propuesta habermasiana de la ética del discurso se presenta como el garante de los productos de la ciencia.

El postulado de la ética discursiva (ED) es la norma según la cual todos los participantes del diálogo pueden ponerse de acuerdo sobre la acción que el discurso implica (Habermas, 2008). La norma de argumentación universal (AU) es la posibilidad de objetivación a partir de la argumentación de los participantes en el diálogo, un regulador de facticidad para normar el carácter universal presupuesto sobre la realidad. Estas normas justifican las acciones, porque constatan los hechos en beneficio simétrico para todos los participantes. Según Habermas (2008), la equidad es posible por la validez de las pretensiones discursivas y por la cooperación voluntaria, libre y real en el discurso de todos y cada uno de los participantes. A este convencimiento corresponde un entendimiento intersubjetivo y un principio de realidad validada (Habermas, 2008). Entonces, es por la ED y AU que la autorreflexividad puede interpelar contenidos morales. La acción comunicativa como práctica puede producir juicios materiales y morales en el seno de las comunidades científicas. Esta práctica normativa conduce al consenso por la vía de la argumentación dialógica y por la construcción de la ética en el ámbito del discurso y de su propia crítica (Cortina, 1992).

Veamos con mayor precisión los elementos que requiere la autorreflexividad por la intermediación de la ética del discurso.

⁶ En la práctica cotidiana de la investigación, se trataría de ciertas modalidades de diálogo entre los científicos, tales como foros, sesiones de trabajo, congresos, coloquios, conferencias, seminarios que aparecen como espacios comunicativos donde los investigadores podrían desarrollar la acción comunicativa, espacio propicio para la práctica crítica y ética alrededor de la generación del conocimiento. Lo cierto es que todas estas modalidades hoy se han convertido en "diálogos" mecánicos que responden al interés del registro contable para la promoción de los investigadores.

1) Racionalidad comunicativa: la ED no es una acción estratégica, porque su objetivo no es “reificar” al otro. Su base es el diálogo sin imposición. Los participantes buscan un consenso a partir de la racionalidad, justamente, comunicativa. Por ello, la racionalidad requiere de la capacidad de construir argumentos que los participantes justifiquen y critiquen sin autoengaños.

2) Situación ideal de habla: libertad y simetría de habla son los elementos fundamentales de la construcción de la ética del discurso a fin de obtener la verdad consensuada, lo cual no quiere decir que se alcance la verdad eterna. Es por ello que Habermas (2008), inspirado por Peirce, refiere a una “comunidad comunicativa ilimitada”, que *significa la posibilidad de la razón misma*⁷ en correspondencia con la realidad de las objetivaciones. Para alcanzar este acuerdo cooperativo, como sabemos, Habermas (2008) expone tres condiciones de la práctica comunicativa:

1. Admisión: cualquier sujeto capaz de lenguaje y acción puede tomar parte del discurso.
2. Libertad: la libertad se despliega en tres aspectos. a) todos pueden problematizar los temas, b) todos tienen el derecho de proponer los temas y c) todos pueden expresar sus opiniones, deseos y necesidades.
3. Contra la coacción: ningún participante es objeto de censura, todos tienen el derecho de admisión y libertad sin coacción interna o externa al discurso.

La realización de la situación ideal de diálogo es posiblemente la crítica más recurrente contra la teoría de Habermas (Alexy, 2012). El propio Habermas reconoce “las limitaciones empíricas inevitables y las evitables intervenciones externas e internas” (2008, p. 102) como condiciones contextuales, temporales y

⁷ Conocemos la crítica de Paul Ricoeur (2016) a la postura metacrítica de Habermas (1976) cuando este trata de establecer la racionalidad como objetivación epistemológica que trascendería la subjetividad, para converger en la actitud antropológica del hombre. Para Ricoeur, esto es una imposibilidad, una utopía. En este sentido, es evidente que la lectura ricœuriana deja de lado la crítica pragmatista de Peirce (2003) alrededor de los efectos sociales y políticos de esas objetivaciones “puras” de la razón, ya sea por el trabajo humano o la economía, como síntesis presupuestadas de los objetos mismos.

psicológicas. En respuesta, Habermas argumenta el carácter contrafáctico de la situación ideal de diálogo, es decir, la presunción de que esta puede darse fácticamente y que es posible su cumplimiento aproximado y suficiente para los fines argumentativos. En estas condiciones, sugiere la intervención institucional para motivar la práctica de la acción comunicativa.

Revisados los fundamentos de la ED en correlación con nuestro cuestionamiento inicial (¿cuál es la causa del olvido de la autorreflexividad del científico en ciencias sociales?), consideramos que hoy el olvido de la práctica dialógica en los espacios comunicativos científicos, como práctica de autorreflexividad ética, no versa sobre temas axiológicos, ni en la problematización de los temas ya objetivados de los discursos de la ciencia en los planos teórico, metodológico y práctico. Si esta hipótesis es correcta, es claro que el diálogo científico no cumple con la ética del discurso (como lo demandaba el pragmatismo peirceano), porque el diálogo solo está dirigido a los efectos práctico-productivistas de la ciencia. En otros términos, el científico no argumenta ni sobre la totalidad de sus objetos de estudio ni sobre los efectos prácticos de la concepción en el ámbito cognitivo de esos mismos objetos. Los planos cognitivo y ético, entonces, son complementarios y constitutivos de la realidad construida por la ciencia. Comprendemos entonces que el problema puede ser resuelto en la línea propuesta por Habermas: la racionalidad comunicativa. Si la ED exige la racionalidad comunicativa, la autorreflexividad aparece a la vez por el hecho de que esta será la vigilante de la racionalidad.

Tomemos el caso empírico anunciado al inicio del documento: la escritura científica y los espacios comunicativos, con el objetivo de aproximarnos concretamente a las prácticas en el proceso de producción científica. Nos planteamos, por tanto, las siguientes preguntas: ¿cuáles son las motivaciones del científico para participar en los espacios comunicativos entre pares?, ¿cuáles son las razones del científico para publicar en el campo de las revistas científicas?

Regresaremos de manera indirecta a estos cuestionamientos más tarde, porque la siguiente pregunta es más reveladora para nuestro asunto: ¿acaso las prácticas científicas, tales como la escritura y publicación, provienen de la necesidad de la ciencia misma como valores puramente cognitivos, en pro de la ideología o de los valores existentes?, es decir, ¿el científico desarrolla sus prácticas por la necesidad del sistema productivista en la generación del conocimiento? Si las respuestas son afirmativas, producir la situación ideal de habla bajo la ética del discurso es una necesidad. Lo que es importante, como podemos ver, es el reconocimiento del poder del sistema productivista que va en contra de la posibilidad de practicar la razón comunicativa. En efecto, la racionalidad comunicativa no es una práctica dominante cuando hay una ciencia con interés. Todo parece indicar que estamos muy lejos de cambiar las condiciones actuales de la producción científica a causa de las constricciones impuestas por el sistema. Es evidente que el investigador está a merced de los dispositivos tanto administrativos como productivistas.

Por ello, es necesario analizar y criticar las condicionantes institucionales a fin de esperar una generación dialógica donde las normas del discurso no sean reguladas e impuestas por los tiempos y temas de la organización rutinaria. En las situaciones de comunicación científica, el discurso está limitado a la participación formal que atiende a tiempos y ciertos límites conceptuales y teóricos. Debemos reconocer, entonces, que estas condiciones no son los ingredientes de los que emanan las situaciones ideales de habla. Sobre este problema, Alexy (2012) considera que el carácter contrafáctico no se debe interpretar como ficción pura ni como imposibilidad de una realidad. Concretamente, este es el pensamiento productivista de las instituciones que genera la fractura entre razón comunicativa y razón instrumental (Habermas, 2008).

Podemos cerrar este análisis recordando que la razón práctica kantiana, los imperativos mertonianos y las mismas pretensiones de validez habermasianas

“son imperativos hipotéticos mas no categóricos”. El hombre ético (kantiano), el sujeto racional (habermasiano) o el *ethos* del científico (mertoniano) no son realidades, por el simple hecho de que no existen las condiciones socioinstitucionales que hacen posible su emergencia. ¿Qué podemos hacer en esta situación? Muchos caminos son posibles (aunque no sean salidas, sí permiten el desplazamiento del sentido de la ciencia) y se encuentran sugeridos, por ejemplo, en Weber (1979) cuando este considera que la ciencia crea un sentimiento de responsabilidad. ¿Cómo? La ciencia, al igual que todo producto humano, es un universo simbólico reinterpretado por la modernidad (Berger y Luckmann, 2006). En esta reinterpretación, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1999), deben considerarse los aspectos negativos de la ciencia, no por la ciencia misma, sino por el uso de la ciencia. Esto refiere al problema habermasiano de “la ciencia y la técnica como ideología” (Habermas, 2009).

La responsabilidad de la ciencia interpela forzosamente a la autorreflexividad, aun en medio del pensamiento productivista característico de la ciencia contemporánea. En consecuencia, la responsabilidad de la ciencia se encarna en el trabajo del científico, a través de sus prácticas. Primeramente, los efectos inmediatos del trabajo del investigador tienen lugar sobre sus pares: en el colega del presente o del pasado y en todos aquellos que constituyen y sostienen las ciencias por el uso teórico y metodológico (reproducción) de la investigación. El otro mediato es la sociedad sobre la cual la ciencia tiene efectos (de carácter ideológico, por ejemplo, la ciencia económica, la ciencia política o las ciencias de la comunicación). ¿Cómo pensar la falta de responsabilidad de la ciencia como un obstáculo cognitivo y ético que derivan de las prácticas científicas?

Si hemos planteado que uno de los caminos de validación científica sería la acción comunicativa como la plantea Habermas, esta para desarrollarse ha de resistir a una persistente rutinización de prácticas científicas que, justamente, no abre

situaciones dialógicas, de ahí que sea conveniente cuestionarse hasta qué punto es posible alcanzar situaciones ideales de habla en la comunidad de investigadores, cuando la pluralidad de los objetos de estudio es tan amplia que la intersubjetividad está lejos de ser una aliada de la comunicación. Es innegable que ni el tiempo ni el encuentro físico de los investigadores es suficiente. Las competencias discursivas entre los participantes son necesarias si la pretensión es hacer avanzar, dialogando, a la ciencia. Es por ello, que podemos afirmar que, en la cotidianidad de la vida de las prácticas científicas, existe una necesidad de procurar espacios dialógicos, en cualquiera de sus formas (congresos, reuniones de trabajo), donde los científicos dialoguen entre sí, desarrollando a fondo sus subjetividades. ¿Dónde y cuándo los científicos desarrollan sus subjetividades? En cuanto que comunidades de comunicación, bajo el presupuesto de que los investigadores tienen competencia discursiva respaldada por marcos teóricos. Esto debería permitir el diálogo. La realidad es que las cosas no pasan así. En las ciencias sociales, los marcos teóricos son tan diversos que se disipan entre los miembros de la comunidad científica. Podemos identificar una pluralidad de aproximaciones y posiciones teórico-metodológicas sobre la manera de estudiar la realidad social.

Este diagnóstico muestra la necesidad de desarrollar espacios comunicativos entre científicos⁸. Nos parece que esto es muy importante en la medida en que las ciencias sociales forman parte de la solución de los problemas sociales. Es suficiente con preguntarnos ¿de qué sirve producir millones y millones de artículos, ensayos o libros científicos si la realidad social no se transforma? Nosotros vemos que la manera productivista que conduce a generar un importante número de publicaciones es isomorfa a la respuesta de no intervención en la

⁸ Es claro que en las ciencias sociales es más complicado desarrollar, entre los investigadores, situaciones ideales de habla de manera que se pueda poner en práctica la autorreflexividad. ¿Pero qué significa autorreflexionar en situaciones ideales de habla? ¿Qué significa desarrollar una ciencia ideológica o patológica y pasar a una crítica que emancipe, como lo propone Habermas?

realidad de manera concreta, sino de poner distancia con ella. ¿Por qué? Porque el sistema productivista no es paciente con el factor tiempo, que permitiría la maduración conceptual con la cual se piensa la realidad. De esto deriva el hecho de que la práctica científica se vuelve sistemática con el objetivo principal de generar productividad: publicar, editar o evaluar textos de discursos científicos, todo en respuesta a la cantidad.

Conclusiones

Hemos podido ver que la generación de conocimiento presenta dificultades para desarrollar la autorreflexividad, por medio de prácticas, en términos de acción comunicativa. Los contextos comunicativos a través de los cuales los investigadores movilizan sus saberes no responden a las exigencias de las situaciones ideales de habla de la acción comunicativa. Las condiciones a las que se someten los investigadores, tal como lo hemos visto, están vinculadas a sus prácticas de comunicación (por no decir de información) rutinarias y conducen a la ausencia de autorreflexividad científica y, por eso, se presentan como obstáculos cognitivos y éticos⁹. Con estas prácticas estamos muy lejos de un pragmatismo (al estilo de Peirce, comprometido con los efectos de la acción de la ciencia sobre la realidad) a la vez racional, científico y riguroso, aliado de la transformación social. Nos parece que esto es síntoma de que la ciencia está colonizada por el sistema productivista. En este sentido, sería útil analizar cómo, por ejemplo, las ciencias económicas promueven la reproducción social o cómo las ciencias de la comunicación aún conciben la comunicación como un dispositivo instrumental.

De aquí que convenga identificar cómo la generación de artículos, ensayos o libros científicos, así como las prácticas comunicativas en los congresos, no son

⁹ Condicionantes de este orden reproducen el conocimiento, pero no permiten que cambie o se desborde. Como dice Jean Marc Ferry, "los diferentes métodos de conocimiento producen sus propias y específicas ideologías absolutizando su propio punto de vista sobre el mundo y la realidad" (1987, p. 44).

resultado de las prácticas ideales de habla entre los investigadores. Estos productos científicos son *quasi* resultados de un trabajo con sentido egocéntrico de investigación (el autor, el grupo de investigación). Estas prácticas y estos productos se presentan como simples dispositivos de cumplimiento de acciones que el sistema establece en términos cuantitativos. El diálogo en comunidad y sus productos están reducidos al número.

Como dicen Habermas (2001) y Peirce (2003), no hay prácticas ni conocimiento de sujetos en solitario, todo es un producto colectivo. La ciencia no es la excepción. Sin importar las condiciones de producción descritas en los párrafos precedentes, la ciencia se desarrolla, pero no en situaciones ideales de habla. Si bien la lectura podría considerarse una situación de diálogo¹⁰, está marcada por la interpretación, lo que muestra que puede erigirse como un espacio de comunicación más dialogal. La lectura, así, ofrece la posibilidad de autorreflexión en el diálogo interior y con esto se presenta como el espacio más serio y honesto como práctica científica del investigador. El problema es así revelado: los miembros de las comunidades científicas no dialogan en presencia. No dialogan, al menos, como una interacción intensa, capaz de profundizar en la dialéctica y la crítica que son propias de la labor científica. Si no dialogan, ciertamente, es debido a las exigencias de la acción comunicativa (habermasiana) y a causa de factores temporales marcados por las instituciones, lo cual limita aún más las prácticas del investigador en ciencias sociales.

En este punto es pertinente invocar la crítica de Pierre Bourdieu con respecto a la toma de la palabra: “en la urgencia no se puede pensar”¹¹ (1996, p. 30). Es

¹⁰ Paradójicamente y a diferencia de los “diálogos” presenciales en congresos, foros y reuniones de trabajo que suelen ser rutinarios en la toma de la palabra, sin llegar a las situaciones ideales de habla, la lectura se mueve en el rigor del diálogo racional de los conceptos y presupuestos discursivos. De aquí que podamos considerar a la escritura y lectura como espacios dialógicos menos limitados en la toma de la palabra y más cercanos a la autorreflexión.

¹¹ Recordemos que Bourdieu se refería a la toma de la palabra en la televisión. Esta situación de comunicación es perfectamente análoga a los espacios dialogales rutinizados de los científicos (congresos masivos, donde la toma de la palabra es limitada y organizada formalmente).

importante recordar que escribir, pensar o hablar bajo el estrés del corto tiempo afecta las posibilidades de extender la dimensión cognitiva al más alto nivel en el sujeto pensante. De ahí que afirmemos que las prácticas comunicativas bajo la afección de las rutinas “dialogales”¹², en donde el factor tiempo es demasiado corto, son un obstáculo cognitivo para la misma práctica científica. Los tiempos de generación del conocimiento necesitan mucho tiempo (al menos en ciencias sociales), no son los tiempos de la productividad de la política y de la economía. Hay una discrepancia muy marcada entre, por un lado, el tiempo necesario para el proceso de la ciencia fundada teórica y epistemológicamente y, por otro, el tiempo económico-político dominado por la necesidad urgente de cantidades. En estas circunstancias, es necesaria otra correspondencia entre el tiempo de la ciencia, teniendo como consecuencia las dimensiones lógica, estética y ética en las prácticas del investigador.

Es por todo esto que la propuesta es reivindicar el pragmatismo peirciano concerniente a la práctica científica, según el cual la ciencia no está exenta de la asociación entre ética, estética y lógica como efectos de la acción del conocimiento. Así, reconociendo que el mundo social presenta graves problemas (ecológicos, bélicos y económicos derivados del capitalismo salvaje), la tarea del científico en ciencias sociales, si bien no es resolver estos problemas de la forma más inmediata, sí consiste en producir la mejor comprensión para trascender el estado de cosas de la realidad social, por la vía de la autorreflexividad, en situaciones ideales de comunicación. Las teorías, metodologías e incluso filosofías derivadas de la autorreflexividad podrían establecer otra realidad social lógica, estética y ética en el mundo actual que pretende ser de una pragmática universal.

¹² Distinguimos acto dialógico de acto dialogal: el primero es una interacción entre al menos dos lógicas que discursan; mientras que dialogal es el simple formalismo de asumir el papel de sujeto hablante en la organización de la toma de la palabra, sin trascender el discurso expresado.

Referencias

- Alexy, R. (2012). *Teoría de la argumentación jurídica*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Liber.
- Cortina, A. (1992). Ética comunicativa. En V. Camps (Comp.), *Concepciones de la ética* (pp. 177-199). Trotta.
- Díaz-Martínez, A. (2018). *Autorreflexividad del científico social desde la racionalidad comunicativa de Habermas: el caso de investigadores SNI de la UNAM*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/95072>
- Díaz-Martínez, A. (2019). Autoréflexivité scientifique : mise en place de conditions productivistes dans la pratique de la publication scientifique. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 20(2), 89-100. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2019/dossier/06-autoreflexivite-scientifique-mise-en-place-de-conditions-productivistes-dans-la-pratique-de-la-publication-scientifique>
- Ferry, J. M. (1987). *Habermas. L'éthique de la communication*. Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Tomo I*. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso. Proyecto de investigación: Teoría/Proyecto crítico de las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Trotta.
- Habermas, J. (2009). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. La Página.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación a la metafísica de las costumbres*. Ediciones de Pedro M. Rosario Barbosa.
- Kant, I. (2014). *Crítica a la razón pura*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Austral.
- Marx, K. (1960). *Le capital. Livre III*. Éditions sociales.
- Merton, R. (1985). *La sociología de la ciencia 2*. Alianza.
- Moreno, J. (2006). Realidad y razón en la práctica de la ciencia. *Universitas Philosophica*, (46), 99-128. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11268>
- Peirce, Ch. (2003). *Pragmatisme et sciences normatives*. Cerf.

- Pruna, P. (1995). Ciencia: *ethos* y método. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 18(34), 213-221.
- Ricœur, P. (2016). *L'idéologie et l'utopia*. Seuil.
- Unesco. (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. World Conference on Science, Science for the Twenty-Fist Century.
http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Tras la diáspora andina. Una construcción epistémica para fortalecer el proceso intercultural de la ciudad de Cali, Colombia*

Following the Andean Diaspora. An epistemic construction to strengthen the intercultural process in the city of Cali, Colombia

Seguindo a diáspora andina. Uma construção epistêmica para fortalecer o processo intercultural na cidade de Cali, Colômbia

[Artículos]

Juan Manuel Pérez Rengifo**

Recibido: 10 de julio de 2021

Aprobado: 27 de octubre de 2021

Citar como:

Pérez, J. (2022). Tras la diáspora andina. Una construcción epistémica para fortalecer el proceso intercultural de la ciudad de Cali, Colombia. *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6938>



Resumen

La ciudad de Cali se ha caracterizado por ser el reflejo potente de un desarrollo pluriétnico y multicultural, donde la historia y las diferentes migraciones han dinamizado las prácticas culturales y sus formas de ver el mundo. En esa medida surge un mundo andino producto de la diáspora andina que conlleva una carga

* Artículo resultado del trabajo de grado Danza, escucha y siente: configuración de la identidad andina en la ciudad de Cali como parte de un proceso intercultural y diaspórico, realizado para optar por el título de magíster en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

** Coordinador de investigaciones de la Fundación Cultural Nuna Kallpa. Historiador de la Universidad del Valle, licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la misma universidad y magíster en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

✉ juanchito182.1230@hotmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-5410-138X>

de la memoria y la adaptación en una ciudad que se abre al diálogo intercultural. Durante muchos años la pregunta sobre una Cali andina ha rondado en la mente de sus pobladores y gestores culturales. Esta interrogación ha motivado el presente artículo, producto de una investigación para optar por el título de magíster en Estudios Interculturales. Lo andino es entonces la consecuencia culminante de relaciones sociales gestadas por migrantes y caleños raizales que dieron apertura a mezclas culturales que hemos denominado interculturales sustentadas en un proceso diaspórico.

Palabras clave: diáspora andina, cultura, identidad, prácticas culturales, interculturalidad.

Abstract

The city of Cali has been characterized as a powerful reflection of a multiethnic and multicultural development, where history and different migrations have dynamized cultural practices and their ways of seeing the world. To this extent, an Andean world emerges as a product of the Andean diaspora that carries a burden of memory and adaptation for a city that is open to intercultural dialogue. For many years the question about an Andean Cali has been on the minds of its inhabitants and cultural managers. This question has motivated this article, result of a research for a Master's degree in Intercultural Studies. The Andean is then the culminating consequence of social relations generated by migrants and local people from Cali that gave way to cultural mixtures that we have called intercultural, sustained by a diasporic process.

Keywords: Andean Diaspora, culture, identity, cultural practices, interculturality.

Resumo

A cidade de Cali tem se caracterizado como um poderoso reflexo do desenvolvimento multiétnico e multicultural, onde a história e as diferentes migrações têm mobilizado as práticas culturais e suas formas de ver o mundo. Nesse sentido, surge um mundo andino produto da diáspora andina que envolve memória e adaptação em uma cidade aberta ao diálogo intercultural. Durante

muitos anos a pergunta sobre uma Cali andina está presente entre seus habitantes e gestores culturais, motivo que levou a este artigo como resultado de uma pesquisa no âmbito do mestrado em Estudos Interculturais. O andino é então a consequência culminante das relações sociais estabelecidas por migrantes e locais de Cali que deram abertura a misturas culturais que denominamos “interculturais”, originadas a partir de um processo diaspórico.

Palavras-chave: diáspora andina, cultura, identidade, práticas culturais, interculturalidade.

Introducción

La ciudad de Cali ha sido un epicentro sociocultural, económico y político del suroccidente colombiano. Su historia ha transcurrido de la mano de múltiples procesos de modernización que permitieron que se catalogara como pluriétnica y multicultural. A lo largo del siglo XX, eventos como la llegada del ferrocarril, la constitución de Cali como capital del departamento del Valle del Cauca en 1910 y los juegos panamericanos de 1970 fueron los principales impulsores del desarrollo de la urbe. Bajo esas dinámicas llegaron múltiples flujos migratorios que derivaron en la heterogeneidad de la ciudad. Por tal motivo se potencializó la salsa y la cultura afropacífica, pero también el mundo andino. Esta última dinámica es la que se desea ampliar en este artículo, que procede del trabajo de grado *Danza, escucha y siente. Configuración de la identidad andina en la ciudad de Cali como parte de un proceso intercultural y diaspórico*, realizado para optar por el título de magíster en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Dicha investigación es el resultado de dos años de estudio y una vida haciendo parte de los procesos socioculturales andinos de la ciudad de Cali.

Considero que es relevante potencializar el análisis de las dinámicas sociales y culturales andinas de la ciudad, donde la diversidad construida en la diferencia generó espacios de reflexión y la creación de nuevas narrativas urbanas. Por tal

razón, definir lo andino ha sido uno de los aspectos más importantes de esta investigación y dicha noción se entiende como un concepto que

Remite a sus sujetos el respeto por la naturaleza, la minga y la reciprocidad. Hay algo innato dentro de las comunidades andinas y es que se caracterizan por un paralelo con lo simbólico y lo natural, son portadoras de conocimiento y fraternidad. Esto no solo se aprecia en comunidades indígenas, sino también en mestizos amantes de las culturas andinas no solamente en Suramérica, sino también en Colombia y especialmente en Cali. (Pérez, 2013, p. 34)

Por tanto,

Así se refuerza la idea de que el concepto de mundo andino es diverso. Se basa en un determinante geográfico, una tradición histórica, una diversidad étnica y cultural, unos símbolos, unos sonidos y unos colores. Por ende, la forma como se apropia lo andino permite [crear] un sentido de pertenencia por lo que es y son hacia todo lo vivo y sobrenatural. (Pérez, 2013, p. 36)

El reflejo de una Cali andina pone de relieve y amplía la diversidad de la ciudad, dado que reconoce los ámbitos socioculturales que se manifiestan en la calle; de ahí la importancia de entender por qué se debe hablar de una Cali andina desde un proceso intercultural y diaspórico, producto de unas relaciones con el pasado, las migraciones y las mezclas a la que la ciudad se ha visto sometida. Esta aproximación resignifica¹ constantemente el accionar de las comunidades andinas, el cual pervive entre las diferentes clases sociales y edades. Al respecto, hay que resaltar que no se limita solamente a las características del determinante étnico, sino que va más allá, en un trasfondo político, social y cultural que permite a los grupos sociales rescatar y reivindicar tradiciones propias.

¹ Se entiende la resignificación como “el proceso complejo, tenso y conflictivo que presentan los migrantes para experimentar su cultura indígena, campesina y corporativizada, tanto en el contexto urbano como en su comunidad de origen con la cual mantienen fuertes vínculos materiales y simbólicos” (Martínez, 2007, p. 20).

Sin embargo, la resignificación implica la “coexistencia de modelos culturales distintos en el contacto entre grupos que no se aculturán, sino que mantienen patrones e identidades indígenas en contextos no indígenas” (Martínez, 2007, p. 20). Por consiguiente, son los grupos de mestizos-caleños raizales los encargados de revalorar y reapropiar los elementos característicos de las diferentes culturas que convergen en Cali, teniendo así un mundo andino particular, con componentes indígenas y mestizos propios de la ciudad.

Un buen ejemplo de lo mencionado anteriormente se puede apreciar en las prácticas que desde hace algunos años se ven representadas dentro de la ciudad, donde los símbolos, los ceremoniales y las relaciones sociales giran en torno a pasados históricos ligados a la diáspora andina, producto de una resignificación constante de la gente urbana, indígena y rural.

Estos símbolos no son importantes por razones religiosas o dogmáticas, sino más bien porque tienen como finalidad “el aprender, guardar y desarrollar el conocimiento para lograr el bienestar permanente de toda la colectividad viviente” (Milla, 2003, p. 208). Por tal motivo, dichos símbolos permiten que se tome como parte del proceso de identidad no solamente su expresión física, sino también todo el bagaje cultural que cimienta dicha identidad.

Ahora bien, todo este entramado simbólico-cultural hace referencia a una exaltación de los astros, que son los que permiten sustentar el funcionamiento y expresión de los símbolos. “El hombre andino observó el cielo y lo bajó a la tierra para construir una sociedad a imagen y semejanza de la cruz de estrellas que veía” (Milla, 2003, p. 16). La cosmología tiene otro factor determinante para las comunidades andinas —antes y durante el periodo inca y hasta la actualidad— y es su importancia dentro de las fiestas del año, las cuales están ligadas a los solsticios y equinoccios, y dan apertura a las estaciones pero también a la temporada de cosechas y recolección. Tales celebraciones se llevan a cabo con ofrendas y sacrificios.

El sol es Wak'a en el Capac Raymi, solsticio de verano en diciembre, cuando es fuerte y nos da calor, pero en el invierno es solo un débil miembro de la comunidad andina a quien, cumpliendo el mandato del Ayni, debemos reciprocitar por su ayuda pasada. Para esto, la comunidad simbólicamente lo calienta con fogatas y le envía un Kero con chicha reconfortante. (Milla, 2003, p. 29)

Este tipo de festividades hacen parte de los días resaltados dentro del calendario lunar, a partir de los cuales se obtienen dos equinoccios y dos solsticios, siendo más relevantes los dos últimos enmarcados dentro de una gran ceremonia al Sol. Uno se ubica en junio y es el solsticio de invierno llamado Inti Raymi, mientras que el otro es el del mes de diciembre y es el solsticio de verano llamado Capac Raymi. Este tipo de festividades, que perviven dentro de la tradición, se pueden apreciar en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia. Como lo manifiesta Chamalú,

El INTIRAYMI, la célebre fiesta del Sol, una majestuosa fiesta espiritual donde se funden armónicamente las danzas indígenas con la meditación, los cantos con la música ceremonial, los rituales con la enseñanza Amáuticas, además de experiencias chamánicas en la selva, en la montaña y santuarios naturales. (Espinoza, 1993, p. 131)

Después de la llegada de los españoles, este tipo de festividades se relacionaron con celebraciones que coincidían con las perspectivas religiosas de los misioneros que arribaron a Suramérica: “como varios cronistas y funcionarios coloniales han mencionado, la fiesta de san Juan y san Pedro remite a una conmemoración incásica solar, el Intiraymi” (Guerrero, 1976, pp. 130-131). Es interesante saber cómo los andinos respondieron a esta situación particular de la época de la Conquista. En relación con este interrogante, Andrés Guerrero plantea que

los andinos, como en otras situaciones, adoptaron una estrategia de resistencia. Fundieron significados, símbolos y rituales autóctonos con aquellos que

permeaban de las prácticas españolas y cristianas. Resultó, como en otros rituales andinos, una creación gestual, iconográfica y simbólica nueva. (Guerrero, 1976, p. 132)

Esta festividad del Inti Raymi, realizada desde tiempos ancestrales por las comunidades andinas especialmente de influencia incaica, pervive en la actualidad, ya que ha expandido su frontera simbólica hasta la ciudad de Cali, donde se puede apreciar que los quichuas de Ecuador hacen su evento particular ofrendando chicha y alimento al fuego como forma de pago por sus beneficios. En el marco del ceremonial-ritual se desarrolla una gran fiesta hasta el amanecer, durante la cual se comparte con amigos y conocidos, así no se trate necesariamente de indígenas quichuas.

Este tipo de rituales que se ven en la actualidad son parte de un proceso que se viene desarrollando en la ciudad de manera incipiente desde la década de 1970 con el mundo andino y su población. En el caso de la comunidad andina caleña, este tipo de festividades se remonta desde los inicios de la década de 1990. Lastimosamente, los colectivos artístico-culturales que realizaban este tipo de festividades lo han hecho de forma desarticulada y aislada, tomando las particularidades de cada grupo.

De manera paralela a lo realizado por las comunidades indígenas, en Cali una fundación denominada Colectivo Cultural Andino de Cali (CCAC) ha buscado acoger a todos los grupos musicales y de danzas andinas de la ciudad. Se trata de una organización mestiza que nace en el 2006 y se identifica con lo andino de influencia inca y de tradición caucano-nariñense, dentro de la cual se enfatiza el rescate de las tradiciones andinas y ancestrales reivindicando a Cali como ciudad andina. Este colectivo ha desarrollado a lo largo de los años las diferentes celebraciones y ceremoniales, incluidas las de los solsticios y equinoccios².

² Para más información sobre el CCAC, véase <https://www.facebook.com/groups/112569682122973/members/>

Pero para entender todo el entramado de las culturas andinas, su simbolismo e interpretación del mundo, es necesario comprender el concepto clave de cultura, pero visto y propuesto desde los mismos andinos.

Las interpretaciones del concepto de cultura son muy variadas y contrapuestas, justamente porque dependen de los puntos de vista o niveles de pertinencia del intérprete. Para nosotros los andinos, la cultura es la respuesta de la comunidad a los retos de la geografía de los Andes, entendiendo como reto el diálogo permanente con la naturaleza para que ella nos enseñe a criarla y a dejarnos criar por ella. (Milla, 2003, p. 199)

Vemos en lo anterior una enseñanza de estar bien consigo mismo y a la vez con nuestros semejantes para estar en equilibrio con la naturaleza, que podría afirmarse como un proceso de identidad del mundo andino de respeto por todo lo que nos rodea, siendo una forma de ejemplo del equilibrio en el que se supone deberíamos estar.

Lo que queda claro al finalizar este recorrido histórico sobre las comunidades andinas es que los españoles no tuvieron la capacidad de comprender lo que vieron en el continente suramericano y por eso hicieron lo que hicieron en el territorio andino, tal como lo afirma María Rostworowski:

Los conquistadores del Tahuantinsuyu no estaban preparados, ni podían en aquella época poseer las condiciones necesarias para entender el nuevo mundo que se abría ante ellos. Les era imposible juzgar en su cabalidad las altas culturas andinas, tan originales en su estructura, debido al aislamiento que sufrió el continente de las influencias europeas y asiáticas. (1986, p. 180)

No importa cómo hayan sido las cosas, el pensamiento andino logró trascender los fenómenos históricos del continente americano para instaurarse hoy en día como una utopía que se construye trascendiendo fronteras territoriales y simbólicas, identidades culturales, color de piel y formas de vida.

Finalmente, la investigación es una propuesta para la ciudad de Cali y su proceso intercultural. En este trabajo es concebida como una ciudad diversa, con un componente importante del sur del país que la cataloga como andina, no solo geográficamente, sino también cultural, política y socialmente. Vale la pena resaltar que lo andino en Cali no es solo un fenómeno de migrantes indígenas o del sur del país, sino especialmente de caleños raizales amantes de lo andino y su sentir.

Una Cali andina, diaspórica e intercultural

A lo largo del tiempo, el mundo andino en Cali ha sido un elemento fundamental en la cultura y visión de la ciudad, donde no solo lo folclórico sino también lo político, lo económico y lo social tienen un papel importante dentro del trasegar de la identidad andina. Por tal motivo, el aporte conceptual debe estar hilado de manera clara, de modo que permita profundizar en las diferentes problemáticas que se desean analizar y, de esta manera, ahondar en el proceso de construcción de la identidad andina en Cali.

La andinidad que se gesta en la ciudad de Cali es parte de un proceso histórico producto de múltiples momentos migratorios que fueron generando en la ciudad dinámicas culturales particulares, que con el paso de los años se siguen resignificando para establecer nuevos valores y fenómenos. Entonces, entender qué es el mundo andino y su dinámica para la ciudad de Cali es fundamental, especialmente a través de un proceso diaspórico.

En ese sentido, la historia de Cali en el siglo XX se puede caracterizar como un eventual despegue de modernización que la puso a la par con las demás ciudades principales del país, respecto de las cuales se había mantenido rezagada hasta ese momento. Para muchos, este impulso se debe a su incorporación en el mercado mundial a través de las líneas de Ferrocarriles del Pacífico en la década de 1910,

lo cual logró convertir a la ciudad en un importante paso comercial. En palabras de Edgar Vázquez Benítez,

Si hubiese que fechar el despegue de Cali hacia la modernización, se podría decir que ocurrió entre 1910 y 1915, cuando se presentaron cambios institucionales que convirtieron la aldea en centro administrativo, militar político y religioso, pero, principalmente, a raíz de la llegada del ferrocarril desde Buenaventura y su extensión a Popayán y Armenia. (Vásquez, 2001, p. 159)

Este contexto de auge económico de la ciudad atrajo unos procesos de migración debido a la demanda de mano de obra y la oferta de salarios que podrían brindar una relativa estabilidad económica. Así pues, la ciudad empezó a prepararse para la modernización a través de la creación de una infraestructura pertinente, basada en el desarrollo del acueducto, alcantarillado, pavimentación de calles, saneamientos y servicios de salud, lo que permitió obtener comodidades urbanas capaces de atraer mucha más población. Ese proceso de migración del primer tercio del siglo XX “también incluía a algunos indígenas, pero especialmente a campesinos parcelarios con una vida precaria en el campo, pero independiente, sin amo ni patrón” (Vásquez, 2001, p. 177).

A partir de los años setenta del siglo pasado, se aprecia una particularidad dentro del desarrollo social, político y cultural de la ciudad. Según Edgar Vázquez, “Para los Juegos Panamericanos, se ampliaron calles, se extendieron vías hacia espacios periféricos y se construyeron autopistas. El proceso continuó en las tres décadas siguientes con puentes elevados y algunos cruces viales múltiples” (2001, p. 306). Este desarrollo de la infraestructura explica un crecimiento demográfico que se ubica dentro de la expansión modernizadora de la ciudad.

Este desarrollo social y de infraestructura que se gesta en la ciudad es solo la cara bonita de la evolución propiciada por los Juegos Panamericanos, ya que en las periferias se estaba llevando a cabo otro proceso que desorganizaba la estética

urbana que se intentaba establecer en Cali. En palabras de Edgar Vásquez, hay una “prolongación de la oleada de invasiones de terrenos y formación de barrios piratas en zonas insalubres, pantanosas, plagadas de mosquitos; sin acueducto, agua potable y alcantarillado, que acentuaron la inconformidad popular y el sentimiento de exclusión social” (Vásquez, 2001, p. 281). Las poblaciones migrantes, atraídas por el desarrollo que se daba en Cali en esta época, fueron expulsadas o ubicadas en zonas geográficamente peligrosas. No obstante, dicho poblamiento termina siendo la única salida para familias de escasos recursos que llegan a la ciudad con el afán de salir adelante y tener una mejor calidad de vida.

Como se puede apreciar, han sido recurrentes las migraciones a la ciudad, pero hubo dos que fueron especialmente contundentes y que lograron dinamizar flujos bastante importantes de población, los cuales movilizaron memorias de procedencia y adaptación³ que, con el paso de los años, crearon en las personas dinámicas y procesos de identidad mezclados.

Sobre la variable que refiere a la importancia de las migraciones en la ciudad, es importante clarificar que la identidad andina que se construye en Cali desde una perspectiva diaspórica e intercultural se basa también en el reconocimiento de lo andino como parte de su identidad cultural, entonces dicha variable se entiende en el debate de Hall como “una cultura compartida, una especie de verdadero sí mismo colectivo oculto dentro de muchos otros sí mismos más superficiales o artificialmente impuestos, y que posee un pueblo con una historia en común y ancestralidad compartidas” (Hall, 2010, p. 349). También

³ Se entiende la memoria de procedencia “como la riqueza cultural que recibe cualquier persona por estar inmersa en un grupo social, que en el caso de los inmigrantes va a convertirse en uno de sus mejores escudos culturales o defensas de identidad frente a los embates de la sociedad receptora”. (Feijoo, 2007, p. 6). Por su parte, la memoria de adaptación es “la forma como el inmigrante enfrenta las situaciones o los sucesos que se le presentan. Sus respuestas al medio receptor están signadas por su experiencia de vida, por las respuestas que realice a las preguntas de procedencia como: ¿quién soy, qué soy? Es la manera como haya construido y reconstruido sus identidades en el pasado lo que le permitirá responder por su presente y futuro” (Feijoo, 2007, p. 8).

al igual admite que los muchos puntos de similitud, también hay puntos críticos de diferencia profunda y significativa que constituyen “eso que realmente somos” o más bien en lo que nos hemos convertido puesto que la historia ha intervenido en nosotros. (Hall, 2010, p. 351)

En esa medida, la lucha por caracterizar una ciudad termina siendo una disputa ideológica y de múltiples dinámicas poblacionales que redefine la diferencia y, precisamente, en esa diferencia se construye la identidad, iniciando con un proceso de edificación de la igualdad dentro del tipo de prácticas que los identifiquen dentro de sus particularidades. En ese orden de ideas, la identidad cultural pasa por un momento de igualdad en un contexto específico y, posteriormente, es solidificada en la diferencia dentro de otro contexto. Para el caso de los andinos en la ciudad de Cali, la identidad construida desde la igualdad se da entre los pares que se acogen dentro de las expresiones socioculturales que la ciudad ofrece y, por otro lado, la identidad es construida desde la diferencia frente a una ciudad diversa con múltiples expresiones de la cultura.

Sin duda alguna, muchas de las incertidumbres que sienten las personas alrededor de lo andino tienen que ver con lograr entender cómo este tipo de prácticas y expresiones son tan importantes en Cali, al ampliar su diversidad más allá de la cultura del Pacífico y lo salsero.

Cada año va tomando más fuerza lo andino en Cali, entendido como parte de diferentes expresiones culturales. A pesar de las dudas, los errores y los vacíos, lo andino sigue caminando de la mano con unas ideologías y prácticas que cada vez más han llegado a las personas, más allá de lo racial o étnico, es decir, trascendiendo las esferas de las identidades clásicas e instaurándose en las representaciones de sí y de los otros como procesos híbridos.

En este contexto, muchas de las poblaciones migrantes (indígenas, campesinos y extranjeros) han pasado por la ciudad, pero otras se han quedado a vivir en ella, lo cual ha permitido que en Cali hibriden elementos culturales en virtud de un

proceso de socialización e intercambio. De esta manera fue como lo andino entró a la ciudad y se conservó, gracias al vínculo que las comunidades tienen con su territorio de origen, pero también debido a lazos históricos que le dieron a la población andina esta forma de ver el mundo, la cual sació sus necesidades de una identidad que no se encontraba en las existentes.

Se propone el concepto de diáspora andina como el eje fundamental para entender por qué las prácticas ancestrales de los pueblos de ascendencia inca se mantienen dentro de la ciudad, a pesar de las distancias con respecto a los territorios de origen, y para comprender además cómo se transforman y han adquirido nuevos modos de expresión. Para poder dilucidar la diáspora andina, hay que analizar otros ejemplos diaspóricos y así ejemplificar lo que ocurre en Cali.

Hall aborda la diáspora africana para explicar las prácticas y fenómenos que se observan en el Caribe, entendiendo que África es el lugar importante que conecta su pasado y presente, el cual se ve en la cotidianidad de las experiencias de las personas.

El África, el significante que no pudo ser representado directamente en la esclavitud, permaneció, y aún permanece, como la “presencia” inefable e inexpresada en la cultura del Caribe. Está “escondida” detrás de cada inflexión verbal, de cada giro narrativo de la vida cultural del Caribe. Este es el código secreto con el que todo texto occidental fue “releído”. Es el bajo profundo de todos los ritmos y movimientos corporales. Esta era y es el África que esta vivita y coleando en la diáspora. (Hall, 2010, p. 139)

Por lo tanto, se entiende la diáspora como el trasegar histórico de las formas de actuar de los pueblos étnicos dentro del continente, que varía según la comunidad y su descendencia, observando más allá el sentimiento ineludible de la identidad construida a partir de la diferencia con el territorio que se reside. Pero es justamente desde ahí que Hall plantea la diáspora no como una vuelta en el tiempo para desarrollar una identidad, sino como el reconocimiento de esa diversidad

dentro de un pueblo, para construir identidades culturales resignificadas constantemente.

La experiencia de la diáspora, como la propongo aquí, está definida no por una esencia o pureza, sino por el reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesarias; por una concepción de “identidad” que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la hibridez. Las identidades de la diáspora son aquellas que están constantemente produciéndose y reproduciéndose de nuevo a través de la transformación y la diferencia. (Hall, 2010, p. 144)

Este referente es fundamental y clave para entender lo andino en Cali como producto de una diáspora que no se basa en la pureza de las prácticas únicas de un pueblo andino, sino en la multiplicidad de elementos que lo constituye y que, en términos prácticos, son funcionales dentro de la ciudad. Es así como el sujeto andino se construye a través de la diferencia con las identidades urbanas dentro del reconocimiento de la heterogeneidad andina que lo conforma para fortalecer su forma de ver e interpretar la ciudad. Como puede verse, el fenómeno de lo andino en Cali es un ejemplo de la hibridez de la que hablan Hall y García Canclini, dado que, dentro de su trasegar, continúa constantemente resignificando sus diferencias.

Por lo tanto, la presencia del “Nuevo Mundo” —América, *Terra Incógnita*— es en sí el comienzo de la diáspora, de la diversidad, de la hibridez y de la diferencia, lo que hace que el pueblo afrocaribeño sea gente de una diáspora. Aquí utilizo este término de una forma metafórica y no literal: la diáspora no nos remite a esas tribus esparcidas cuya identidad solo se puede afianzar con relación a una patria sagrada a la que se debe regresar a toda costa, aun si ello significa expulsar a otro pueblo al mar. Esta es la forma antigua, imperialista y hegemónica de la “identidad étnica”. (Hall, 2010, p. 144)

Sin duda alguna, la diáspora permite entender muchas cosas que ocurren dentro de las ciudades. Aunque el concepto propuesto por Hall hace énfasis en lo afro y nos

limita a esa vertiente de ver el mundo, de igual forma nos brinda elementos para extrapolar su análisis a otras visiones de los pueblos, como lo andino o lo zoque propuesto por Domínguez. De forma concreta, ninguna de las diásporas se presenta de igual manera y cada una conlleva sus propias complejidades.

De ninguna forma la diáspora esencializa un único pasado, ni mucho menos implica un eterno retorno a la tierra sagrada. Antes bien, esta noción habla de una conexión con el régimen histórico de su momento, por eso el énfasis de la diáspora como un proceso de resignificación es la vertiente que reconoce la memoria de procedencia que se adaptó a un territorio, y es ahí donde la interculturalidad se apega a las nuevas formas de reconocimiento cultural, como es el caso del mundo andino en Cali.

Para complementar el debate sobre la diáspora, podemos servirnos del trabajo de Domínguez, quien se aproxima a la comunidad zoque en Guadalajara, México, para observar cómo esta, con el paso de los años, vincula una identidad de la diferencia en la ciudad a la vez que se conecta con los grupos del lugar de origen y entre conocidos, con el fin de hacer prevalecer los diferentes elementos constitutivos que la definen como grupo indígena. Lo interesante surge cuando se asocia esa diáspora con un proceso de aculturación, entendiendo que aquella implica una conexión con unos momentos y lugares, pero que con el paso de los años se van transformando de acuerdo con las necesidades de los diferentes grupos sociales.

De igual manera, tenemos que tener claro que la transfiguración cultural no significa mecánicamente la pérdida de identidad. Para ello es bueno recordar que durante los últimos años la antropología ha insistido en que los fenómenos identitarios no deben ser confundidos con los fenómenos culturales, ya que la identidad étnica es una forma de la identidad social, una construcción ideológica que no requiere necesariamente de una lengua o una cultura específica que la avale. La identidad puede eventualmente basarse en un referente cultural, pero la cultura puede cambiar y la identidad mantenerse. Por lo tanto, la presencia de

identidades étnicas protagónicas no debe confundirse con la vigencia de las culturas que les dan o daban sustento. (Domínguez, 2011, p. 26)

La diáspora zoque radica en el ir y venir de la historia de esta comunidad ubicada actualmente en Guadalajara, la cual ha tejido lazos de hermandad a través de paisanos que buscan ayudarse para salir adelante frente a dificultades y peligros como el racismo y la discriminación. La diáspora se evidencia cuando la población, a pesar de los embates, busca mantener presente su lugar de origen, lo que la remite a una serie de prácticas culturales específicas que le recuerdan su lugar de nacimiento.

Es así como apunto que los zoques urbanos de Guadalajara entramos en un proceso de transfiguración cultural, proceso que no significó totalmente la pérdida de la identidad zoque, ni la desaparición de la cultura en su totalidad, ya que estas encontraron en el ámbito familiar un lugar idóneo para su reproducción. Entiendo a la transfiguración cultural en los términos propuestos por Miguel Alberto Bartolomé, quien caracteriza el fenómeno como “la puesta en marcha de una serie de estrategias adaptativas que las sociedades subordinadas generan para sobrevivir y que van desdibujando su propio perfil cultural. Para poder seguir siendo —nos dice— hay que dejar de ser lo que se era”. Domínguez, 2014, p. 127)

Así como Hall, Domínguez ve en la diáspora el proceso de adaptación de las comunidades a los nuevos entornos que las reciben, un proceso en el que se resignifican constantemente esas diferentes formas de ver e interpretar el mundo para resaltar las heterogeneidades dentro de los espacios urbanos.

Por otro lado, Haesbaert propone un aspecto muy interesante alrededor de la diáspora ligado a la conformación de multiterritorialidades, las cuales consisten en la yuxtaposición de culturas en entornos específicos que potencia la mixtura de los lugares, donde los diálogos interculturales se hace necesarios. Ahora bien, de manera grupal, la principal forma de multiterritorialidad es la que se genera a partir de la diáspora, donde los migrantes vienen con cargas importantes de

memoria de procedencia que se adaptan a territorios específicos, los cuales hibridan en nuevas prácticas y formas de vivir la ciudad y el entorno, yuxtaponiendo capas de personas y sus elementos identitarios.

De cualquier modo, sin duda uno de los ejemplos más característicos de la multiterritorialidad es el que se construye a través de las grandes diásporas de migrantes, con un papel cada vez más relevante en el mundo contemporáneo. Estas representan históricamente una de las formas pioneras de multiterritorialidad, en la medida que el desplazamiento y la dispersión espacial de personas pertenecientes a un grupo con una fuerte identidad cultural a través del mundo promueven encuentros múltiples entre diferentes, mucho antes de la aparición de los veloces medios de transporte y de la comunicación instantánea. (Haesbaert, 2001, p. 294)

Al pensar en las ciudades colombianas, marcadas por décadas de violencia sistemática contra las poblaciones campesinas, negras e indígenas, resulta patente que las diferentes diásporas han permitido constituir en las urbes problemáticas sociales y políticas que se han solventado gracias a las líneas de compadrazgo de la diáspora, donde la identidad cada vez más mutada permite enfrentar los embates de la diferencia.

Se observa que la territorialidad de la diáspora no está en modo alguno vinculada solamente a una geografía imaginaria o a una identidad cultural sin referente espacial concreto (como parecía ser el caso en su ejemplo-tipo, la diáspora judía antes de la creación del Estado de Israel). Es verdad que la territorialidad suele aparecer en un sentido más simbólico que concreto, pero existe siempre algún vínculo con un espacio material, sea este la patria de origen o las zonas en el extranjero donde aglutinan los miembros de la diáspora (véanse, por ejemplo, los *Chinatowns* y *Coreatowns* o las zonas árabes e hindúes en las grandes metrópolis europeas y estadounidenses). (Haesbaert, 2001, p. 295)

La diáspora no es un fenómeno aislado, sino que teje una importante relación con su pasado y su identidad, condicionando la multiterritorialidad y reflejando que no importa la lejanía del lugar de origen, sino su adaptación a nuevos espacios donde la yuxtaposición con otras visiones de mundo termina fortaleciendo las prácticas culturales de las comunidades trashumantes. Por consiguiente, podemos apreciar, por ejemplo, en las ciudades colombianas barrios con características específicas, parques donde las relaciones sociales están referenciadas por las experiencias de las diásporas y su conexión con un pasado.

En el caso de Cali, podemos apreciar cómo las comunidades indígenas crearon los cabildos indígenas urbanos como mecanismo de unión posterior a la Constitución Política de 1991, donde el reconocimiento les dio avales políticos, económicos y sociales para seguir ejerciendo su identidad.

Ahora bien, muchas de estas comunidades indígenas se organizaron en barrios, los cuales, en algunos casos, fueron creados como resultado de migraciones forzadas, ya sea por violencia o necesidad económica. No necesariamente fue el desplazamiento forzado el que motivo migraciones a Cali a lo largo del siglo XX y XXI, también los ha sido las oportunidades de estudio que brinda esta ciudad y la importancia de la Universidad del Valle como epicentro receptor de migrantes del suroccidente colombiano. Me permito recordar que había un lema que casi todos los estudiantes repetían durante un tiempo: “carrera que no tenga un nariñense no es carrera”.

Sin importar que se trate de indígenas, nariñenses, caucanos, paisas o chocoanos, los migrantes han sido parte sustancial en la conformación de la identidad andina en Cali. Justamente es en relación con estas personas que los caleños raizales han ido permeando su cultura, abriéndola a un diálogo más intercultural, aunque no precisamente todos, sino los que han sentido ese llamado o, como diría Yarik, quienes han encontrado “algo que los identifique, que [...] sienten como perdido”,

porque “es una necesidad personal y colectiva” (comunicación personal, febrero 2019).

Es importante aclarar que las diásporas no son procesos esencialistas y que, a pesar de que las características pueden ser similares, no son necesariamente iguales. También cabe señalar que dichos procesos fortalecen vínculos de compadrazgo en los lugares a los cuales llegan los migrantes. De igual forma, la diáspora es también caracterizada por la mixtura y su constitución de una identidad comunitaria nunca será igual a la del lugar de origen, lo cual muestra la adaptabilidad de los sujetos sociales a los diferentes entornos. En esa medida, Haesbaert debate que “Ma Mung también parece proponer otra noción de territorio a partir de la diáspora: un territorio intercambiable, asentado en una idea de equivalencia, propiedad que podemos asociar de igual modo a aquello que aquí designamos como multiterritorialidad” (Haesbaert, 2001, p. 296).

La multiterritorialidad es el elemento fundamental para comprender los procesos de desterritorialización que conducen a la asimilación de nuevas prácticas espaciales, asociadas a procesos diaspóricos que generan múltiples identidades en territorios específicos, potencializando el diálogo intercultural en la construcción y caracterización de sociedades que reconozcan la diferencia como parte importante del respeto por la visión del otro.

La diáspora andina se ha encargado de construir multiterritorialidades dentro de la ciudad. Esto se observa especialmente en algunos barrios de mayorías indígenas, ubicados en el sur, o también en esos lugares característicos de la andinidad, como la loma de la Cruz, donde confluyen multiterritorialidades producto de las diásporas y donde las memorias de las personas han contagiado a los nativos caleños en la caracterización de otra identidad que viene fortaleciéndose en la ciudad durante las últimas décadas, una identidad andina producto de la diáspora.

Se puede plantear entonces que la diáspora andina es producto de una identidad que se reconstruye constantemente, porque varía su significado dependiendo del

lugar que la aclame. El mundo andino es muy diferente en Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia. En este último país cada zona tiene una particular forma de comportarse y mantener los elementos que le permiten vivir en sociedad. Lo curioso ocurre en Cali, como ciudad ubicada en un valle interandino que ha experimentado oleadas migratorias constantes, en las que las identidades asiduamente entran en contraste y se configuran de manera diferente.

Pensar el mundo andino como la madre de la andinidad presenta algunos inconvenientes. En primer lugar, ubicar territorialmente lo andino resulta problemático, en la medida en que dicho concepto no remite a un lugar sino a muchos y cada uno tiene sus propias particularidades, ya sea en Colombia o el resto del continente; no obstante, esta dificultad no implica que no exista una conexión o forma de ver el mundo particular relativa a lo andino. En segundo término, pensar la andinidad en una ciudad como Cali es complejo, debido a su trasegar cultural y a la implantación de industrias culturales que son allí hegemónicas, como lo salsa y lo Pacífico. Por último, se propone la diáspora andina en Cali no como un elemento totalizador, sino como uno que permite la creación de algo culturalmente resignificado que libera la población más allá de lo comúnmente preestablecido.

He de recordar que la diáspora no se asocia a un proceso único o particular, sino a la multiplicidad de elementos que la constituyen y la anclan a procesos históricos o dinámicas pasadas, que han venido ejerciendo procesos de resignificación constantes para poder adaptarse a lugares y entornos amplios, diversos y diferentes a lo tradicionalmente reconocido. Por eso, las personas se sienten reconocidas, tal como lo refiere la entrevistada Sandra Cerón:

me empieza a gustar la música andina es porque empiezo a escuchar las zampoñas, las quenás y para mí eso fue algo muy bonito, porque es que era una cosa que vos la sentís, vos sentís que te mueve, te llega, te pone la piel de gallina, es algo que toca tu sensibilidad. (Comunicación personal, enero 2019)

Ahora bien, es importante analizar la relación histórica de la ciudad con las comunidades indígenas, especialmente la yanacona. Estos indígenas manifiestan que los caleños poseen en su esencia genética similitud con ellos, dados los innumerables yanaconas que viajaron con Sebastián de Belalcázar en su proceso de colonización, lo que permitió que se ampliaran relaciones con los sujetos del territorio, españoles u otros, que en el trasegar histórico fueron vinculando un pasado común. Por ejemplo, desde el Consejo de Celebraciones Ancestrales, grupo que ha venido realizando prácticas ceremoniales ancestrales en la ciudad de Cali, de los cuales algunos son yanaconas, se plantea que los caleños tienen una afinidad muy fuerte con las raíces andinas: “eso nos da a entender que aquí hay mucha sangre quechua” (comunicación personal, febrero 2019).

Este proceso diaspórico podría explicar la relación tan importante con la cultura quechua que tienen las prácticas socioculturales de los andinos en Cali, dado que en su mayoría se podrían clasificar como incaicas, por ejemplo, las diferentes fiestas que hacen en Cali como el Inti Raymi, Killa Raymi, entre otras, y la fuerte y estrecha afinidad con las expresiones folclóricas de Ecuador, Perú y Bolivia.

Vale la pena clarificar que, de igual manera, lo que se acaba de mencionar no es lo único representativo de lo andino en Cali, sino que con el paso del tiempo otras expresiones socioculturales han ido afianzándose dentro de la andinidad de esta ciudad como parte notable de la construcción de la identidad; por ejemplo, dinámicas de comunidades indígenas como los nasa, misak, pastos y otros; pero también la resignificación de lo andino colombiano, que revaloriza la andinidad en Cali.

Justamente esa diversidad propició el surgimiento de otra forma de ver el mundo y vivir la ciudad. Dado lo anterior, es determinante resaltar la característica intercultural que tiene la andinidad caleña, donde confluyen y se resignifican las expresiones de la vida, lo cual da forma a nuevos espacios, pensamientos y expresiones.

Las grandes ciudades del mundo se han caracterizado por ser focos de desarrollo urbano ligado a un proceso social y cultural relativo. De esta manera, cada ciudad va tomando una identidad particular que la identifica frente al resto, dándole unas características históricas, sociales, culturales, económicas y políticas. Cali no ha sido indiferente a este proceso urbano. Durante su historia y especialmente en el XX, la ciudad ha adquirido una multiplicidad de colores culturales urbanos que la han identificado. Aires caribeños, afropacíficos y hasta andinos han sido parte de sus características sociales, culturales y urbanas.

Este fenómeno hace parte de lo que Jane Jacobs llama el “inmenso laboratorio de ensayo y error, fracaso y éxito, para la construcción y diseño urbano” (Jacobs, 2011, p. 32). Curiosamente, estas particularidades que logran darle identidad a la ciudad no son tomadas en cuenta y los espacios culturales urbanos son el resultado de la casualidad, de la espontaneidad de las prácticas de la identidad, siendo el punto de partida para que se gesten espacios característicos dada la zona. Para citar un ejemplo, piénsese en la historia de la loma de la Cruz como espacio importante para la cultura andina y la ciudad. En dicho espacio se desarrollaron unas características urbanas con base en la artesanía, la cultura y el folclor.

¿Y todo esto qué tiene que ver con los procesos urbanos? Pues bien, Jane Jacobs plantea que en

nuestras ciudades americanas necesitamos toda clase de diversidad, mezclada de manera intrincada, apoyándose mutuamente. La necesitamos para que la vida urbana pueda funcionar razonable y constructivamente, y también para que la población de las ciudades pueda mantener y desarrollar su sociedad y su civilización. (Jacobs, 2011, p. 277)

Así, Cali se ha caracterizado por ser foco de una diversidad urbana, cultural, social y política que permite oxigenarla como parte de un desarrollo histórico, el cual ha estado marcado por las industrias culturales de la salsa y lo pacífico. En

esa medida, lo andino explicado desde lo diaspórico potencializa la diversidad de la ciudad.

A pesar de que el texto de Jane Jacobs (2011) es un instrumento teórico dirigido urbanistas, es una fuente que se utilizó en este escrito debido a su pertinencia para analizar las características de Cali en la actualidad y a lo largo de su historia. Su potencial como ciudad diversa, versátil y receptora ha generado que sus calles, carreras y barrios sean de múltiples colores, cada uno con su propia singularidad.

La música como expresión de la identidad llega a la ciudad siendo parte de la diáspora, que a lo largo del siglo XX es diversa, dado el lugar de procedencia de los migrantes, ya sea de la zona andina colombiana o del resto de Suramérica. Son muchas y variadas las versiones sobre la música que se escuchaba durante el siglo pasado en Santiago de Cali. María Victoria Casas (2012) propone justamente en su artículo “Música en Santiago de Cali, 1900-1950” una descripción de las diferencias musicales en la ciudad, desde lo popular a lo culto, y cómo estas generaron una identidad fluctuante entre lo que se vuelve moda y no, precisamente a través de la popularización de la radio.

Casas hace una valiosa descripción de autores, compositores, grupos, espacios y músicas de la primera mitad del siglo XX. Lo que se puede apreciar es que la autora no profundiza en las músicas andinas de la época y se enfoca especialmente en lo nuevo que está llegando, especialmente impulsado por las radiodifusoras. De igual forma comenta:

Los pasillos, guabinas y bambucos gozaron de gran aceptación durante el primer tercio del siglo XX en Cali. Con frecuencias eran creadas por compositores de Cali y de la región: Jerónimo Velasco, Hernando Sinisterra, Agustín Payan, Enrique Umaña, Benito Valencia. Incluso el maestro Antonio María Valencia. (Casas, 2012, p. 345)

La anterior cita da cuenta de la presencia musical de ritmos andinos colombianos en Cali, pero el artículo de Casas se queda solo en eso en lo que respecta a la

música andina. Es claro que el folclor andino está presente en la ciudad de Cali desde principios del siglo XX, con bambucos, pasillos y otros ritmos; sin embargo, el determinante fundamental para Casas será las migraciones dadas durante las décadas de los cincuenta a setenta con ritmos extranjeros:

La transición de la modernización se marcó en uso de ritmos norteamericanos, que alternaron y en algunos casos desplazaron los ritmos colombianos y latinoamericanos. El *blues*, el *one step*, el *fox trot*, el *ragtime*, el charleston y también la polca estuvieron presentes en las fiestas de los clubes, los bailes familiares, en retretas y repertorios de conjuntos musicales y bandas. (Casas, 2012, p. 346)

En esa medida, la popularización de los ritmos extranjeros comenzó a extenderse por la mayoría de las clases sociales dentro de la ciudad, lo cual resignificó sus raíces musicales iniciales hacia una nueva modernización cultural, fortaleciendo la connotación multicultural de la ciudad que se verá años más adelante.

Así mismo, queda claro que no solo la música extranjera hizo parte del desarrollo cultural de la ciudad, sino que también lo generó los movimientos migratorios dentro del territorio nacional, que propiciaron la diversificación étnica y racial en la ciudad, lo que llevó a un multiculturalismo más amplio. Como lo afirman Manuel Sevilla y Paola Cano:

La historia musical de Cali es de inmensa riqueza; en la segunda mitad del siglo, con los crecientes flujos de migración de población rural, la ciudad se convirtió en receptáculo de muy diversas tradiciones musicales, provenientes de todos los rincones del territorio nacional. La actividad de las colonias de inmigrantes ha contribuido al enriquecimiento de la cultura musical y a la expansión de costumbres de origen rural en la urbe. (2012, p. 364)

La mayor parte de los migrantes representa a su cultura en los nuevos territorios, con lo cual genera procesos de mestizaje cultural, diversificando en el territorio las expresiones raizales de diferentes territorios. Ahora bien, Sevilla y Cano

narran en su artículo las experiencias musicales de dos vertientes diferentes: la afropacífica y la vallenata caribeña. Esta última era poco tenida en cuenta, pero abre especial énfasis en un nuevo elemento para hacer el balance de la historia multicultural de la ciudad.

Sin duda alguna, son varios los flujos migratorios de diferentes zonas de Colombia a Cali; en el caso de los migrantes del Caribe, se dieron varios movimientos, un primer momento entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado como mano de obra para el desarrollo que se venía generando en la ciudad. Un segundo momento se dio a partir de la década de los setenta, cuando llegan estudiantes universitarios a vincularse a la Universidad del Valle, la Universidad Libre y la Universidad Santiago de Cali (Sevilla y Cano, 2012, p. 372).

Un reafianzamiento de la idea de la diáspora andina también radica en ese importante flujo migratorio del suroccidente colombiano, el cual ha estado sometido durante muchos años al roce de las fronteras culturales internas y extranjeras. Esta situación queda evidenciada por el alto flujo migratorio del país en los últimos años.

Este sujeto “disgregado, difuso y heterogéneo”, como lo denomina Cornejo Polar, se constituye precisamente a partir de la experiencia del cruce de fronteras: lingüísticas, culturales, nacionales y, diría yo, identitarias en más de un sentido. El hecho de que el sujeto migrante no puede ni quiere fundir sus diferentes experiencias de vida indica —a contraposición de las ideologías oficialistas de la diversidad cultural o el multiculturalismo— la existencia de una diferencia cultural radical, por una parte, y la de diversos procesos de transculturación, por otra. En este sentido, la categoría del sujeto migrante se refiere a un proceso interior de la constitución del sujeto, y no a una diversidad de diferentes grupos y sujetos culturales o étnicos en una sociedad multicultural. (Schmidt-Welle, 2011, p. 174)

En este contexto, prefiero hablar de interculturalidad, dado que esta noción refleja el diálogo de saberes y de transformación cultural asociado a un proceso de resignificación constante como el que ha generado la ciudad y, particularmente, el mundo andino y sus diferentes prácticas y características de la identidad.

Es justamente esa resignificación la que le da cabida a la hibridación a la cual siguen siendo sometidas constantemente las sociedades:

A nivel interno, las culturas contemporáneas se caracterizan en gran medida por su hibridación. En cualquier país, los contenidos culturales de otros países tienden a convertirse en contenidos internos. Eso es válido para la población, las mercancías y la información. A nivel mundial, en la mayoría de los países viven ciudadanos de otros países; los mismos productos —cuan exóticos hubieran sido hace tiempo— se consiguen cada vez más en cualquier lugar; además, las técnicas electrónicas de comunicación hacen accesible prácticamente toda información de manera idéntica desde cualquier lugar del mundo. (Welsh, 2011, p. 15)

Es esa apreciación justamente lo importante, esto es, cómo las culturas se adaptan a las necesidades de las ciudades actuales, transformándose y resignificándose en función de mantener precisamente la identidad cultural. Desde esta visión la resignificación no se aprecia como algo negativo, sino como un nuevo valor que se le da a la identidad y sus prácticas.

Hay que recalcar que lo que ocurre en la ciudad de Cali no es un proceso único, pero si tiene unas particularidades específicas que poco o nada se ven en otros lugares, tampoco se pretende esencializar las prácticas andinas dentro de la ciudad, es como lo decía Catherine Walsh:

La interculturalidad crítica, como propongo aquí, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. Una propuesta y un proyecto político que también podría ensanchar e involucrar en alianza gente que, de igual forma, busca alternativas a la globalización

neoliberal y a la racionalidad occidental y que lucha tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán, es un proyecto de existencia de vida. (2008, p. 54)

La interculturalidad es entendida principalmente por los actores que la practican, que defienden sus fronteras culturales a través del diálogo y la interacción de los diversos grupos que la componen. Además, la interculturalidad permite fortalecer un diálogo de saberes que gesta un tejido social diverso, con un caleidoscopio de colores, sabores y olores.

Conclusiones

Lo andino en Cali hace parte de una reflexión profunda, donde la diáspora ha permitido explicar por qué ciertos caleños han buscado su pasado como parte de un discurso decolonial, ya que lo propio fue enajenado y lo que se nos ha impuesto ha sido apropiado. Es ahí donde la diáspora andina ha encontrado los cimientos de su funcionamiento, cada día a través de las expresiones folclóricas, ceremoniales y sociales.

Evidentemente, estamos en un mundo cada vez más modernizado, donde poco da cabida a lo tradicional y lo humano se va reemplazando cada día por las máquinas y sistemas de inteligencia artificial. Es un mundo donde el racismo, la xenofobia y el individualismo toman partida importante en la formación de los hombres. Por tal razón, investigaciones como la aquí propuesta abren la visión del respeto por lo otro, desde las ambas riberas del río. No se puede seguir construyendo un mundo que divida o racialice al ser, sino que lo reivindique y respete.

Lo andino en Cali no es una construcción de una sola diáspora, sino de una historia marcada por la cordillera y el valle, donde la tradición siempre ha sido andina colombiana, ya sea paisa, tolimense, huilense o caucana, donde la ciudad sirvió de confluencia de estilos de vida, de comida, bailes, música y tradiciones.

Las personas andinas en la ciudad de Cali le han dado sentido a su identidad a través del hacer, ya sea por medio de la danza, la música o los ceremoniales. Su ser andino se suma a una intención colectiva mas no esencialista de la identidad. En esa medida, la transformación sociocultural que ha tenido la población andina es un proceso intercultural, donde el intercambio ha fortalecido un diálogo de experiencias.

Lo andino es también un proceso que se ha venido consolidando a lo largo de varias décadas, donde paulatinamente el discurso político de la canción social latinoamericana influyó las prácticas que conocemos actualmente (Pérez 2013), jugando un papel importante la Universidad del Valle y los sindicatos: “esta música fue llegando a Cali por el flujo de estudiantes, sindicalistas y por quienes tenían afectos por músicas de la cultura nacional y latinoamericana” (comunicación personal, septiembre 2018).

El mundo andino en Cali es un proceso intercultural, porque dentro de su dinámica están inmiscuida la diversidad y porque se compone de afros, mestizos, indígenas, caleños, vallunos, caucanos, nariñenses, paisas, ecuatorianos, bolivianos, peruanos. Este fenómeno es el reflejo de un proceso urbano que no se puede obviar y que, a pesar de sus dificultades y errores, sigue caminando y construyéndose, luchando culturalmente bajo una misma bandera, fuertemente influenciada por la comunidad yanacona, sin desconocer los aportes de las otras comunidades.

Es necesario consolidar lo político dentro de lo andino, la danza, la música y las ceremonias como elementos de construcción social, para así unificar criterios de lucha organizativa. Lastimosamente, aún algunas organizaciones siguen peleando de manera desarticulada en busca de beneficios propios, lo cual no deja de ser importante, pero la articulación bajo los principios andinos de minga, *ayni* y *ayllu* podría ayudar a eliminar esa delgada línea de egoísmos y críticas.

De igual forma, lo andino en Cali es un proceso intercultural porque se hace desde la gente y para la gente, no es solo un proceso étnico y, a pesar de que debe fortalecerse políticamente, es una herramienta contra el neoliberalismo homogeneizador. Es, como se ha visto a lo largo de la investigación, un proyecto de vida de las personas que sienten la identidad y han encontrado un sentido de vida en esa diáspora que se constituye de los ancestros.

Se reafirma que es diaspórico porque posee una importante connotación migrante que a lo largo de los años fue resignificando prácticas dentro de la ciudad, dándole nuevos valores culturales. Este proceso no hace parte de una sola diáspora, sino de múltiples, que en la actualidad confluyen bajo híbridos culturales, en lo que la memoria de procedencia adaptó a los sujetos a nuevos espacios y otras visiones del mundo.

Por ningún motivo se desea plantear aquí que lo dicho e investigado es una verdad absoluta. Al contrario, se trata simplemente de un proceso de interpretación basado en entrevistas e impresos que fueron abordados desde el sentimiento irreductible de explicar por qué en Cali existe lo andino, dado que la historia de Cali le debe a la ciudad su historia, precisamente la que va más allá de la historiografía tradicional, lo cual se ha venido logrando paulatinamente los últimos años, donde se cuente el pasado, presente y futuro de las diversidades dentro de la ciudad, desde la salsa, lo Pacífico y lo andino, para de esa manera seguir constituyendo una ciudad denominada pluriétnica y multicultural.

Referencias

- Casas, M. (2012). Música en Santiago de Cali, 1900-1950. En *Historia de Cali Siglo XX: Tomo III Cultura* (pp. 344-363). Universidad del Valle.
- Domínguez, F. (2011). *Zoques en la ciudad de Guadalajara: La reproducción de una identidad étnica dispersa*. [Tesis para optar al grado de maestro en Antropología Social, Universidad de Guadalajara].
- Domínguez Rueda, F. (2014). Zoques urbanos en Guadalajara, Jalisco México: migración, racismo y prácticas culturales en el hogar. *Revista nuestraAmérica*, 2(4), 111-132.
- Espinoza, L. (Chamalú). (1993). *Diálogos con un Chaman Andino*. Ediciones Obelisco.

- Feijoo Martínez, G. (2007). Memoria de Procedencia y Adaptación en los inmigrantes a Centros Urbanos en el Valle del Cauca. *Revista Cununo*, 2, 1-138.
- Guerrero, A. (1976). *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Ediciones Libri Mundi.
- Haesbaert, R. (2001). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Hall, S. (2010). Identidad cultural y diáspora. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 349-363). Envión Editores.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Milla, C. (2003). *AYNI*. Universidad Particular San Martín de Porres.
- Pérez, J. (2013). *Cali entre tambores queñas y zampoñas: Reetnización y resignificación del mundo andino entre 1970 y 1991* [Trabajo de grado para optar por el título de historiador, Universidad del Valle].
- Rostworowski, M. (1986). *Estructuras andinas del poder: ideología religiosa y política*. LEP Ediciones.
- Sevilla, M. y Cano, P. (2012). Balsadas y parrandones en la sucursal del cielo: inmigración y prácticas musicales en Cali durante la segunda mitad del siglo XX. En *Historia de Cali Siglo XX: Tomo III Cultura* (pp. 366-381). Universidad del Valle. Colombia.
- Schmidt-Welle, Fr. (2011). Heterogeneidad cultural, constitución del sujeto migrante y poscolonialismo. En F. Schmidt-Welle (Cord.), *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: Hacia una crítica de la Interculturalidad* (pp 171-184). Herder.
- Vásquez, E. (2001). *Historia de Cali en el siglo XX: sociedad, economía, cultura y espacio*. Artes Gráficas de Valle.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad Crítica: Pedagogía De-colonial. En W. Villa, Wilmer y A. Grueso Arturo (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Universidad Pedagógica Nacional.
- Welsh, Fr. (2011). ¿Qué es la transculturalidad? En F. Schmidt-Welle (Cord.), *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: Hacia una crítica de la Interculturalidad* (pp. 11-40). Herder.

Frida Kahlo, sobre vestido y cuerpo en psicoanálisis*

Frida Kahlo, on dress and body in psychoanalysis

Frida Kahlo, sobre vestido e corpo na psicanálise

[Artículos]

Kelly Vargas García**

Recibido: 27 de agosto de 2021

Aprobado: 22 de octubre de 2021

Citar como:

Vargas, K. (2022). Frida Kahlo, sobre vestido y cuerpo en psicoanálisis. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.6873>




Resumen

Este artículo aborda la obra de la artista Frida Kahlo considerando la función del semblante, del vestido y del cuerpo en el psicoanálisis. Este trabajo, desarrollado a través del método de desciframiento propuesto por Jacques Lacan, comporta dos momentos: en el primero, El vestido y el semblante, se explora la función del traje de Tehuana y su relación con el sintagma lacaniano: *La mujer no existe*; en el segundo, El cuerpo y el nacimiento de la artista, se resalta la dimensión imaginaria del cuerpo y la configuración de la identidad en el acto creador.

Palabras clave: psicoanálisis, acto creador, *La mujer*, identidad, semblante, sublimación.

* Artículo derivado del proyecto de investigación Psicoanálisis y arte, adscrito al grupo de investigación Filosofía y teología crítica, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

** Estudiante del Doctorado Recherche en psychopathologie et psychanalyse, Université de Paris, magister en Ciencias Sociales y Humanas: mención psicoanálisis, Université Paris 8.

✉ kelly.vargasgarcia@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-7267-769X>

Abstract

This article approaches the work of the artist Frida Kahlo considering the function of semblance, the dress and the body in psychoanalysis. This work, developed through the method of deciphering proposed by Jacques Lacan, involves two moments: in the first one, the dress and the semblance, the function of Tehuana's costume and its relation with the Lacanian syntagma: *The woman does not exist*; in the second one, The body and the birth of the artist, the imaginary dimension of the body and the configuration of identity in the creative act are highlighted.

Keywords: psychoanalysis, creative act, *The woman*, identity, countenance, sublimation.

Resumo

Este artigo aborda a obra da artista Frida Kahlo considerando a função do semblante do vestido e do corpo na psicanálise. Este trabalho, desenvolvido por meio do método de decifração proposta por Jacques Lacan, comporta dois momentos: no primeiro, *o vestido e o semblante*, é explorada a função da roupa de Tehuana e sua relação com o sintagma lacaniano: *a mulher não existe*; no segundo, *o corpo e o nascimento da artista*, são salientadas a dimensão imaginária do corpo e a configuração da identidade no ato criador.

Palavras-chave: psicanálise, ato criador, *a mujer*, identidade, semblante, sublimação.

¿Qué puede enseñarnos la obra de arte que sea
capaz de iluminarnos sobre las relaciones
humanas en general?¹

Maurice Blanchot, *Le Livre à venir*

Introducción

De entrada, es necesario situar la siguiente pregunta: ¿cuál es el interés que reviste la obra de Frida Kahlo? Para responder esta cuestión es preciso considerar, de un lado, la atracción que, de manera general, reviste su trabajo en la literatura y en el terreno artístico y, de manera particular, la atención que reclama para el psicoanálisis. En el campo literario se encuentra, entre otras, la novela *Diego y Frida* del escritor francés J. M. G. Le Clézio, premio nobel de literatura en 2008, quien subraya lo siguiente:

Las verdaderas obras maestras no cambian, no envejecen. Hoy, en un mundo que ha conocido tanta desilusión, mientras la belleza de las culturas amerindias es diariamente burlada por la uniforme fealdad de los imperios mercantiles, las imágenes que nos dejaron Diego y Frida —imágenes de amor, de búsqueda de la verdad, donde la sensualidad se mezcla siempre con el sufrimiento— permanecen tan fuertes y necesarias. En la historia de México siguen brillando como brasas ardientes, y su resplandor son las joyas más puras de los niños pobres. (Le Clézio, 2008, pp. 22-23)

El trabajo de Frida revela una verdad que no envejece y por ello ocupa un lugar esencial en la historia del arte, no solo mexicano sino universal. Se encuentra, por ejemplo, que su obra causó admiración en distintos ámbitos intelectuales y artísticos de su época; los surrealistas, en cabeza del poeta francés André Bretón, la incluyeron en su movimiento dada “la mágica sorpresa de encontrar un león dentro de un armario, donde se está seguro de encontrar camisas” (Tibol, 2005,

¹ A menos que se indique lo contrario, todas las traducciones de textos publicados en idiomas distintos al español son de la autora.

p. 293). No obstante, Frida rechaza esta denominación, pues asevera que su pintura es reflejo de su realidad. En la misma vía, en el campo literario, además del trabajo ya mencionado del escritor francés J. M. G. Le Clézio, el escritor mexicano Carlos Fuentes, encargado de realizar la introducción al *Diario íntimo* de la artista, resalta lo siguiente:

Mediante su arte, Kahlo parece llegar a un acuerdo con su propia realidad: lo horrible, lo doloroso, puede llevarnos a la verdad del conocimiento de nosotros mismos. Entonces, ese arte adquiere el rango de lo bello por el simple hecho de que identifica nuestro ser, porque ilumina nuestras cualidades más internas. (2012, p. 16)

A partir de estas consideraciones generales, se deduce que la obra de Frida tiene un lugar esencial para los movimientos literarios y artísticos, asunto del que no se trata este trabajo, a pesar de la riqueza de reflexiones en esa vía, pues no constituye su objetivo. Ahora bien, el interés por la obra de la artista en las disciplinas que se ocupan de la dimensión humana, en especial para el psicoanálisis, reside en el lugar que Freud concede al arte, puesto que, atraído por la literatura y la escultura, remite a los interesados en el psicoanálisis al terreno artístico para avanzar en la comprensión del psiquismo y la condición humana, así, en su texto “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci”, expone que:

por obra de una naturaleza pródiga le fue dado al artista expresar mediante creaciones sus mociones anímicas, escondidas para él mismo, y esas creaciones conmueven poderosamente a los otros, a los ajenos al artista, sin que atinen a indicar de dónde proviene ese efecto conmovedor. (Freud, 1910/1992, p. 103)

El artista es el detentor de un saber que él mismo desconoce, no sabe de dónde proviene. A través de su obra, el artista hace partícipes a los espectadores de una verdad que los implica y los convoca, vale decir, una obra de arte produce efectos que recaen no solo en el creador sino también en el lazo social y en el colectivo. Lacan coincide con Freud y, en su *Seminario VI*, presenta al artista como

propietario de un saber frente al cual el psicoanálisis debe situar su propia ignorancia: “Hay que recordar con Freud que, en su materia, el artista siempre lo precede, y no podemos hacer de psicólogos allí donde el artista abre la vía” (Lacan, 2013, p. 9). En suma, para avanzar en la teoría, es tarea de los psicoanalistas acercarse a las creaciones artísticas para nutrir la clínica y las elaboraciones epistémicas sobre la condición y el sufrimiento humano. Por esta razón, este trabajo se circunscribe en la relación que el psicoanálisis establece con otras disciplinas, en esta ocasión, el arte. Así, al realizar un estado de la cuestión sobre la relación entre el psicoanálisis, la artista y su obra, se encuentran diversos trabajos de psicoanalistas contemporáneos sobre Frida Kahlo y, dado el propósito de esta pesquisa, me propongo reseñar el interés de algunas investigaciones publicadas entre los años 2009 y 2020.

Almasial (2018) desarrolla una investigación sobre la obra pictórica y el diario íntimo de la artista, explora las defensas y fijaciones presentes en ella, pues considera que su producción es una vía regia de acceso al inconsciente. Resalta la función de la sublimación como un recurso que, a pesar del sufrimiento intraorgánico y el despliegue de la pulsión de muerte, le permite la creación artística (Almasial, 2018, p. 77). Por su parte, Hagué (2009) se interesa en la obra de Kahlo, especialmente en el acto de pintar considerado como una salida simbólica en sujetos que, según la autora, sufrieron una castración real. Las fuentes de esta investigación son el diario íntimo de la artista, su correspondencia y algunas de las referencias biográficas (Hagué, 2009, p. 39). En este ejercicio, la pintura es un apoyo que Frida toma del padre que permite “elaborar un punto sobre la pérdida de movilidad que logra representar, gracias a la pintura, de una manera simbólica” (Hagué, 2009, p. 40). Aunque, tal como lo describe Hagué, su interés no es el psicoanálisis aplicado, la autora sitúa la obra de Frida como un intento de escritura “que quizás le evitó la psicosis” (Hagué, 2009, p. 44). En consecuencia, en este trabajo, gracias a Kahlo, es posible comprender los

anudamientos entre lo simbólico, lo real y lo imaginario, emplazando así la cuestión del diagnóstico en Frida y la aplicación del psicoanálisis.

En la misma vía, Festucci et al. (2017) proponen un análisis de la vida, obra y diario de Frida, en articulación con el caso Dora de Freud y la lectura lacaniana de este. Los autores esbozan como hipótesis que la elección homosexual, reseñada por los biógrafos de la artista, da cuenta, más bien, de un intento de resolución de la cuestión: ¿qué es una mujer? Así, a pesar de reconocer el carácter salvaje de esta interpretación, sitúan a Frida del lado de la estructura histérica (Festucci et ál., 2017, p. 166). Festucci et al (2017) se contraponen no solo a los críticos e historiadores de arte que hablan de la homosexualidad de la artista, sino también a la elaboración de Hagué (2009), pues localizan a Kahlo del lado de la neurosis histérica.

Así mismo, el ejercicio de Lippi y De Neuter (2016), en correspondencia con el trabajo anterior, presenta a Kahlo del lado de una estructura neurótica. No obstante, esta investigación introduce un giro, si se compara con las investigaciones precedentes, gracias a la cuestión del *sinthome*, concepto desarrollado por Lacan al final de su obra y que puede ser entendido no como “una formación del inconsciente, sino como una ‘invención’ del sujeto.” (Lippi y De Neuter, 2016, p. 52). Lo anterior confiere a la artista, a pesar de los síntomas asociados a la enfermedad y a la relación amorosa con Rivera, un cambio de posición subjetiva en el acto creador. Así pues, Lippi y De Neuter (2016) muestran, de una parte, una vertiente narcisista en las pinturas de Frida que, elaboradas luego del accidente de bus, comportan una imagen integrada del cuerpo y se inscriben en una corriente sintomática y sublimatoria; de otro lado, están los cuadros posteriores a la separación del pintor Diego Rivera, en los que el cuerpo recobra de nuevo una dimensión fragmentaria (Lippi y De Neuter, 2016, p. 43). Lo anterior constituye, según Lippi y De Neuter (2016), una corriente sintomática del lado de la sublimación, mientras que la función *sinthomale*,

hipótesis sostenida por los autores, consiste en que “se encarga la función de suplencia, en cuanto ‘sustituto real’, que asegura la función de anudamiento de los registros real, imaginario y simbólico” (Lippi y De Neuter, 2016, p. 54).

En continuidad con las investigaciones que apuestan por la aplicación del método clínico en la vida y obra de la artista, se encuentra la propuesta de Scotto (2015), quien analiza el cuadro *Hospital Henry Ford* de 1932. La elección de esta obra concierne al hecho de que, según la autora, plasma la representación, poco frecuente, del nacimiento de un artista en la historia del arte y, en el caso de Frida, devela la puesta en marcha de una gran capacidad creativa, vale decir, sublimatoria, a pesar de las circunstancias vitales que rodearon su elaboración (Scotto, 2015, p. 35). La misma autora, en su artículo sobre la película *Frida* de 2002, retoma la cuestión del nacimiento y los abortos, eventos reales en la vida de Kahlo, plasmados en la obra ya mencionada *Hospital Henry Ford*, para agregar que la función de la obra de arte no es embellecer la realidad, sino “el medio de ligar las pulsiones de vida y de muerte” (Scotto, 2020, p. 98).

De igual modo, Mazoyer explora la función del arte como terapéutica posterior a eventos traumáticos (2014, p. 165). Concuera con Scotto, pues considera la obra de Kahlo como un intento de suplencia y restauración frente a lo real del cuerpo desecho a través de dispositivos como el autorretrato y el doble. En consecuencia, para Mazoyer (2014), el trabajo de Kahlo devela que la experiencia de creación, en general, y la arteterapia, en particular, podría permitir a los sujetos que sufrieron eventos traumáticos corporales “retomar consciencia de su cuerpo, reestablecer los límites a menudo fracturados y reintroducir el sentido y lo representable cuando un evento traumático abre lo infigurable” (Mazoyer, 2014, p. 171). En definitiva, para Mazoyer, los sujetos que vivieron experiencias traumáticas asociadas al cuerpo podrían acceder a la creación como una terapéutica posible (2014, p. 171).

A partir de esta revisión es necesario resaltar que esta propuesta, aunque aborda algunos temas y utiliza algunas de las fuentes primarias ya reseñadas en las investigaciones precedentes —cuadros y dibujos de la artista, entre ellos, *Allá cuelga mi vestido* o *New York* de 1933, *Las apariencias engañan* de 1934, fragmentos de sus cartas y apartados de su *Diario íntimo*—, no pretende detenerse sobre los puntos reseñados. En el foco de esta investigación se sitúan cuestiones como el semblante, el vestido y el cuerpo que, a diferencia de las elaboraciones mencionadas —que en su mayoría toman a Frida como un caso clínico y están situadas en el diagnóstico, el síntoma y las salidas terapéuticas ante los eventos traumáticos—, este trabajo realiza un ejercicio de desciframiento, justamente porque su diario no está compuesto por datos biográficos, sino que es una mezcla de dibujos y textos, a saber, un trabajo que pasa por la letra y el orden significativo, pues la obra de Frida, además del ejercicio pictórico, también está ligada al uso del significante. En este sentido, se descubre, por ejemplo, que algunos de sus cuadros están acompañados de textos y su diario deja entrever el tratamiento particular que hace de la letra. Incluso la artista se embarca en la escritura de los colores de su paleta: “El verde: luz tibia y buena. Solferino: azteca TLAPALI, vieja, sangre de tuna, el más vivo y antiguo. Café: color tierra de mole, de hoja que se va [...] Rojo: sangre? Pues, quién sabe!” (Kahlo, 2012, p. 211).

Lo anterior posibilita, más allá de la psicobiografía y del caso clínico, revisar a través de la obra de la artista la función del cuerpo y del vestido en una dimensión estructural para el psicoanálisis. De esta manera, el desarrollo de este ejercicio se divide en dos tiempos: en el primero, El vestido y el semblante, se toca la función del vestido de Tehuana, la relación con la noción de semblante, lo femenino y la cuestión de *La mujer* en psicoanálisis; en el segundo, El cuerpo y el nacimiento de la artista, se aborda el recurso a la pintura en articulación con la dimensión del cuerpo imaginario, la pulsión y la configuración de la identidad.

El vestido y el semblante

Para empezar, el vestido de Tehuana, traje tradicional de las mujeres indígenas de Oaxaca en México, es un elemento que está presente en algunos cuadros de Frida, en el diario íntimo, pero también en el baúl descubierto en 2004 —el cual permaneció oculto y cerrado en la casa azul por directriz del pintor Diego Rivera, esposo de Frida Kahlo—. Se tiene entonces que, en el diario de la artista, el vestido aparece acompañado de algunos enunciados, entre ellos, “Yo soy la desintegración” (Kahlo, 2012, p. 225). En este dibujo (véase Figura 1) se aprecia una mujer con las extremidades desarticuladas del cuerpo: caen cabeza, mano, ojos y, en el lugar de una de las piernas, surge una columna que sostiene el vestido, el cuerpo y el conjunto de la figura.



Figura 1. Dibujo del diario íntimo.

Fuente: Kahlo (2012).

En otro dibujo del mismo diario (véase figura 2), se observa de nuevo el vestido recubriendo el cuerpo resquebrajado de una mujer, pero esta vez junto al dibujo se encuentra el yo interrogado. Lo anterior sugiere una relación entre la

desintegración, el vestido y el cuerpo que lo habita que, en esta ocasión, Frida remite al yo, por lo cual cabe preguntarse: ¿cuál es la función del vestido? Al revisar con detenimiento esta imagen, se podría afirmar que su presencia no solo es constante sino necesaria, pues el vestido de Tehuana vela, recubre y, además, contiene el cuerpo. En efecto, Fuentes atribuye un lugar esencial a los vestidos de Frida y lo resalta del siguiente modo:

Collares, anillos, tocados de organdí blanco, floreadas blusas campesinas, rebozos color granate, faldas largas, todo ello cubriendo un cuerpo quebrado. Vestirse, también, con sentido del humor, disfrazarse teatralmente, el vestido como forma fascinada del autoerotismo, pero también como llamado a imaginar el cuerpo sufriente y desnudo al cual cubría: llamado a descubrir los secretos del cuerpo. (Fuentes, 2012, p. 23)



Figura 2. Dibujo del diario íntimo.

Fuente: Kahlo (2012).

Dicho de otro modo, para Fuentes (2012) el vestido es un recurso no solo para recubrir el cuerpo quebrado, sino también para velar el secreto que allí reposa. Ahora bien, para el psicoanálisis, ¿qué interés tiene el vestido? Si se retoma a Fuentes, la pregunta también podría formularse de la siguiente manera: ¿cuál es el secreto que reposa en el vestido? Freud, en la conferencia “La feminidad”, atribuye a las mujeres la invención de la técnica “del trenzado y el tejido” (1931/1992, p. 123) y añade que una de las finalidades de esta tarea está asociada al velo, es decir, al cubrimiento del cuerpo. De esta manera, al abordar la cuestión del vestido, se identifica una articulación, en principio, con la cuestión de las mujeres. Este asunto, a su vez, está presente a lo largo del pensamiento freudiano, pues pueden verse con claridad las distintas reformulaciones y rectificaciones sobre que realizó el padre del psicoanálisis, lo cual exige un giro alrededor de este tema.

De esta forma, Freud en el texto *Tres ensayos para una teoría sexual* de 1905b aborda la cuestión de las mujeres y, particularmente, la diferencia entre los sexos a partir de la dimensión imaginaria que presta la referencia anatómica; empero, en el texto “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos” de 1925, Freud valiéndose, de nuevo, de la referencia que presta el cuerpo de las mujeres, y gracias a la observación de la dificultad en los niños para inscribir psíquicamente la representación de la diferencia sexual —ya que esta no existe, pues predominan representaciones asociadas a una amenaza que concierne a la remoción de una parte del cuerpo, a la insuficiencia de su tamaño, o bien al anhelo de su crecimiento—, señala que el reconocimiento de la diferencia puede estar asociado, en el plano psíquico, con un sentimiento de pérdida, lo que no constituye una regla universal, ya que siempre están en juego las variaciones individuales. Por esta razón, formula la tesis de la bisexualidad constitucional en el texto *Sobre la sexualidad femenina* de 1931. A partir de ahora, lo femenino y lo masculino aparecen como el resultado de la posición que asume un sujeto efecto del encuentro con la castración; en otras palabras, Freud (1931/1995) identifica

que asumir una posición sexuada no es un hecho de la biología y, en consecuencia, ser hombre y ser mujer es el resultado de un devenir.

Del mismo modo, Lacan, para hablar de las mujeres, construye en el *Seminario XX* el sintagma “*La* mujer no existe” (1975, p. 59). Esta proposición da cuenta de la insuficiencia del significante para nombrar a *La* mujer; ello no quiere decir que las mujeres no existan, sino que, en el lugar del Otro como tesoro de los significantes, no hay un significante que exprese toda *La* mujer, vale decir, el lugar de *La* mujer como universal es esencialmente vacío. Allí se disciernen las mujeres en plural y con ellas los semblantes, entendidos como “aquello que tiene por función velar la nada [...] el velo se constituye en el primer semblante” (Miller, 1997, p. 5). Esta cuestión del semblante es desarrollada por el psicoanalista francés J. A. Miller en su texto *De mujeres y semblantes* (1993), en el cual propone que

Hesíodo, en su *Teogonía* [...] fue, según parece, el primero en hablar de la raza de las mujeres: *genos gynaiikon*. Y a partir de él, después, en la literatura griega de la antigüedad, se habla de las mujeres en términos de *ikelon*, que significa semblanza, copia. (Miller, 1997, p. 83).

Por consiguiente, al hablar de mujeres, se instituye una relación entre estas y el semblante, y, en consecuencia, el vestido ocupa un lugar fundamental, pues se convierte en uno de los semblantes que recubren la relación particular de *La* mujer con el vacío, como subraya Miller:

La mujer no existe no significa que el lugar de la mujer no exista, sino que ese lugar permanece esencialmente vacío. Y el hecho de que ese lugar quede vacío no impide que se pueda encontrar algo ahí. En ese lugar se encuentran solamente máscaras, máscaras que son máscaras de nada, suficientes para justificar la relación entre mujeres y semblantes. (Miller, 1997, p. 84).

Ahora bien, al retomar la cuestión del vestido en Frida, se identifican, además de los dibujos del diario íntimo, distintos cuadros en los que la artista arropa su

cuerpo con el traje de Tehuana². En esta ocasión, cabe destacar el cuadro de 1933 *Allá cuelga mi vestido o New York* (véase la figura 3), en el cual el traje se revela habitado por el vacío y sin la consistencia de un cuerpo que, una vez desvanecido, devela el agujero alrededor del cual se funda el semblante. En suma, este cuadro, en particular, nos enseña que la función del vestido toca con la falta en ser del sujeto. Frida descubre que el vestido tiene por función velar y recubrir el lugar de *La mujer en el tesoro de los significantes*. La grandeza de la artista consiste en colgar su vestido alrededor de ese agujero y mostrarnos una verdad que concierne la condición humana; en cuanto artista, ella —a diferencia, por ejemplo, de una de las pacientes entrevistadas por Lacan en el Hospital Santa Ana que “no tiene la menor idea del cuerpo que mete en su vestido” (Lacan, s. f., p. 142) — sabe y nos enseña que el vestido es un semblante que adviene ante la falta en ser.

² Autorretrato dedicado a León Trotski (1937), Recuerdo (1937), Perro Itzcuintli conmigo (1938), Las dos Frida (1939), Autorretrato como tehuana (1943), Árbol de la esperanza mantente firme (1946), entre otros.



Figura 3. Kahlo, F. (1933). *Allá cuelga mi vestido o New York*. Óleo y collage sobre fibra dura. Galería Hoover, San Francisco.

Se infiere entonces que el tratamiento del vestido en la obra de Frida atestigua que *las apariencias engañan*³. Así, en uno de los dibujos descubiertos en el baúl que permaneció cerrado hasta 2004 (véase Figura 4), el vestido deviene un velo transparente que bordea el cuerpo de la artista: se convierte, de un lado, en el borde que rodea un agujero y, del otro, revela la falta en ser estructural, por el hecho de habitar el lenguaje y el engaño inherente a las apariencias, es decir, al semblante y su compromiso con el cuerpo. Así las cosas, la obra de Frida también implica el cuerpo y sugiere una pregunta adicional: ¿qué enseña la obra de esta artista sobre él?

³ Texto que acompaña el dibujo que aparece en la Figura 4 y, además, es el título de una de las exposiciones más importantes que se han hecho de la obra de Kahlo a partir de 2012.



Figura 4. Kahlo, F. (1934). *Las apariencias engañan*. Carboncillo y lápiz de color sobre papel.


Fuente: Museo Frida Kahlo, México,

<https://artsandculture.google.com/asset/las-apariencias-engañan/C3%B1an/NAFlvFjhd75DXQ>

El cuerpo y el nacimiento de la artista

Para referirse a la cuestión del cuerpo, es preciso reseñar el incidente que marca la vida de la artista. Un tranvía choca contra el bus que la transporta y, a raíz de las múltiples facturas corporales, se ve compelida a permanecer en cama. Este acontecimiento, sin duda, es un precedente que toca la cuestión del cuerpo y compromete la obra de Frida. La artista tiene que vérselas con un cuerpo fragmentado y herido: su columna vertebral, clavícula, costillas y pelvis se encuentran quebradas. Este momento inaugura la inserción de la pintura y del cuerpo en un espacio hasta entonces inédito. Frida narra el evento del siguiente modo:

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Los camiones de mi época eran absolutamente endebles; comenzaban a circular y tenían mucho éxito; los tranvías andaban vacíos. Subí al camión con Alejandro Gómez Arias. Yo me senté en la orilla, junto al pasamano, y Alejandro junto a mí. Momentos después el camión chocó con un tren de la línea de Xochimilco. El tren aplastó el camión contra la esquina. Fue un choque extraño; no fue violento, sino sordo, lento y maltrató a todos. Y a mí mucho más [...] Antes habíamos tomado otro camión; pero a mí se me había perdido una sombrillita; nos bajamos a buscarla, y fue así que vinimos a subir a aquel camión que me destrozó. (Tibol, 2005, pp. 59-60)

Carlos Fuentes dedica algunas palabras a este incidente, resaltando no solo las heridas, sino el polvo de oro que riega sobre el cuerpo de Frida un artesano que viajaba en el mismo vehículo:

Su pierna enferma sufrió ahora once fracturas. Su hombro izquierdo quedó para siempre dislocado y uno de sus pies, irremediablemente lesionado. Un pasamano le penetró por la espalda y le salió por la vagina. Al mismo tiempo el impacto del choque dejó a Frida sangrienta y desnuda, pero cubierta de oro. (Fuentes, 2012, p. 12)

Al resaltar la cobertura de oro, Fuentes (2012) sugiere que, en efecto, el cuerpo de la artista deviene el punto fundamental alrededor del cual se instaura la creación. De tal manera que, aunque Frida tiene que arreglárselas con un cuerpo que le devuelve desde el interior de sus entrañas la desintegración, confinada en cama emerge la creación, pues Kahlo pinta el cuerpo y lo reconstruye.

Nunca pensé en la pintura hasta 1926, cuando tuve que guardar cama [a] causa de un accidente automovilístico. Me aburría muchísimo ahí en la cama con una escayola de yeso (me había fracturado la columna vertebral, así como otros huesos), por eso decidí hacer algo. Le robé unos óleos a mi papá y mi mamá me mandó hacer un caballete especial, puesto que no me podía sentar. Así empecé a pintar. (Tibol, 2005, p. 212)

El accidente se convierte entonces en el nacimiento de Frida como artista; es el surgimiento de una obra de arte que trata y retrata el cuerpo mortificado de manera infatigable. Así mismo, si se revisa este asunto en el psicoanálisis, surge la siguiente pregunta: ¿qué estatuto tiene el cuerpo y la imagen? Al abordar esta cuestión, se encuentra una relación con la pulsión que, según Freud, es

un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante [*Repräsentat*] psíquico, de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (Freud, 1915/1992, p. 117)

En psicoanálisis, el cuerpo está imbricado en el concepto de pulsión. De esta manera, cuando Freud (1915/1992) se ocupa del asunto identifica cuatro elementos y destinos pulsionales; en los primeros está la *fuerza* que es el propio cuerpo, *la meta* que en todos los casos es la satisfacción, *el empuje* que es constante y *el objeto* que se encuentra perdido; en los segundos, *la represión*, *el trastorno hacia lo contrario*, *la vuelta hacia la propia persona* y *la sublimación*. Es menester indicar que, siendo la satisfacción la meta pulsional, los tres primeros destinos enunciados implican formas de satisfacción que comprometen bien sea el síntoma o el masoquismo —cuestión que no es el objeto de este trabajo—, mientras que la sublimación es un destino pulsional reservado a unos pocos. Al respecto anota Freud: “Solo una minoría consigue el dominio por sublimación, por desvío de las fuerzas pulsionales sexuales desde sus metas específicas hasta metas culturales más elevadas” (Freud, 1908/1992, p. 173). Vale decir, la sublimación es un tratamiento singular y reservado de las fuerzas pulsionales que tiene relación con los logros de la cultura.

Para sintetizar, se puede afirmar que la búsqueda de la satisfacción pulsional introduce en lo humano dificultades, porque, a sabiendas del carácter perdido del objeto, esta búsqueda compromete el cuerpo. Ahora, al revisar la cuestión en la

obra de Lacan, se tiene que desde sus primeros escritos se ocupa del asunto, especialmente en el texto “El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia analítica”, allí expone:

El estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita en la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se suceden desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad. (Lacan, 2001, p. 90)

A partir de estas consideraciones, si se retoma la obra de Frida, como puede verse en sus distintos cuadros⁴, se encuentra que entre el cuerpo y la imagen se configura una relación que, gracias a su ejercicio plástico, le posibilita fabricarse un cuerpo. Sin embargo, este asunto no solo concierne a la artista y, menos aún, a sus condiciones biográficas, pues su trabajo artístico ilustra sobre la función de lo imaginario y, en términos estructurales, revela que la imagen tiene por función en la constitución del yo, de manera ortopédica, favorecer la configuración de una imagen unificada del cuerpo que, en todos los casos, es una construcción. Así, la dimensión de la imagen es esencial, pues tal como propone Colette Soler su función consiste en

dar una identidad, si lo dijera en francés diría *identité*, no quiero decir identificatoria porque no quiero connotar la identificación, digo solamente que la imagen da identidad. Lacan lo formula diciendo que el sujeto se identifica con la imagen, el sujeto cree poder reconocer lo que es en la imagen, es una doble función patente. (Soler, 2006, p. 40)

⁴ *Autorretrato con traje de terciopelo* (1926), *Autorretrato con collar* (1933), *Autorretrato con mono* (1938), *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940), *Autorretrato con el pelo suelto* (1947), solo por mencionar algunos.

De esta manera, el nacimiento de la artista produce no solo el empuje a la pintura, sino también un tratamiento del cuerpo, del semblante y, por consiguiente, del vestido que le permite bordear el agujero de la falta en ser.

Conclusiones

En consideración de los presupuestos desarrollados sobre el vestido, el semblante y el cuerpo, se puede afirmar que Frida Kahlo enseña, en particular al psicoanálisis, que la relación de los seres humanos con el cuerpo no es natural, pues, tal como se expuso, la dimensión pulsional entrama dificultades para hacerse a una imagen unificada de sí y, más aún, la consecución de la identidad. Tal como afirma Freud (1915/1992) en “Pulsiones y destinos de pulsión”, la pulsión brota del propio cuerpo y esto introduce no solo los problemas descritos, sino también los que se encuentran asociados a la mortificación, pues la pulsión también comporta formas de satisfacción ancladas al sufrimiento. Sin embargo, ello no implica un empuje directo a la muerte, a la inversa, lo que Frida devela es un empuje a la vida, tal como anota Colette Soler:

El sujeto con el uso de la muerte intenta afirmarse, es al contrario de desaparecer, se afirma desapareciendo, es decir, sacrifica su vida biológica o una parte de su vida para obtener lo que Lacan llama la *única verdadera vida*, la vida inscrita en el lenguaje, en la memoria de los hombres, única vida verdadera que supera la desaparición del individuo animal en la especie. Aquí Lacan nos muestra el juego posible del sujeto entre las dos vidas, la biológica y la sublimada en el discurso. (2006, p. 45)

La artista logra servirse del registro imaginario para arreglárselas con lo real del cuerpo quebrado y fabricarse una identidad, es decir, logra un tratamiento de lo pulsional que, en su caso, le permite hacerse a un nombre y ocupar un lugar esencial en la historia del arte. Esta formulación puede verse, de manera precisa, en el recorrido que hace el escritor francés J. M. G. Le Clézio por las cartas de la

artista. En sus manuscritos emerge la función que adquiere el arte no solo en la configuración de la identidad y en la afirmación de sí:

Ella anuncia a su madre su decisión: “yo no estoy muerta y además tengo una razón para vivir. Esa razón es la pintura”. Su madre le manda a construir una especie de baldaquino encima de su cama, a manera de dosel, ella le instala un gran espejo para que la joven pueda verse y devenir su propio modelo. (Le Clézio, 2008, p. 72)

Así pues, conviene resaltar que la artista revela con su obra que “la mediación de la muerte no quiere decir apuntar a la muerte, quiere decir que se usa la muerte de manera condicional para obtener un efecto de vida humana verdadera” (Soler, 2006, p. 45). Kahlo devela que el recorrido de la pulsión hacia la sublimación consiste en elevar la satisfacción pulsional a “metas más elevadas” (Freud, 1905/1992a, p. 45), presentes en los grandes logros culturales. Entre los efectos posibles se encuentra también la promoción del sujeto. Kahlo no solo se promueve, sino que, gracias al uso singular del vestido de Tehuana, se fabrica un cuerpo. Pero, el vestido en la obra de la artista revela, además, el agujero detrás de la apariencia.

Lo anterior no contribuye al detrimento de la imagen, más bien ilustra que el semblante y la dimensión imaginaria pueden convertirse en una especie de salida singular frente a las dificultades de hacerse a un cuerpo. En continuidad con esta idea, si se retoma la tesis desarrollada por Colette Soler, se encuentra que

no debemos continuar pensando que el narcisismo solo está ligado a lo imaginario y a la imagen, el narcisismo es [...] usar las pulsiones para promoverse [...] el primer producto que se promueve es el sujeto que intenta identificar su ser, eso es patente en la sublimación. (2006, p. 47)

En este sentido, a pesar de la desaparición biológica de la artista, es posible encontrar vitalidad en la obra de Frida, pues frente a lo pulsional, además de los elementos descritos —que implican la imagen y el vestido—, también está el

nombre; la artista recobra existencia a través del nombre propio que se traduce, como se dijo, en términos de identidad y le aporta una vida más allá de su muerte biológica. Por último, gracias a este método de análisis de la obra de arte, prescindiendo de los diagnósticos, la psicobiografía y las referencias biográficas, se enriquece el entendimiento y la amplitud de conceptos que, en este caso, aportan a la comprensión epistémica y clínica de la relación de los seres humanos con su cuerpo, particularmente, con la imagen, el semblante y el nombre. Así, la sublimación y las consecuencias de su puesta en acto están al servicio del lazo social y, tal como subraya Freud (1915/1992), es un desenlace posible de la pulsión cuyas metas, y no su objeto, son puestas al servicio de otras finalidades más elevadas que repercuten en grandes logros culturales. En consecuencia, Frida ilustra que la pulsión y el artista también pueden estar al servicio de la cultura. Kahlo ofrece el cuerpo y el vestido que, erigidos alrededor de un agujero y atravesados por la falta en ser estructural, enseñan que un sujeto puede fabricar soluciones pulsionales con incidencias singulares y estructurales.

Referencias

- Almasial, A. (2018). Frida Kahlo, una historia de pasiones intraorgánicas. Retórica y procesamiento pulsional expresados en su diario personal y obras pictóricas. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 5(2), 53-80.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4839>
- Blanchot, M. (1959). *Le Livre à venir*. Gallimard.
- Festucci Ferreira, M. et al. (2017). Sobre a hipótese homossexual em Frida Kahlo – uma leitura psicanalítica a partir do caso Dora em Freud e Lacan. *Revista Affectio Societatis*, 14 (26), 165-187. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/327240>
- Freud, S. (1992a). Fragmentos de análisis de un caso de histeria. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. VII (Trads. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 1-108). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1905)
- Freud, S. (1992b). Tres ensayos para una teoría sexual. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. VII (Trads. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 109-224). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1905)
- Freud, S. (1992). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. IX (Trads. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 159-182.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1908)

- Freud, S. (1992). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. XI (Trad. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 53-128). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1910)
- Freud, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. XIV (Trad. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 105-152.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1915)
- Freud, S. (1992). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas: El Yo y el ello y otras obras* Vol. XIX (Trad. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 259-276.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1925)
- Freud, S. (1992). Sobre la sexualidad femenina. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* Vol. XXI (Trad. J. L. Etcheverry y L. Wolfson) (pp. 223-244.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1931)
- Fuentes, C. (2012) Introducción. En *Diario de Frida Kahlo, un íntimo retrato* (pp. 7-24). La Vaca Independiente.
- Hagué, C. (2009). À propos de Frida Kahlo, peinture et réel du corps. *Analyse Freudienne Presse*, 1(16), 35-44. <https://www.cairn.info/revue-analyse-freudienne-presse-2009-1-page-35.htm>
- Kahlo, F. (2012). *Diario de Frida Kahlo, un íntimo retrato*. La Vaca Independiente.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre XX, Encore*. Édition du Seuil.
- Lacan, J. (2001). *Escritos uno*. Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (2013). *Le Séminaire, Livre VI : Le désir et son interprétation*. Éditions de la Martinière.
- Lacan, J. (s. f.). *8 presentaciones de enfermos en Sainte-Anne*. Federación de los Foros del Campo Lacaniano España.
- Le Clézio, J. M. G. (2013) *Diego et Frida*. Folio.
- Lippi, S. y Patrick De, N. (2016). Sublimation, symptôme et sinthome à l'épreuve de l'acte créatif de Frida Kahlo. *Psicología Clínica*, 28(1), 39-58. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n1/a03.pdf>
- Mazoyer, A. (2014). Enjeux du narcissisme et du double dans la clinique traumatique chez Frida Kahlo réflexions sur la prise en charge thérapeutique et créative du trauma. *Psychothérapies*, 34, 165-172. <https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2014-3-page-165.htm>.
- Miller, J. A. (1993). *De mujeres y semblantes*. Cuadernos de Pasador.
- Miller, J. A. (1997). Des semblants entre les sexes. *Revue de Psychanalyse La cause freudienne*, 5-11.
- Scotto di Vettimo, D. (2015). Étude clinique de l'acte créateur chez Frida Kahlo. *Cliniques méditerranéennes*, 2(92), 25-40. <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2015-2-page-25.htm?contenu=resume>
- Scotto di Vettimo, D. (2020). Frida Kahlo: la mirada del cine Frida, naturaleza viva. *Ética & Cine*, 10(1), 95-101. https://journal.eticaycine.org/IMG/pdf/jeyc_marzo_2020_es_10_scotto_frida.pdf
- Soler, C. (2006). *Ensamblajes del cuerpo*. Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Tibol, R. (2005). *Escritura*. Random House Mondadori.

La participación de los peregrinos en la fiesta de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, Colombia: momentos y permanencias*

The participation of pilgrims in the Festival of the Coronation of the Virgin of Chiquinquirá, Colombia: moments and permanence

Participação dos peregrinos na festa da Coroação da Virgem de Chiquinquirá, Colômbia: momentos e permanências

[Artículos]

Nidian Giovanna Alvarado Reyes**

Nohora Elisabeth Alfonso Bernal***

Recibido: 24 de junio de 2021


Aprobado: 9 de noviembre de 2021


Citar como:

Alvarado, N. y Alfonso, N. (2022). La participación de los peregrinos en la fiesta de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, Colombia: momentos y permanencias. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.6599>




* Este artículo de investigación se deriva del trabajo de Maestría en Patrimonio Cultural titulado "Valoraciones y tensiones en el patrimonio religioso: fiesta de la Coronación de la Virgen del Rosario de Chiquinquirá (Colombia)", financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y la Gobernación de Boyacá, mediante la convocatoria 733 de 2015 para el fortalecimiento del capital humano.

** Magíster en Patrimonio Cultural. Grupo de Investigación para la animación cultural MUISUTA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ✉ nidian.alvarado@uptc.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0003-1065-1141>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación para la animación cultural MUISUTA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ✉ nohora.alfonso@uptc.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-7831-7433>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Resumen

Este artículo analiza los momentos de participación de los peregrinos en la fiesta religiosa de la Coronación de la Virgen del Rosario de Chiquinquirá, con el fin de reconocer los lazos sociales, funciones, vínculos y permanencias que se construyen en el tiempo. Para ello, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo y de tipo etnográfico que privilegió la observación, las entrevistas y las conversaciones con los peregrinos durante el trabajo de campo realizado entre 2018 y 2019. El trabajo etnográfico describe las acciones realizadas por los peregrinos para involucrarse en la fiesta, ahonda en los puntos de vista de los devotos y en la significación que para ellos tiene la Virgen de Chiquinquirá. Es importante señalar que el papel del peregrino destaca la idea de que la fiesta condensa valores tradicionales atribuidos socialmente y que construye una fuente de unidad e integración colectiva fundamental en el desarrollo cultural de las comunidades. Además, se entiende que la fiesta de la Coronación —en su carácter patronal— tiene como principal atributo la tradición implantada por los peregrinos de visitar el santuario de la Virgen de Chiquinquirá, imprimiendo un sentido comunitario, de construcción colectiva, significativa e identitaria a lo largo de los años.

Palabras clave: momentos de fiesta, peregrinos, creencias, prácticas religiosas, Virgen del Rosario de Chiquinquirá.

Abstract

This article analyzes the moments of pilgrims' participation in the religious festival of the Coronation of the Virgin of the Rosary of Chiquinquirá, in order to recognize the social ties, roles, bonds and permanence that are built over time. For this purpose, a research with a qualitative and ethnographic approach was carried out, which focused on observation, interviews and conversations with pilgrims during the fieldwork conducted between 2018 and 2019. The ethnographic work describes the actions carried out by the pilgrims to get involved in the festivity, delves into the devotees' points of view and the significance that the Virgin of Chiquinquirá has for them. It is important to point out that the role of the pilgrim highlights the idea that the festival pinpoints

socially attributed traditional values and that it builds a source of unity and collective integration fundamental in the cultural development of the communities. In addition, it is understood that the festival of the Coronation — in its patronal character— has as its main attribute the tradition introduced by the pilgrims to visit the sanctuary of the Virgin of Chiquinquirá, imprinting a communitarian sense, of collective, meaningful and identity construction throughout the years.

Keywords: festive moments, pilgrims, beliefs, religious practices, Virgin of the Rosary of Chiquinquirá.

Resumo

Este artigo analisa os momentos de participação dos peregrinos na festa religiosa da Coroação da Virgem do Rosário de Chiquinquirá, com o objetivo de reconhecer os laços sociais, as funções, os vínculos e as permanências que são construídos no tempo. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa e de tipo etnográfico que privilegiou a observação, as entrevistas e o diálogo com os peregrinos durante o trabalho de campo realizado entre 2018 e 2019. O trabalho etnográfico descreve as ações realizadas pelos peregrinos para se envolverem na festa, aprofunda nos pontos de vista dos devotos e na significação que, para eles, a Virgem de Chiquinquirá tem. É importante apontar que o papel do peregrino destaca a ideia de que a festa condensa valores tradicionais atribuídos socialmente e que constrói uma fonte de unidade e integração coletiva fundamental no desenvolvimento cultural das comunidades. Além disso, entende-se que a festa de Coroação, em seu caráter patronal, tem como principal característica a tradição implementada pelos peregrinos de visitar o santuário da Virgem, o que dá um sentido comunitário, de construção coletiva, significativa e identitária ao longo dos anos.

Palavras-chave: momentos de festa, peregrinos, crenças, práticas religiosas, Virgen del Rosario de Chiquinquirá.

Introducción

Al santuario católico de Chiquinquirá acuden cientos de peregrinos año tras año para agradecer y pedir favores a la Virgen del Rosario. La devoción religiosa a la Virgen de Chiquinquirá, como es popularmente conocida esta advocación del rosario, tiene sus inicios en la época de la Colonia, cuando en el año de 1562, en el entonces Reino de la Nueva Granada, un encomendero de apellido Santa Ana mandó a pintar en un lienzo de algodón indígena la imagen de la Virgen María. Pasados los años, el lienzo fue llevado a Chiquinquirá y allí, roto y descolorido, se renovó milagrosamente en el año 1586 (Tobar y Buendía, 1694/1986). El suceso milagroso de la renovación dio origen a manifestaciones como peregrinaciones, creencias, fiestas y otras prácticas de carácter social que adquieren una singular importancia en el contexto religioso de las comunidades que profesan su fe a la imagen milagrosa de la Virgen de Chiquinquirá.

Las manifestaciones mencionadas son un constructo cultural estudiado por diversos autores en Colombia, tanto así que en la actualidad distintas disciplinas, como la historia, la antropología, la sociología, la historia del arte, el patrimonio cultural y el turismo, abordan en sus investigaciones dichos fenómenos. Dada esta multiplicidad de enfoques, resulta complejo describir desde una sola mirada la totalidad de las manifestaciones que son producto de la religiosidad en Chiquinquirá. En todo caso, una categorización parcial de las manifestaciones religiosas en Chiquinquirá puede reunirse en tres grupos: por un lado, tenemos las expresiones devocionales que tienen que ver con el origen del prodigio, es decir, con los milagros realizados por el sagrado lienzo de la renovación; por otro lado, aquellas fundadas en la devoción y que están relacionadas con lo meramente tradicional o popular; por último, aquellas manifestaciones o expresiones que se asocian con el papel de la institucionalidad dentro de la oficialidad de la fiesta.

Para una aproximación específica a las fiestas religiosas, en este artículo se recurre teóricamente a lo mencionado por Ferro, quien expone que las fiestas

“son eventos que han privilegiado a los pueblos [...] se realizan por muchos motivos y en diferentes ocasiones. Se trata de una práctica esencialmente colectiva avivada por la tradición y renovada de manera permanente, ofreciendo nuevos sentidos al colectivo social” (2011, p. 222). En esa misma vía, Homobono expresa que, en las fiestas, “un agregado social entra en contacto con las fuentes últimas de su identidad y reconstruye la experiencia de comunidad imaginada, mediante la actuación de grupos específicos como agentes del ritual festivo” (2004, p. 34).

Las fiestas representan un aspecto significativo en las comunidades religiosas católicas del altiplano cundiboyacense y están relacionadas con otras actividades de la vida diaria, por ejemplo, con la labranza y los oficios del campo. En su forma de organización familiar y social, las comunidades dan un lugar primordial a las fiestas religiosas y definen un calendario para la celebración, la festividad, la visita y el peregrinaje como una forma de adoración a sus santos patrones, ya que “el ritual comunica, transmite un sentido compartido y valorado, del que se derivan normas de acción” (García, 2002, p. 3). En tal sentido, la fiesta religiosa aparece como un rito de lo comunitario que involucra una serie de prácticas sociales que, de forma conmemorativa, ponen de manifiesto unos valores grupales, socialmente compartidos y promotores de una identificación social.

El propósito de este trabajo es conocer el contexto en el cual se desarrolla la fiesta religiosa de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá y describir los momentos de participación de los peregrinos. Así pues, en este artículo se intenta descubrir cómo los peregrinos aportan a la permanencia de la fiesta y la convierten en una tradición. Hay que mencionar que en este escrito tienen un lugar central las observaciones realizadas durante el trabajo de campo y los diálogos con los peregrinos, los cuales permitieron establecer el carácter comunitario y de identificación que relaciona su peregrinaje con la celebración de la fiesta patronal. Para ello, en primer lugar, se presentará, a través de una mirada teórica y

documental, las peregrinaciones y la fiesta de la Coronación como un objeto de estudio. En segundo lugar, se narran y analizan los momentos de participación y el papel de los peregrinos en la fiesta, así como las creencias y lazos sociales que se derivan de esta, como categorías de análisis que reconocen implicaciones desde los contextos sociales, políticos, religiosos, comunitarios, económicos, familiares, entre otros aspectos. Dicho análisis lo permite la etnografía como enfoque metodológico que, por un lado, apoya la convicción de que los papeles, las tradiciones y las normas sociales se van regulando e interiorizando y, por otro lado, posibilita describir las conductas individuales y de grupo.

La peregrinación hacia el lugar sagrado

Las peregrinaciones religiosas, según Turner (2009), son fenómenos socioculturales que obedecen a procesos históricos situados y de largo aliento. En ese sentido, se conoce que los pueblos indígenas del altiplano cundiboyacense *mimetizaron* elementos de su sistema religioso simbólico con aspectos de las creencias que les fueron impuestas en la Conquista. Según Adarve (2007), las peregrinaciones son manifestaciones religiosas de antaño e incluso antes de la llegada de los españoles se tenía conocimiento de romerías muiscas como acciones simbólicas asociadas a unas prácticas fuertemente ritualizadas en la tradición religiosa indígena, cuyos significantes estaban cargados de un gran contenido sagrado y eran practicadas por las gentes de ese entonces en la laguna de Fúquene¹, con el fin de rendir tributos y ofrendas a sus dioses.

En Chiquinquirá², al igual que en otros municipios de Boyacá, aún se observan peregrinaciones religiosas a santuarios conocidos por su significación en la fe

¹ La laguna de Fúquene es un cuerpo de agua cuya extensión es cercana a las 12 000 hectáreas, limita actualmente con los municipios de Simijaca, Susa, Fúquene y Guachetá en Cundinamarca y con Ráquira y San Miguel de Sema en el departamento de Boyacá. Según los muiscas o chibchas, el agua era el origen de todas las cosas y, por lo tanto, todo lo relacionado con ella tenía un carácter sagrado.

² Chiquinquirá es la capital de la Provincia de Occidente y se encuentra a dos horas y media de distancia de Tunja, la capital del departamento de Boyacá. Tiene una población cercana a los

mariana. Las peregrinaciones se relacionan con los caminos que recorren las personas desde su lugar de origen hasta el lugar sagrado. Esto permite entender que estas procesiones se distinguen por dos elementos fundamentales que entretejen la experiencia del peregrino: el camino y el destino.

En el camino del peregrinaje se generan procesos sociales, experiencias de viaje y de compartir con otros que coinciden en un sistema de creencias. Se participa con los otros en el camino de venida y regreso a casa; así mismo, se comparte la creación de nexos de reciprocidad, pues la familia y los vecinos se organizan y consolidan como un equipo en la peregrinación. En este peregrinar también se comparte la costumbre y la creación de acciones colaborativas fundadas en el valor del respeto por el carácter identitario. El lugar sagrado o destino de peregrinaje, por su parte, está representado en un santuario donde el peregrino realiza un voto a cambio de la obtención de un favor o bendición divina. Los lugares sagrados cobran significado y construyen lo que para Ferro (2004) es una geografía de lo sagrado. Desde allí, el símbolo sagrado, como elemento dominante, organiza una red de comunicaciones y caminos de peregrinación hacia una centralidad potente.

Los santuarios alojan en su interior una fuerza vital poderosa, milagrosa, transformadora y conmovedora que llena de emoción: este es el elemento sagrado. En un lugar adaptado a las disposiciones de la fe, las imágenes cumplen un papel de confirmación y consagración, ya no solo como motivos religiosos, sino como referentes imaginarios, identitarios y estéticos que propician formas de organización social alrededor de los elementos de la fe. Los santuarios son lugares con magnetismo espiritual, debido a su capacidad para atraer devotos, en cuanto que allí se llevan a cabo las curas milagrosas y las apariciones sobrenaturales, aunque, en la mayoría de los casos, su ubicación geográfica dificulta la capacidad

72 000 habitantes y es considerada una capital religiosa por excelencia. Su nombre se deriva de los vocablos chibcha *chiquy* (sacerdote) y de *quyca* o *quirá* (residencia, pueblo, cercado o ciudad).

de acceso (Preston, 1992). Ese magnetismo espiritual también se imprime en las comunicaciones y el paisaje que alienta a la construcción de escenarios e infraestructura sacra o profana que atiende a las necesidades de los peregrinos (Turner, 2009).

De acuerdo con Turner (2009), una experiencia de peregrinación hacia el lugar sagrado articula cinco aspectos en el devenir de los peregrinos: los preparativos de partida, las experiencias durante el viaje, las sensaciones a su llegada al santuario, las impresiones de permanencia en el lugar y el viaje de vuelta a su hogar.

La Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, una fiesta patronal

En la ciudad de Chiquinquirá se celebran varias fiestas religiosas a lo largo del año, entre otras, Semana Santa, el Santo Rosario, Corpus Christi, Día de Todos los Santos y Día de los Difuntos. La fiesta más antigua tiene lugar el 26 de diciembre, cuando se conmemora la renovación milagrosa del lienzo de la Virgen del Rosario, patrona de Chiquinquirá. Esta fiesta se relaciona con la herencia católica más atávica de los devotos que asisten a Chiquinquirá. Por su parte, la fiesta de la Coronación de la Virgen del Rosario de Chiquinquirá se celebra desde el 9 de julio de 1919. Esta fecha tiene un lugar establecido en el calendario católico que establece la fiesta patronal de la Virgen de Chiquinquirá y se asocia a la manera organizada como la Iglesia y el Estado de la época dispusieron de los elementos necesarios para realizar la coronación canónica de la imagen de la Virgen del Rosario, declarándola patrona y reina de los colombianos. Al respecto Rojas explica:

hasta el 7 de junio de 1918, Monseñor Eduardo Maldonado Calvo, obispo de Tunja, a quien el Vaticano había dado la potestad, desde enero de 1910, de decidir cuándo y dónde se coronaría la Imagen, produjo un decreto ordenando el traslado de la Reliquia para que fuera coronada en Bogotá en el marco del Congreso Mariano del año siguiente (1919). (1999, p. 17)

Cuando la procesión estaba cercana a Bogotá, la multitud de fieles aumentó, en tanto que la profusión de adornos se hacía cada vez mayor. (1999, p. 180)

Exacta sincronización entre los poderes religioso, civil y militar que movían el engranaje social en torno a una idea común: la Coronación de la Virgen que a su vez conllevó la sacralización del espacio por donde se efectuó la procesión con la milagrosa imagen. (1999, p. 200)

Por lo anterior, se puede reconocer en la fiesta de la Coronación una práctica, en esencia, construida por la tradición, una invención fomentada por los poderes políticos y religiosos de la época, pero imposible de operarse sin el sentimiento y la devoción popular por la imagen sagrada. En este fenómeno Ferro reconoce “una multiplicidad de actores cuyos símbolos se han materializado en la construcción de un espacio sagrado que [lo convierten] en un escenario de conflicto y producción de batalla, circulación y apropiación” (2004, p. 16). En la fiesta patronal de la Coronación, los grupos sociales afirman creencias religiosas, expectativas y dinámicas como sociedad mediante los procesos rituales; desde allí es que el ritual, por su repetición normalizada, contribuye a mantener o generar cierto orden social.

Cabe considerar que la fiesta de la Coronación implica conmemorar una fecha especial en que la Virgen fue declarada patrona y reina de los colombianos. En ese sentido, no es solo una celebración que demarca el patronazgo de un territorio municipal en específico, sino que involucra la identificación de todo un territorio nacional. Al respecto, Alvarado, Alvarado y Alfonso señalan que

La coronación de la Virgen del Rosario de Chiquinquirá representa una estrategia de activación, al poner en primer plano político un símbolo dominante de arraigo popular como una representación legítima [...] Con la coronación, el binomio de la Iglesia y el Estado colombiano patrimonializaron un referente cultural, transportando su valor original de culto y mostrándolo ahora con nuevos atributos: coronada y consagrada como la patrona de Colombia, la virgen nacional [...] Más allá de la relevancia social y económica que tuvo el

hecho mismo de la coronación, lo reseñable es que se consagró, en el naciente Estado colombiano, un culto mariano expuesto en un plano político por parte del Estado y la Iglesia católica, y se legitimó una vinculación estrecha entre la identidad nacional y el, ya consagrado, culto a la Virgen del Rosario de Chiquinquirá. (2019, p. 75)

La anterior cita señala la influencia histórica y la devoción popular que ha tenido el culto a la Virgen de Chiquinquirá, en donde la fiesta de la Coronación activa un carácter patronal que caracteriza a una comunidad en elementos como pertenencia y permanencia. Dichos elementos, según Martínez Montoya (2004), tienen que ver con la conciencia de identidad y la fuerza de la tradición, respectivamente. La fiesta patronal es una expresión de la identidad de grupo, compartida y recreada en rituales en donde una comunidad se muestra a sí misma y a los otros, adscribiéndose a lugares, creencias y formas de ver el mundo, puesto que se trata de una festividad que se representa cíclicamente, desplegando el aspecto de tradición que enmarca a los individuos de un grupo en prácticas socialmente aprendidas que les permiten reconocer una continuidad a través del tiempo.

En ese sentido, la fiesta patronal ha reproducido un sistema “sincronizado” de prácticas y procedimientos para su permanencia en el tiempo. Por un lado, están las prácticas organizativas y discursivas de la institución religiosa que, amparadas en la legitimidad de la autoridad eclesiástica, disponen de las condiciones del entorno y de los elementos del culto durante la fiesta. Por otro lado, se encuentran también las prácticas organizativas de carácter popular, que son agenciadas por los devotos que permanecen por tradición y preservan rituales asociados a la fiesta, como el peregrinaje.

La permanencia en la dualidad del sistema social de la fiesta se presenta normalmente en cualquier tipo de festividad religiosa. Ospina (2019) indica que celebraciones como la Semana Santa, entre otras, se siguen realizando con referentes que se remontan a la Conquista española, pero que se han adaptado, eliminado, creado o transformado con el transcurrir del tiempo y han dado lugar

a ejercicios y condiciones locales propias de las experiencias situadas. En dichas transformaciones “se distingue el rol del devoto o feligrés. Este no destaca como organizador de las actividades litúrgicas, ni administra el culto, pero es el eje del recogimiento que produce la exposición y procesión de imágenes” (Ospina, 2019, p. 22). En tal sentido, la fiesta religiosa se convierte en un escenario de negociación en donde los peregrinos median cada año sus formas de celebración y profesión de fe con las prácticas discursivas y organizativas de la institución religiosa.

El rezo de la Novena, un momento inicial de participación y dualidad en la fiesta

Actualmente, dice fray Nelson Novoa, rector del santuario basílica Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá, la organización de la fiesta está a cargo de tres actores: los frailes dominicos que regentan el santuario, los grupos apostólicos³ que prestan su servicio voluntario al convento y las autoridades de policía y defensa civil que hacen acompañamiento al evento. Esto pone en evidencia dinámicas, prácticas y discursos que provienen de una visión legitimadora que resalta el papel de la institucionalidad de la Iglesia católica en la organización de la fiesta, pero también desde los actores populares y sus prácticas alternativas rituales y de culto que también participan en las celebraciones religiosas.

El primer día de julio comienza oficialmente la celebración de la fiesta de la Coronación. En ese momento, los grupos apostólicos se reparten las funciones de organización del templo y el rezo de la Novena, la cual comienza sobre las 6:00 p. m. y consiste en el rezo del rosario y de otras oraciones a la Virgen de

³ Según algunos integrantes de los grupos, en la segunda mitad del siglo XX se inició la conformación de grupos apostólicos o laicos de hombres, mujeres y niños que colaboran con los oficios y necesidades de la basílica de Chiquinquirá. Si bien la fiesta religiosa de la Coronación no tiene priostes o fundadores que tomen el cargo del festejo cada año, sí existe una colaboración mayúscula por parte de estos grupos o fraternidades que, según algunos, hacen parte de la institucionalidad religiosa durante la fiesta en Chiquinquirá. Actualmente, doce grupos apostólicos colaboran en la basílica y su servicio obedece a una voluntad desinteresada y de creyente por servirle a la Virgen de Chiquinquirá.

Chiquinquirá, junto con la celebración eucarística o misa. Dentro del templo, se realiza un importante ceremonial donde la imagen de la Virgen de Chiquinquirá da un pequeño paseo, escoltada por el grupo de organizadores y por quienes ofrecen la Novena. Este simbolismo constituye un ritual de preparación que durante nueve días tiene lugar en la basílica. Don Ramiro Restrepo, integrante del grupo apostólico los Servidores de la Virgen, compara la Novena con la preparación que se hace antes de un matrimonio: “es como si te fueras a casar y no te preparas para el matrimonio” (comunicación personal, 7 de julio de 2018). Durante los nueve días de la Novena se hace honor a la Virgen del Rosario de Chiquinquirá y se pide una gracia especial. Para cada día de la Novena, el padre prior y rector del santuario le ha asignado con anterioridad a un grupo apostólico la dirección y acompañamiento en la celebración de las actividades litúrgicas oficiales, del novenario, adorno del interior de la basílica y la verificación del estado de los elementos que se utilizarán en la misa, el rezo del rosario y las procesiones diarias.

Así mismo, cada noche es común ver ingresar a la basílica familias de entre diez u ocho personas, muchos de ellos niños, jóvenes y adultos, que caen de rodillas y se mueven hasta la presencia del lienzo sagrado, para quedarse allí unos minutos orando e incorporarse al rezo de la Novena. Muchos de los allí presentes son peregrinos que vienen de otras partes, han viajado de municipios vecinos para visitar a la Virgen y acompañarla en su fiesta. Ellos mismos esperan a que finalice la celebración para que el sacerdote oficiante dé el espacio y oportunidad de bendecir los objetos. En ese momento, aparecen llaves de automóviles, estampas de la Virgen y de los santos, rosarios, cuadros de los santos, cuerpos y figuras tallados en cera y agua que los asistentes traen en recipientes y botellas.

Las celebraciones religiosas son expresiones sociales y culturales que comprenden por lo menos dos escenarios de realización. Uno es institucional, donde una estructura organizativa y jerárquica controla el culto y el acceso a los elementos

sagrados. En este escenario se crean las condiciones logísticas y de integración necesarias para que una feligresía se adscriba de manera permanente a actividades de culto y congregación que le dan carácter colectivo a la actividad religiosa.

La otra forma de manifestación religiosa es la popular. En este escenario los creyentes resignifican los elementos religiosos que administra la institucionalidad y los disponen de tal modo que interactúan con otras dimensiones de la vida social, como la cotidianidad, las prácticas populares religiosas y las formas de expresión y organización alternativas que no se supeditan a un poder y control institucional.

El rezo de la Novena es un momento de participación, en donde los peregrinos reconocen el inicio de la fiesta y los dos escenarios de la celebración aparecen entremezclados, lo cual permite que los distintos actores contribuyan con su papel a la construcción constante de significados.

La preparación del viaje: momentos que construyen el papel de los peregrinos

La preparación del viaje del peregrino a la fiesta de Coronación comienza un año atrás. Entre vecinos, cada grupo de familia ya sabe quiénes de sus integrantes se unirán a la romería de ese año. De esa manera, un miembro de la comunidad ejerce el papel de vocero y organiza al grupo de personas que va a realizar el viaje; se define el modo de transporte, la fecha de salida de casa, la estancia en el santuario y la hora de regreso. En caso de llevar avío o provisiones para alimentarse durante el viaje, las mujeres mayores de cada familia toman la función de cocineras, dividiéndose las labores de preparar los alimentos. Durante los preparativos y en medio del viaje, los vecinos se preocupan por los otros. Don Luis sabe que, cada año, de la familia del compadre Jaime van dos integrantes y se turnan. Él dice: “entonces uno charla con el compadre y le pregunta de allá quiénes van a ir” (comunicación personal, 23 de marzo de 2018). Es así como los

preparativos del viaje indican un comienzo en el peregrinaje del devoto, a la vez que refuerza sus lazos de vivir y compartir en comunidad.

Antes del viaje de peregrinación, cada familia ahorra una cantidad de dinero proporcional a los gastos que tendrá cada integrante y trabaja durante el año para financiar el viaje. Esto tiene implicaciones familiares, ya que muchos campesinos ofrecen sus siembras de papa, maíz, alverja o frijol a la Virgen, y desde el comienzo ya saben que la venta de esa cosecha les proveerá los recursos para ir a la fiesta. En familias campesinas numerosas, sus integrantes se turnan cada año para el viaje porque no todos pueden ir a la fiesta, debido a los gastos que esto representa, así que el peregrinar se convierte en un acto de fe, pero también es un privilegio, ya que es la oportunidad de salir de casa.

La preparación del viaje representa uno de los momentos en los que se construyen y desatacan las funciones del peregrino en la fiesta. De esa forma, se puede definir al peregrino, siguiendo algunas características. Primero, *por quienes lo acompañan*: la mayoría son peregrinos que viajan en familia, con padres, madres, hijos y abuelos, aunque también hay quienes viajan con amigos, vecinos y otros familiares cercanos; así mismo, hay personas que viajan solas y quienes viajan en grupos organizados por comunidades religiosas o de otras parroquias y municipios. La segunda característica del peregrino está definida por *la forma en la que este emprende su viaje hacia el santuario*: hay personas que utilizan diversos medios de transporte, llegan en buses contratados, carros particulares, transporte público y, en la actualidad, en bicicleta. Es importante, señalar que aún existe la práctica arraigada y tradicional, sobre todo entre los peregrinos campesinos, de caminar desde sus lugares de origen.

Los caminantes llegan al santuario de todas partes. Un peregrino que recién llega al santuario señala: “nosotros venimos caminando de toda la noche, venimos desde Ramiriquí y venimos a la misa principal” (comunicación personal, 7 de julio de 2019). Está acompañado de una mujer joven, sonrojada por el cansancio,

con unos zapatos muy usados, pero al parecer cómodos, y otros menos usados que guarda en una talega que lleva en su mano: es la esposa del peregrino. Tras ellos viene un grupo de personas cuyo sudor se ha permeado en la ropa, algunos llevan los pies descalzos, zapatos ajados y botas de caucho. El paso de los peregrinos no es lento, caminan rápido y con determinación, se aproximan con emoción a saludar a la patrona. Al ingresar a la basílica, por la nave central del templo, se dejan caer de rodillas, agachan el rostro, cierran los ojos y, coordinadamente, comienzan a repetir oraciones mientras continúan su andar lento hasta el atrio. Al llegar ante el trono de la Virgen, levantan su mirada y se reincorporan, las lágrimas en sus ojos no dejan de caer. De esa manera, la presencia de gente de muchos lados llena al templo de un ambiente cargado de devoción, admiración y respeto por aquellos que acuden necesitados y regocijados ante la patrona.

Es importante señalar que esta aproximación al papel del peregrino en la fiesta no pretende ser una conceptualización de este, toda vez que, siguiendo a Torres, Alvarado y Alfonso (2021), resulta problemático definir una tipología única de los visitantes y participantes en las actividades religiosas, más aún en la actualidad, cuando el papel del peregrino sacro limita con el del turista religioso y permite establecer cierta secularización en el perfil del visitante a los destinos religiosos.

Las vísperas y la procesión: momentos de encuentro esperados

Durante los nueve días que anteceden la fiesta grande del 9 de julio, la organización y movimiento en la basílica no se detienen; el ritmo diario de eucaristías cada dos horas, bendición de vehículos, pago de salves y el templo abierto. Todos en la ciudad saben que el 8 de julio se llevan a cabo las vísperas de la fiesta. Esa noche, el templo se encuentra perfectamente adornado con arreglos florales y los grupos apostólicos trabajan incansablemente en su organización. Desde las 4:00 p. m., se observa la llegada masiva de personas a la basílica y el parque de la libertad comienza a llenarse de peregrinos.

A las 6:00 p. m. inicia el tradicional rezo de la Novena y el templo se llena de peregrinos y residentes de Chiquinquirá, más aún si los grupos de peregrinos están compuestos por familias enteras que se vinculan al momento de celebrar las vísperas. La llegada de peregrinos a la ciudad de Chiquinquirá se observa durante toda la semana, muchos de ellos han pagado habitaciones en hoteles o han coordinado con familiares para quedarse en sus casas. Así mismo, muchas personas de la ciudad adaptan sus viviendas para que la llegada de peregrinos les deje algún beneficio económico por hospedarlos.

El ofrecimiento de casas para el hospedaje de los peregrinos y visitantes se reconoce como una implicación económica del peregrinaje en Chiquinquirá y sucede muy comúnmente en los días de fiesta, en donde la cantidad de personas sobrepasa la capacidad hotelera de la ciudad. Sin embargo, esto no es nuevo. Se sabe que la ciudad, en sus inicios, se fue poblando de esos peregrinos y visitantes que llegaban a adorar a la Virgen. Así, los habitantes de Chiquinquirá reconocen en su hito fundacional el hecho milagroso de la renovación. Parafraseando a don Omar Coy, Chiquinquirá no tiene fundación hispánica ni tiene en sus calles una cuadrícula en damero, porque a medida que llegaban los peregrinos a adorar a la Virgen se iban haciendo posadas y enramadas que, posteriormente, se convirtieron en construcciones de viviendas tradicionales, vecindades, barrios y calles.

Al culminar la misa, aproximadamente a las 8:00 p. m., inicia la procesión donde la réplica de la imagen sagrada de la Virgen de Chiquinquirá es llevada en andas por las principales calles de la ciudad. La imagen es cargada por el grupo apostólico los Servidores de la Virgen⁴. Estos hombres, como ellos dicen, tienen “el privilegio de llevar en hombros el lienzo sagrado, cuando desciende el lienzo sagrado. Normalmente están las réplicas, entonces llevamos en hombros la réplica

⁴ Son dieciocho los cargueros, todos hombres del grupo apostólico Servidores de la Virgen. Este grupo apostólico fue creado hace cerca de doce años y su función única y específica es cargar el lienzo de la Virgen durante las celebraciones especiales. El peso del anda, la imagen y sus arreglos florales es cercano a una tonelada.

y es un privilegio para uno como laico comprometido” (comunicación personal, 22 de diciembre de 2018). En particular, en el escenario festivo, la imagen de la Virgen⁵ tiene un papel protagónico⁶; como objeto sagrado, ordena el espacio y las procesiones que tienen lugar en la fiesta, mediando en el sistema de sociocultural de creencias.

Para Maurice Godelier, los objetos sagrados “son ante todo sujeto de creencia cuya naturaleza es imaginaria antes de ser simbólica, puesto que las creencias conciernen a la naturaleza y a la fuente del poder y de la riqueza que en gran parte son realidades imaginarias” (2000, p. 15). Lo anterior supone un carácter emotivo de los objetos considerados sagrados como elementos esenciales de identidad de una sociedad. Los objetos sagrados —relacionados con lo que Prats (1997) llamó símbolos dominantes de gran condensación ideológica— generan interacciones que inciden en la posición y reconocimiento social de los custodios de estos (Mauss, 2009). En efecto, en las procesiones, el grupo de cargueros y de frailes más cercano a la imagen, actúa como custodio. Esta posición les da reconocimiento y los pone en un lugar privilegiado ante el común de la congregación.

La procesión se convierte en un momento generador de identidad y distinción respecto del otro o, como Frassani expone, “no solamente los peregrinos caminan por el altiplano, sino que las imágenes mismas son llevadas en procesión,

⁵ La imagen de culto de la Virgen María, representada en lienzos, pinturas y esculturas, entre otros, es asignada por la Iglesia católica como modelo de vida. Los creyentes atribuyen que, por su intercesión con Dios, la Virgen María, cura enfermedades, lucha contra el mal y se convierte en la Señora Patrona de la ciudad. La Virgen María es objeto del culto popular por muchas razones, reconocida en el santoral católico como la madre de Jesús, este ser divinizado, intermediario y mediador entre Dios y los hombres, puebla el firmamento de la religiosidad popular. En el culto a la Virgen María se usan representaciones simbólicas de su imagen, instituidas en fiestas religiosas con el fin de pagarle promesas, hacer rogativas y pedirle favores.

⁶ Para Llanos (2004) en las fiestas, la comunicación directa, visual o mental con las representaciones de la creencia se humaniza con las procesiones. Es el caso de las fiestas en honor a la Virgen María cuya representación es una forma de promover, por parte de la Iglesia católica, el culto a las imágenes marianas. El culto a la Virgen María se fundamenta en el Concilio de Éfeso (año 431) en donde se definió el Dogma de la Maternidad Divina refiriéndose a la Virgen María como la verdadera madre de Dios y en las consecuentes apariciones milagrosas y sobrenaturales que este ser ha tenido en la tierra.

produciendo una inversión de roles que intensifica la relación de intercambio entre el devoto, la imagen y el territorio” (2018, p. 77). La Virgen de Chiquinquirá ha salido en procesión por el territorio nacional más de una decena de veces, lo que permite decir que es una Virgen peregrina que va al encuentro del peregrino, del mismo modo que el peregrino viene a su encuentro. Por medio de las procesiones que la imagen ha hecho durante toda su historia, se entiende que el simbolismo de este ritual genera un nivel de identificación y sentir colectivos que construye referentes culturales adscritos al grupo social por su carácter tradicional.

Lo anterior es ilustrado por el caso del referente cultural actualmente denominado “El Milagrito”, cuya importancia devocional se puede rastrear por medio de su vínculo con la cera como materia prima usada en la elaboración de objetos, partes del cuerpo y cuerpos que son entregados como exvotos a la Virgen. Al respecto, Tobar y Buendía comenta que cuando hubo la plaga de peste que azotó a Tunja, la imagen de la Virgen de Chiquinquirá salió en procesión por todo el altiplano y

dando muestras de afectuosa devoción y recogiendo (los indios) las gotas de cera que alumbraba a la Madre de Dios, decían que eran reliquias, y como tales, unos las guardaban y otros las tragaban [...] movidos de devoción los indios acometieron a los que tenían velas encendidas, y arrancando con los dientes bocados de cera, decían que la querían por reliquia para poder ponerla en la garganta, y que por aquello, que hacía, ofrecían dar limosna a la Madre de Dios. (1694/1986, pp. 58-59)

La manifestación devocional de “El Milagrito” comprende un amplio abanico de significados y sentidos culturales que se han ido construyendo y resignificando por la acción de los peregrinos hasta la contemporaneidad.

En la actualidad, la procesión es acompañada por fieles que llevan velas encendidas, entonan cantos y rezos católicos, marchan al ritmo de la imagen y, en el momento en que esta se detiene, le tiran flores e intentan acercarse para tocarla,

la mayoría de las veces sin éxito, a menos que el escuadrón de frailes e integrantes de los grupos apostólicos que la custodian descuiden sus lugares. Cuando finaliza la procesión, la imagen es delicadamente expuesta en el atrio del templo, ante la mirada de cientos de devotos que disfrutan del agasajo que hacen las bandas de músicos contratados para animar la celebración.

Sobre las 11:00 p. m. llega otro momento tradicional: las luces, la quema de castillos, el olor a pólvora recién quemada y un firmamento avivado con multitud de colores. “Es lo más bonito, lo más hermoso, ver este homenaje que se le hace a nuestra mamita linda” (comunicación personal, 8 de julio de 2019), dice un hombre adulto mirando al cielo con tal devoción que las lágrimas caen de sus ojos. El momento culmina sobre la una de la mañana y poco a poco la plaza de la Libertad vuelve a envolverse en abrumadora soledad.

Celebración de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá, participación en la fiesta grande

Para los peregrinos, participar en la fiesta grande es una satisfacción que los llena y los acerca a la experiencia de lo sagrado, esto lo expresa bien un peregrino entrevistado: “yo desde niño, mi mamá me traía a visitar a la Virgen y ahora que puedo acompañarla en su fiesta es una satisfacción muy grande, una alegría” (comunicación personal, 8 de julio de 2018). En la anterior cita se puede percibir un elemento fundamental en la visita a la Virgen el día de fiesta, esto es, el referente de lo familiar. El peregrino se adscribió a esta celebración gracias a la imitación o debido a la inculcación de sus padres. Sobre todo, gracias a la repetición, una práctica se arraiga en la acción social y se vuelve una tradición. Para muchos de los peregrinos, la tradición de peregrinar hacia el santuario en días de fiesta es transmitida por un legado familiar. Lo legado establece un vínculo generacional con lo transmitido de un pasado que busca ejercer su representación en el presente. En efecto, el tipo de vínculo entre una generación y

otra cambia, haciendo que lo legado adquiriera un significado propio y diferente para cada generación que renueva en el presente su tradición.

Para Homobono, la tradición

es la transmisión de un pasado histórico, legendario y/o religioso mediante transmisión oral, sin mediación de documentos escritos que acrediten su fiabilidad histórica. Por contraste con la efímera existencia de los individuos y la provisionalidad de los grupos sociales, la tradición asume connotaciones de esencial y de permanente. El recurso a la misma para legitimar conductas estereotipadas es frecuente, ya que dota a estas de una seguridad más allá de toda contingencia. (1990, p. 50)

La tradición es producto del legado de la familia o puede ser vista como la adscripción que hace un individuo a un grupo social a través de expresiones consolidadas en el tiempo. Es el caso de los peregrinos que viajan desde Villapinzón o Chocontá, que tienen la tradición de encontrarse en el Alto de Boquemonte para llegar casi al mismo tiempo al santuario.

El 9 de julio es el día de la fiesta grande y se inicia a las 5:00 a. m. con la misa de alba. A la basílica comienzan a llegar las personalidades religiosas y políticas invitadas, hecho que tiene gran relevancia para Chiquinquirá, debido a su carácter histórico y de reconocimiento como ciudad mariana. Paralelamente, en la puerta principal del templo, los grupos apostólicos dan la bienvenida a los visitantes y peregrinos que llegan a dar el “buenos días” a la patrona. A las 11:00 a. m. tiene lugar la misa campal, en la plaza de la Libertad.

Los peregrinos aprovechan este momento de oración íntima para elevar sus oraciones pidiendo la ayuda de la Virgen, “a ella se le pide por salud, para que proteja a toda la familia, para que a uno le vaya bien en todo y por sus seres queridos, ella es muy milagrosa” (comunicación personal, 1 de julio de 2019). Los peregrinos creen con fervor que visitando a la Virgen de Chiquinquirá y acompañándola en su día de fiesta recibirán una gracia especial. De esta manera,

la creencia se implanta en un sistema religioso dominante que perdura integrado en un conjunto de prácticas sociales. Para Durkheim (1912/2006), las creencias son representaciones —simbólicas— que los individuos clasifican, como las cosas ideales y las cosas reales, lo sagrado y lo profano. Las creencias que expresan la naturaleza de lo sagrado —están en el pensamiento del hombre— se basan en las virtudes y los poderes que se le atribuyen a lo sagrado, su historia, incluso las relaciones con cosas profanas.

Una vez finalizadas las actividades litúrgicas convencionales, cerca de las 12:30 p. m., y después de haber recibido la bendición por parte del sacerdote oficiante, los peregrinos asistentes a la ceremonia principal se retiran de la plaza y comienzan a dispersarse por las calles aledañas al santuario y a los parques de la ciudad. Las tiendas de abarrotes y restaurantes permanecen llenas de gente. Las personalidades invitadas por los frailes dominicos se reúnen en las instalaciones del convento para la hora del almuerzo. Los integrantes de grupos apostólicos recogen las sillas, cargan los arreglos florales y los instrumentos del equipo de sonido que fueron usados durante la celebración. De esta manera concluye la fiesta grande y la basílica sigue dispuesta para los oficios litúrgicos del resto del día.

La hora del almuerzo y “algo para llevar”

Sobre el medio día, los peregrinos se disponen a buscar almuerzo. Por lo tanto, se les ve recorriendo las calles de la ciudad ocupando los parques y plazas principales. De igual modo, algunas personas se toman fotografías, compran artículos religiosos o simplemente se sientan en las bancas a comer helado.

En toda fiesta a la Virgen no puede faltar la comida y la bebida, es preciso señalar que las vicisitudes de la fiesta han sido muy grandes, algunos elementos culturales han desaparecido, otros se mantienen con ciertas modificaciones y en algunos casos se integran unos con otros. A pesar de estos cambios, el vínculo comunitario

y la representatividad de la fiesta para los grupos sociales se mantiene.

En Chiquinquirá se encuentran múltiples establecimientos de comida, restaurantes y cafeterías y en cada esquina de las plazas hay carritos informales que venden todo tipo de comidas rápidas. Así mismo, es común ver que algunas familias y grupos numerosos de peregrinos traen sus preparaciones de comida en grandes ollas. Se prepara la comida con anterioridad y se trae durante el viaje para ofrecerla de manera comunitaria y compartir entre el grupo de peregrinos.

Es de señalar, que un lugar predilecto para el descanso, el almuerzo y encuentro es el parque Juan Pablo II, conocido por haber sido construido en honor a la visita del sumo pontífice del cual lleva su nombre. Después del ágape, es obligatoria la visita a los puestos de artículos religiosos y de dulces para comprar lo que serán los presentes de llevar a casa.

Las calles aledañas al santuario aparecen coloridas con la diversidad de toldos y tiendas que venden toda clase de artículos religiosos. De ahí es común encontrar estampitas, imágenes de culto, velas, cuadros, milagritos, crucifijos, escapularios, cruces y otras representaciones en su mayoría referidas a la Virgen de Chiquinquirá. A fin de ser compradas por los peregrinos y bendecidas en el santuario. Las mujeres son quienes en su mayoría hacen las compras y se cuentan por decenas en los sitios de venta. Se evidencia, un grupo de señoras que después de preguntarles se sabe que vienen de Manizales, parecen tener un gran listado de familiares a los cuales llevarles un presente, y, enumerándolos como llamando a lista, les compran “alguna cosita”.

Los peregrinos le imprimen al comercio un carácter de devoción, aunque los gustos de los compradores también se inclinan por mercancías como guitarras, tiestos (figuras hechas en arcilla), alcancías, ropa, sombreros, dulcerías y juguetes, entre otros, lo cual supone unas implicaciones económicas en Chiquinquirá durante la fiesta.

Las imágenes de culto como estampitas, estatuas, afiches, escapularios, camándulas y otros, son los de mayor venta, por su representación material de la creencia. Estas, resultan ser símbolos de fe que identifican al creyente. A muchos de estos objetos, los peregrinos, los llaman *la reliquia*. En concreto, las reliquias tienen una asociación histórica a pedazos del cuerpo de los santos que han sido recuperados después de su muerte, también, hacen relación a objetos o pedazos de estos, como madera de la cruz de Cristo, que tuvieron contacto con el Santo y que son preservados en la actualidad (Herrero, 2004). Para este caso, los significados atribuidos por los peregrinos a las reliquias en Chiquinquirá difieren en el sentido material al de los orígenes del concepto y van desde causas devocionales, de valor de mercado, hasta tener un carácter identitario. Las reliquias refuerzan entre los peregrinos la creencia de que comprar un objeto, mandarlo bendecir y llevarlo de vuelta a casa, les permitirá recibir la protección divina, “se compra porque al mandarlo bendecir, me ampara de todo mal y peligro” (comunicación personal, 9 de julio de 2019). En efecto, se percibe una práctica de religiosidad popular muy común entre los peregrinos que representa una búsqueda y contacto con la experiencia de lo sagrado.

Por su parte, el oficio tradicional de los vendedores de reliquia representa otro tipo de permanencia en la fiesta. En el caso de los vendedores que se ubican en la plaza de la Libertad, son personas que durante muchos años han ejercido este oficio en ese lugar. En particular, las mujeres que caminan por la plaza durante todo el día y van con bandejas cargadas de objetos religiosos vendiendo figuras en vela o milagritos, escapularios, llaveros y cuadritos. Considerando que, muchas de ellas son oriundas de Chiquinquirá y otras llegaron de otras poblaciones para quedarse y aprovechar el gran flujo de peregrinos que visitan la ciudad. Es el caso de Doña Esperanza Pedreros, una mujer cabeza de hogar, con seis hijos que ya le ayudan en su trabajo, y que gracias al oficio de las ventas los ha podido sacar adelante. Ella es chiquinquireña, alegre, creyente y vio en el oficio de las ventas, inculcado por sus padres, la mejor manera de no separar a su familia. Doña

Esperanza llega todos los días a las 8:00 a. m. a abrir su puesto de reliquias como si se tratase de su oficina, mientras le pide a una de sus hijas que salga con la bandeja, le agradece a la Virgen de Chiquinquirá cada centavo que le llega.

Cumplida la promesa, el momento de despedirse de la Virgen

Cerca de las 4:00 p. m. los peregrinos hacen filas para pasar, presentarse y despedirse ante la Virgen, al mismo tiempo que llevan las intenciones, promesas cumplidas, otras por cumplir y los objetos que van a bendecir. Aunque con su participación en la fiesta, muchos peregrinos ya le han cumplido la promesa a la Virgen, esta debe constituir un mérito adicional. En otras palabras, si el cumplimiento de la promesa involucró un esfuerzo físico extra, como el hecho de caminar durante largas horas, o un esfuerzo no tan tangible, como dejar un vicio, se considera que su devoción dará resultados y la gracia especial solicitada junto con la promesa le será concedida. En estos casos, participar en la fiesta de cada año es una forma de pago de la promesa. Aunque en la fiesta también están situados la petición y el agradecimiento de favores a la Virgen, estas formas de devoción no se refieren al cumplimiento de una promesa propiamente dicha. La promesa es más bien, dar la palabra a la Virgen, de que se va a adelantar una acción a cambio de una gracia especial. “Yo vengo aquí a pagarle la promesa a la virgencita porque ha sido muy buena conmigo, me ha dado salud y todos en mi familia están bien” (comunicación personal, 9 de julio de 2018). Así, es difícil determinar de manera exacta la promesa realizada, ya que el promesero la adquiere de manera voluntaria y se compromete de manera libre, íntima y según su aliento al estricto cumplimiento de esta. Por eso, es difícil determinar la gracia especial que se pide, ya que muchas veces esta permanece oculta entre el devoto y la Virgen; contrario a lo anterior, el cumplimiento de esta se hace de manera pública y notoria.

En la tradición del pago de la promesa existe también un componente de transmisión familiar fundamental. Por ende, después de oficiada la misa de la fiesta grande, desde muy pequeños a los niños son presentados ante la Virgen y se les asigna un padrino, que muchas veces es un familiar o amigo de la familia. Esta práctica resulta ser una forma de consagrar a los hijos a la gracia y protección de la Virgen de Chiquinquirá, pero además es una manera de establecer y fortalecer lazos de compadrazgo. Teniendo en cuenta que la fiesta es un espacio de congregación donde se destacan las formas de compartir, surgen unas redes de interacción que trascienden el camino del peregrinaje.

Conclusiones

El 2019, año de realización del trabajo de campo, coincidió con la celebración del centenario de la fiesta religiosa de la Coronación de la Virgen de Chiquinquirá. Esta celebración dio lugar a peregrinajes provenientes de muchos lugares del país, así como a un magno despliegue operativo y logístico llevado a cabo por las instituciones involucradas y a una gran difusión de esta fiesta religiosa en los medios de comunicación nacionales. Este hecho permitió reforzar la hipótesis planteada desde el inicio de este artículo, en donde se señalaba la importancia de la fiesta de la Coronación como un evento que impulsó, en su momento, un referente cultural identitario. Sin embargo, más allá de la conmemoración de la Coronación, lo que vale la pena resaltar es el papel devocional que aún sigue cumpliendo la Virgen de Chiquinquirá en cuanto que imagen sagrada, siendo lo más importante la tradición con la que los peregrinos visitan su santuario año tras año.

De igual modo, se identificó que en las fiestas religiosas el papel del peregrino se elabora desde los elementos constitutivos de la fiesta como es el caso de la devoción a la imagen sagrada que, por medio de una obra de arte, representa el simbolismo en el ritual. Así mismo, el mito fundacional del milagro actúa como el activador de la creencia que finalmente es el sentido que moviliza al peregrino.

De igual modo, se encuentra el movimiento que provoca la fiesta, sea para atraer a los peregrinos o para ir hacia ellos en la procesión.

Así mismo, se tienen en la fiesta por lo menos dos escenarios de construcción y realización: el primero, institucional, que define una estructura organizativa y jerárquica que controla el culto y el acceso a los elementos sagrados. Desde allí se crean las condiciones logísticas y de integración necesarias para que un grupo de peregrinos, que se adscribe de manera permanente a las actividades de culto y congregación, adquiera un carácter de colectividad en la actividad religiosa.

El segundo escenario es el no institucional o popular; en este, los creyentes resignifican los elementos religiosos que administra la institucionalidad y los disponen de tal modo que interactúan con otras dimensiones de la vida social, como son la cotidianidad, la vida en familia y en comunidad, las manifestaciones populares y las formas de expresión y organización alternativas que no necesariamente se supeditan al escenario institucional. Por lo tanto, se encuentra en la realización de la fiesta una dualidad que dialoga constantemente, poniendo en interacción unos elementos, actores y prácticas que la constituyen en un sistema social.

Por su parte, los peregrinos ven representada su participación en la fiesta desde las evocaciones, recuerdos y memorias que recrean en cada uno de los momentos en cuales se vinculan. Así, la participación del peregrino en la fiesta construye situaciones en donde se convoca, provoca y evoca una experiencia de lo sagrado. En efecto, momentos como el rezo de la Novena, asistir a las vísperas, las preparaciones del viaje y estar en la misa principal proveen unos elementos en donde el peregrino carga de significado su participación en la fiesta y la convierte en una tradición.

Adicionalmente, los peregrinos ejercen, por medio del pago de la promesa, un tipo de prácticas rituales que, estudiadas con mayor profundidad, bien podrían ayudar a caracterizar las valoraciones de la fiesta y la relación con el territorio y sus

comunidades. Definitivamente, el pago de la promesa como medio de ofrenda puede reconocer una relación histórica con el territorio, las comunidades y sus creencias. Debido a que la creencia se pone de manifiesto principalmente por la fe en el milagro y lo milagroso, una convicción y seguridad de que algo puede cambiar por la intercesión divina, en este caso, de la Virgen. Por lo tanto, la creencia es compartida por el grupo social, dentro de un territorio, y consolida relaciones de identificación social.

Cabe destacar el incremento de las facilidades en los viajes y las comunicaciones, que permiten reconocer un aumento en el flujo de peregrinos a los santuarios y, por ende, otras dinámicas que merecen mayores estudios, como es el caso del turismo religioso. Chiquinquirá se presume como una ciudad santuario, una ciudad mariana y se le da el apelativo de “espiritualmente encantadora”, lo cual permite entender que los atributos conferidos por los peregrinos y otros individuos como los turistas le otorgan una identidad a los espacios y, a la vez, estos espacios se convierten en referentes de identidad. Todo ello constituye un fenómeno de permanente reciprocidad e identificación entre el espacio, la práctica festiva y el individuo.

Referencias

- Adarve, Mauricio. “La Virgen de Chiquinquirá o la mimesis sacral”. En Creer y poder hoy, compilado por Clemencia Tejeiro, Fabián Sanabria y William Mauricio Beltrán. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007, 421-450.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/786/25/23CAPI22.pdf>
- Alvarado, N., Alvarado, J. y Alfonso, N. (2019). La Virgen del Rosario de Chiquinquirá. Un referente simbólico patrimonial en la consolidación del Estado nación en Colombia. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 21(2), 59-79.
<https://www.doi.org/10.17151/rasv.2019.21.2.4>
- Durkheim, E. (2006). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ediciones Colofón.
<http://www.zubiri.net/moodledata/16/Durkheim-Las-Formas-Elementales-de-la-Vida-Religiosa.pdf> (Trabajo original publicado en 1912)
- Ferro, G. (2004). *La geografía de lo sagrado: el culto a la Virgen de Las Lajas*. Ediciones Uniandes.
- Ferro, G. (2011). Guía de observación etnográfica y valoración cultural: fiestas y semana santa. *Apuntes*, 24(2), 222-241. <http://www.scielo.org.co/pdf/apun/v24n2/v24n2a08.pdf>

- Frassani, A. (2018). La Virgen de Chiquinquirá y la religión muisca. *Historia y sociedad*, (35), 61-86. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/70319/66530>
- García, P. G. (2002). El ritual como forma de adoctrinamiento. *Gazeta de Antropología*, 18. http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G18_01Pedro_Gomez_Garcia.pdf
- Godelier, M. (2000). Acerca de las cosas que se dan, de las cosas que se venden y de las que no hay que vender ni dar sino que hay que guardar. Una reevaluación crítica del ensayo sobre el don de Marcel Mauss. *Hispania*, 60(204), 11-26. https://www.researchgate.net/publication/331536233_Acerca_de_las_cosas_que_se_dan_y_de_las_cosas_que_se_venden_y_de_las_que_no_hay_que_vender_ni_dar_sino_que_hay_que_guardar_Una_reevaluacion_critica_del_ensayo_sobre_el_don_de_Marcel_Mauss/fulltext/5c7f3597458515831f87ad76/Acerca-de-las-cosas-que-se-dan-de-las-cosas-que-se-venden-y-de-las-que-no-hay-que-vender-ni-dar-sino-que-hay-que-guardar-Una-reevaluacion-critica-del-ensayo-sobre-el-don-de-Marcel-Mauss.pdf
- Herrero, J. (2004). Desde el cristianismo sabio a la religiosidad popular en la Edad Media. *Clio & Crimen*, (1), 301-335. https://www.durango-udala.net/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_428_1.pdf
- Homobono, J. (1990). Fiesta, tradición e identidad local. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, (55), 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=144795>
- Homobono, J. (2004). Fiesta, ritual y símbolo: epifanías de las identidades. *Zainak Cuadernos de Antropología - Etnografía*, (26), 33-76. www.euskomedia.org/PDFAnlt/zainak/26/26033076.pdf
- Llanos, H. (2004). *En el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo. Adoctrinamiento de indígenas y religiosidades populares en el Nuevo Reino de Granada (siglos XVI-XVIII)*. Talleres Gráficos de Unibiblos.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz editores.
- Martínez Montoya, J. (2004). La fiesta patronal como ritual performativo, iniciático e identitario. *Zainak. Cuadernos de Antropología - Etnografía*, 26, 347-367. <https://core.ac.uk/download/pdf/11498143.pdf>
- Ospina, A. (2019). Fiestas, cultos e imaginaria sagrada de las celebraciones religiosas en Tunja. En A. Ospina (Ed.), *Cultos, devociones y fiestas religiosas de Tunja y Boyacá* (pp. 7-68). Búhos Editores Ltda. https://www.academia.edu/41126153/Cultos_devociones_y_fiestas religiosas_de_Tunja_y_Boyac%C3%A1_Andr%C3%A9s_Felipe_Ospina_Enciso_Editor
- Prats, L. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Ariel S. A.
- Preston, J. (1992). Spiritual magnetism: an organizing principle for the study of pilgrimage. En A. Morinis (Ed.), *Sacred Journeys, the Anthropology of Pilgrimage* (pp. 31-46). Greenwood Press.
- Rojas, V. (1999). *La coronación de la Virgen de Chiquinquirá: mentalidad religiosa e imaginario mariano 1891-1919*. Consejo Editorial de Autores Boyacenses.
- Tobar y Buendía, P. (1986). *Verdadera histórica relación del origen, manifestación y prodigiosa renovación por sí misma y milagros de la imagen de la Sacratísima Virgen María Madre de Dios Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá*. Instituto Caro y Cuervo. (Trabajo original publicado en 1694)

- Torres, K., Alvarado, N. y Alfonso, N. (2021). Tipología de visitantes a destinos de turismo religioso desde la producción científica. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.19053/22158391.12176>
- Turner, V. (2009). El centro está afuera: la jornada del peregrino. *Maguaré*, (23), 15-64. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/issue/view/Dossier%20Cultura%20Popular/1565>

Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia*

Contributions of the Regional Centers for Higher Education program to the democratization of higher education in Colombia

Contribuições do programa Centros Regionais de Ensino Superior para a democratização do ensino superior na Colômbia

[Artículos]

Edwin Estiven Sacristán Carrillo**

Recibido: 14 de julio de 2021

Aprobado: 16 de noviembre de 2021

Citar como:


Sacristán, E. (2022). Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia. *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6515>




Resumen

Este artículo de reflexión tiene como objeto establecer los aportes a la democratización de la educación superior alcanzados durante el desarrollo de la

* Este artículo de reflexión, derivado de una investigación en curso, hace parte de los resultados parciales del proyecto de tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación- RUDECOLOMBIA que lleva como título "Democratización y regionalización universitaria, el caso de los CERES en Boyacá, Colombia 2003-2020", estudio adelantado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, Boyacá.

** Magíster en Educación y licenciado en Filosofía Ética y Valores de la Universidad Santo Tomás. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente de tiempo completo de la cátedra de Ética y Política, en la Escuela de Filosofía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Miembro del grupo de investigación HISULA-UPTC. ✉ edwin.sacristan@uptc.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-9316-1182>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

estrategia Centros Regionales de Educación Superior (CERES) en Colombia, entre los años 2003 al 2014. Se trata de una reflexión crítica basada en una revisión documental, guiada por un análisis de tendencias bibliográficas. Se concluye que hay un sesgo defendido por el Estado colombiano durante lo que va del siglo XXI, en el que la cobertura, desde la perspectiva de la oferta y demanda, fue la principal justificación para impulsar la estrategia CERES, en nombre de la democratización universitaria.

Palabras clave: democratización, universidad, región, educación superior.

Abstract

This reflection article aims to establish the contributions to the democratization of higher education achieved during the development of the Regional Centers for Higher Education (CERES) strategy in Colombia, between 2003 and 2014. It is a critical reflection based on a documentary review, guided by an analysis of bibliographic trends. It is concluded that there is a bias defended by the Colombian State so far in the 21st century, in which coverage, from the perspective of supply and demand, was the main justification for promoting the CERES strategy, in the name of university democratization.

Keywords: democratization, university, region, higher education.

Resumo

Este artigo de reflexão tem como objetivo estabelecer as contribuições para a democratização do ensino superior atingidas durante o desenvolvimento da estratégia Centros Regionais de Ensino Superior (Ceres) na Colômbia, entre 2003 e 2014. Trata-se de uma reflexão crítica baseada numa revisão documental, orientada por uma análise de tendências bibliográficas. Conclui-se que há um viés defendido pelo Estado colombiano durante o que já ocorreu no século XXI, no qual a cobertura, sob a perspectiva da oferta e da demanda, foi a principal justificativa para impulsionar a estratégia Ceres, em nome da democratização universitária.

Palavras-chave: democratização, universidade, região, ensino superior.

Introducción

Este artículo encierra la formulación hipotética de la existencia de aportes de la estrategia Centros Regionales de Educación Superior (en adelante, CERES) a la democratización de la educación superior. Para dilucidar el entramado, se realizó un análisis documental de las siguientes fuentes primarias: a) publicaciones científicas recientes sobre la democratización de la educación superior, b) documentos oficiales de la Organización de las Naciones Unidas sobre el posible derecho a la educación superior y c) documentos estatales sobre la estrategia CERES y estudios relacionados. El material se clasificó, organizó y catalogó en matrices de lectura para facilitar su comprensión cronológica y las intencionalidades que subyacen tras la implementación del programa universitario. Todo ello se realizó a la luz del análisis crítico de corrientes epistemológicas alternativas de América Latina.

La democratización de la educación superior es comprendida en esta reflexión desde dos tendencias emergentes en rastreos documentales, que he denominado así; 1. democratización del acceso universitario, comentarios atinentes a la experiencia CERES en Colombia. 1.1 Persistencia de las inequidades en el acceso universitario, el papel de los CERES y 2. El derecho humano a la educación superior, el papel de los CERES. La anterior caracterización ha tenido presente que a la universidad se le ha endilgado, entre sus misiones, la formación democrática y ciudadana de los futuros profesionales de cada nación; sin embargo, históricamente ha sido reconocida como una organización estratégica para favorecer élites. Por eso, la democratización universitaria representa en gran medida la función social de la universidad, abordando temáticas de género, inclusión social y universalización del acceso a la educación de todos los sectores de la sociedad y no solo grupos de privilegio.

Los CERES en Colombia se crearon como un programa dirigido a fortalecer la política de cobertura universitaria en el gobierno del expresidente Álvaro Uribe

Vélez, es decir, en sintonía con lo registrado en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: “Respecto a la Educación Superior, el Gobierno nacional promoverá acceso con equidad implementando tres mecanismos para la retención e incorporación de 400 000 estudiantes” (DNP, 2002, p. 175). Sobre tal lineamiento se circunscribió “la denominada ‘Revolución Educativa’ que implementó la estrategia de regionalización de la educación superior, con el objeto de ampliar la cobertura estudiantil y desconcentrar la oferta de programas académicos en educación superior” (González, 2016, p. 125).

En la aparente relación entre la democratización universitaria y la ampliación de la cobertura se debaten las justificaciones para la creación de los CERES en Colombia. En dicho debate la estrategia es presentada como una acción estatal que tiene el “propósito común de llevar a una población, a través de la educación superior, oportunidades de desarrollo social, económico y humano” (MEN, 2006, p. 8), el cual está primordialmente enfocado en población vulnerable. Sin embargo, esta postura que se moviliza en los CERES y que sustenta la presencia de programas universitarios en el mercado económico de cobertura es objeto de crítica por su poca rigurosidad en la comprensión de la democratización de la universidad. La universalización del acceso es un asunto pendiente en Colombia, así como el derecho a la educación superior, lo cual se suma al hecho de que los territorios son omitidos por el cientismo vigilado por organizaciones estatales y transnacionales.

Democratización del acceso universitario, comentarios atinentes a la experiencia CERES en Colombia

La democratización de la educación superior es una reflexión tratada en algunas publicaciones científicas en torno a discusiones como el valor transaccional y economicista que dan los Estados neoliberales a la orientación que debe tener la universidad en favor del desarrollo, el acceso a la universidad como un asunto de derecho de las personas y las políticas de los Gobiernos para favorecer el acceso a

la formación superior. En perspectiva, se amplía el sentido de una educación universitaria central y única a una democrática, con la urgencia de extender la formación superior al mayor número de personas posibles, sin fines de lucro, como parte de las acciones que buscan reducir las desigualdades sociales (Chiroleu, 2014, p. 13).

Algunas naciones han profundizado en una práctica más democratizadora del acceso a la educación universitaria. En principio, parece ser el tipo de pugna reflexiva en la que Gobiernos con políticas económicas neoliberales no quisieran ingresar, debido a que su punto más álgido de inflexibilización es lograr un servicio de educación superior universal y gratuito, aspecto que evidentemente propone un reto a las finanzas de las naciones. No obstante, diversos países del mundo, y no necesariamente de Gobiernos progresistas, han acogido y apropiado políticas democráticas de acceso universitario, asegurando “gratuidad de la educación superior: Armenia, Bolivia, Bulgaria, Cuba, Ecuador, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Federación de Rusia, Francia, Grecia, Irak, Lituania, Perú, República Centroafricana, Siria, Túnez, Ucrania y Venezuela” (cit. en Zamora y Del Carmen, 2017, p. 48).

Dadas las condiciones de apertura en algunas naciones, estos temas han ocupado en gran medida las agendas de las luchas estudiantiles en países latinoamericanos que se enfrentan a un sistema que prioriza diversas necesidades de los Estados por encima de la educación universitaria, en donde aparentemente la financiación no es la principal dificultad. Los otros niveles de formación como la técnica y media vocacional, se distingue por cultivar el arbitrio del sujeto, lo cual está en sintonía con las interpretaciones que, con base en el derecho internacional, defienden que “la educación superior permanece integrada en la normativa internacional de los DDHH como parte del derecho a la educación” (Zamora y Del Carmen, 2017, p. 47). En este sentido, los científicos sociales reclaman la imposibilidad de negociar el acceso a este nivel de formación.

De acuerdo con lo anterior, los CERES se presentaron a la opinión pública como una estrategia capaz de democratizar el acceso universitario, a través de la ampliación de cobertura en las regiones y con la fuerza de instituciones universitarias públicas y privadas. Esta interpretación se ubica en una episteme economicista del sistema educativo superior, según la cual el acceso se ve supeditado al mercado en la dinámica oferta/demanda. Es por ello que los CERES se crearon en lugares donde no había acceso a este nivel de educación y pueden aún encontrarse tanto en zonas apartadas del país como en localidades muy deprimidas de las grandes ciudades (MEN, 2006, p. 7). Su estrategia inicial fue cautivar un público al que las ofertas de programas universitarios no le eran comunes.

Persistencia de las inequidades en el acceso universitario, el papel de los CERES en Colombia

Las publicaciones coinciden en reportar un crecimiento acelerado y expansivo de la oferta y demanda de la educación superior en el territorio del centro y sur del continente. Así lo reporta Adriana Chiroleu, al indicar que “en lo que va del siglo XXI, la expansión de oportunidades en el nivel educativo superior se ha constituido en un eje de política pública en América Latina” (2014, p. 9). Sin embargo, los sistemas universitarios de educación pública no han sido suficientes para universalizar la cobertura y le han dado paso a políticas neoliberales que determinan el acceso de acuerdo con las capacidades financieras de las familias. Así, “el reducido número de espacios en las instituciones públicas forzó a las familias a buscar una salida, por medio de la educación superior privada, que pudiera adecuarse a su presupuesto” (Ramírez, 2015, p. 12). Entonces, esta situación desplazó la responsabilidad de los Estados a los núcleos familiares bajo las promesas de promoción social y vinculación al mundo laboral.

Las dinámicas de acceso a la educación superior en algunas naciones de América Latina presentan características homogéneas con algunos matices que permiten

comprender la situación particular de cada nación. Sobre este tema en Argentina, Chiroleu destaca que “la ampliación de las oportunidades se concretó a través de dos vías principales: la creación de nuevas universidades públicas y la consolidación de diversas formas de ayuda económica a estudiantes carenciados” (2017, p. 33). Estos dos criterios conforman una tendencia que en las últimas décadas ha estado presente también en otras naciones como Colombia, donde el primero de estos criterios está acompañado no solo de la creación de universidades públicas, sino también privadas con o sin ánimo de lucro, mientras que el segundo se manifiesta a través de la proliferación de créditos universitarios de gran interés para la banca, así como de becas selectivas que privilegian los resultados en pruebas estandarizadas.

En Colombia, las pugnas por un cupo universitario son reñidas, tanto en las universidades públicas como en las privadas. En el caso de estas últimas, cuando la población de la que proviene el aspirante es de estratos económicos bajos y los parientes del postulante no cuentan con los recursos suficientes para el pago directo del semestre, el núcleo familiar se ve abocado a la lucha por becas o créditos educativos dispuestos por el Estado que, a su vez, prioriza por el resultado de la prueba Saber 11, es decir, la prueba estandarizada estatal. Por tanto, “no es de extrañar que los programas de ayuda estudiantil estén centrados en becas-crédito y el autofinanciamiento de la educación superior, sobre todo cuando el 71 % de la composición de la educación superior en Colombia es privada” (García, 2013, p. 142)

La lógica economicista de los créditos educativos también tuvo su capítulo en la estrategia CERES, principalmente a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Para estos efectos, los créditos para estudiantes CERES constituyeron una línea especial destinada a la matrícula de quienes habían sido aceptados en alguno de los CERES del país. Normalmente la línea de crédito en cuestión también permitía “acceder al crédito

destinado para sostenimiento los estudiantes beneficiarios de crédito para pregrado en la modalidad CERES que residen en un municipio diferente al municipio sede de la institución de educación superior donde estudian” (ICETEX, 2013, párrafo 1). Se destaca que en el 2021 no se estaban generando nuevos créditos en esta línea; no obstante, sí hay créditos activos de estudiantes culminando sus estudios bajo esta modalidad crediticia.

Lo anterior refleja el emergente favorecimiento a universidades privadas con o sin ánimo de lucro y determina una de las grandes pugnas de los movimientos estudiantiles que se resisten a esa lógica, lo cuales consideran la formación universitaria un medio de movilidad, transformación y equidad social. Sin embargo, no todas las naciones están inmersas en esas dinámicas, aunque las lógicas mercantilistas de la educación han logrado permear la mayoría de los países de Latinoamérica.

En América Latina, la privatización de la educación superior constituye una tendencia generalizada, que a partir de la década de 1990 incide diferencialmente en los países de acuerdo a su configuración histórica. En aquellos donde el sector privado posee una larga presencia, la oferta privada se profundiza; mientras que en países como la Argentina —donde hasta mediados del siglo XX esa oferta era inexistente— la expansión del sector, impulsado por las reformas neoliberales, no logra revertir el carácter todavía predominante de las universidades públicas. (Suasnábar y Rovelli, 2016, p. 89)

Sobre los efectos de esta emergente privatización, las políticas de acceso estatales tienden a facilitar las condiciones para la competencia por cupos en universidades públicas, becas y créditos educativos en universidades privadas. Como lo relaciona Cruz citando una entrevista a una estudiante egresada mexicana de educación media superior, “la competencia por ingresar a las universidades públicas es tan fuerte que hay cursos privados de preparación, algunos de los cuales se imparten de manera clandestina” (2016, p. 5). Algo inherente a estos escenarios de riña por un lugar en la educación universitaria es la elección de una

universidad de naturaleza privada a través de créditos educativos de quienes no lograron ingresar a alguno de los cupos en disputa. Así lo señala Cruz: “Los participantes comentaron el caso de egresados de cohortes anteriores que no fueron admitidos a instituciones públicas de E. S. y que se inscribieron en universidades privadas” (2016, p. 15).

Las inequidades en la educación superior son justificadas de diversa manera por el aparato estatal en Gobiernos normalmente democráticos y las más frecuentes de tales justificaciones están asociadas al rendimiento académico del estudiante. Ejemplo de ello es la ausente consideración de las disparidades geográficas de los aspirantes e incluso de los estudiantes activos. El análisis de las particularidades entre igualdad e inequidad permite vislumbrar los matices que definen la persistencia de políticas que dan cuenta de igualdad desde la homogeneidad de criterios estandarizados y que dejan de lado la singularidad de los sujetos y sus contextos. “En algunos casos, equidad significa partes iguales, pero en otros casos puede significar partes determinadas por la necesidad, el esfuerzo gastado, la habilidad para pagar, los resultados obtenidos, la adscripción a cualquier grupo” (cit. en Espinoza, 2017, p. 12).

Estos aspectos determinan las razones por las que grandes segmentos de la población en Colombia no logran ingresar a la educación superior, entregándoles el peso de la frustración a quienes lo intentaron y fueron descartados por las pruebas de acceso. “Algunos académicos han enfocado este tema desde una perspectiva del equilibrio funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior deriva de diferencias en la habilidad (habilidades cognitivas e intelectuales) y motivación de los individuos” (Espinoza, 2017, p. 14). Tanto las pruebas estandarizadas como las oportunidades le resultan ventajosas a los grupos familiares con mayores ingresos y con mayor “capital cultural”, el cual hace referencia al acceso a la información y a ciertos círculos sociales privilegiados

sobre otros. Así lo registra Espinoza respecto del acceso a la educación universitaria en Chile:

Se constata que aun cuando ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura para todos los quintiles en las últimas décadas y respecto al género, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos y que ostentan mayor capital cultural. (2017, p. 8)

Dichas inequidades usualmente son omitidas por los Gobiernos bajo la justificación de igualdad de oportunidades ante las pruebas estatales, restando importancia a las condiciones de proveniencia de los estudiantes, la calidad de su proceso de formación, su acceso a la información, entre otros aspectos que configuran una ventaja de grupos poblacionales sobre otros ya reseñada por teóricos e investigadores. Los Estados entonces promulgan una “apuesta por generar las mismas posibilidades de la población para acceder a la educación y la competencia meritocrática, lo cual legitima ciertas desigualdades justas” (Suasnábar y Rovelli, 2016, p. 86); es decir, una prueba que se aplica a toda la población estudiantil próxima a ingresar a la educación universitaria que no contempla las condiciones del individuo, solo sus resultados.

Encontramos un ejemplo de este tipo de iniciativas estatales en la estrategia CERES en Colombia, presentada como apuesta para la disminución de las inequidades geográficas en la educación superior desde la perspectiva de la regionalización universitaria. Sin embargo, contrario a lo esperado, la proliferación de universidades de carácter privado en este proceso acercó la oferta de programas universitarios a los territorios distantes, pero a los mismos costos que tienen en las urbes. Es decir, los CERES sirvieron como una plataforma para ampliar la cobertura de la educación superior por vía del aumento de la oferta en las regiones, lo que constituyó un beneficio desde la perspectiva

geográfica, pero un perjuicio en términos de equidades financieras. Finalmente, los aspirantes de las regiones sin condiciones económicas para acceder a la universidad se postularon a créditos educativos según las posibilidades de sus resultados en pruebas estandarizadas.

La inequidad, como se ha anticipado, se relaciona con la proveniencia del estudiante, es decir, con su contexto. Aunque en una sola ciudad son significativas estas diferencias entre barrios, villas, favelas, comunas o localidades populares o exclusivas, estas disparidades parecen ser más pronunciadas entre lo urbano y lo rural. Por ejemplo, en la periferia de las ciudades de Colombia no es muy difícil encontrarse con lugares sin servicios básicos o intermitentes y precarias herramientas de conectividad. Así las cosas, a un estudiante egresado de bachillerato ubicado en la urbe le es más fácil el acceso a la educación superior que a uno que proviene de la ruralidad. Este aspecto es visible en los estudios cuantitativos sobre el acceso a la universidad, tal como lo expresan Peniche Cetzal y Ramón Mac, citando a (Giorguli y Angoa, 2016; Solís, 2010): “En México se siguen observando amplias diferencias de cobertura en los contextos rural y urbano” (2018, p. 121).

La deserción en la educación superior se ve acrecentada por cuenta de las inequidades sociales. Los aspirantes en condiciones desventajosas podrían, mediante altos puntajes, acceder a cupos universitarios en instituciones de gran prestigio; no obstante, su sostenimiento en las urbes, los costos de sus prácticas, salidas de campo y el impedimento de horarios para laborar han terminado por masificar también el retiro estudiantil. “El hecho socioeducativo de la deserción es producto de un sistema universitario inequitativo, en el que se evidencia la discriminación en los niveles de formación y de desigualdad social y se ve reflejado en la calidad de la educación” (Guerrero y Soto, 2019, p. 128). Todo ello deja ver que, a pesar de las reformas al sistema universitario, su acceso sigue estando dirigido a segmentos privilegiados de la población.

Los CERES y el derecho humano a la educación superior

Sin duda, los CERES se presentaron como una estrategia para favorecer el derecho a la educación, en su nivel superior, de poblaciones distantes a las urbes, como se ha comentado, por vía de la ampliación de la oferta. Sin embargo, si la educación superior es un derecho humano o no, sigue siendo una zona de debate que vale la pena revisar antes de resolver el interrogante de este apartado reflexivo.

El concepto de democracia suele ser abordado desde dos concepciones relacionadas pero que se distancian en aspectos entre sí. La primera, como un sistema de gobierno, como formas de elección popular y el poder de las mayorías (democracia representativa). La segunda está relacionada con la acción de los ciudadanos a través del respeto de sus derechos (democracia participativa). Esta última concepción marca las pautas en las disputas del reconocimiento de los derechos de las minorías y grupos excluidos, aborda discusiones en torno a la inequidad y discute los principios de la economía neoliberal cuando se comercializan los derechos de las personas en sociedades que se autodenominan demócratas. De tal suerte que es este segundo precepto desde donde se sustenta la reflexión sobre el acceso a la educación superior como un derecho.

Alrededor de debate son frecuentes, sobre todo en las grandes ciudades, las movilizaciones estudiantiles y las acciones de colectividades de universitarios que promulgan en sus luchas posturas contra la privatización de la educación superior y en favor de la universidad pública y de políticas estatales que la favorezcan. Es común, en medio de estas álgidas discusiones con los Gobiernos frecuentemente neoliberales, reclamar el acceso y permanencia en la universidad como asuntos asociados al derecho fundamental a la educación. Lo que impulsa el interrogante precedente: ¿es la educación superior universitaria un derecho humano?, el cual es previo a resolver si los CERES contribuyeron al derecho humano a la educación superior o no. Este cuestionamiento da lugar a una reflexión a la luz de varias

fuentes oficiales nacionales, organismos multilaterales y promulgación de documentos base de acuerdos internacionales que han desarrollado diferentes aproximaciones al tratamiento del tema en cuestión.

El paso por la Segunda Guerra Mundial dio entrada a cosmovisiones más universales respecto de las posiciones políticas que cada nación podría tener sobre diversos temas que le atañen a la condición humana y a la convivencia pacífica en el planeta, a partir de posibles escenarios de cooperación. El surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 permitió posicionamientos y declaraciones internacionales sobre diversos temas relacionados con lo económico, social, cultural y humanitario. Entre estos temas, desde luego sobresale la educación. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de (1948), de manera específica en el artículo 26 numerales 1, 2 y 3, se aborda el derecho a la educación. Sobre el particular y con respecto a lo atinente a la educación superior, se expresa:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948, artículo 26, numeral 1)

En su carta magna la ONU declara el derecho humano a la educación elemental, pero respecto de la “instrucción técnica y profesional” deja un espacio abierto a interpretaciones. En cuanto al “acceso igual para todos”, proliferan pruebas estandarizadas, una suerte de herramienta selectiva de grupos minoritarios que justifica los “méritos respectivos” y prolonga la tradición que privilegia a las élites y que ya pesaba sobre la educación superior. Es decir, en primera instancia no es reconocido el ingreso a la formación universitaria como un derecho adquirido, sino que es más bien una decisión que sobre el particular tomarán los Gobiernos

que, como en Colombia, no han dudado en ceder la responsabilidad al sector privado a través de la oferta y demanda.

El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966¹, conocido como una reafirmación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y que también suele reconocerse como obligaciones de deuda, insta a que los Estados que acogieron lo acordado por la ONU deban tomar decisiones para profundizar en el desarrollo de los derechos humanos en sus países. En lo pactado, se retoma la educación superior con conceptos distintivos, lo cual es objeto de interpretación desde la perspectiva de la democratización universitaria. En el artículo 131, se comprende la educación universitaria en cuanto que “generalizada y accesible a todos”, como una exhortación para evitar prácticas raciales en la oferta y se identifica una invitación a “la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” en los consecutivos b y c del mismo artículo. Un asunto hasta hoy inconcluso en la mayoría de las naciones que hacen parte de la ONU.

Otro hito histórico y relacionado que, en todo caso, no define obligatoriedad en la universalización del acceso a la universidad se puede evidenciar en la Organización de los Estados Americanos (OEA). En el artículo 13,3 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, o “Protocolo de San Salvador” de 1988, se replica de forma literal el contenido del artículo 131 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, evidentemente, sin asumir una concepción para América diferente a la expresada por la ONU treinta y dos años atrás, es decir, sin materializar el derecho a la

¹ Art. 13 1: “Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación” 2 “b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

Educación Superior a pesar de la relacionada invitación a la “implantación progresiva de la enseñanza gratuita” de aquel entonces.

En el marco de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior de 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) suscribió el informe final titulado “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, donde, en el consecutivo b del subtítulo I. Contexto, sobre la Democratización Universitaria, aborda únicamente dos temas: a) la relevancia de la educación superior en el reforzamiento del Estado de derecho, la preservación de la democracia y el desarrollo y b) el lugar que ocupa la mujer en este nivel superior educativo y su reconocimiento a la igualdad de acceso. Respecto del acceso universal a la instrucción técnica y profesional, se podría decir que fue un asunto que quedó pendiente.

La educación superior se halla frente a un auge de la democratización y a un reforzamiento del Estado de derecho en casi todas las sociedades. Es indiscutible la función que cumplen la educación en general y la superior en particular en el progreso y la preservación de la democracia, y en la formación de los jóvenes y los adultos en materia de ciudadanía democrática. Esta evolución se caracteriza también por el lugar que ocupa la mujer en los procesos de decisión. La lucha por el reconocimiento de una igualdad completa no tiene lugar sin dificultades e inclusive sufrimientos, pero se trata de un gran desafío para la educación superior en el siglo XXI. (Unesco, 1998, p. 12)

Llama la atención en todo esto el ambiente favorable del informe y la declaración frente a la apertura e impulso del sector privado en la educación superior, dejando claro que los Estados no pueden asumir los costos y la financiación universal de la enseñanza superior y, por tanto, alentando verdaderas empresas universitarias, tal como puede verse en la siguiente cita:

Sin duda, es evidente que este [el Estado] no puede hacerse cargo de toda la financiación. Conviene por lo tanto crear, en el nivel en que se adoptan las

decisiones, un entorno favorable a una diversificación creciente de las fuentes de financiación de la educación superior. Las soluciones serán variadas y numerosas. De todas maneras, conviene alentar el espíritu empresarial en los establecimientos que procuran obtener ingresos no solo mediante actividades tradicionales de investigación y formación, sino también por medio de operaciones comerciales o de producción. En otros casos, esto se traduce en un desarrollo siempre creciente de un sector privado de la enseñanza superior. (Unesco, 1998, p. 16)

Ya en el contenido de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, una vez más, se replica el sentido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto que el acceso esté basado en los “méritos”, sin considerar las inequidades fundadas en la condición social, geográfica y económica. Queda claro, entonces, que el principio de disputa en el mercado que sostiene la economía del capital se insta a que sea aplicado al derecho a la educación técnica y superior: “De conformidad con el párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes” (Unesco, 1998, artículo 3, a).

En relación con la equidad de acceso, se comprende en la Declaración el traslado de la responsabilidad de un tema de financiación y cobertura más que de universalización de la educación superior. Abogando por la homogeneización de oportunidades y la disputa por ellas, se indica que “La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria” (Unesco, 1998, artículo 3, b).

Es decir, se propone enfocar la educación media en la preparación y presentación de pruebas estandarizadas que le permitan al aspirante ganar un cupo en la enseñanza superior pública o, en el caso colombiano, el acceso a un crédito educativo. De esta manera, la Unesco sí trabaja el tema de la igualdad y equidad

en el acceso a la educación superior, pero desde sus propias categorías, es decir, desde unas nociones que son favorables al capital.

Frente a los contenidos de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, se destaca la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En sus argumentos, es evidente el posicionamiento dependiente de la mayoría de las naciones latinoamericanas relativo a una construcción hegemónica de los derechos humanos, la cual está marcada por la aceptación de temas pactados anteriormente, con el fin de aplicar sus categorías al contexto de América Latina. Es más, el pacto inicia “Ratificando los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (Unesco, 1998, anexo 2, p. 45). En este contexto se comprende, desde luego, que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el marco base y que no podía ir la declaración de América Latina en contravía de este. No obstante, tampoco esta última adiciona nada. En resumen, su contenido simplemente replica lo ya presentado sin agregar más que explicaciones de contexto.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco, 2008) se define de manera tácita a la educación superior como un derecho humano y un bien público social², lo cual es ratificado en los principios declarativos sobre la educación superior en América Latina y el Caribe suscritos en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación superior en América Latina y el Caribe del 2018³. En este segundo caso, llama la

² –“La educación superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad” (Unesco, 2008, consecutivo B. 1).– “El carácter de bien público social de la educación superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una educación superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes” (Unesco, 2008, consecutivo B. 2).

³ “Es un bien público social-estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal, y su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades” (Unesco, 2018).

atención, en el segmento “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina”, numeral 4, la exhortación a los Estados a desarrollar políticas públicas que den garantía a los derechos a población discriminada incluso por situación socioeconómica⁴.

Finalmente, a la luz de lo reflexionado, es posible anticipar que la estrategia CERES no se concibió como una política dirigida a asegurar el derecho humano a la educación superior. Más allá de lo expresado en función de la ampliación de cobertura, no fue un instrumento que buscara la universalización del ingreso de los aspirantes de la región. Su funcionamiento se financiaba principalmente a partir de los recursos recaudados por costos asociados a matrícula, con el apoyo de entidades externas benefactoras cuando las había. Su centro era captar el segmento de la población que podía financiar sus estudios, pero no su permanencia en las urbes, y, de esta manera, demostrar que el Estado, a través de las instituciones de educación universitaria mayoritariamente privadas, garantizaba la presencia de los servicios de educación superior en las regiones.

Conclusiones y discusión final

Los CERES, entre cobertura y acceso a la educación superior

Entre la democratización del acceso y la ampliación de cobertura se justificó la estrategia CERES en Colombia, es decir, la respuesta estatal para democratizar el acceso a la universidad desde una perspectiva neoliberal ha sido la ampliación de cobertura basada en la oferta de programas a través de universidades privadas en los territorios. Esta medida dista del llamado a la equidad con el que se impulsa el reclamo social de una institución universitaria al alcance geográfico y económico de las familias, es decir, más democratizada. Al respecto, quedó claro que los

⁴ “Es imperativo que las políticas públicas e institucionales garanticen no solo los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también los derechos de todos los grupos de población frecuentemente discriminados respecto a referentes de género, raza, etnicidad, religión, edad, situación socioeconómica” (Unesco, 2018, numeral 4).

CERES “entraron en una dinámica de mercado, ya que el 60 % de [ellos] están siendo operados por instituciones de educación superior privadas” (González, 2016, p. 129)

A pesar de las justificaciones explícitas de la estrategia CERES, en donde se indica que “el programa está dirigido a personas provenientes de familias con ingresos menores a 2 SMMLV” (DNP, 2014b, p. 1), aquella resultó insostenible para sectores deprimidos de la población. Esta situación muestra el abismo existente entre la cobertura por aumento de demanda y la urgencia de la democratización del acceso universitario. Además, no existió “una estrategia definida, por parte del Ministerio de Educación Nacional, que permitiera la articulación de la educación básica y media con el modelo de educación que ofrecen los Centros Regionales de Educación Superior” (González, 2016, p. 28). Sobre el particular, en el resumen del informe de evaluación se indica que

De los estudiantes participantes en los grupos focales, el 86 % considera que la principal razón por la cual las personas no pueden ingresar a los CERES es la falta de recursos, y el 77 % considera que existe un alto grado de dificultad para acceder a los créditos educativos ofrecidos por el ICETEX. (DNP, 2014b, p. 8)

Sobre la cobertura como criterio importante para las metas propuestas de la estrategia de regionalización de la educación superior, el DNP indicaba que “en el periodo 2003 a 2013 se han atendido 176 308 estudiantes y en el 2013 el número de matriculados en CERES representó el 1,7 % de los matriculados en educación superior en el país” (DNP, 2014a, p. 1). También:

Muestra en sus cifras consolidadas para el año 2013 un porcentaje de cobertura estudiantil del 1,71 %, representado en un número de 36 158 personas beneficiadas por los programas académicos ofertados en dicha modalidad de estudio, demostrando de forma clara que la participación de los Centros Regionales no tiene un impacto considerable en la consolidación de la política

de cobertura que se ha logrado en los Planes de Desarrollo para los años 2002 a 2014. (González, 2016, p. 126)

Finalmente, para la posteridad debe considerarse que

La educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo. Como tal, los países deben desarrollar mecanismos nacionales y estrategias sólidas para evaluar continuamente el progreso y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos. (Unesco, 2020, p. 8)

Los CERES y el derecho humano a la educación superior

El derecho a la educación superior continúa siendo una disputa reclamada con más fuerza por los colectivos estudiantiles de universidades públicas en el caso colombiano. Sin embargo, se logra percibir un ambiente internacional y nacional cada vez más empático con estas luchas del común de la sociedad. Por ejemplo, en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008 y 2018, donde la educación superior es reconocida como un derecho público y universal. Así mismo, en el informe de *Acceso Universal a la Educación Superior: Tendencias Internacionales*, se ratifica que “el acceso universal a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente clave del desarrollo social y económico, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad” (Unesco, 2020, p. 8). Se considera que esta postura debe ir marcando los derroteros para que las naciones vayan ajustando sus políticas a estos intereses.

En virtud de la dinámica impulsada por la ampliación de cobertura con instituciones mayoritariamente del sector privado, queda claro que los CERES no contribuyeron a universalizar el acceso a la universidad en calidad de derecho. Sin embargo, la presencia de la estrategia en los territorios ha contribuido, en el caso de los CERES que aún existen, a la democratización desde la perspectiva de la regionalización de la educación superior. En este sentido, democratizar el acceso

no solo se comprende desde la ampliación de la cobertura, sino que también es imperativo hacer que, a través de diversos medios, la universidad esté más al alcance de los territorios. Se trata de acciones urgentes que deben tener presente que

La participación en la educación superior puede verse afectada por el lugar donde vive una persona, así como por la distancia geográfica de las instituciones. Las razones de esto son complejas, ya que las disparidades regionales pueden deberse tanto a factores socioeconómicos como a la geografía. (Unesco, 2020, p. 40)

En el caso colombiano, tales factores socioeconómicos están presentes en las urbes, aunque tienen gran prevalencia en las periferias. Sobre la inequidad geográfica de acceso a la universidad, el Departamento Nacional de Planeación indicó que “El 71 % de los CERES está ubicado en municipios donde no existen otras instituciones de educación superior” (DNP, 2014b, párrafo 48).

La región y los CERES

Por último, la democratización universitaria en los CERES debe abordarse desde la perspectiva de la participación de las comunidades dentro de la estrategia. Sobre este asunto, es importante tener presente que el interés de conformar un CERES debería surgir de las regiones, de los agentes locales interesados en que la iniciativa se desarrolle e implemente en las zonas donde lo consideraran prioritario para su comunidad (MEN, 2006, p. 8). De esta manera, uno de los requerimientos para la creación del CERES implicaba justificar la pertinencia regional y, en la evaluación institucional del programa concerniente a 35 CERES, un 88,6 %¹¹ de ellos tuvo en cuenta un diagnóstico del entorno productivo y de las necesidades de la región como insumo para su constitución (DNP, 2014a, p. 24).

Sin embargo, para garantizar esa conexión entre el programa y el contexto era fundamental la alianza y el comité operativo. No obstante, según la Evaluación del Departamento Nacional de Planeación, “En ninguno de los 35 CERES de la muestra se encontró presencia de los seis tipos de actores sugeridos por el MEN para la conformación del CERES” (DNP, 2014b, p. 10). Por su parte, esa relación de la institución universitaria con los territorios en los CERES constituyó una conversación unidireccional. La universidad usualmente es vista como la herramienta civilizadora, no como una organización que dialoga con los territorios, ya que los conocimientos universitarios suelen subvalorar los saberes populares. Eso generó en los CERES mayores dificultades en la democratización de saberes del entorno universitario de su propuesta.

Prospectivamente, en Colombia las secretarías de educación certificadas ubicadas en entidades territoriales⁵, aunque desarrollan actividades de fomento de la educación superior, centran sus iniciativas en la educación para el trabajo y la articulación con la formación media. Es por ello que los actores regionales deben estudiar las potencialidades de sus territorios para el desarrollo universitario, lo cual constituye un aspecto que supone un análisis urgente del sector educativo que capture las diferencias interregionales (López, 2014, p. 220), con el fin de favorecer el emprendimiento universitario, teniendo presente que algunas regiones, por su ubicación estratégica o su actividad económica, son más proclives a proyectos universitarios. Se trata de dinamizar un liderazgo bajo la conciencia colectiva de que, desde la universidad, se abre camino al desarrollo regional y la solución a las necesidades locales (Figueroa, 2016).

Finalmente, en el tránsito a la tercera década del siglo XXI, mientras pasamos por la pandemia del COVID-19, los CERES nos permiten reconocer un sistema educativo universitario que aún intenta adaptarse a clases remotas *online*. En el

⁵ Las secretarías de educación certificadas en Colombia son aquellas que, en virtud de la ley 715 del 2001, se identifican como departamentos o distritos, de igual manera que los municipios con más de 100 000 habitantes, también aquellos que con menos de 100 000 habitantes que cumplan los requisitos que señale el reglamento en materia técnica, administrativa y financiera.

segundo año de este fenómeno mundial, hemos asistido a una difícil época para las instituciones universitarias y otros sectores de la educación. Las universidades privadas han perdido un gran número de estudiantes antiguos y aspirantes usuales aún sin definir, mientras que las universidades públicas se han enfrentado a recortes y limitaciones. Al respecto, el retroceso en la regionalización universitaria se desconoce aún, pero el panorama no es alentador.


Referencias

- Chiroleu A. (2014). Desigualdades en la Educación superior y Políticas Públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Revista Universidades*, 59, 9-22.
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/9821/universidades59.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Chiroleu A. (2017). ¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Revista Universidades*, 74, 31-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37354774004.pdf>
- Cruz Orozco, I. (2016). *Beneficios esperados de la educación, media superior en comunidades rurales*. *Revista Electrónica de Educación, SINÉTICA*, 46, 1-18.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/596>
- DNP. (2002). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- DNP. (2014a). *Evaluación Institucional y de Resultados del Programa Centros Regionales de Educación Superior*. CERES. Producto 4 (Informe final resultados de la evaluación).
https://mrvt.dnp.gov.co/Evaluaciones/Informe_Resultados_Evaluacion_CERES.pdf
- DNP. (2014b). *Resumen ejecutivo: Evaluación Institucional y de Resultados del Programa Centros Regionales de Educación Superior*. CERES.
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Ficha_Autocontenida_CERES.pdf
- Espinoza, O. (2017). Acceso al Sistema de Educación Superior en Chile, El tránsito desde un Régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Revista Universidades*, 74, 7-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37354774003.pdf>
- Figueroa, C. (2016) *Historia de la Formación de Educadores en América Latina, de la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica*. Centro de Investigaciones Históricas y Sociales Dr. Federico Brito Figueroa y Fundación Buria.
- García García, C. (2013). Equidad e Inclusividad en la Educación Superior en los Países Andinos. *Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior, Revista de la Educación Superior*, XLII(166), 137-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60428972007.pdf>

- González Ardila, J. (2016) *Los CERES en la Política de Cobertura de la Educación Superior Colombiana* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1020>
- Guerrero, S. C. y Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. RHELA*, 22(32), 109-135.
- ICETEX. (2013). *Estudiantes CERES*. <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/biblioteca/archivo-lineas-de-credito/estudios-tecnico-profesionales-tecnologicos-y-universitarios/estudiantes-ceres/cr%C3%A9dito-ceres-para-sostenimiento---estudiantes-ceres>
- López Rodríguez, M. (2014). Democratización de la Educación Superior en Colombia. *Revista CS*, (13), 215-26. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1826/2354
- MEN. (2006). Cartilla CERES- Centros Regionales de Educación Superior, Revolución Educativa, Colombia Aprende. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-187088_archivo_pdf_guia1.pdf
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior realizada en París, informe final titulado: La Educación Superior en el Siglo XXI*.
- Unesco. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación superior en América Latina y el Caribe*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_declaracion.pdf
- Unesco. (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Unesco. (2020). *Hacia el Acceso Universal a la Educación Superior: tendencias*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- OEA. (1988). En el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.”
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Peniche Cetzal, R. S. y Ramón Mac, C. C. (2018). Desempeño Académico y Experiencias de estudiantes Universitarios Mayas en Yucatán, México. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(1), 120-131. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.09>
- Ramírez Díaz, J. A. (2015) Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *A.C, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 11-16. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032722002.pdf>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior Argentina. *Revista Pro-Posições*, 27(3), 81-104. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00081.pdf>

Zamora, J y Del Carmen, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, XLVI(182), 45-56.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo*

The becoming of pedagogical practice... between technocratic thinking and reflective and investigative thinking

O devir da prática pedagógica... entre o pensamento tecnocrático e o pensamento reflexivo e investigativo

[Artículos]

Leina Lucelva García Reina**

Recibido: 23 de octubre de 2020

Aprobado: 9 de febrero de 2021

Citar como:

García, L. L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.7184>



Resumen

Los procesos de formación en el ámbito escolar, concebidos como una tarea intencionada y compartida por los diferentes actores que participan en este escenario de naturaleza pedagógica, cultural y de socialización política por excelencia, han tenido la tarea en las últimas décadas de promover saberes que pretenden desarrollar ciertas competencias previamente determinadas y que se

* Artículo de investigación científica. Resultado del proyecto "Modelo Pedagógico para la Práctica Docente en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso desde las categorías espacio-tiempo".

** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Fundación Universitaria San Alfonso.

✉ leina.garcia@usanalfonso.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0001-5101-2990>

consolidan en proyectos curriculares como respuesta a un marco normativo acorde con las exigencias globales, más que a un proyecto cultural de nación. Es así como se puede reconocer, a través de un recorrido histórico por diferentes latitudes en América Latina, la orientación que en diferentes épocas se le ha dado a la estructura de sus sistemas educativos con repercusión en el diseño de los programas de formación docente. Lo anterior se presenta como respuesta directa a las corrientes económicas, políticas, culturales y epistemológicas imperantes que permean el ejercicio profesional del educador. Ante esta situación, les queda a los docentes reproducir prácticas homogeneizantes o, por el contrario, asumir prácticas emancipadoras. Estas últimas son posibles cuando se hace uso de la autonomía como una de las cualidades presentes en las reformas educativas en los últimos tiempos, que se viabiliza a través del diseño y puesta en marcha de proyectos de investigación educativa, con lo cual el docente enriquece su praxis y la de su comunidad de aprendizaje. Por lo tanto, la práctica docente debe ser considerada un proceso dinámico en donde intervienen distintos factores para la creación y recreación de saberes en contexto.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación educativa, profesión docente, política educativa.

Abstract

The training processes in the school environment, regarded as an intentional task shared by the different actors who participate in this pedagogical, cultural and political socialization scenario par excellence, has been commissioned in the past decades with promoting knowledge that seeks to develop certain previously determined competencies and that are consolidated in curricular projects as a response to a regulatory framework in accordance with global demands, rather than a cultural project of the nation. Thus, it is possible to recognize, through a historical journey through different latitudes in Latin America, the orientation that has been given at different times to the structure of their educational systems with repercussions on the design of teacher training programs. This is presented as a direct response to the prevailing economic, political, cultural and epistemological currents that permeate the professional practice of the educator.

Faced with this situation, teachers are left to reproduce homogenizing practices or, on the contrary, to assume emancipatory practices. The latter is possible when autonomy is used as one of the qualities present in educational reforms in recent times, which is made feasible through the design and implementation of educational research projects, thus enriching the teacher's praxis and that of their learning community. Therefore, teaching practice should be considered a dynamic process in which different factors intervene for the creation and recreation of knowledge in context.

Keywords: pedagogical practice, educational research, teaching profession, educational policy.

Resumo

Os processos de formação no contexto escolar, concebidos como uma tarefa intencionada e compartilhada pelos diferentes atores que participam deste cenário de natureza pedagógica, cultural e de socialização política por excelência, vêm tendo a tarefa nas últimas décadas de promover saberes que pretendem desenvolver certas competências previamente determinadas e que são consolidadas em projetos curriculares como resposta a um quadro normativo de acordo com as exigências globais, mais do que um projeto cultural de nação. É assim como pode ser reconhecida, por meio de uma trajetória histórica por diferentes latitudes na América Latina, a orientação que, em diferentes épocas, é dada à estrutura de seus sistemas educacionais com repercussão no desenho dos programas de formação docente. Isso se apresenta como resposta direta às correntes econômicas, políticas, culturais e epistemológicas dominantes que permeiam o exercício profissional do educador. Diante dessa situação, cabe aos docentes reproduzir práticas homogeneizantes ou, pelo contrário, assumir práticas emancipadoras. Estas últimas são possíveis quando é feito uso da autonomia como uma das qualidades presentes nas reformas educacionais nos últimos anos, que é visibilizada por meio do desenho e execução de projetos de pesquisa educacional, com o qual o docente enriquece sua práxis e a de sua comunidade de aprendizagem. Portanto, a prática docente deve ser considerada

um processo dinâmico em que diferentes fatores intervêm para a criação e a recriação de saberes em contexto.

Palavras-chave: prática pedagógica, pesquisa educacional, profissão docente, política educacional.

Introducción

El proceso docente, como lo reconoce el Proyecto Educativo Institucional de algunas instituciones de educación Superior en Colombia, como la Fundación Universitaria San Alfonso (2016), supone un vínculo inter e intrahumano preciso, cuyo tejido profundo lo conforma la cultura, es decir, la combinación de convicciones, disposiciones y conductas vinculadas con elementos de conocimiento científico y con principios que tienen que ver con saber hacer, saber juzgar, saber vivir y poder apreciar. Esta trama del saber y la cultura es la materia de la que brotan las destrezas en el orden del conocer, decidir, valorar y transformar, asunto que consideramos insustituible a la hora de acompañar el proceso educativo.

Los desafíos de la institución educativa hoy no solo se enmarcan en la distribución y transmisión de una cultura ilustrada; por el contrario, tienen que ver con que aquella encamine mayores esfuerzos hacia la formación de individuos de manera más humana e integral, con el claro propósito —a partir de una mirada hacia sí misma— de orientar a los educandos hacia una comprensión crítica de la realidad.

Por su parte, las nuevas orientaciones y presupuestos de orden conceptual, metodológico y práctico sobre las cuales se consolidan los procesos educativos, requieren el diseño de políticas institucionales que le brinden al sujeto la posibilidad de comprender de manera compleja su entorno. Para esto, dicho sujeto tendrá como referencia la interpretación de las diversas manifestaciones relacionados con la cultura de los grupos humanos donde va configurando su personalidad y, con ello, su capacidad de actuar sobre la realidad de manera

crítica y transformadora, atendiendo a que esta misma es dinámica, cambiante y contradictoria.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene la necesidad de reconstruir a través de un ejercicio colectivo su sentido como institución, sin tener como marco referencial un ideal por alcanzar; antes bien, a partir del análisis endógeno de sus procesos pedagógicos, culturales y políticos, debe orientar a los actores en la comprensión de la realidad, teniendo como referente la diversidad de experiencias de formación que en este espacio se gestan y que conducen al individuo hacia una construcción de lo humano y, por ende, a una transformación de sí.

Así que los procesos socioculturales propios de la vida escolar direccionan la labor educativa del docente, con el propósito de no continuar sometiendo su quehacer a discursos homogéneos y conminatorios, sino que, por el contrario, se pretende que dicha labor sea producto de las respuestas a los oportunos interrogantes que convierten su propio quehacer en una práctica investigativa.

En correspondencia con lo anterior, resulta indispensable encontrar dentro del proceso educativo-formativo ese nuevo sentido y significado a la institución educativa. Dicho sentido lo otorga la pedagogía como disciplina reconstructiva y humanista, sin dejar de considerar que toda planificación con miras al desarrollo de planes, programas y proyectos tiene correspondencia directa con la política educativa de gobierno. Cabe señalar que esta política regula el funcionamiento de las instituciones en cualquier nivel, por lo que se debe reconocer que es a partir de ella que se establecen las orientaciones generales para la selección y organización del proyecto curricular de la institución, las cuales se traducen en objetivos generales desde los cuales deben ser formados los individuos.

La escuela no es ajena al hecho de estar regida por un detallado sinnúmero de prescripciones externas que la convierten en una institución con altos índices de heteronomía. De ahí la urgencia de hacer de la autonomía la mejor posibilidad de adaptar los currículos a las necesidades del contexto y a las expectativas e

intereses de los estudiantes. Se puede deducir, entonces, que la búsqueda de reconocimiento de la escuela, en cuanto que, como centro de instrucción y formación, pasa por la validación de su papel como agencia cultural que responde a las exigencias sociales en concordancia con la disposición de la norma para la configuración de su proyecto curricular. La posibilidad de lograr tal validación estaría en el surgimiento de iniciativas por parte de los docentes —por encima de la regulación minuciosa— que ofrezcan un saldo pedagógico pertinente, dando respuesta a los interrogantes ¿qué se quiere y qué se debe hacer ahora colectivamente?

La anterior apuesta se corrobora por una acción pedagógica contextualizada en documentos del Ministerio de Educación Nacional (2013), donde se hace referencia a la trascendencia del discurso pedagógico y donde se exhorta a su transformación teniendo en cuenta el devenir social y cultural de la población. Con ello se busca un tránsito del discurso pedagógico para que pase de miradas sobre la educación netamente academicistas o sustentadas en la ciencia —en relación con los contenidos conceptuales— a unas perspectivas mediadoras de orden social, contextual, ético, estético y comunicativo. Pero para ello es necesario reconocer los diferentes procesos por los que ha pasado la manera de asumir la educación para aprender de ellos y, de esta manera, posibilitar su reflexión y, por ende, su no repetición.

Así que una mirada retrospectiva favorece el reconocimiento de la función social de la educación en la construcción cultural y la organización en diferentes ámbitos de las sociedades. Esto también permite examinar cómo esos procesos han tenido repercusión en la estructuración de la política pública educativa en relación con la formación docente y, dentro de ella, en lo concerniente a la enunciación de la manera como se da la organización temporal de la práctica profesional, dentro de los programas de licenciatura. Esto último corresponde al tema específico de la presente reflexión.

Historia de la práctica docente en la formación inicial

Generalidades

Analizar cómo ha sido el desarrollo histórico de la práctica docente en la formación inicial requiere su referenciación en la concepción sobre la educación y la pedagogía que han establecido los sistemas educativos en sus diferentes épocas. Específicamente se deben considerar los lineamientos de política que permiten comprender, en articulación con las realidades sociales, económicas, políticas y culturales, las situaciones problemáticas que vive el campo de la educación y que deben ser solucionadas atendiendo a su importancia tanto en el decurso natural como en el logro de los objetivos sociales proyectados para el desarrollo de los pueblos.

El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas considera que “hacer historia permite reconocer los mecanismos mediante los cuales tanto la educación como la pedagogía han llegado a ser lo que actualmente son y, al mismo tiempo, lo que definitivamente no volverán a ser” (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 58). Para este colectivo, tanto la historia de la educación como la de la pedagogía deben tener el objetivo fundamental de relatar la forma en que los procesos educativos se han desarrollado. De esta manera, no pueden limitarse a describir un desarrollo gradual y de estimación cualitativa de los paradigmas a partir de los cuales hizo uso el sistema, en su momento, para ofertar propuestas de formación en diferentes niveles y dirigidos a ciertos sectores de la población. Una perspectiva así tendría la pretensión romántica de mostrar cómo los procesos educativos pasan de configurarse por una ideología colonizante a asumirse desde una inmediatamente liberadora. Por el contrario, se requiere que dichos estudios den a conocer lo que en realidad la educación ha vivido hasta su actual forma. Esta reflexión, a su vez, invita a reconocer que esas propuestas educativas no dejaron un saldo a favor del mejoramiento en la vida de las gentes, que es lo que pretende la educación, y por lo tanto no deben repetirse.

La práctica docente, en el desarrollo que a continuación se presenta, se reconoce en un contexto y en el devenir histórico de la formación docente inicial. De acuerdo con esto, inicia el estudio a partir de la década de los años sesenta con los análisis elaborados por Imbernón (1994, 2002), Braslavsky (2003) y Trilla (2001). Este análisis histórico posibilita identificar que, implícitamente, la práctica docente se ha valorado en el marco de los procesos culturales, políticos y económicos por los que atraviesa la sociedad global. Así mismo, dicho análisis permite ver cómo existe una estrecha relación entre estas valoraciones y los lineamientos de política educativa en los contextos nacionales. Podremos comprender entonces que los procesos de formación desarrollados en el ámbito escolar desde determinado paradigma, impuesto por las dinámicas políticas y económicas —que inciden en la aparición de corrientes epistemológicas concretas—, provoca hoy tantas dificultades en los comportamientos ciudadanos y de toma de conciencia social.

a. Años sesenta y setenta. La crisis de la sociedad industrial —producto de la revolución que lleva su mismo nombre—, en contravía con la sociedad de la información o denominada por Castells como la era informacional, sentó las bases para dirigir la orientación de la formación técnica o racional técnica, desde una postura esencialista que obliga a los individuos a pensar y proceder de manera igualitaria y conjunta, a la vez que niega la posibilidad de pensar de manera creativa e individual. En otros términos, estamos ante una lógica de los hechos determinada por lo permanente e invariable. Según Angulo (2012, p. 51), la práctica docente se ve condicionada por una ejecución netamente pragmática, representada por la solución mecanicista de problemas a través de la aplicación de conocimiento teórico y técnico. En este sentido, Paulo Freire reconoce al profesor como un experto técnico que orienta el saber desde un marco reduccionista, racionalista e instrumental con grandes habilidades para transmitir y operativizar saberes; desde esta perspectiva, el profesor es un ejercitador de lo racional técnico

que conduce al desarrollo de destrezas y en poca medida se le reconoce como formador.

b. Años ochenta. A partir de la aparición del modelo hegemónico de educación y formación, prevalece la enseñanza programada, la presencia del pensamiento tecnocrático, el diseño de objetivos conductuales y de contenidos organizados en forma lógica a través de secuencia de unidades. En este contexto, la enseñanza es esencialmente instructiva con programas basados en el modelo de entrenamiento, de observación/evaluación. Predomina, por tanto, la tecnología y el conductismo. De esta manera se pretende entrar en la era de la posmodernidad, reconocida por otros como modernidad tardía, en la que se forma a los estudiantes para la adquisición de competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo. Se reconoce la práctica docente como un espacio propicio para el desarrollo de programas preestablecidos que conducen al desarrollo de habilidades a través de objetivos y técnicas para la sistematización del aprendizaje, acompañadas de un rigorismo metodológico.

c. Años noventa. Las nuevas concepciones sobre el currículo, el aprendizaje orientado a partir de proyectos pedagógicos, el enfoque del quehacer docente como práctica reflexiva que hace uso de la investigación acción para la definición de propuestas de innovación en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el énfasis en la formación permanente o lo que se reconoce en algunos espacios como continuum de formación, el auge de la pedagogía como educación social y las pedagogías críticas, todo ello en su conjunto busca formar docentes como agentes de cambio desde el análisis y reflexión de sus propias prácticas en contexto, definiendo a partir de este enfoque estrategias conducentes al cambio desde perspectivas autónomas. Se reconoce entonces que la reflexión en la acción es la base de conducción de la práctica docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto ayuda al fortalecimiento del discurso profesional del docente en contexto tanto en lo pedagógico como en lo sociohumanístico.

d. Siglo XXI. En esta época de incertidumbres aparecen las economías emergentes, la globalización latente en la vida institucional, la era de la información y las telecomunicaciones, el surgimiento y desarrollo de la teoría de la complejidad, el afianzamiento del relativismo y la diversidad como proyecto cultural y educativo para la inclusión. En este contexto toman fuerza las teorías de la subjetivación y los estudios culturales, lo cual hace que la formación del docente esté dirigida hacia el pensamiento pedagógico práctico-reflexivo, que potencia el fortalecimiento de actitudes analíticas y críticas conducentes al cuestionamiento de las políticas, del dinamismo social y las estructuras institucionales. En esta época los docentes son formados para comprender las transformaciones que se van dando en los diferentes campos, lo cual provoca cambios que conducen a que los profesores sean más receptivos y abiertos a ideas pluralistas, capacitados para dar respuesta a las necesidades, prioridades y expectativas de los alumnos, en tiempo y lugar. De esta manera, se espera del docente que logre ser un agente de cambio.

Por tanto, la práctica docente se reconoce como un contexto amplio de posibilidades en donde convergen varios factores que median en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tales factores deben ser reconocidos en toda su complejidad por el docente para ofrecer estrategias de mejoramiento acordes con las exigencias del entorno. Esto incluye el reconocimiento del papel que ejercen las estructuras institucionales en el análisis de su propio ejercicio. La investigación, de igual manera, se presenta como eje transversal en el desarrollo de la práctica docente.

En concordancia con estos aspectos, el desarrollo profesoral ha recorrido un largo camino, que va desde el acceso a procesos enmarcados en principios de la ciencia positiva —con tendencias conductistas y moralistas—, pasando por la práctica docente institucionalizada, hasta la consolidación de una cultura de la profesión, marcada mucho más por la estructuración de la pedagogía como campo científico,

al definir pautas de orden epistemológico, metodológico, prático e investigativo. Estos asuntos son significativos en el campo de formación de los educadores hoy en día y llevan a perfilar un profesional que se reconoce como mediador, reflexivo, crítico e intelectual para confrontar los desafíos pedagógicos y sociales que demanda el medio.

En este sentido, las prácticas docentes han ido ganando espacio en la formación inicial desde criterios que, en un principio, se definen a partir de una concepción tradicional del oficio a través del esquema: información-observación-imitación de profesores experimentados. Desde este punto de vista se pasa a la concepción que reconoce al ser humano en toda su complejidad y como fin único, asumiendo las prácticas como el espacio propicio para el desarrollo profesional del futuro profesor. Por último, tenemos la concepción orientada a la indagación: profesor investigador, práctica investigativa.

De esta manera, y en estrecha relación con lo anteriormente expuesto, los sistemas educativos, a partir de la acomodación a las exigencias sociales, culturales y políticas, se han venido interesado, entre otros asuntos, por reconocer en la práctica docente un espacio idóneo para la enseñanza y el aprendizaje. Por ende, los programas de licenciaturas se han dedicado a reflexionar, desde la escuela y para ella, sobre las dinámicas presentes en el aula y en la institución. Con esta finalidad, las licenciaturas han comenzado a atender a los contextos, la relación dialógica entre el componente disciplinar y el sociohumanístico, los referentes políticos, culturales y sociohistóricos que la enseñanza encierra, los contenidos curriculares y las competencias en las que se están formando a los futuros profesionales de la educación, con acentuado énfasis en la actualidad a la hora de reflexionar acerca de las propias prácticas pedagógicas a partir de una acción investigativa.

Evolución de la práctica docente en el ámbito latinoamericano

En una primera aproximación al estudio sobre la formación para la práctica docente, su organización, diseño y desarrollo en algunos contextos de América Latina, se puede reconocer que la variedad de vertientes se encuentra en relación directa con la evolución histórica de las corrientes epistemológicas que han orientado la producción del saber pedagógico, el cual se ha constituido a su vez por los saberes curriculares, disciplinares y de formación profesional. Al respecto, la investigadora argentina María Cristina Davini (2008) hace un recorrido histórico definiendo los enfoques que han prevalecido en el campo educativo y su comprensión en relación con la práctica. La autora menciona, en primer lugar, lo que ella reconoce como el *enfoque clásico*, que permite comprender las prácticas docentes como un *campo de aplicación* de conocimiento en donde se desarrollan métodos y técnicas para desarrollar el proceso de enseñanza. Estas prácticas tienen como referente de sentido la formación mecánica y la reproducción de prácticas consuetudinarias.

A principios del siglo XX, debido a que el conocimiento se fue diversificando y por tanto complejizando, comenzó a tomar fuerza la *tradición académica*, que dio prioridad a las disciplinas y la formación científica. Puede reconocerse entonces, en palabras de Davini (2008), que se fue dejando de lado el énfasis en los métodos, de modo que la práctica empezó a entenderse no como un campo de aplicación de los métodos, sino como un ámbito para transmitir las disciplinas, corroborando de esta manera la visión academicista de las prácticas.

Entre los años sesenta y setenta, según Davini (2008), toma fuerza la *tradición tecnicista eficientista*, de base neoconductista. La formación para la práctica mantuvo su estatus de campo de aplicación, pero estuvo acompañada de una serie de herramientas técnicas, entre las que se destacan: la elaboración de objetivos como núcleo de los programas académicos y como la forma más apropiada para evaluar resultados sistemáticamente, los instructivos programados, las diversas

técnicas grupales, variedad de recursos instruccionales que señalan la conducta deseada, las condiciones y los niveles de eficacia a través de recursos sistémicos y la evaluación de los aprendizajes, entendida como medición para controlar el logro de los objetivos.

La enseñanza resultaba eficiente siempre y cuando los docentes adquirieran habilidades para el diseño y aplicación de técnicas y procedimientos estandarizados. Se puede concluir que así fueran cambiaran las tradiciones, la práctica docente se mantuvo como campo de aplicación a través de métodos, disciplinas o técnicas. Davini (2008) señala que, a finales de la década de los setenta y los ochenta, debido a la crisis de la didáctica y al peso de la literatura sociopolítica que criticaba la lógica burocrática de los sistemas escolares, se diseñaron nuevas estrategias metodológicas para la diversidad de escuelas. Así mismo, en el plano de los educadores se pasó a la concepción de intelectuales críticos y acerca de la complejidad de la enseñanza en los diversos niveles y se da un gran impulso al tema de la autonomía.

Finalmente, Davini (2008) menciona que, a partir de este enfoque (tecnicista eficiente), se logra reconocer el *valor educativo de las prácticas* en sí y, a partir de estas, se consigue definir la dinámica de las relaciones entre los profesores y los estudiantes en el aula de clase, lo inesperado en el proceso de enseñanza, la variedad de situaciones emergentes en contexto y las manifestaciones de reciprocidad tácitas entre los sujetos. Así mismo, también se establece el gran valor que recobra el ejercicio reflexivo de la experiencia o de la investigación sobre las prácticas, asunto que se ratifica en diversos autores europeos y estadounidenses en estas décadas, interesados en investigar las prácticas docentes. A partir de esta mirada sobre la formación en las prácticas docentes, surge una vertiente que estimula la formación del docente investigador y la práctica docente como *campo de investigación*.

En Brasil, los estudios dan cuenta de que la formación inicial sigue arraigada en los paradigmas de la racionalidad técnica; por tanto, las discusiones en torno a la tensión entre teoría y práctica son un asunto de interés en los diferentes estudios que en este campo se adelantan. Pero, a pesar de este enfoque prevaleciente, las instituciones se han interesado por enfocar la formación en perspectiva reflexiva e investigativa.

Así lo hace visible la investigación adelantada por Alves dos Santos, Dias dos Santos y Pinto Cruz (2007) sobre las disciplinas “prácticas pedagógicas” y su contribución en la formación inicial docente. Estos autores mencionan cómo en los cursos de formación docente se estudian durante tres años las disciplinas técnicas y en el último año se desarrollan las disciplinas referentes a las prácticas pedagógicas. Este diseño de programa aún permea los currículos de las licenciaturas en el país, con lo cual se limita el quehacer pedagógico. La manera de desarrollar el proceso pedagógico de formación es propio de un enfoque netamente tradicional, definido en la relación transmisión-recepción, la cual está muy alejada del enfoque reflexivo-investigativo. Algo de resaltar dentro del estudio es que se precisa cómo en la práctica docente el estudiante reproduce las mismas formas de conducción del proceso pedagógico educativo recibido durante la formación.

Los ajustes en el sistema educativo de Brasil, dentro de la reforma de las licenciaturas, se plantearon con el propósito de dar un salto cualitativo en la formación inicial y específicamente en la práctica. Dichos ajustes consistieron en el aumento de la carga horaria en el componente curricular tanto de las prácticas supervisadas como de la práctica de la enseñanza a lo largo del curso. Tales modificaciones permitieron la apertura hacia el desarrollo de procesos de reflexión e investigación acerca del quehacer pedagógico y, de esta manera, dieron pie a planificar una práctica docente ajustada a la realidad de las instituciones.

Desde este criterio, las disciplinas de las prácticas pedagógicas se distribuyen durante todo el proceso formativo así: *prácticas pedagógicas I*: fundamentos educativos; *prácticas pedagógicas II*: organización de la escuela; *prácticas pedagógicas III*: trabajo docente; *prácticas pedagógicas IV*: informática educativa; *prácticas pedagógicas V*: tecnologías aplicadas a la enseñanza; *prácticas pedagógicas VI*: temas actuales para la enseñanza de la disciplina; *prácticas pedagógicas VII*: proyectos interdisciplinarios. Cada una de estas prácticas cuenta con su fundamentación epistemológica y las relaciones que logra establecer con los contextos históricos, sociales, culturales y normativos que encierra el quehacer docente, desde un abordaje teórico-práctico y analítico-reflexivo, según la realidad educativa abordada. Afirman los investigadores que

La organización y distribución de las disciplinas, al contemplar la incorporación de las prácticas pedagógicas, del primero al último semestre del curso, posibilita al profesor aproximarse constantemente, mediante el uso de reflexiones e investigaciones, a la complejidad que circunda la práctica docente y a la realidad escolar como un todo. (Alves dos Santos, Dias dos Santos y Pinto Cruz, 2007, p. 10)

En el estudio adelantado por Mercado (2010) en México se resalta el papel de las prácticas escolares (docentes) en el sistema de formación inicial de los educadores. Según esta autora, en los procesos de interacción de los sujetos involucrados en los asuntos que hacen parte de la dinámica escolar, se tejen redes de conocimiento sobre la escuela y la docencia. El “encuentro de dos culturas”, como denomina Mercado a la confluencia entre los centros escolares de práctica y las instituciones donde los futuros educadores son formados, se convierte en un espacio adecuado para reflexionar sobre dificultades y beneficios de la formación inicial, debido a que dicho encuentro ofrece posibilidades de actuación para la transformación de las problemáticas percibidas durante la práctica docente, pero además se analiza la poca importancia se le da como insumo para el diseño de política.

Mercado señala, de igual manera, cómo las diferentes reformas educativas, relativas a las prácticas docentes durante la formación inicial y realizadas en los países de la región durante la década de los noventa, procuraron desarrollar un mayor acercamiento de los futuros docentes a las culturas escolares donde ejercen su práctica profesional, es decir, vivenciar muy de cerca cómo estas se producen y también cómo los maestros en servicio construyen su realidad laboral. En México, los planes de estudio vigentes muestran cómo el acercamiento del docente en formación inicial a la vida institucional y al ejercicio de la enseñanza se hace de manera paulatina dentro del último año de la licenciatura. Dicho acercamiento está orientado hacia quien está aprendiendo a conocer el espacio educativo escolar junto con las herramientas culturales y ambientes profesionales existentes en este. Todo el proceso se apoya en los contenidos teóricos propios de las asignaturas que hacen parte del currículo, con el propósito de poner en situación de aprendizaje al futuro docente, al tener la posibilidad de articular las diferentes experiencias aportadas por la práctica con la realidad escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se produce. Se reconoce entonces la práctica como una experiencia netamente formativa.

Un aspecto que se considera de gran importancia dentro de la formación inicial, mencionado en el análisis adelantado por Mercado (2010), es la capacidad de desarrollar interacciones con la *comunidad de práctica*. Esta es comprendida como un espacio de significación y sentido donde tienen lugar constantes aportaciones, negociaciones e intercambios mutuos. Dichas dinámicas se dan entre, por un lado, los docentes acompañantes o asesores del proceso y el practicante que procede de las instituciones formadoras y, por otro, los tutores o maestros de las escuelas de práctica que conforman la denominada tríada de las prácticas de formación inicial. Esta tríada tiene como finalidad la resolución consensuada de problemas que surgen durante la formación y, además, propiciar en los futuros docentes el desarrollo de capacidades profesionales y habilidades

para proponer estrategias de solución a los fenómenos educativos presentes en el contexto. Es lo que se denomina en la teoría pedagógica el aprendizaje situado.

Vásquez (2011) cita el trabajo de Lave y Wenger, quienes estudian esta teoría pedagógica del saber situado. Lave y Wenger, según Vásquez, dicen que el inventario de una comunidad de práctica incluye muchas expresiones que se convierten en rituales cargados de simbologías, relatos, acciones o nociones producidas o acogidas como propias en el transcurrir de la existencia de dicha comunidad. Tales ritualidades han entrado a hacer parte de la identidad de este grupo humano con vinculación directa en la práctica.

En el sistema educativo chileno, de igual manera, existe una relación directa entre el proceso de formación inicial y la concepción de práctica docente. Atendiendo a la relevancia que tiene dicha relación entre lo teórico y práctico, la formación inicial y la concepción de práctica se conciben como actividades profesionales debido a las condiciones que ellas integran y que se encuentran estipuladas en un esquema de evaluación denominado *Marco para buena enseñanza*. Dicho esquema especifica los desempeños de calidad de los docentes y sirve de referente cuando se plantean los programas de formación inicial.

Lo anterior surge como producto de la constante inquietud por estudiar, a través de ejercicios investigativos, si en realidad existe una cualidad en el profesor que lo haga competente para ejercer la profesión y cómo se podría encausar o desarrollar esta vocación profesoral desde su etapa inicial de formación, fortaleciendo así la idea de la formación docente como un *continuum*. Pero, a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad en los procesos de formación, se menciona que

existe una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación con la cantidad y calidad de la formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. (Pavié, 2012 p. 94)

Así mismo, Pavié agrega que los estudiantes de licenciatura continúan mostrando debilidades en relación con los contenidos conceptuales afines a la reforma educativa y al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación confirma que los diseños curriculares en los programas pedagógicos, tanto en lo disciplinar como en el conocimiento especializado, dan lugar a una formación muy incipiente para la generación de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículo escolar. Ante este panorama, se direccionan los procesos de formación en la educación superior, en donde el currículo se estructura de forma gradual con miras a priorizar la empleabilidad y el aseguramiento de la calidad con base en la formación por competencias.

En conclusión, los principios de la práctica docente están basados, según Corvalán, en las siguientes preguntas clave: ¿cómo conocer?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprender? (Pavié, 2012). De igual manera, dichos principios se fundan en la aplicación, con cierta periodicidad, de la autoevaluación del desarrollo de la práctica profesional docente, así como en la capacidad del docente en formación de valorar el desarrollo continuo de sus competencias profesionales. Se trata entonces de fortalecer la conciencia en el estudiante de pedagogía sobre la importancia de cultivar habilidades, actitudes y capacidades para lograr comprender la práctica docente como una aproximación entre la teoría y la práctica, con el fin de disminuir la tensión que se produce cuando se da el acercamiento directo al contexto donde desarrolla esta.

En la República de Cuba, García y Fernández (2005) expresan la importancia de reconocer la formación profesional pedagógica permanente como un proceso de formación personal-profesional, con lo cual se convierte en un asunto de relevancia en la profesionalización del docente desde que ingresa a los programas de formación hasta que se integra a la práctica en la escuela. Se espera del docente

que, desde esta perspectiva de profesionalización, adquiriera actitudes de intervención en contexto para la transformación de dicha realidad.

La interpelación de la realidad, como una práctica continua y constantemente problematizadora, posibilita tomar conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto. Lo anterior facilita que el estudiante sea protagonista de sus procesos de innovación y de las transformaciones que necesite el escenario escolar, lo cual eleva la calidad del proceso pedagógico.

De ahí la relevancia que tiene la práctica investigativa laboral, ya que favorece el proceso de profesionalización, por los avances cualitativamente significativos en relación con la posibilidad de investigar sobre la cotidianidad escolar. La práctica docente se convierte así en el apalancamiento para el perfeccionamiento continuo de la labor.

Entre la gama de posibilidades a que da lugar concebir la práctica docente desde un enfoque investigativo también se encuentra, como lo resaltan García y Fernández (2005), el apoyo a la formación de la conciencia crítica, el pensamiento flexible y alternativo. Dicha forma de pensamiento fortalece al sujeto en su subjetividad y, junto con ella, favorece el logro de una relación productiva con el medio, brindándole herramientas que lo ayudan en la solución de problemas profesionales.

En relación con lo anterior, García y Fernández mencionan que

La práctica laboral investigativa le ofrece un conjunto de problemas que forman parte del objeto de estudio. El estudiante se incorpora a la actividad consciente en aprender del nuevo objeto de estudio, porque comprende que la investigación le es necesaria como modo de solución de esos problemas. (2005, p. 4)

Por lo tanto, la investigación cobra una vital importancia en la práctica docente, en cuanto que una forma de determinar acciones innovadoras que redundan en el

reconocimiento y estudio de las situaciones problémicas que se producen durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el contexto colombiano, los diferentes estudios sobre las prácticas docentes de formación —reconocidas en muchos programas como prácticas pedagógicas— son un campo de reciente interés entre los investigadores, más aún cuando las reformas educativas, tendientes a establecer las características específicas de calidad para los programas de licenciatura, establecen exigencias muy específicas. En dichas exigencias, los valores, conocimientos y competencias del educador se enmarcan dentro de componentes que, articulados entre sí, le ofrecen al docente en formación las herramientas suficientes y necesarias para desenvolverse en ese espacio de acción y reflexión como es la práctica. Es importante destacar los estudios que se han llevado a cabo desde la década de los noventa hasta la actualidad, en donde la práctica docente es concebida desde tres miradas convergentes: el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador.

Al respecto, López y Basto (2010) mencionan cómo la práctica pedagógica se reconoce en Colombia como un sistema donde se relacionan las diversas maneras como los docentes asumen su actividad profesoral. Así mismo, señalan cómo ese pensar y actuar alrededor de la actividad profesoral son enmarcados dentro de teorías personales, creencias y concepciones que la condicionan. Podría determinarse dichas apreciaciones de los docentes como representaciones explícitas e implícitas dentro de su quehacer profesional. Las primeras abordarían el saber declarativo, es decir, el saber qué, teórico y consciente, mientras que las segundas versan sobre el saber procedimental, la práctica en sí, es decir, cómo enseña. Cabe señalar que, dada la naturaleza de estas representaciones implícitas, al docente le tanto sería difícil acceder a ellas de manera consciente.

De acuerdo con lo anterior, López y Basto (2010) reconocen que la práctica pedagógica consiste en un entramado de representaciones y, por tanto, no es solo

una labor observable, un hacer demostrable, ni un pensar o un sentir que en muchas ocasiones no es manifiesto. Estas investigadoras destacan que si se reconocen las concepciones abiertas, los profesores podrían rehacer su quehacer docente a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus dinámicas relacionales en sus diversos contextos. A partir de ello, según estas autoras, los docentes darían un nuevo valor a los asuntos con los cuales van generando procesos identitarios y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer desde la realidad. Con ello darían lugar a una nueva cultura profesional, esto es, la de la indagación y desarrollo de prácticas contextualizadas, dejando a un lado esa cultura profesoral balcánica e insular.

Por su parte, Angulo y Álvarez (2012) analizan la práctica pedagógica como parte del proyecto curricular y encaminan su reflexión hacia los conceptos de práctica y de pedagogía. Estas investigadoras conciben entonces la práctica pedagógica como una actividad de formación que implica a los profesores en su proceso docente educativo y reconocen, además, la práctica como un espacio de reflexión-acción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al relacionar los diferentes tipos de saberes a los que tiene acceso el docente en formación —como son los disciplinares, los didácticos, epistemológicos e investigativos—, a través de las interlocuciones e interacciones que tienen con los diferentes actores en su espacio de prácticas, estas autoras proponen que se pueden desarrollar habilidades con las cuales intervenir en el hecho educativo, desde una perspectiva crítica y por tanto propositiva, al vincular acciones que consagren al docente como sujeto y objeto de conocimiento y transformación.

A partir de los anteriores presupuestos, Angulo y Álvarez (2012) sostienen que la práctica pedagógica es el escenario académico por excelencia que le ofrece al nuevo educador las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que requiere para interpretar la realidad escolar en toda su complejidad y que seguramente estarán presentes a lo largo de toda su carrera profesional. De esta manera, se cree

que, al dotarlo con estas herramientas, paso a paso, el docente podrá intervenir con éxito en los diferentes escenarios donde desempeñe sus labores.

Después de realizar esta travesía en el orden local, puede reconocerse que, en el sistema educativo colombiano de hoy en día, la formación inicial docente está centrada en el desarrollo de competencias, en cuyo trasfondo está el paradigma conductista que asume la enseñanza como una actividad que tiene su sustento en la extensión, profundidad y manejo de contenidos que deben ser adquiridos por los estudiantes y, a través de ellos, producir resultados observables y medibles. Desde esta perspectiva, los profesores son considerados como expertos competentes, operadores de los objetivos de entrenamiento que, se cree, garantizan un alto rendimiento. En su base epistemológica, se encuentran teorías psicológicas conductistas y la corriente positivista.

A pesar de que el paradigma humanista y el modelo pedagógico orientado a la indagación pretenden instalarse como los puntos de referencia alternativos dentro de la formación inicial docente, ya que en estos subyace la idea del profesor como sujeto reflexivo, en realidad continúa viéndose la formación desde un modelo tecnológico. Esta situación impide confrontar lo complejo de los fenómenos educativos a los que se verá abocado el futuro profesor durante el desempeño de su práctica. Si se adopta un modelo pedagógico que conduzca a la formación de un docente reflexivo, ello implica concebir las prácticas como un eje central de desarrollo de la profesionalidad y sacarlas de espacios curriculares específicos, cerrados, preconcebidos, estáticos. En consecuencia, se debe considerar a las prácticas en toda su integralidad, como el espacio por excelencia para aprender y construir conocimiento tanto de su saber específico como pedagógico, asumiendo la realidad escolar como un todo.

Conclusiones

A partir de los anteriores análisis en torno a la concepción de la práctica docente, cuya definición se ha visto condicionada por movimientos sociopolíticos, económicos y culturales, y cuyo horizonte de sentido sirve de marco en el diseño de política pública que fundamente el sistema de formación de los docentes, se puede establecer desde una evolución histórico-pedagógica las siguientes conclusiones:

- La existencia de tres grandes tendencias curriculares dominantes que orientan el ejercicio de la práctica en el proceso formativo: técnica, práctica y emancipadora, atendiendo al tipo de interés que mueven las acciones humanas en la definición de procesos identitarios.
- El desempeño de la labor docente enmarcada en procesos de dependencia a corrientes epistemológicas, didácticas, metodológicas y de planificación, hasta lograr procesos de autonomía en el docente que llevan a su asunción como profesional e intelectual de la educación empeñado en la construcción social de la profesión, desde una perspectiva crítica basada en procesos de reflexividad que puedan favorecer un discurso educativo que promueva un diálogo constante ente teoría, práctica y contexto.

Así mismo, a manera de recomendación, es importante reconocer la necesidad de aproximarse al contexto escolar de manera reflexiva y consciente, para confrontar los desafíos que en ella se presentan como espacio permeado por los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, el reconocimiento de la alteridad y la diversidad, los avances científicos y tecnológicos, el uso de la cibernética, el auge de la investigación formativa y muchos otros asuntos. Todo esto le exige a la escuela plantearse un modelo de formación ante las exigencias y retos que le impone la sociedad.

Por tanto, se requiere que los programas de las licenciaturas deben considerar, al plantear su diseño curricular, los desafíos del entorno escolar donde los futuros


docentes van a desarrollar sus prácticas. Una educación de calidad en la formación inicial docente requiere el reconocimiento de los contextos con sus propias particularidades, para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, la elaboración y desarrollo de los conocimientos tanto disciplinares como de la ciencia pedagógica, y el direccionamiento de los procesos científicos, sociales y productivos de manera acorde con la responsabilidad social que le compete.

Referencias

- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75).
<https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3344>
- Angulo, M y Álvarez J. (2012). Tres dimensiones de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle. *Revista de la Universidad de la Salle No 51*. Bogotá. Colombia
- Braslavsky C. (2003). Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana. <https://www.researchgate.net/publication/31759471>
- Davini, C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación Argentino y Presidencia de la Nación.
- Alves dos Santos, E., Dias dos Santos, L. y Pinto Cruz, M. (2017). Las disciplinas “prácticas pedagógicas” y sus contribuciones a la formación inicial de profesores de Química en Brasil: Un estudio de caso.
<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/viewFile/8524/2833>
- Fundación Universitaria San Alfonso. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Editorial Kimpres.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Editorial Graó. Barcelona.
- López, B y Basto, S (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2).
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2258>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral de Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educación*, 14(1).
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Ediciones MinEducación.
- Pavié A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura Universidad de Valladolid.

Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996). Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En A. Martínez y M. Narodowski (Comps.), *Historia, Escuela y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas.
http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1996_Escuela_historia_y_poder.pdf

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia*

Pedagogical training and vital learning of scholarship teachers at the Universidad Industrial de Santander, Colombia

Formação pedagógica e aprendizagens vitais de mestres bolsistas na Universidad Industrial de Santander, Colômbia

[Artículos]

Gilberto Bonilla Sánchez**

Roberto Alonso Cardona Ospina***

Dénix Alberto Rodríguez Torres****

Recibido: 28 de octubre de 2020

Aceptado: 5 noviembre de 2020

Citar como:


Bonilla, G., Cardona, R. y Rodríguez, D. (2022). Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.7211>




* Artículo de investigación. Resultado del trabajo docente e investigativo realizado con maestrantes de Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

** Filósofo y magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander.

✉ gilberto.bonilla@ustabuca.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0003-3697-1901>

*** Licenciado en Filosofía, especialista en Docencia Universitaria, magíster en Pedagogía. USTA, UIS. ✉ roberto.cardona@ustabuca.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0003-4082-1180>

**** Licenciado en Filosofía, magíster en Educación, doctor en Educación y posdoctorado en Epistemología. ✉ denix.rodriguez@ustabuca.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-9259-4971>

Resumen

La experiencia de formación docente en el contexto de la Maestría en Pedagogía en una universidad colombiana y con el auspicio del Gobierno nacional es el eje central del presente ejercicio documental, realizado desde la experiencia docente orientada por maestros universitarios que lograron trascender el aprendizaje teórico para hacerlo vital. La experiencia de los docentes participantes indica que hubo conexión directa con los grupos de maestros. El ejercicio se realizó a partir de una investigación-acción de corte cualitativo, así como de un estudio de caso particular donde se hacen juiciosos análisis a partir de la observación participante de los investigadores desde experiencia pedagógica vivida. Se halla que, como escenario y punto común de la experiencia pedagógica con los becarios, pudieron afianzarse saberes, pero a la vez tocar la sensibilidad y emocionalidad de aquellas personas que desde los diversos contextos de desempeño interpelaron sus prácticas pedagógicas y buscaron nuevos horizontes de sentido haciéndose sus propios investigadores. La motivación y el deseo imperante de transformar la escuela desde la indagación de las propias prácticas pedagógicas teniendo como eje transversal el trabajo ingente por la educación emocional, las historias de vida y el pensamiento crítico constituyen los valores agregados que los maestrantes cuidan y llevan ahora celosamente a las aulas, como depositarios de un renovado saber pedagógico que integra de manera particular el aprendizaje teórico con el mundo de vida de sus estudiantes.

Palabras clave: emociones, aprendizaje, pedagogía, pensamiento crítico.

Abstract

The experience of teacher education in the context of the Master's degree in Pedagogy at a Colombian university and with the sponsorship of the national government is the main theme of this documentary exercise, carried out from the teaching experience guided by university teachers who managed to transcend theoretical learning to make it vital. The experience of the participating teachers indicates that there was a direct connection with the groups of teachers. The exercise was carried out from a qualitative action-research, as well as from a particular case study in which thorough analyses are made from the participant

observation of the researchers from their own pedagogical experience. It is found that, as a scenario and common point of the pedagogical experience with the scholarship holders, knowledge could be strengthened, but at the same time touching the sensitivity and emotionality of those who, from the diverse contexts of performance, questioned their pedagogical practices and sought new horizons of meaning, becoming their own researchers. The motivation and the prevailing desire to transform the school from the investigation of their own pedagogical practices, having as a transversal theme the enormous work for emotional education, life stories, and critical thinking, constitute the added values that teachers care for and now zealously take to the classrooms, as depositories of renewed pedagogical knowledge that particularly integrates theoretical learning with the lifeworld of their students.

Keywords: emotions; learning; pedagogy; critical thinking.

Resumo

A experiência de formação docente no contexto do mestrado em Pedagogia numa universidade colombiana e com o financiamento do governo nacional é o eixo central do presente exercício documental, realizado a partir da experiência docente orientada por mestres universitários que conseguiram transcender a aprendizagem teórica para torná-la vital. A experiência dos docentes participantes indica que houve conexão direta com os grupos de mestres. O exercício foi realizado a partir de uma pesquisa-ação de corte qualitativo, bem como de um estudo de caso particular em que são feitas rigorosas análises com base na observação participante dos pesquisadores a partir da experiência pedagógica vivida. Constata-se que, como cenário e ponto comum da experiência pedagógica com os bolsistas, puderam se consolidar saberes, mas, ao mesmo tempo, tocar a sensibilidade e a emoção daquelas pessoas que, a partir dos diversos contextos de desempenho, interpelaram suas práticas pedagógicas e buscaram novos horizontes de sentido tornando-se seus pesquisadores. A motivação e o desejo imperante de transformar a escola sob a indagação das próprias práticas pedagógicas, tendo como eixo transversal o notável trabalho pela educação emocional, pelas histórias de vida e pelo pensamento crítico constituem os valores agregados de um renovado saber

pedagógico que integra, de manera particular, a aprendizagem teórica com o mundo de vida de seus estudantes.

Palavras-chave: emoções, aprendizagem, pedagogia, pensamento crítico.

Introducción

Los autores de este artículo reflexivo trabajamos desde hace una década en la Maestría en Pedagogía que ofrece la Escuela de Educación de la Universidad de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Acompañamos seminarios de Fundamentos filosóficos de la pedagogía, Educación y epistemología, Seminarios de Investigación cualitativa, Discurso en el aula y también dirigimos algunas tesis de grado.

En el curso de estas labores, encontramos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofertó en el 2015 un programa para capacitar a los profesores vinculados con la nación. “Becas para la Excelencia Docente” fue una iniciativa gubernamental que ayudó a que algunos docentes actualizaran sus conocimientos y compartieran los aprendizajes que obtienen en sus comunidades educativas. Estas becas llegaron ese mismo año a la Universidad Industrial de Santander y a la Maestría en Pedagogía. La primera cohorte recibió a 64 becarios que provenían del área metropolitana de Bucaramanga, de algunos pueblos vecinos y también de algunos pueblos distantes, por lo cual algunos estudiantes tenían que viajar hasta diez horas para recibir la formación pedagógica. La maestría se ofertó en Bucaramanga, El Socorro y Barrancabermeja, y estudiaron en ella profesores que trabajaban en preescolar, primaria y bachillerato.

El ejercicio de docencia y aprendizaje colectivo nos llevó a una reflexión pedagógica, humana, vivencial, ética, política y epistémica que compartimos a continuación a través de una propuesta de aprendizaje para la vida y la profesión.

Educación emocional

La complejidad humana afirma la importancia y el papel definitivo que juegan las emociones a lo largo de la vida. De esta manera, una línea incisiva de énfasis para los maestrantes en pedagogía, desde el seminario de Epistemología e historia de la pedagogía, por una parte, centra su interés en la inteligencia emocional de los maestros y maestras encargados de los procesos educativos, donde es inaplazable una mirada a sus historias de vida y espacios socioculturales donde se desenvuelven; por otra parte, interroga el contenido y la manera como se ejecuta el discurso en el aula y las didácticas, a la vez, favorece la formación emocional de los niños y niñas que acuden a las aulas, cuyas realidades heterogéneas muchas veces son transversalizadas por patrones comunes, como la pobreza, la violencia intrafamiliar, el conflicto armado, el abuso sexual, el abandono de alguno de sus padres, entre otros fenómenos que marcan la vida de los niños y niñas y afectan de manera directa la formación de sus emociones.

Lo anterior implica indudablemente la revisión y análisis de diversos procesos concatenados a otros elementos individuales, como proyecto de vida, experiencias vividas, niveles culturales, aspiraciones, relaciones humanas e historias familiares que en su conjunto permiten un acercamiento a las emociones individuales y grupales.

A través de la lectura de textos literarios o filosóficos cortos, del trabajo grupal, la exposición de experiencias pedagógicas exitosas y las narrativas individuales, van aflorando cientos de emociones presentes en los maestros, las cuales suelen ser positivas, pero también negativas. Podríamos indicar que la inseguridad, la frustración, el temor, la baja estima, el orgullo, la prepotencia, entre otras, podrían enlistarse como negativas. Por el contrario, el optimismo, los deseos de superación, la afabilidad, el respeto, la tolerancia, la alegría, el patriotismo, entre otras, son indudablemente emociones positivas de los individuos.

Existe una amplia teorización sobre la inteligencia emocional y la educación emocional que podría ofrecernos derroteros para un tratamiento epistemológico de las emociones en el aula. Por ejemplo, Martha Nussbaum (2008) hace importantes desarrollos que nos ayudan a encontrar caminos e iluminan la reflexión. La filósofa alude a una experiencia de vida narrando cómo, en países como Indonesia y Bali, las personas son educadas para no llorar ante situaciones humanas que afligen, ya que, según estas culturas, sentimientos como la tristeza son peligrosos para la salud. “Si te mortificas y permites afligirte, debilitas tu fuerza vital y te conviertes en presa fácil de poderes malignos” (Nussbaum, 2008, p. 168). Por tanto, lo mejor ante la pérdida es responder distrayéndose, centrándose en los eventos felices y actuando con jovialidad

Lo anterior ofrece una clave fundamental, que además hace parte de la cultura de ciertos países para afrontar y asumir el dolor. Aquí es central revisar la manera (actitud) como recibimos la realidad y la forma como la asumimos, pero además cómo hemos sido educados para afrontarla. El dolor —por ejemplo, ante la pérdida de un ser querido— puede situarse como una emoción universal que desde luego aflige al ser humano, pero tal vez la cuestión es cómo es asumida dicha realidad. En este sentido, acota Nussbaum, puede haber un error, ya que la sociedad influye y no podría universalizarse tal emoción de dolor. Por su parte, los antropólogos también se equivocan al ver las emociones como un constructo acabado y limitado de la sociedad, desconociendo que pueden trascender los límites impuestos por la biología o la cultura misma. Es factible hacer énfasis en que las emociones trascienden dichos límites conceptuales.

Para Nussbaum, las emociones revisten una historia. No se llega a una emoción porque sí, sino que detrás de cada emoción hay un camino trazado que bien podrían explicarse en la infancia. Muchas fobias, por ejemplo, fueron desarrolladas en nuestra infancia y con el tiempo se hace inconsciente el hilo conductor hacia ellas.

De acuerdo con Nussbaum, las emociones pueden ser *racionales*, ya que pueden ser evaluadas del mismo modo que las creencias, según la forma como fueron adquiridas: “[Las emociones] pueden ser evaluadas en la manera en que las creencias son evaluadas —como racionales o irracionales (respecto a la manera en que fueron adquiridas), como beneficiosas y nocivas, incluso como verdaderas o falsas —” (2008, p. 222). Aquí surge un desafío educativo que desde luego ha de enfocarse en aquellas emociones que sean nocivas o falsas agenciando su cambio y esta es una tarea importante de los maestros y, por supuesto, de las familias. Nussbaum considera la importancia de las emociones en el contexto de una ciudadanía democrática y de la vida privada. He aquí la importancia y urgencia de un apropiado cultivo en la esfera educativa.

En una obra reciente, Martha Nussbaum (2012) ofrece importantes claves interpretativas con respecto al cultivo de las emociones entre los niños y jóvenes en los contextos nacionales y educacionales, sobre todo en lo que respecta, en primera medida, al *patriotismo* en relación con el amor: “los niños no sabrán disentir bien en el ámbito de la nación ni serán buenos críticos de esta a menos que no se preocupen o se interesen primero por la nación y su historia” (Nussbaum, 2012, p. 301). El espíritu nacionalista llega en un momento clave donde declaramos que los jóvenes y niños no sienten “amor patrio” y no hay respeto por los símbolos nacionales como la bandera, el escudo y el himno.

A partir de lo arriba enunciado, puede sostenerse que los maestros, desde las cátedras de historia en nuestro contexto, juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad y la didáctica de introducir a los niños en temas como la conquista española o la independencia de Colombia y maravillarlos críticamente en lo que respecta a esos procesos independentistas de América y de su propio país. Solo los maestros apasionados por estas épicas páginas de la historia lograrán transmitir amor e identidad por una nación, vinculados a un espíritu crítico de la historia.

En un segundo momento, Nussbaum declara “Introduzcamos el pensamiento crítico ya en las fases tempranas y sigamos enseñándolo a partir de ahí” (2012, p. 302). La autora enuncia que, después de varios estudios sobre pensamiento crítico en niños, se ha concluido que estos pueden “aprender habilidades razonadoras, disfrutando e incluso amándolas si estas les son presentadas de manera inteligente y apropiada a su edad” Al principio, ese pensamiento crítico puede enseñarse con cualquier contenido, luego puede trasladarse a la narrativa patriótica, comprendiendo las razones de las gestas libertadoras en nuestros contextos. Ello podría complementarse con la visita a monumentos del Libertador y personajes heroicos locales, que hacen más vívida la experiencia en los niños.

Es importante que entendamos —señala la autora— que el pensamiento crítico *no es una mera asignatura, más bien un enfoque pedagógico transversal*. A estas dos invitaciones de Nussbaum (patriotismo y pensamiento crítico), la filósofa agrega otras ideas que aquí no se profundizan: “Usemos la imaginación posicional de tal forma que esta incluya la diferencia. Mostremos los motivos de las guerras pasadas, pero sin demonizar. Finalmente: Enseñemos el amor por la verdad histórica y por la nación tal como es”. (Nussbaum, 2012, p. 304). Mostrar y enseñar a los niños estas realidades, aunque pueda parecer que no incentive su amor a la patria, seguramente despertará emociones y amor por lo que lo propio.

Por su parte, Goleman (2008) sitúa las emociones en la esfera educativa, ofreciendo un sencillo ejemplo de cómo se tasan aquellas durante un día normal de clases en una institución donde los niños responden al llamado de la maestra no con la palabra *presente*, sino insinuando una emoción, por ejemplo, ante el llamado, Jessica dice: *¡contenta!*, Patrick: *¡nervioso!*, Nicole: *¡apacible!*...

Según Goleman, esta escuela centra la importancia en el yo y le interesa sobremanera el estado emocional de sus niños. Aquí el aprendizaje va unido a las emociones de los chicos- Aquí estos ámbitos no se separan nunca y ni mucho menos se ignora lo afectivo, como sucede en gran parte de las escuelas

tradicionales. Dice Goleman, citando a Karen Stone McCown, creadora del programa de ciencia del yo: “El aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como la instrucción en matemática y lectura” (2008, p.302). Si esta centralidad de las emociones fuera tomada en serio en nuestras escuelas y colegios, podríamos garantizar la existencia de unos individuos motivados de forma positiva en nuestras sociedades democráticas, niños y niñas capaces de expresar sus sentimientos de manera libre y sin miedo a ser censurados por los demás.

Los docentes de la maestría captan el poder de un abrazo, una mirada, una palabra oportuna y la dimensión de la escucha atenta a los dicentes. En esta dirección, el maestro de aula modifica conductas, didácticas y estrategias para llegar a sus estudiantes. Lo anterior agencia el desaprendizaje de conductas férreas con los estudiantes, como el grito, la indiferencia, la amenaza, la dureza, la discriminación, entre muchas más conductas, por la capacidad de ver al niño como un mundo de vida, tejido de sentimientos y emociones en el que el maestro es decisivo. Allí se comprende que la vida del estudiante es esculpida en la escuela y cada cincelada constituye un paso para la gestación de una vida nueva y distinta.

Aprendizajes vitales

¿Aprendemos para la vida y para la ciudadanía? ¿El saber es el mayor capital de la humanidad? ¿Cómo se desarrolla el saber? ¿Qué aportan los saberes en la sociedad del conocimiento? ¿Qué es la educación? ¿Es posible educar? ¿Qué es aprender, es posible aprender? ¿Qué es conocer, es posible conocer? ¿Qué conocemos, qué aprendemos, qué sabemos? ¿Aprendemos para vivir o para sobrevivir? ¿Educar, apenas, para vivir o aprender a convivir y a respetar las vidas? ¿Hay una época dorada de la educación? ¿Hoy está en crisis la educación o la crisis es la constante? ¿Educar para un ideal o para la realidad? ¿Educar para la

vida o para el lucro? ¿Educar para el futuro o para el presente? ¿Educar en competencias o en capacidades? ¿Educar para la democracia? ¿Qué implica educar para la ciudadanía activa? ¿Se educa con discurso o con diálogo?

En el libro *Metafísica*, Aristóteles inicia diciendo que *todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber*. Aprender, saber, conocer, descubrir, nos genera placer. Los sentidos, como canales que nos comunican con la realidad exterior, son ventanas que abren el amplio mundo del saber y los conocimientos; en otras palabras, los sentidos son las vitrinas donde se provoca el aprendizaje y se amplía el mundo de las comprensiones. Aprender a leer y escribir es un punto de partida que define las opciones que tenemos para llegar a niveles superiores de aprendizaje. Aprender a conocer de forma creativa, pensada, analizada, es decir, aprender críticamente, es una meta noble de la educación.

El maestro E. Zuleta (2005), en el contexto colombiano, fue un revolucionario de la educación porque cuestionó el modo tradicional de enseñar. Invitó a trabajar por una educación que permita la pregunta, el cuestionamiento, el asombro, la duda, la admiración. Zuleta propone una educación que se sirva de manera transversal del pensamiento filosófico y que lleve un énfasis interrogador a todas las áreas del conocimiento. ¿Cómo filosofar, pensar, desde la geografía, la física, la química, los idiomas, la historia, las matemáticas, la cultura física y desde todos los componentes que integran hoy el currículo educativo? Una educación que se caracteriza por el privilegio de la memoria y del entrenamiento para las respuestas necesita un aporte filosófico que ayude a cuestionar todo y permita que la pregunta sea protagonista del quehacer formativo.

En ese sentido, es pertinente preguntarnos si estamos educando, instruyendo, capacitando, enseñando, acompañando, formando o adiestrando. Valdría la pena además conversar si hacemos todo a la vez o privilegiamos unas acciones sobre otras. ¿Es más importante repetir que debatir, responder o cuestionar aprender o

memorizar? Sigamos preguntándonos sobre la labor pedagógica para que los cuestionamientos permitan que lleguen nuevas y novedosas ideas.

La educación necesita seguir trabajando por tres grandes metas: en primer lugar, ayudar a pensar un mundo complejo e interconectado, porque somos una red de emociones y de aprendizajes, todo lo que vivimos y aprendemos sucede en comunidad; para ello necesitamos, en segundo lugar, identificar y valorar lo propio, lo local, lo territorial, lo cultural, lo simbólico, lo emocional; y, por último, ayudar a pensar la comprensión de la vida como fenómeno social que trasciende lo humano. Esto conlleva reconocernos, desde el vitalismo cósmico, como auto-eco-organización, según lo plantea el pensamiento complejo liderado por Edgar Morin (2011).

Son muchos los universos que alimentan la trama de la vida y desde las manifestaciones culturales encontramos el tradicional espacio educativo que, como escenario de encuentro, reúne saberes, disciplinas, aprendizajes, experiencias, teorías, conceptos, vivencias, estadísticas, análisis e investigaciones —algunas muy significativas y otras casi inservibles—. Entendida así la educación, se puede acordar que el propósito es problematizar la realidad para lograr mayores y diferentes comprensiones, para buscar la transformación desde la eficiencia y la eficacia; el objetivo es aprender y conocer para transformar las dificultades, carencias y debilidades en oportunidades.

Este aporte reflexivo, sobre nuestra práctica pedagógica, busca ayudar a debatir sobre el tradicional ejercicio escolar que pretende enseñar y proponer, o sugerir, una dinámica educativa desde el aprender y valorar la experiencia vital a través de las historias de vida, como estrategia de aprendizaje cultural y aporte significativo a lo que se ha denominado saberes de la academia. Desde el diálogo de saberes, también se propicia el desarrollo científico y se contribuye con la formación de la persona en su dimensión más plural y en su entorno cultural.

Tal comprensión de la educación, más allá del clásico formato academicista, es trabajada por Martha Nussbaum. Nos apoyamos en las ideas de esta autora para enfatizar que

El nuevo énfasis en la “diversidad” en los currículos de las escuelas superiores y universidades es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos no solo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado. (Nussbaum, 2005, p. 25)

En la versión tradicional, los propósitos educativos apuntan a la formación de la persona, pero cada vez resulta más necesario ayudar a promover aprendizajes que reconozcan el entorno cósmico y la naturaleza, así como las entramadas dinámicas sociales, donde se priorice una educación para la ciudadanía, una ciudadanía activa como bien lo propone Adela Cortina (1997). Porque aprender implica desarrollar la capacidad de valorar, sentir, empatizar, admirar y asombrarse, y, desde esas actitudes, estimular al sentipensante que defiende Eduardo Galeano (1989) en el reconocimiento de las múltiples diferencias, la tolerancia respetuosa hacia lo distinto, hacia el otro como diferente, el descubrimiento de la individualidad y la necesaria y desafiante existencia de la otredad. Ayudar a pensar estos asuntos implica leer, debatir e investigar, ir más allá de lo evidente, para estudiar la condición humana y ciudadana, esa que perfiló muy bien Hannah Arendt (1998), y, de esta manera, ayudar en los procesos educativos, con la formación de seres humanos, personas y ciudadanos que, capacitados para ejercer un arte, oficio o profesión, aporten positiva y significativamente a la construcción de una cultura ciudadana que valore, cuide, respete y defienda la vida por encima de todos los demás intereses.

Estas ideas coinciden con los postulados de Nussbaum cuando dice que

Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío. (Nussbaum, 2005, p. 115)

El escritor colombiano William Ospina (2018), en una serie de ensayos, describe la responsabilidad que compartimos desde nuestra posibilidad de hacer cosas, lo que implica vivir juntos y llegar al consenso para acordar el mundo de los valores, aprender a respetar y a coexistir con la naturaleza, pensar la capacidad para realizar nuestras actividades en medio de una comunidad viviente y sintiente. Al retomar la reflexión que hizo en *Es tarde para el hombre* (1999), en sus recientes nueve ensayos, Ospina invita a pensar las tres preguntas clásicas: de dónde venimos, qué estamos haciendo y para dónde vamos. A esto mismo nos referimos en el presente ejercicio pedagógico y reflexivo, hacia ello apunta el trabajo de acompañar los aprendizajes para la vida, para la ciudadanía y para un oficio o profesión.

Esto mismo es defendido y trabajado por el filósofo y escritor Fernando Savater (2016), cuando sostiene que la educación está al servicio de la ciudadanía y su propósito no es formar empleados sino ciudadanos. El principal aprendizaje que las personas requieren es entender la vida social, es decir, cómo convivir con los distintos y llegar a acuerdos socioafectivos para que la existencia sea posible en las culturas, promoviendo el respeto y los aprendizajes colectivos.

Además de los aprendizajes teóricos, que históricamente son un baluarte, invitamos a aprender de la propia vida, de las historias personales y las vivencias en contextos particulares. Para compartir, desde los espacios vivenciales,

acudimos a la historia de cada estudiante, a su historia como persona y profesional, y enriquecemos tales miradas con las historias que han protagonizado colombianos como el ingeniero Antonio Páez Restrepo, quien logró salvar un edificio de 7000 toneladas y se dio a la tarea de moverlo, 29 metros, para permitir la ampliación de una importante vía en la capital colombiana. El movimiento del edificio Cudecom en 1974, situado en Bogotá, en la avenida 19 con carrera séptima, es una muestra del ingenio, la creatividad, el aprendizaje y la originalidad humana.

También es inspiradora la vida rebelde y original de Leonor Esguerra, la colombiana que se rebeló en una época conservadora, donde la mujer no tenía la oportunidad de estudiar. Esguerra se formó con la mentalidad de transformar el sistema educativo, lo intentó, luchó, pero fracasó porque no la comprendieron. Entonces ingresó luego a un movimiento guerrillero y desde la clandestinidad siguió luchando por los grandes cambios que el país y el sistema educativo necesitan. Renunció a ser monja y renunció a ser guerrillera, y durante su tercera etapa vital la dedicó a trabajar por los derechos de las mujeres, es una feminista que promueve la ciudadanía reflexiva. Esta historia se puede conocer en el libro *La búsqueda* (2011). Así mismo, cuánto se aprende de la coherencia que promueve la científica Brigitte Baptiste como ecóloga, defensora de la diversidad y como humana rebelde, original, atrevida, sensitiva, una humana demasiado humana.

Así inspiran una educación interrogadora las vidas originales de ciudadanos que forjaron un estilo propio, particular y creativo. La historia de Brigitte Baptiste, Antonio Páez Restrepo, Leonor Esguerra o Rodolfo Llinás cuestiona y pone en crisis los modelos educativos y la forma como se gestiona el conocimiento en una sociedad que estudia para mejorar la calidad de vida solo desde el punto de vista económico. Las vidas creativas y rebeldes nos muestran que sí es posible apostar por una educación que piense la realidad y se separe de la repetición de los

parámetros de autoridad. Proponemos privilegiar el diálogo sobre el discurso, escuchar más, dar la voz, permitir que todos hablen, que todos digan; en últimas, que todos piensen.

Pedagogía y pensamiento crítico

Henry Giroux, uno de los académicos más reconocidos en Canadá y uno de los impulsores de la llamada pedagogía crítica, cree “que las pruebas estandarizadas son una estrategia de la derecha para desviar la atención del ‘verdadero’ problema de la educación: no fomentar el pensamiento crítico para crear ciudadanos ‘conformistas’ que no reclamen nada a las administraciones” (*El País*, 14 de mayo de 2019).

Dicha confianza en las pruebas estandarizadas se evidencia en países como Colombia, donde el acento de los últimos Gobiernos se ha puesto en el desarrollo de programas como Todos a Aprender (PTA), que pretende mejorar el nivel de los estudiantes de colegios en áreas específicas del conocimiento como las ciencias, las matemáticas y la comprensión lectora. Estas áreas son evaluadas mediante pruebas estandarizadas como PISA y se han convertido en la obsesión de las políticas educativas para elevar el índice estadístico que se requiere para hacer parte de grandes clubes o asociaciones económicas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde una visión abierta y excesivamente optimista, potenciar las capacidades de los estudiantes en las áreas del conocimiento antes mencionadas no tendría que ser un aspecto negativo y causa de críticas a los Gobierno actuales, pues desde la misma realidad que se experimenta en las instituciones educativas resultan evidentes los vacíos de los estudiantes en estos campos. El problema radica en la estrategia y la lógica lesiva con la que se diseñan las políticas educativas que, para aumentar el énfasis o reforzar algunas capacidades, necesariamente tienen que

reducir, anular o debilitar otras áreas. De estos recortes hemos sido testigos presenciales y de a oídas.

Desde hace más de dos décadas, voces como la de Fernando Savater (1997), Martha Nussbaum (2010), Marco R. Mejía (2012) y Henry Giroux (2019) han venido prendiendo las alarmas sobre la forma como sistemáticamente se han ido implementado medidas, por parte de los Gobiernos de turno en diferentes lugares del mundo, para anular los espacios académicos donde primen las humanidades y se promuevan procesos guiados por el pensamiento y la pedagogía crítica. Los últimos intentos en contra de las humanidades y del pensamiento crítico lo propusieron el presidente de Brasil Jair Bolsonaro y el expresidente de los Estados Unidos de América Donald Trump, tal como lo denuncia Giroux en una entrevista concedida al diario *El País*:

Las escuelas están siendo atacadas, especialmente desde Gobiernos fascistas y de derechas. En Brasil, Bolsonaro ha animado a los estudiantes a denunciar a los profesores de izquierdas de un supuesto adoctrinamiento y quiere eliminar todas las referencias a Paulo Freire de los temarios. Acaba de anunciar un recorte en las carreras de humanidades como filosofía y sociología para priorizar profesiones que “generen un retorno al contribuyente”. La crisis de la escuela es la crisis de la democracia. Los Gobiernos de derechas no quieren que la gente piense y la educación tiene un papel central en la lucha contra las narrativas tóxicas y el surgimiento de ideologías ligadas a la supremacía blanca.

Trump ha amenazado con retirar fondos federales de universidades que cree que están copadas por liberales e izquierdistas y ha propuesto reducir el presupuesto educativo en 7000 millones en 2020. El 70 % de los profesores de educación superior en Estados Unidos tienen contratos a media jornada. Eso afecta a su libertad de expresión, piensan que si hablan pueden ser despedidos. Tienen miedo de movilizarse contra la administración. La universidad debería ser un espacio para el diálogo. Las universidades cada vez funcionan más como empresas, no contratan intelectuales para liderarlas, sino CEOs. Los estudiantes se han convertido en clientes. La gente joven es un valor en el que merece la

pena invertir, una inversión a largo plazo. Pero los políticos, tanto de izquierdas como de derechas, solo buscan resultados a corto plazo. (*El País*, 14 de mayo de 2019).

La contrapropuesta se puede configurar desde varias ópticas del pensamiento y la pedagogía crítica. Para Darío Sztajnszrajber (2018a), profesor, filósofo y divulgador argentino, la filosofía tiene tres orígenes: el asombro, frente al cual tenemos los argumentos que intentan explicar las situaciones asombrosas y las contradicciones que logramos detectar en dichas argumentaciones; la duda, que se renueva de manera constante y nos demuestra que no lo sabemos todo; y las situaciones límite que, al ser inmanejables de manera inmediata, nos hacen tomar conciencia sobre nuestra finitud (2018 b, p. 252). Desde estas tres fuentes de la filosofía se ha construido, implementado y evaluado una estrategia pedagógica en diferentes espacios académicos de formación de maestros de distintas áreas del saber, con el fin de promover en ellos y en sus prácticas pedagógicas el desarrollo del pensamiento filosófico, la enseñanza desde la pregunta y no desde la respuesta, desde la inquietud y no desde la seguridad de lo socialmente aceptado. En últimas, esta aproximación invita a los docentes a educar, como diría Sztajnszrajber, en el sentido socrático, puesto que “se trata menos de inculcar conocimientos y más de desarmar los preconceptos previos tranquilizadores con los que construimos nuestro sentido común” (2018b, p. 82).

Independiente del área del saber que enseñe el maestro, sus estudiantes tendrán siempre la capacidad de asombrarse, de dudar y de vivir en constantes situaciones que los perturben y angustien. Estas situaciones serán la puerta de entrada a la filosofía y las humanidades, así como las vías que inviten a la búsqueda, la apertura de la mente y al interés por las ideas o explicaciones que otros se han aventurado a formular. Serán ellas las encargadas de generar procesos de pensamiento que requieran más preguntas que respuestas, más incertidumbre que confort, más diálogos interdisciplinarios, más conciencia, reflexión y crítica; en últimas, más filosofía, más humanismo. El reto para los maestros es abrir espacios

en sus clases a la filosofía, sin importar el campo del saber que sea su especialidad y evitar así lo que, para Estanislao Zuleta, es una contradicción real y operante de las sociedades capitalistas, donde se pueden contar por montones ingenieros altamente especializados en una rama específica del saber, pero analfabetas en otras cosas:

Su capacidad de reflexión en el campo político, literario o humano en general (sus ideas sobre el amor o sobre la muerte, etc.) es prácticamente nula, así sea un Ph. D. altamente especializado. La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”. (Zuleta, 1990, p. 4)

Siguiendo a Zuleta, es preciso invitar al maestro a la apropiación e implementación de una educación filosófica que ponga el acento en la formación, antes que en el entrenamiento especializado, pues pretende capacitar ciudadanos que estén facultados para juzgar y pensar su sociedad y situación, que sean idóneas para tomar alguna decisión sobre su destino, es decir, que formen seres humanos que tengan algún grado de libertad. Eso significa que todo lo que nosotros llamamos materias tiende, por lo menos, a ser impartido filosóficamente, es decir, como pensamiento y no como conjunto de información (Zuleta, 1990, p. 5). Educación filosófica, pensamiento y pedagogía crítica son diferentes estrategias para resignificar el papel de la filosofía y, en general, de las humanidades en los diferentes contextos y niveles de formación del ciudadano. Se insiste en que el mensaje, la propuesta y el reto es para los maestros, pues como afirma Giroux, la pedagogía crítica

No es un método que se pueda aplicar en los colegios. Es una revisión del tipo de escuela que queremos. Es un intento por reconocer que la educación es siempre política y el tipo de pedagogía que se usa tiene mucho que ver con la cultura, la autoridad y el poder. La historia que contamos o el futuro que imaginamos se refleja en los contenidos que enseñamos. La pedagogía tal y como está planteada ataca en lugar de educar. Es un sistema opresivo basado en el castigo y en la memorización, que persigue el conformismo. Hay que desarrollar otros métodos que formen alumnos capaces de desafiar las prácticas antidemocráticas en el futuro. (*El País*, 14 de mayo de 2019)

Desde la educación filosófica propuesta por Zuleta, además de la revisión y del reconocimiento de la educación y la pedagogía como formas de acción política, se requiere mejorar el entusiasmo que transmite o contagia el maestro a sus estudiantes, porque “hay muchas cosas que no podemos evitar, un ritmo, un pensum, pero sí hay una cosa que podemos mejorar, pensar nosotros mismos lo que llamamos nuestras materias, inquietarlas y transmitirles entusiasmo. Eso es lo que menos se transmite” (Zuleta, 1990. p. 7).

Este entusiasmo contrasta con la fluidez del mundo de la modernidad líquida, según Bauman, donde “la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza” (2005, p. 28). Este autor señala que en esta época

se desalienta la idea de que la educación puede ser un «producto» que uno gana y conserva, atesora y protege pues el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de lo que había sido hasta entonces (Bauman, 2005, p. 37).

De acuerdo con lo anterior, si el mundo y sus formas de aprehenderlo ya no son duraderas, el reto de la educación y los maestros es comprender ese constante cambio y enfocarse, con entusiasmo, en el desarrollo de pedagogías que

promuevan el pensamiento crítico como la herramienta clave que necesita el ciudadano para navegar entre la fluidez de la realidad.

Método

Para evaluar el efecto de las estrategias pedagógicas descritas antes, se ha empleado un método de investigación cualitativo, con un diseño de investigación-acción que permite la construcción de un saber pedagógico (Restrepo, 2004) a partir del análisis de la información procedente de 1. la observación participante y sus respectivos registros en el diario de campo de las sesiones desarrolladas con los estudiantes que participaron en la investigación, 2. el diseño y análisis de la estrategia pedagógica de intervención y 3. los resultados y reflexiones procedentes del grupo de discusión realizado con el colectivo de investigadores y participantes.

Técnicas de obtención de la información

Para el proyecto, se diseñó una guía de observación que tenía como propósito: a) registrar los hechos, actitudes y reflexiones de los estudiantes y maestros durante el desarrollo de cada una de las sesiones planeadas para la implementación de las estrategias pedagógicas; b) garantizar el orden y la estructura de la estrategia de intervención que se diseñó para cada sesión.

Para registrar las reflexiones, aspectos relevantes, intervenciones y cambios o modificaciones, se diseñó un diario de campo que permitió a los investigadores realizar un registro constante de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención, así como los testimonios, reflexiones y discusiones que resultaron de las sesiones grupales.

Participantes

La muestra del estudio o grupos donde se realizó la intervención, observación y discusión se compuso de 173 estudiantes del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, así: 56 estudiantes de la seccional del Socorro (32 %), 73 estudiantes de la seccional Bucaramanga (42 %) y 44 estudiantes de la seccional Barrancabermeja (26 %) que participaron en los seminarios orientado por el colectivo de investigadores del presente proyecto. El grupo se caracteriza por ser mayoritariamente femenino, con edades comprendidas entre los 23 y 56 años y la compatibilidad de estudios y trabajo (todos los participantes son maestros y la mayoría cursó el posgrado como beneficiario de un programa de becas ofrecido por el Ministerio de Educación). La selección de la muestra se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional. A los maestros se les pidió la colaboración mediante contacto personal con el profesorado que, a su vez, son integrantes del equipo investigador.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de la información registrada en los diarios de campo y en las guías de observación participante que se diseñaron para cada una de las sesiones de intervención durante los seminarios orientados y los grupos focales desarrollados, de donde emergen categorías conceptuales que permitieron la evaluación y reflexión de la propuesta de intervención estructurada bajo las características propias de las estrategias pedagógicas diseñadas por los investigadores.

Resultados

Pedagogía y pensamiento crítico

Respecto de esta categoría, se logra evidenciar una amplia acogida de la propuesta, pues la mayoría de los participantes manifestaron su compromiso en

cuanto a apropiación e implementación de una educación filosófica, que les permita, desde sus diferentes áreas del saber, hacer énfasis en la formación, antes que en el entrenamiento especializado, y lograr así capacitar ciudadanos susceptibles de desarrollar un pensamiento crítico frente a las situaciones que el entorno les propone desde su cotidianidad.

Lo anterior se logra evidenciar en las estructuras curriculares de las distintas instituciones educativas donde los participantes de la muestra se desempeñan como maestros. Dichas estructuras fueron modificadas e intervenidas con el propósito de generar espacios necesarios para la implementación de una educación filosófica enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico en todas las áreas que componen sus respectivos currículos.

En el mismo sentido, los maestros que participaron en el estudio manifiestan su interés por implementar en sus prácticas una pedagogía crítica que genere espacios de reflexión social y asiente las bases de una democracia más vivencial y cercana a los contextos y problemáticas propias de la realidad en la que viven sus estudiantes. Esto se evidencia en los giros narrativos que se registran en las intervenciones de algunos docentes que participaron en los grupos de discusión y en las estrategias pedagógicas que orientan las secuencias didácticas que diseñaron e implementaron como parte esencial de la fase de intervención de su proyecto de grado.

Discusión de resultados

Desde la experiencia de los maestrantes en Pedagogía de la UIS, las prácticas pedagógicas son las más favorecidas con la dinámica de aprendizaje, pero a su vez resultan ser las más interpeladas, al permear sus bases sentadas sobre lo tradicional, la repetición y monotonía de unas “didácticas” añejas que claman por una renovación inaplazable. Pasadas por el tamiz aquellas metodologías basadas en la repetición, el memorismo y la bancariedad conceptual, los maestros han

podido descubrir y conocer esas nuevas formas de pensar el acto educativo y han intentado arriesgarse a implementar unas nuevas prácticas pedagógicas fundamentadas epistemológicamente en la participación activa, las emociones, la intencionalidad formativa, la ciudadanía y el pensamiento crítico. Lo anterior ha sido concretado en las secuencias didácticas aplicadas y en las singulares propuestas desarrolladas con variados enfoques para sus centros educativos y campos disciplinares.

De lo anterior se testifican importantes propuestas investigativas listas para echar a andar en diferentes escuelas y colegios del oriente colombiano, donde los estudiantes beneficiarios de áreas urbanas y rurales pueden disfrutar de renovados espacios académicos en todas las áreas disciplinares, con maestros dispuestos a innovar y transformar sus prácticas pedagógicas, asumiendo la realidad contextual, pero haciendo lecturas varias con ojo crítico y propositivo para el cambio. Estos maestros y maestras, ahora entienden la importancia de formar ciudadanos no para el mercado laboral, sino para el país que reclaman las nuevas ciudadanías, comprometidas con la realidad social en todas las direcciones. Estos maestros se han graduado con la idea de trabajar en el desarrollo humano de sus comunidades, con la intención de trascender las competencias trazadas por el capitalismo imperante y, más bien, fortalecer las capacidades humanas, entendiendo que

la educación universal es un paso vital en el proceso del desarrollo. Porque la educación permite al individuo invocar sus derechos, intercambiar ideas, obtener un empleo, cuidar mejor su salud y la de su familia. La educación para el desarrollo humano proporciona bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla. (Sen, 2000, p. 187)

La experiencia de la maestría garantiza la presencia de un puñado de maestros dispuestos a sembrar semillas de pensamiento crítico en las jóvenes mentes, animados a trenzar la formación entre la razón y la emoción que mueve a los

individuos, preocupados por esculpir nuevos ciudadanos arrojados a amar lo propio e interactuar con otras culturas, con otros mundos que se ponen en frente inevitablemente, estableciendo lazos fuertes de diálogo, multiculturalidad e interdisciplinariedad. Niños y niñas que ahora serán animados a amar la vida en toda su magnitud, comprendiendo la aldea global como un destino único que merece cuidarse para disfrutarse y, así mismo, ser entregado a futuras generaciones.

Estos nuevos maestros, además de depositarios de una misión incontenible de formar personas agentes de cambio para la sociedad decadente, son medios para llevar la luz del cambio a cientos de maestros anquilosados en los modelos educativos tradicionales o que, por razones diversas, no han podido acceder a programas de posgrado que los cualifique profesionalmente y, con ello, logren dimensionar de una vez por todas el papel definitivo de la educación en un individuo y en una sociedad.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Claux Carriquiry, I. (2011) *La búsqueda. Del convento a la revolución armada: testimonio de Leonor Esguerra*. Aguilar.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Editorial Alianza.
- El País*. (14 de mayo de 2019). Entrevista a Henry Giroux. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo del Hombre.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Quebecor World.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Magisterio.
- Morin, E. (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012), *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Ospina, W. (1999). *Es tarde para el hombre*. Bogotá.
- Ospina, W. (2018). *El taller, el templo y el hogar*. Penguin Random House.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2016). Entrevista. https://www.vozpopuli.com/altavoz/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios_0_973103097.html.
- Sen. A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sztajnszrajber, D. (2018a). *¿Para qué sirve la filosofía?* Paidós.
- Sztajnszrajber, D. (2018b). *Filosofía en 11 frases*. Paidós.
- Zuleta, E. (1990). Educación y filosofía. *Folios*, (1), 31-36. <https://doi.org/10.17227/01234870.1folios31.36>
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.

Pedagogía de la alimentación tradicional*

Pedagogy of ancestral food

Pedagogia da alimentação ancestral

[Artículos]

Diana Paola Camargo Coronel**

Recibido: 10 de julio de 2021

Aprobado: 27 de octubre de 2021

Citar como:

Camargo, D. (2022). Pedagogía de la alimentación tradicional. *Análisis*, 54(100).

<https://doi.org/10.15332/21459169.6934>



Resumen

Este artículo es resultado de una investigación realizada en la Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira del municipio de Toca, Boyacá (Colombia). Se muestra cómo fue el proceso investigativo con los estudiantes del grado séptimo acerca de los alimentos ancestrales: papa, ruba, nabo, íbia, calabaza y frijol. En dicho proceso se utilizó la metodología de la investigación acción participativa con los sabedores locales para describir los alimentos consumidos y cultivados desde épocas prehispánicas. El texto habla de la importancia de relacionar la academia, los conocimientos tradicionales y

* Artículo de investigación realizado en la Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira de Toca Boyacá, en el marco del proyecto "Alimentos Ancestrales, Alimentos promisorios" (2011-2013) del Grupo Interdisciplinario de Investigaciones Arqueológicas e Históricas de la UPTC y en convenio con Colciencias.

** Licenciada en Ciencias Sociales, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Derechos Humanos de la Universidad Tecnológica de Colombia. Docente de ciencias sociales de la Institución educativa de Cerinza.

✉ paolacamargo10@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-8250-3917>

los alimentos como parte del proceso motivacional de los estudiantes en el desarrollo de una agricultura comercial.

Palabras clave: alimentos ancestrales, saberes tradicionales, educación.

Abstract

This article is the result of research conducted at the Technical Educational Institution Plinio Mendoza Neira in the municipality of Toca, Boyacá (Colombia). The paper shows how the research process was with seventh grade students about ancestral foods: potatoes, ulluco, turnip, oca, squash and beans. In this process, participatory action research methodology was used with local knowledgeable people to describe the foods consumed and cultivated since pre-Hispanic times. The text discusses the importance of relating academia, traditional knowledge and food as part of the motivational process of students in the development of commercial agriculture.

Keywords: ancestral foods, traditional knowledge, education.

Resumo

O presente artigo é o resultado da pesquisa realizada na Instituição Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira do município de Toca, Boyacá, Colômbia. O texto mostra como foi o processo de pesquisa com os alunos do sétimo ano sobre os alimentos ancestrais: batata, olluco, nabo, oca, abóbora e feijão. Nesse processo, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação participativa com os sabedores locais para descrever os alimentos consumidos e cultivados desde épocas pré-hispânicas. O texto fala da importância de relacionar a academia, os conhecimentos tradicionais e os alimentos como parte do processo motivacional dos estudantes no desenvolvimento de uma agricultura comercial.

Palavras-chave: alimentos ancestrais, saberes tradicionais, educação.

Introducción

Como parte del Grupo Interdisciplinario de Investigaciones Arqueológicas e Históricas de la UPTC y en convenio con Colciencias, se desarrolló el proyecto

“Alimentos ancestrales, alimentos promisorios” (2011-2013), con el fin de promover el uso de alimentos prehispánicos localmente adaptados para aportar al mejoramiento de las condiciones de vida y la productividad del departamento de Boyacá, y así contribuir a la disminución de la desigualdad social y al fortalecimiento de la memoria, la identidad y el patrimonio cultural de la nación.

Una de las preguntas alrededor de las que giró la investigación fue: ¿el uso, los saberes y el cultivo de alimentos prehispánicos del altiplano boyacense, localmente adaptados en los últimos dos mil años, contribuirían a resolver problemas nutricionales, productivos y económicos actuales de la región? Para ello, se tomó como referencia el trabajo etnobotánico, agronómico y arqueológico en torno a diez alimentos: arracachas (*Arracacia xanthorrhiza*), calabazas (*Cucurbitaceae sp.*), ajíes (*Capsicum sp.*), frijoles (*Phaseolus sp.*), maravillas (*Tigridia pavonia*), sagúes (*Canna indica*), rubas (*Ullucus tuberosus*), ibias (*Oxalis tuberosa*), cubios (*Tropaeolum toberosum*) y papas (*Solanum tuberosum*).

Para poder desarrollar el proyecto, fue necesaria la colaboración de profesores, estudiantes, campesinos y colaboradores que, en veredas de diferentes municipios de Boyacá —como Toca, Belén, Cocuy, Motavita, Chiquiza, Guayatá, Tunja, Soracá, Duitama, Aquitania, Arcabuco, Mongua, Siachoque, Ramiriquí y Boyacá—, permitieron encontrar una diversidad de formas productivas relacionadas con los alimentos seleccionados.

Como parte del trabajo etnobotánico, se registró y sistematizó la información a partir del acompañamiento de los diferentes procesos de producción de los alimentos, se visitaron huertas campesinas, cultivos y viviendas, lo que facilitó el reconocimiento de semillas, sembrados, relaciones sociales, prácticas culturales, formas de producción y de consumo de los alimentos de estudio.

Así, después de organizar y analizar la información, quedó en cuestión otro de los objetivos del proyecto, esto es, crear espacios y herramientas pedagógicas y divulgativas del patrimonio recuperado a través del proyecto. Pero para cumplir

dicho objetivo persiste una problemática: tal como lo plantean Cano y Salazar (2013), en relación con los alimentos nativos, principalmente las nuevas generaciones están expuestas a un gran número de mensajes emitidos en los medios de comunicación que están orientados al consumo de alimentos con bajo o nulo valor nutricional. En dicho contexto, los alimentos tradicionales son reemplazados por una dieta occidentalizada y moderna, que se promueve como fácil, divertida y barata. Esta situación genera la pérdida de la identidad local. Entonces, se propuso que las instituciones educativas (IE) del municipio de Toca¹, Boyacá, fueran promotoras de “conocimientos significativos” (Litwin, 2008), mediante la investigación de alimentos prehispánicos, debido a que se pueden trabajar en el aula desde las diferentes disciplinas científicas y se relaciona así la educación, la investigación, el saber tradicional y los alimentos nativos.

Aproximación sociocultural a los alimentos nativos

En el trabajo se evidenció cómo las semillas nativas, que comprendían muchas variedades originarias, comenzaron a perderse en las décadas de los años cincuenta y sesenta, cuando se implementaron nuevas semillas de diferentes alimentos, entre las que se destacan las papas: más grandes, más redondas, más uniformes, con periodos vegetativos más cortos y más comercializables. Estas semillas modificadas empezaron a usarse para el cultivo y estaban acompañadas del paquete tecnológico impulsado con

La revolución verde, que tuvo como finalidad generar altas tasas de productividad agrícola sobre la base de una producción extensiva de gran escala [...] permitida por el riego y el uso masivo de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas [para combatir las plagas]. (Ceccón, 2008, p. 21)

¹ En el municipio de Toca, además de colaborar con el proyecto “Alimentos promisorios, alimentos prehispánicos”, se realizó el proyecto de aula. Como evidencia de ello se tienen las fotos, archivos documentados en audios y transcripciones realizadas por el Grupo Interdisciplinario de Investigaciones Arqueológicas e Históricas de la UPTC, conservados en el archivo del Museo Arqueológico de Tunja. También puede consultarse Camargo (2015).

Desde la década de los sesenta del siglo XX, aunque las semillas nativas tendieron a escasear, pues no todos los campesinos decidieron conservarlas, aquellas persistieron en la memoria colectiva de los campesinos boyacenses. Para Fontana (2006), la memoria colectiva no consiste en rescatar del pasado verdades sepultadas, sino en usar su capacidad para construir el presente recordado y, de esa manera, formar una conciencia colectiva acorde a las necesidades del momento. De esta manera, la memoria colectiva crea escenarios en los que es posible encajar e interpretar los hechos nuevos que se presentan, esto es, escenarios en los que el pasado ilumina cuando se presenta un momento histórico de peligro.

La principal deuda que tiene la sociedad con el campesinado, según Forero (2010), es reconocerlo como un productor que contribuye esencialmente a la alimentación, agroindustria y exportaciones del sector primario del país, pero también la sociedad tiene pendiente su reconocimiento como un ciudadano con plenos derechos, activo y participe en la producción cultural del país. Así pues, un deber del siglo XXI es hablar del papel de los campesinos que han preservado prácticas culturales que un tipo de desarrollo ha tendido a eliminar, tal como lo señala De Greiff (2005), quien sostiene que el “discurso de desarrollo” nace como una forma de control de los “países en desarrollo”. Pero esta idea se ha empezado a cuestionar, pues la seguridad y la soberanía alimentaria tienden a reformular las políticas de alimentación, lo cual promueve un debate acerca de la modificación genética y “la creación de organismos genéticamente modificados” (Sánchez, 2003, p. 2).

El contexto educativo en el municipio de toca

El municipio de Toca en 2015 contaba con cuatro IE, de las cuales tres eran de carácter público y una privada. Dos tenían sedes de primaria en las diferentes veredas del municipio para un total de diecisiete sedes educativas, además del programa para educación de adultos llamado Identidades.

En este contexto educativo, se hizo la proyección social de la investigación, específicamente se partió del proyecto pedagógico de aula en el área de ciencias sociales. Dicha investigación fue realizada en la Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira en el primer semestre de 2015, utilizando metodologías de investigación de tipo descriptivo y con un enfoque etnográfico en el que se recurrió, como fuente principal, a los saberes de los habitantes con mayor experiencia en la agricultura tradicional, información que se consignó en el proyecto de investigación de Camargo (2015).

El proyecto de aula se realizó con los tres grados séptimos de la IE, es decir, con un total de 103 estudiantes, entre los 12 y 15 años de edad. Se trabajó pedagógicamente con el tema de los alimentos nativos, con base en el trabajo de campo y en las experiencias del proyecto “Alimentos prehispánicos, alimentos promisorios”. Se desarrolló en la optativa de sistemas del área de ciencias sociales, en la que los estudiantes deben aprender a investigar. Así pues, con el proyecto se abrió paso a la investigación desde el aula sobre seis alimentos ancestrales del municipio de Toca, Boyacá.

El objetivo central del proyecto fue concienciar a la comunidad de la Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira acerca de la importancia de investigar y promover el uso de los alimentos ancestrales papa, ruba, nabo, íbia, calabaza y frijol, al reconocer su importancia cultural y nutricional. Con ello se contribuiría al fortalecimiento de la memoria y de la identidad de los habitantes del municipio de Toca, a partir de la investigación que desarrollaron los estudiantes de los tres grados séptimos de la institución.

Los objetivos específicos en los que se basó el proyecto fueron, en primer lugar, determinar cuál o cuáles de los seis productos se cultivan en mayor cantidad en el municipio de Toca; en segundo lugar, identificar los usos de los seis alimentos ancestrales para así establecer la importancia que tienen en la vida cotidiana y social de la comunidad de Toca; por último, caracterizar el proceso de cultivo y

plantación de los seis alimentos ancestrales, para enlazar los procesos con la multiplicidad de relaciones sociales y espaciales en torno a dichos alimentos y ayudar de esta manera a fortalecer y enriquecer tanto la identidad como el conocimiento tradicional de la comunidad.

Metodología utilizada

En cuanto a la metodología, este trabajo se fundamentó en la investigación acción participativa, que

A diferencia de otras metodologías, incluye en el proceso de investigación su por qué y para qué; su sentido y objetivo: la transformación para un mejoramiento de la calidad; con miras a que una colectividad tenga mayor control y autogestión sobre sí misma. (Alcocer, 1998, p. 439)

Para desarrollar el proyecto, se propuso un cronograma de investigación semanal comenzando por la motivación, exposición de conceptos y reconocimiento de los alimentos ancestrales. A ello le seguía la concienciación del estudiantado acerca de la importancia de la investigación de los alimentos ancestrales y la redacción de una pregunta de investigación por parte de los estudiantes. Luego fueron realizadas consultas acerca de los usos, beneficios y las variedades conocidas de los alimentos ancestrales. Posteriormente se consideraron las formas y procesos de preparación del terreno y siembra de los alimentos ancestrales llevadas a cabo en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo XX y en la actualidad. Luego se investigó acerca de los diferentes tipos de relaciones sociales en torno a los alimentos ancestrales en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX y en la actualidad. Así mismo, se estudiaron las épocas y procesos de siembra de los alimentos ancestrales y su asociación con otros cultivos. También se realizaron consultas de cómo se dio el proceso de la siembra de alimentos de tipo monocultivo en el municipio de Toca y las labores o cuidados del cultivo de alimentos ancestrales. Se investigó alrededor de los diferentes modos de preparar

los alimentos ancestrales. De igual modo, se llevó a cabo la sustentación didáctica del resultado de las investigaciones, se hicieron propuestas para rescatar y promover los alimentos ancestrales, se efectuó la promoción de los alimentos ancestrales en la comunidad educativa y entre los pobladores del municipio de Toca.

Cada uno de los cursos realizó la investigación de dos alimentos: séptimo A: ibia y ruba; séptimo B: nabo y frijol; séptimo C: papa y calabaza.

Resultados en la institución educativa

Los estudiantes crearon una *carpeta de investigación* donde relacionaron cada temática de acuerdo con el cronograma propuesto para desarrollar el proyecto. Esta carpeta debía ser socializada con los compañeros y presentada a la tutora semanalmente, como evidencia de los avances de la investigación. Después de indagar sobre los alimentos nativos mediante entrevistas a los conocedores —abuelos, tíos, padres de familia o vecinos y personas que supieran del tema—, los alumnos investigaron sobre las propiedades y beneficios de los alimentos en internet. Con la información obtenida de las dos fuentes, se propuso la promoción y difusión de los alimentos ancestrales, a través de la redacción de coplas, refranes y adivinanzas relacionadas con los alimentos, así como mediante la preparación de productos que se elaboran con alimentos ancestrales.

Los estudiantes de séptimo realizaron una actividad expositiva y demostrativa del proyecto de aula en relación con los alimentos ancestrales. Dicha actividad se desarrolló en el colegio el día institucional (conmemoración de la creación del colegio) (Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira, 2015). Así mismo, hubo participación de los estudiantes de grado octavo, quienes basaron su proyecto en la recuperación de alimentos tradicionales como el trigo y la cebada típicos del municipio de Toca, productos por los cuales el municipio era

reconocido como “la espiga de oro de Colombia”, pero que en el momento ha disminuido su producción.

Para ambientar el lugar donde se dio a conocer la investigación a los habitantes del municipio, los estudiantes presentaron videos relacionados con el tema de investigación, hicieron plegables informativos, diseñaron carteleras y se disfrazaron de alimentos para atraer a las personas que visitaron la institución. Esta actividad consistió en los siguientes pilares fundamentales:

1. La preparación de diferentes platos cuyos ingredientes principales eran los alimentos ancestrales (papa, frijol, nabos, calabaza) y otros alimentos tradicionales del municipio, como la cebada. Con estos alimentos se ofreció una variedad de productos como arepas de calabaza, papa chorreada, ají de calabaza, papa salada, sancocho boyacense, nabos endulzados, nabos guisados, frijol guisado, sopa de frijol, salsa de calabaza y crecido boyacense.
2. La exposición de las carteleras y carpetas que los estudiantes de séptimo realizaron durante las semanas investigativas.
3. Los videos con las investigaciones de los estudiantes y videos en relación con la alimentación ancestral realizados por el Grupo de Investigaciones Históricas y Arqueológicas de la UPTC en convenio con Colciencias (2011-2013).
4. La invitación extensiva que los estudiantes realizaron en la comunidad educativa para acceder a la exposición, así como las coplas en relación con la alimentación ancestral que expusieron durante la lectura de la programación del acto cultural de la institución.

A la actividad concurrieron estudiantes, padres de familia, profesores y personas del municipio que visitaron la institución. En el evento los estudiantes daban pruebas de las preparaciones y explicaban la importancia de alimentarse con productos ancestrales y naturales.

El fundamento del proyecto fue revalorizar y reconocer el conocimiento tradicional “producto de las experiencias, observaciones, practicas, entre otros” (Suárez, Peña y Amaya, 2007, p. 23). Tal saber “tiene un valor trascendente para clarificar las formas como los campesinos perciben y conceptualizan los recursos naturales de los que dependen” (Clavijo y Pérez, 2014, p. 152). En virtud de ello, es importante “investigar desde las raíces” (Green, 2011) estos conocimientos tradicionales, que permiten la reconstrucción de la vida de culturas en diferentes épocas por medio de “vivencias [...] en las que las partes social y natural no tienen división” (Clavijo y Pérez, 2014, p. 152). Lo anterior no es otra cosa que el reconocimiento del contexto cultural propio de la comunidad educativa. Cabe destacar que en este trabajo, “los saberes alimentarios ancestrales son [entendidos como] tradiciones [...] basadas en el conocimiento de las prácticas alimentarias locales” (Ruiz, 2014, p. 8); son un cumulo de conocimientos y experiencias que las comunidades han construido para su sobrevivencia, formadas por múltiples generaciones a través de la historia.

A partir de estos conocimientos y experiencias recogidas en el trabajo de campo y sistematizadas en el proyecto acerca de los saberes tradicionales sobre los alimentos nativos de los habitantes del municipio de Toca, se evidencia una riqueza cultural conservada por los conocedores de las formas de producción de los cultivos prehispánicos. Este conocimiento de be ser aprovechado para futuras investigaciones, pues, según Núñez (2008), los campesinos llevan implícito el gusto por compartir los saberes que han heredado de sus antepasados y que han construido en su experiencia de vida.

En este sentido, el estudio de los alimentos nativos a partir de los saberes tradicionales permitió no solo entender las formas de producción de los alimentos (la época de descanso de la tierra, la preparación del terreno, la siembra, las labores de deshierba y aporque de los cultivos, los cuidados a las plantas y la cosecha, entre otras prácticas); además de ello, posibilitó comprender un

entramado de prácticas y relaciones socioculturales (el convite, el brazo prestado y la ayudita)² que dejan entrever comportamientos de sociabilidad y colectividad propios de las comunidades que habitan Toca.

Es importante señalar que, cuando los estudiantes se ven involucrados en las temáticas que se tratan en la educación, se sienten motivados en la construcción de su propio conocimiento, pues “El proceso de motivación implica un vínculo de interacción entre el individuo y la realidad que lo rodea” (Arana et al., 2010, p. 10). En este sentido, la investigación de los alimentos nativos hace parte de la didáctica educativa, dada su transdisciplinariedad, en la medida en que los alimentos prehispánicos sean tratados académicamente, a través de indagaciones de los estudiantes con los sabedores locales.

Descripción de la propuesta pedagógica en las instituciones educativas del municipio de Toca

Se propone que, a partir del área de ciencias sociales, se investiguen los alimentos nativos en el municipio de Toca, teniendo en cuenta: a) los estudios con alimentos ancestrales en las esferas internacional y nacional, b) la importancia de estudiar los alimentos nativos en este municipio boyacense como una oportunidad para fortalecer la identidad local y c) aprovechar la riqueza cultural, al revalorizar el saber tradicional mediante la investigación de los saberes que detentan los conocedores de la producción de alimentos nativos.

En esta propuesta, la concienciación está referida al conocimiento que una persona tiene o puede tener de sí misma o de su entorno. Se trata del camino de la valoración cultural y de la biodiversidad del contexto, que conlleva los sentimientos y las emociones asociadas con la memoria de nuestros ancestros.

² Prácticas culturales del campesino de Toca que consisten en ayudar al vecino en épocas de siembra, arado de la tierra, deshierba, aporque del cultivo o en la recolección de la cosecha, a cambio de una remuneración económica por el día de trabajo o de que el vecino le devuelva el favor y lo ayude en una labor agrícola cuando sea requerido.

En pocas palabras, la concienciación consiste en sembrar semillas de identidad en y con los educandos.

Se propone trabajar a partir de la contextualización de los cambios económicos y culturales de la producción y la alimentación en el municipio durante los últimos setenta años. Durante ese periodo ocurrieron los principales cambios en la agricultura a partir de la revolución verde o, como lo menciona Bartra (2008), aquel proceso basado en la sustitución de las prácticas y los saberes de los agricultores por tecnologías propicias para la intensificación y el emparejamiento de los procesos productivos agropecuarios. A raíz de dicho proceso se puede observar la disminución de algunos alimentos nativos (nabos, ibias, arracacha, rubas, calabaza) y la producción e implementación de nuevas variedades de alimentos, como es el caso de la papa comercial: “por allá como en 1955 y 1960 se echó a dar preferencia al siembro de papa [...] por sembrar papas [...] la gente echó a olvidar el siembro de otras comidas” (comunicación personal, 2013).

Durante el desarrollo de la propuesta se debe incentivar a que los estudiantes desarrollen una pregunta de carácter investigativo en relación con los alimentos nativos, por ejemplo, ¿qué son las rubas?, ¿qué son los nabos?, ¿qué son las ibias? o ¿cómo es la forma de estos alimentos? Debido a que muchos de los padres de familia trabajan en las empresas de flores de exportación que existen en Toca, se ha perdido la noción de sembrar y cosechar alimentos en las huertas caseras, ya que la jornada laboral varía de ocho a diez horas y, por ende, algunos de los estudiantes desconocen la existencia de los alimentos tradicionales. No obstante, se sabe que los cultivos nativos llevan miles de años alimentando a las personas de diferentes generaciones, ya que son muy resistentes, aunque en el momento son escasos y corren el riesgo de desaparecer, pero con seguridad se pueden encontrar en el saber tradicional de las personas, principalmente, adultos mayores.

Además, la propuesta pedagógica tiene en cuenta el contexto regional, en el marco del cual se valoran no solamente los conocimientos locales, sino unos saberes y

prácticas que se extienden a las partes altas de la cordillera. En este espacio geográfico se ha venido trabajando en el mismo sentido, entre otras, con las siguientes investigaciones: “Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los Andes Tuluños” (Ramírez et al., 2013), “Los contenidos de los mensajes para la salud alimentaria en los libros de texto de la escuela primaria” (Cano y Salazar, 2013), “El Plato del Bien Comer, ¿evidencia científica o conocimiento transpuesto?” (Cano, 2015), “Educación para el progreso del estudiante del sector rural en Nariño” (Burbano, 2013), “Pedagogía de la alimentación” (Sessano, 2014), “Mejorando la calidad de vida con alimentos nativos” (Poma, Ramos, Sánchez y Natividad, 2001), “Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales” (Molina y Mojica), entre otros.

Las consultas sirven para revalorizar los conocimientos tradicionales y aprovechar, de esta forma, la riqueza cultural de los cultivadores de alimentos nativos, pues su estudio permite reconstruir la organización originaria de la comunidad de Toca, las vivencias, la relación sociocultural entre sus pobladores y la que mantienen con el medio ambiente. Tal estudio facilita la comprensión misma de la cultura y permite tomar conciencia acerca de la importancia nutricional de los alimentos, así como de su riqueza biológica y cultural. Esta aproximación es idónea para aprender a investigar los alimentos identitarios del municipio, además sirve como una didáctica motivacional al relacionar las ciencias sociales con las actividades locales y proporcionar espacios para la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes, provocar un gusto por las tradiciones del municipio y por la gastronomía nativa e incentivar el sentido de identidad.

La relación de los alimentos con las ciencias sociales se debe desarrollar en cada consulta que realicen los estudiantes; por tanto, se propone tener en cuenta el cronograma de actividades del proyecto de aula en la Institución Educativa

Técnica Plinio Mendoza Neira. Este proyecto fue pensado para encontrar los cambios en la producción de los alimentos; esto permitirá hallar testimonios en los que el espacio donde se sembraban nabos, ibias y rubas era mayor al de la siembra de papas. Esto contrasta con la actual situación del municipio, donde el cultivo de la papa ha aumentado significativamente, mientras que la producción de los demás tubérculos ha disminuido e incluso ha tendido a desaparecer.

Cuando ya empezó a coger fuerza el siembro de papa fue por allá como en 1960 en adelante; antes, todo el mundo sembraba así fuera en escala menor, solo para comer [...] se sembraba era por arrobas, unas tres o dos arrobas, se sembraba de a dos rubitas y se le echaba abono orgánico. (comunicación personal, 2013)

Así mismo, se deben incluir investigaciones acerca de los significados de términos campesinos para referirse a las actividades cotidianas. Dichos términos están relacionados fundamentalmente con sus formas de vida, sus costumbres, los valores comunitarios de trabajo en equipo, la solidaridad y sociabilidad, la colectividad, mientras que otros vocablos demuestran las relaciones sociales a partir de los alimentos, las cuales son inherentes a la cultura del tocano, pues la referencia a los cultivos nativos tiene una función social.

Alrededor de los alimentos se afianza una multiplicidad de normas, en ocasiones muy estrictas, que dan sentido e identidad a cada grupo social. Desde la unión en familia, vecinos o del trabajo, todo tiene su ritual con significados aparentemente invisibles, pero enraizados en las costumbres del campesino. La producción y consumo de los alimentos nativos superan lo netamente cotidiano de la comunidad. En este sentido, abarcan una complicada red de pensamientos, actos, emociones y sentimientos. La producción y consumo de estos alimentos se relacionan con una serie de prácticas socioculturales con valores políticos, económicos, religiosos y, desde luego, culturales. Dichas prácticas a veces se presentan de forma cíclica en el calendario, como es el caso de San Pedro, Año Grande, ‘las primeras misas’; a veces, son puntuales y están referidas a

actividades específicas del cultivo, como ‘mata’, ‘paga’, ‘palir’, ‘parva’. Otras de estas prácticas apuntan a la colectividad, como es el caso del ‘convite’, ‘brazo prestado’, ‘compañía’; también las hay que refieren al rito de la alimentación, donde lo más importante es compartir, por ejemplo, en el ‘puntal’, ‘medias nueves’, ‘piquete’, ‘utes’, ‘sorbo’, ‘filo’, ‘jiraguy’, ‘avió’, ‘seco’, ‘sudao’ y otros términos comúnmente usados para referir a las actividades propias del cultivo como: ‘cañar’, ‘escudilla’, ‘amenito’, ‘perecosito’, ‘vacía’, además de otros interrogantes que aparecen en el proceso investigativo.

Cabe destacar que la investigación se puede hacer en equipos de trabajo o de forma individual y que lo ideal es que los estudiantes de un mismo grado investiguen temáticas similares de manera simultánea, con el fin socializar la información y así poder resolver dudas o formular nuevos objetos de investigación. Se propone que la socialización de los proyectos de aula en el ámbito institucional se efectúe los días de reunión de la comunidad educativa, con el propósito de que todos los entes puedan enterarse, concienciarse y participar en la revalorización de los alimentos nativos y los conocimientos tradicionales. Además, se propone que los estudiantes preparen muestras gastronómicas con alimentos ancestrales y compartan la información de la investigación. Para este propósito, tal como se hizo en el proyecto de aula, se pueden crear carteleras informativas, proyectar videos investigativos, inventar y exponer poesías, adivinanzas, refranes y coplas alusivas a la alimentación ancestral, al conocimiento tradicional y todas aquellas formas en los que se pueda divulgar la información, con el fin de promover el uso, la producción y el consumo de los alimentos nativos.

La propuesta motivacional tuvo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, una estrategia motivacional por sí misma, pues aquellos se sienten investigadores y, al mismo tiempo, se reconocen como miembros de una cultura; tal como lo plantea Nickel: “para que existan unos vínculos intergeneracionales

valiosos es necesario que los padres sean capaces de transmitir su cultura a sus hijos y a sus nietos” (cit. en Kylimcka, 1996, p. 240).

Una intención del proyecto fue revalorizar y reconocer el conocimiento tradicional que, tal como lo conciben Clavijo y Pérez, es “producto de las experiencias, observaciones, practicas, que tiene un valor trascendental para clarificar las formas como los campesinos perciben y conceptualizan los recursos naturales de los que dependen” (2014, p. 152). Esto no significa otra cosa que el reconocimiento del contexto cultural propio de la comunidad educativa. En otras palabras, es formular la “pedagogía de los saberes campesinos” (Núñez, 2004, p. 33). En este sentido, la estrategia motivacional del estudio de los alimentos nativos, a partir del saber tradicional de los conocedores de la agricultura tradicional, permite no solo entender las formas de producción de los alimentos, sino un entramado de prácticas y relaciones socioculturales.

Conclusiones

Hay una riqueza cultural en el saber tradicional, principalmente poseído por los adultos mayores. Sin embargo, tal riqueza se ve amenazada por las nuevas influencias culturales y ritmos de vida acelerados que tienden a romper estructuras tradicionales. De ahí la importancia de revalorizar los conocimientos mediante prácticas investigativas para no perder el horizonte y, en consecuencia, la identidad.

Si se investiga y se promueve la diversidad cultural y biológica de cada contexto, se pueden encontrar soluciones que permitan solventar necesidades de orden científico, cultural, pedagógico, nutricional de la población, y solo así se podrá hablar nuevamente de la recuperación de la soberanía alimentaria. Para realizar una propuesta pedagógica con relación a los alimentos ancestrales, es primordial conocer el contexto cultural en donde se va a desarrollar dicha práctica y optar por la incorporación de estudios bajo el modelo de la investigación acción

participativa, con el fin de vincular en la construcción del saber a la comunidad local y al estudiantado. Por último, cabe señalar que la investigación de alimentos tradicionales en el área de ciencias sociales permite sostener la motivación por la construcción del conocimiento en los estudiantes al fomentar aprendizajes significativos.

Referencias

- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En L. J. Galindo (ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación.
- Arana Martínez, J. M., García Meilán, J. J., Gordillo León, F. y Carro, J. (2010). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(35-36), 19-39.
- Bartra, A. (2008). *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*. Editorial Itaca.
- Camargo, D. (2015). Propuesta de identificación, gestión e implementación de los cultivos nativos en las Instituciones Educativas del municipio de Toca. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Cano, J. y Salazar, T. (2013). Los contenidos de los mensajes para la salud alimentaria en los libros de texto de la escuela primaria. *Revista de Comunicación y Salud*, 3(1), 19-33
- Ceccón, Eliane. (2008). La revolución verde tragedia en dos actos. *Ciencias*, 1(91), 21-29.
- Clavijo, N y Pérez, M. (20014). Tubérculos andinos y conocimiento local en comunidades rurales de Ecuador y Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, II(74), 149-166.
- De Greiff, A. (2005). Lo que no sabemos sobre el intercambio tecno-científico entre sur y norte: norte-centrismo, difusión científica y estudios sociales de la ciencia. *Revista de Estudios Sociales*, (22).
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?* Ediciones Pensamiento Crítico.
- Forero, J. (2010). Economía campesina, pobreza, tierra y desplazamiento en Colombia. En J. Forero (ed.), *El campesino colombiano* (pp. 55-71). Pontificia Universidad Javeriana.
- Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana bedaggegala Significados de Vida: Espejo de nuestra memoria en Defensa de la Madre Tierra: Medellín* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira. (2015). *Proyecto Educativo Institucional, Toca*. Institución Educativa Técnica Plinio Mendoza Neira.
- Kylimcka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Paidós.
- Molina, A. y Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (12), 37-53.

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. Caracas. *Investigación y postgrado*, 19(2), 13-60.
- Núñez, J. (2008). Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural. *Investigacion y postgrado*, 23(2), 45-88.
- Ramos, M., Poma, S., Sánchez, P. y Natividad, J. (2011). *Mejorando la calidad de vida con alimentos nativos*. Editorial Universitaria.
- Ruiz, V. (2014). *Identificación de saberes alimentarios ancestrales y sus aportes nutricionales para los problemas de malnutrición infantil en la comunidad de Maconta abajo de Portoviejo Manibí*. [Tesis doctoral, Universidad Católica Guayaquil, Ecuador]
<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/7919>
- Sánchez, Cuevas. (2003) Biotecnología: ventajas y desventajas para la agricultura. *Revista UDO Agrícola*, 3(1), 1-11.
- Ramírez, F., Arcila, G. C., Moreno, J. F. M. y Trujillo, F. L. V. (2013). Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los andes tulueños (Colombia). *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 4(2), 135-147.
- Sessano, Pablo. (2014). Pedagogía de la alimentación.
http://www.ecoportat.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/Pedagogia_de_la_alimentacion
- Suárez, N., Peña, O. D. y Amaya, A. (2007). Cultivando papa en complicidad con la naturaleza. *Revista Luna Azul*, (24), 23-34.

Geoprospectiva, herramienta para la formulación de un modelo de inteligencia territorial (soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible): experiencia de construcción participativa en el resguardo indígena La Victoria de la Etnia Piapoco*

Geoprospective, a tool for the formulation of a territorial intelligence model (food sovereignty and sustainable development): experience of participatory construction in the indigenous reserve La Victoria of the Piapoco ethnic group


Geoprospectiva, ferramenta para formular um modelo de inteligência territorial (soberania alimentar e desenvolvimento sustentável): experiência de construção participativa na reserva indígena La Victoria, da etnia Piapoco


[Artículos]

Angee Rowena Córdoba Guatavita**


José Vicente Ospina Sogamoso***

* Artículo de investigación producto de un proyecto desarrollado en el marco de la convocatoria 812 de Minciencias y titulado "Propuesta de programa de soberanía alimentaria y nutricional para la comunidad indígena Piapoco en la altillanura colombiana (La Victoria)".

** Ingeniera ambiental, Universidad Santo Tomás. Grupo de investigación ABA. Joven investigadora e innovadora Minciencias convocatoria 812, proyecto "Propuesta de programa de soberanía alimentaria y nutricional para la comunidad indígena Piapoco en la altillanura colombiana (La Victoria)". ✉ angeecordoba@usantotomas.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-6472-8768>

*** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Santo Tomás. Grupo de investigación ABA. Docente en el Departamento de Humanidades y Formación Integral, asesor de joven investigadora, Minciencias convocatoria 812, proyecto "Propuesta de programa de soberanía alimentaria y nutricional para la comunidad indígena en la altillanura colombiana (La Victoria)". ✉ joseospinas@usantotomas.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0002-8394-6584>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

Recibido: 10 de julio de 2021
Aprobado: 27 de octubre de 2021

Citar como:

Córdoba, A. y Ospina, J. (2022). Geoprospectiva, herramienta para la formulación de un modelo de inteligencia territorial (soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible): experiencia de construcción participativa en el resguardo indígena La Victoria de la Etnia Piapoco. *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6941>



Resumen


El territorio es producto de las constantes interacciones entre quienes habitan los espacios a partir de sus percepciones, concepciones y vivencias. Así se define, en gran parte, la identidad de las comunidades que lo significan, modifican y administran. Frente a estas interacciones se pueden encontrar frustraciones o posibilidades en el desarrollo de las comunidades y su calidad de vida. En este artículo se reconoce cómo, en el ejercicio geoprospectivo desarrollado por la comunidad indígena Piapoco a partir de la investigación acción participativa (IAP), se estructura la propuesta de un modelo de inteligencia territorial, en el marco del desarrollo sostenible y la soberanía alimentaria en el resguardo indígena La Victoria, Colombia. Dicha propuesta se lleva a cabo en atención a las necesidades reales y cosmovisión de la comunidad indígena, como apoyo para la toma de decisiones y el desarrollo del plan de acción de su plan integral de vida.

Palabras clave: geoprospectiva, territorio, desarrollo sostenible, soberanía alimentaria.

Abstract

The territory is the product of the constant interactions between those who inhabit the spaces based on their perceptions, conceptions and experiences. This defines, to a great extent, the identity of the communities that signify, modify and administer it. Faced with these interactions, frustrations or possibilities can

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

be found in the development of the communities and their quality of life. This article recognizes how, in the geopropective exercise developed by the Piapoco indigenous community based on the participatory action research (PAR), the proposal of a territorial intelligence model is structured within the framework of sustainable development and food sovereignty at La Victoria indigenous reserve, Colombia. This proposal is carried out in response to the actual needs and worldview of the indigenous community, as support for decision making and the development of the action plan of their life plan.

Keywords: geopropective, territory, sustainable, food sovereignty.

Resumo

O território é produto das constantes interações entre os que habitam os espaços a partir de suas percepções, concepções e vivências. Assim, é definida, em grande medida, a identidade das comunidades que o significam, modificam e administram. Diante dessas interações, podem ser encontradas frustrações ou possibilidades no desenvolvimento das comunidades e de sua qualidade de vida. Neste artigo, é reconhecido como, no exercício geopropectivo desenvolvido pela comunidade indígena Piapoco a partir da pesquisa-ação participativa, a proposta de um modelo de inteligência territorial é estruturada, no âmbito do desenvolvimento sustentável e da soberania alimentar na reserva indígena La Victoria, Colômbia. Essa proposta é realizada em atenção às necessidades reais e considerando a cosmovisão da comunidade indígena, como apoio para a tomada de decisões e o desenvolvimento de ações de seu plano integral de vida.

Palavras-chave: geopropectiva, território, desenvolvimento sustentável, soberania alimentar.

Introducción

Desde la época de la Colonia, los indígenas han enfrentado diferentes tipos de discriminación y maltrato por ser, estar e intentar defender sus territorios. Quizás su actitud amable al recibir los visitantes europeos fue considerada un acto de sumisión y por eso fueron denominados como parte del paisaje exótico del Nuevo

Mundo (Todorov, 1987, p. 184). Por ello, desde las preconcepciones se les encasilló en dos categorías: los nobles salvajes (capaces de obedecer órdenes y ser gobernados) o los crueles y hostiles caníbales (incapaces de adaptarse al sistema económico y político colonial) (Todorov, 1987, p. 184). Esto dio cabida a que en el siglo XVII y XVIII fuese considerada común la caza de indios para su trueque por armas de fuego, herramientas y otros insumos (Gómez y López, 1991, p. 50). Estas representaciones elaboradas desde un pensamiento racista, hegemónico y blanco no generan posibilidades de reconocimiento y diálogo. Esta es una deuda histórica que se puede resarcir deconstruyendo dicho pensamiento y generando puntos de diálogo y construcción de saberes.

Las dificultades iniciales para romper esa tradición de pensamiento se encuentran en los documentos de carácter institucional, como es el caso de la ley 89 del 25 de noviembre de 1890, “por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Ley 89, 1890). A través de este tipo de legislación se institucionalizaron y legalizaron formas de pensamiento, que han llevado al desalojo de los pueblos indígenas desde tiempos de formalización de la república/Estado y que actualmente se manifiestan, por ejemplo, en el desplazamiento forzado por conflictos armados e intereses sobre la tierra y la producción de esta, con imposición de la fuerza en los territorios que los indígenas han habitado por años sin limitaciones geográficas. Este pensamiento colonial y excluyente desconoce el principio de propiedad colectiva de la tierra.

Al situar estos rastros históricos en nuestro contexto, puede establecerse que en 1976 las primeras familias de la etnia Piapoco llegaron al Meta desplazadas por el conflicto armado y el narcotráfico, estas familias piapoco procedían de los nueve diferentes resguardos constituidos entre los departamentos de Vichada y Guainía. En este departamento fue en el que progresivamente llevaron a cabo su transición de seminómadas a sedentarios. Entonces, por tradición e instinto, las nueve

familias de origen se establecieron en un principio a la orilla del río Meta, en la vereda Puerto Guadalupe, donde la abundancia de peces y la facilidad para cultivar en chagras o conucos¹ generaron la satisfacción de las necesidades de la comunidad por un periodo aproximado de tres años (Gaitán, 2019b).

Luego, afectadas por la consolidación institucional de la reforma agraria colombiana², las familias de origen fueron forzadas por terratenientes a desalojar sus hogares y cultivos (Cañas y De los Ríos, 2011, p. 12). Sin tierra, “a pata limpia” y con niños por alimentar, los líderes iniciaron la búsqueda de un espacio que les permitiera desarrollar sus cultivos, pescar, cazar, recolectar y estar seguros. En este contexto, en 1979 se apropiaron de lo que hoy reconocen como su territorio, esto es, el resguardo indígena La Victoria (Gaitán, 2019a).

Por más de cuarenta años, los indígenas Piapoco se han adaptado a los cambios que enfrentan sus ecosistemas debido al calentamiento global, la llegada de vecinos, la contaminación y las modificaciones que los mismos vecinos han ocasionado sobre su patrimonio territorial, para que cumpla con sus necesidades exponenciales a causa de su crecimiento demográfico. La resiliencia ha sido estratégica para la preservación de su cultura, sus costumbres alimentarias y su patrimonio territorial.

En la actualidad, la pérdida de los conocimientos sobre la naturaleza, la inadecuada administración de los recursos, la transformación de sus costumbres alimentarias y la contaminación del suelo y del agua son las principales causas de la ineficiencia de sus sistemas productivos, que no satisfacen las necesidades de las presentes y futuras generaciones. En atención a esta situación, en el proyecto “Propuesta de programa de soberanía alimentaria y nutricional para la comunidad indígena Piapoco en la altillanura colombiana (La Victoria)” se diseñaron y aplicaron herramientas en diferentes espacios y con distintas didácticas. Dentro de

¹ Práctica tradicional para el desarrollo de cultivos de la etnia Piapoco. En esta, se quema y tala el bosque, para luego establecer cultivos de yuca brava o dulce, piña, batata, plátano o maíz.

² Ley 135 de 1961 sobre la Reforma Social Agraria; modificada por la Ley 1ª de 1968.

dichas herramientas se encuentra la geoprospectiva, objeto de análisis de este artículo, por haber sido implementada para la formulación de un modelo de inteligencia territorial desde la cosmovisión de la comunidad del resguardo, según la cual el territorio es considerado como un recurso importante para la conservación de su patrimonio sociocultural y el desarrollo del plan de acción de su plan integral de vida.

A partir de esta experiencia, las etnias Piapoco y Achagua, que conforman la comunidad del resguardo indígena La Victoria, reconocieron, resignificaron, diseñaron y proyectaron su territorio en el marco de la soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible. Las nociones de soberanía alimentaria y desarrollo sostenible fueron subdivididas en diferentes categorías correlacionadas mediante el software ATLAS.ti. De igual manera, se resalta que la aplicación de estas herramientas, en articulación con espacios de participación, aumenta las capacidades sociales y técnicas de la comunidad para la toma de decisiones que mejoren su calidad de vida, preserven su cultura y mejoren la salud ambiental de su territorio.

Metodología



Figura 1. Desarrollo del ejercicio de cartografía social participativa por la comunidad piapoco en el resguardo indígena la Victoria

Fuente: elaboración propia.

La postura ética y política de la investigación está determinada por la metodología de investigación acción participativa (IAP)³. Desde el inicio del trabajo con los líderes del resguardo La Victoria y la comunidad en general, se abrieron espacios de diálogo. Como fruto de estos encuentros se sostuvo una reunión convocada por el cabildo indígena para la socialización de los objetivos, las actividades, los derechos y deberes de los investigadores y de la comunidad, ejerciendo el derecho al consentimiento libre, previo e informado (CLPI)⁴.

³ La IAP es una metodología propuesta para la producción colectiva del conocimiento y su socialización, en atención de las problemáticas reales de los grupos o las comunidades que lo desarrollan, en donde estos pasan de ser objeto a sujeto de los proyectos desarrollados (Balcazar, 2003, p. 60).

⁴ CLPI es un derecho específico de los pueblos indígenas, por medio del cual estos pueden conceder o negar el desarrollo de cualquier proyecto que afecte su territorio. Luego de otorgar el consentimiento, la comunidad puede retirarlo si considera que se han violados los acuerdos o no atiende a su cosmovisión (Colchester, 2010. p. 6).

Al reconocer la labor investigativa y la apuesta del proyecto, la comunidad Piapoco se lanzó junto con los investigadores a desarrollar grupos focales, historias de vida y cartografía social. La importancia que tiene este hecho radica en el reconocimiento del lugar de enunciación de cada agente en este proceso: líderes, comunidad, investigadores y las voluntades encontradas para el desarrollo, con atención, al “bien-estar”. Las modificaciones del resguardo La Victoria y sus proyecciones en el marco de su plan de vida se reconocieron en tres escalas geotemporales definidas (presente, pasado y futuro).

Los espacios de trabajo para el desarrollo de ejercicios cartográficos estuvieron articulados en su inicio a grupos focales, en donde se explicó el objetivo de la actividad, se propuso la didáctica para el desarrollo y se socializaron las preguntas orientadoras. Durante el desarrollo de estas actividades se realizó el acompañamiento a los diferentes grupos y, para finalizar, se abrió un espacio de socialización y discusión de los resultados.

En esta experiencia hay que resaltar el factor lingüístico como un aspecto determinante en la ruptura de esa mirada colonial que impregna nuestra formación académica como investigadores de humanidades e ingeniería ambiental, puesto que

la colonialidad es aquel “patrón de poder” que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no solo garantizan la explotación, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Quijano, 2000, P. 379)

En estas formas de dominación, la lengua es un reflejo de poder-comunicación. La enunciación en español, normalizada por los investigadores, se vio silenciada cuando el grupo/comunidad se enunció en su propia lengua, piapoco o achagua. Allí, se vivió esa ruptura del conocimiento y se volcó a una escucha comprensiva

para llegar a consensos. Lo que se experimentó no fue una imposición discursiva, una relación vertical del saber-poder, sino el punto de la democracia del saber. Es importante resaltar que siempre se contó con líderes que realizaron la traducción a lengua piapoco o achagua y, al finalizar cada sesión, siempre se preguntó la percepción de los y las participantes en relación con el ejercicio para la mejora constante de este tipo de espacios, ya que de la generación de espacios de confianza depende el éxito de la aplicación de este tipo de trabajo en comunidad.

De manera paralela, se aplicó la herramienta desarrollada para la orientación de la temática narrativa de las personas seleccionadas para la elaboración de sus historias de vida; estas fueron grabadas en piapoco y español, de forma privada para que hubiera libertad de expresión y bajo la premisa de que serían anónimas. Por último, dichas historias de vida fueron digitalizadas en una unidad hermenéutica y, si era el caso, traducidas al español con ayuda de los docentes del resguardo. Estas herramientas y productos digitales se transforman en insumos para la propia comunidad, en cuanto su tradición oral transita a la era digital por medio de aplicaciones como WhatsApp y hacen parte de sus discursos cotidianos. Finalmente, para realizar el análisis cuantitativo integral de todas las herramientas en el tiempo y con el fin de apoyar la comprensión del modelo de inteligencia territorial, se determinaron dos familias: soberanía alimentaria (SA) y desarrollo sostenible (DS), las cuales fueron subdivididas en diferentes categorías. Para DS: ambiente, tecnológico, social, económico y cultural, y la para SA: agroecología, semillas, autonomía de producción y autonomía de consumo. Estas categorías fueron correlacionadas con el *software* ATLAS. Ti, como se observa en la figura 2. A partir del uso de esta herramienta informática, se obtuvieron diferentes gráficas que permitieron realizar un análisis mixto de herramientas cualitativas, como se observa en los resultados.

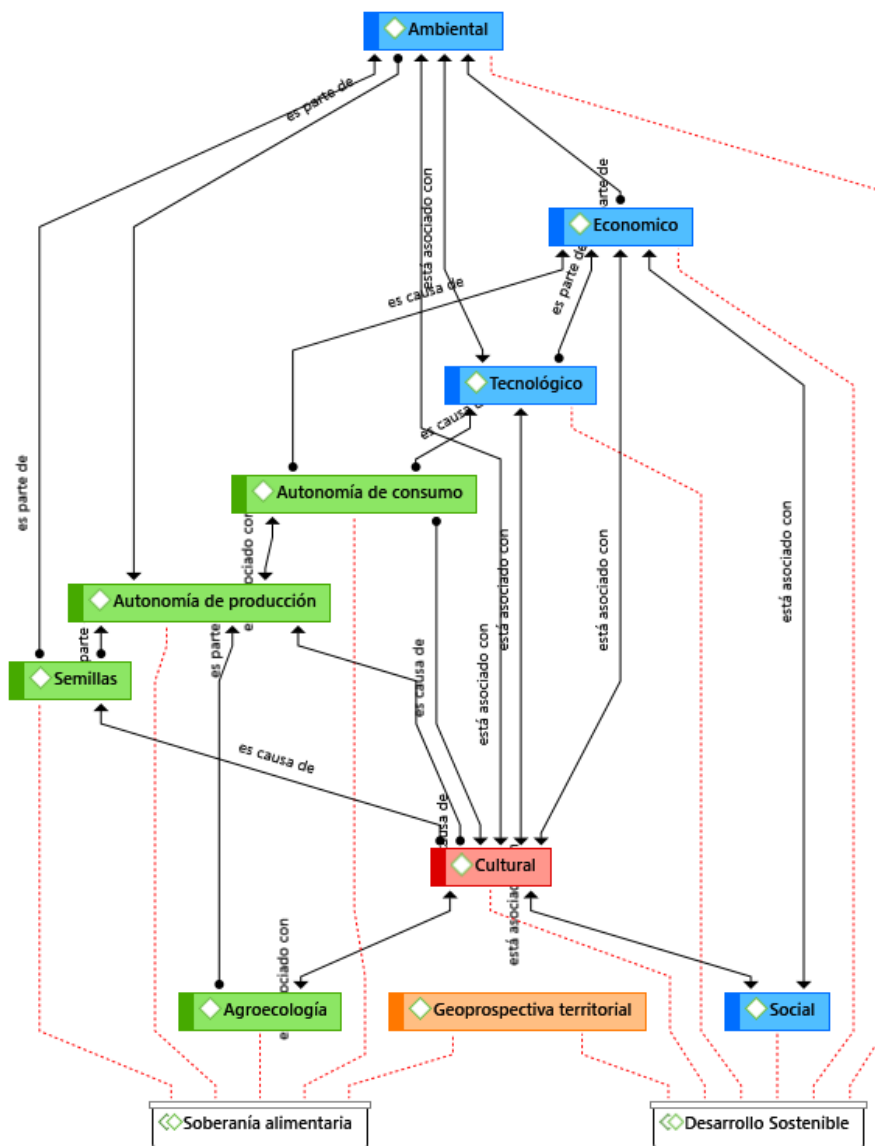
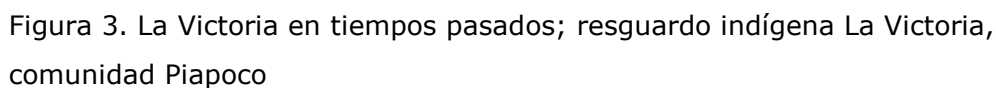


Figura 2. Familias y códigos de correlación; para el análisis de los datos

Fuente: elaboración propia.

Geoprospectiva en tres escalas geotemporales: pasado, presente y futuro



Hace más de cuarenta años, la búsqueda y el reconocimiento de un territorio abundante y seguro como suyo se convirtieron en una necesidad básica para las familias de origen de la comunidad indígena Piapoco. Luego de enfrentarse a situaciones de violencia, discriminación, maltrato y desplazamiento forzado, que pusieron en riesgo su vida, integridad y cultura, los ancianos deciden empoderarse de un *pedazo* de la finca La Victoria, en ese entonces ganadera. El principal parámetro de selección en ese momento fue la abundancia de recursos naturales del ecosistema, la disponibilidad de cuerpos de agua limpios, abundantes bosques y gran diversidad de especies (véase figura 2).

Aunque desde la normatividad e institucionalidades nacionales, departamentales y municipales estos clanes son reconocidos como separados en los resguardos indígenas La Victoria de los Piapoco y Umapo de los Achaguas, sus límites territoriales no son la única cosa que comparten, ya que, según los mayores, desde el inicio de esta transición de seminómadas a sedentarios, los clanes han mantenido una alianza para la seguridad y fuerza ante un posible enfrentamiento por la soberanía de la tierra. Esto ha hecho que se junten familias de ambos orígenes en los dos territorios. Mitológicamente, los piapocos son “hijos del bosque” y son representados por el *chase* o tucán. Desde el inicio, según los mayores, los piapocos han ido de la mano con los achaguas, “hijos de los ríos”, representados por el venado (Cabildo La Victoria et ál., 2019).

La unión de estos clanes representa la comunidad del resguardo La Victoria, que antes estaba compuesta por caminantes, guerreros, cazadores y recolectores. A diferencia de lo propuesto por Lévi-Strauss, quien sostiene que en los sistemas de parentesco la mujer funge (solamente) como signo y valor de intercambio: “al revés de la palabra, que se transformó íntegramente en signo, la mujer permaneció al mismo tiempo como signo y como valor” (Lévi-Strauss, 1981, p. 575), en el resguardo no solo se observa el “intercambio” de mujeres, sino también de hombres. En virtud de ello, se recuerda que “los sistemas de parentesco (se reconocen) como una red de alianzas entre diversos grupos” (Andrade, 2009, p. 111).

Gradualmente, la comunidad empieza a realizar actividades propias de las culturas sedentarias y, por medio de mingas⁵, desarrolla las primeras viviendas con techo de hojas de moriche y, paralelamente, tumban y queman la *mata de monte* para el establecimiento de sus cultivos de yuca (brava y dulce), que son la base de sus comportamientos alimentarios tradicionales. Luego, se construye la primera

⁵ La minga es un mecanismo social participativo convocado por cualquier miembro de la comunidad que necesite el apoyo de esta para el desarrollo de alguna tarea que le recuerda ser parte de algo mayor. Como recompensa, el anfitrión ofrece una comida a quienes participan en la minga, en agradecimiento por su apoyo.

The map shows a village layout on brown paper. A river flows from the top left towards the bottom right. On the left bank, there are several small houses and a larger building with a dome. A yellow sticky note is placed near the river. On the right bank, there are more houses and a larger building. A yellow sticky note is placed near the river. In the center, there are several small houses and a larger building. A yellow sticky note is placed near the river. At the bottom, there are several small houses and a larger building. A yellow sticky note is placed near the river. The map is labeled 'LAS LEONAS' at the top and 'FIRENDA' at the bottom. Several yellow sticky notes are placed on the map with handwritten text.

Yellow sticky notes on the map:

- Top left: "CASA DE LA FAMILIA"
- Top center: "CASA DE LA FAMILIA"
- Top right: "CASA DE LA FAMILIA"
- Bottom left: "CASA DE LA FAMILIA"
- Bottom center: "CASA DE LA FAMILIA"
- Bottom right: "CASA DE LA FAMILIA"

White cards with drawings and text:

- Top left: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)
- Top center: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)
- Top right: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)
- Bottom left: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)
- Bottom center: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)
- Bottom right: "CASA DE LA FAMILIA" (drawing of a house)

Fuente: elaboración propia.

Análisis

humano, la tecnificación de la tierra y la adaptación de las prácticas agrícolas tradicionales en el marco del desarrollo sostenible, todo ello enmarcado en el fortalecimiento de las capacidades técnicas de la comunidad, la cual reconoce la importancia de construir una institución de etnoeducación como cimiento de su soberanía y autodeterminación para el desarrollo de su tierra.

Para los líderes, el manejo de las tecnologías es un factor clave que marca su evolución hasta el presente. Esto ha desencadenado avances positivos, como la tecnificación de sus procesos de producción de yuca brava, y negativos, representados en impactos sobre su ecosistema. De igual forma, es importante exaltar el desarrollo de vías, la adopción de medios de transporte y la construcción de un polideportivo que ha incrementado las interacciones intra- e interculturales, lo que presuntamente ha aumentado la posibilidad de que los jóvenes entablen relaciones con personas ajenas a las etnias, algo anteriormente era prohibido, ya que, según las experiencias de los indígenas, aumentaba la posibilidad de migración y la mezcla racial, lo que no es bien visto dentro de su cosmovisión. De igual manera, esta no es la única ni la más frecuente razón por la que los jóvenes salen de su territorio, ya que, según lo expresan estos, las oportunidades de mejorar su calidad de vida son mayores fuera del resguardo. Esta última situación es una problemática reflejada con alta preocupación en los espacios de grupos focales y socialización, lo que propositivamente se reflejó desde las mesas de trabajo de los jóvenes en iniciativas que buscan empoderar a las mujeres y los más jóvenes de su territorio y que les brinden las herramientas para esto.

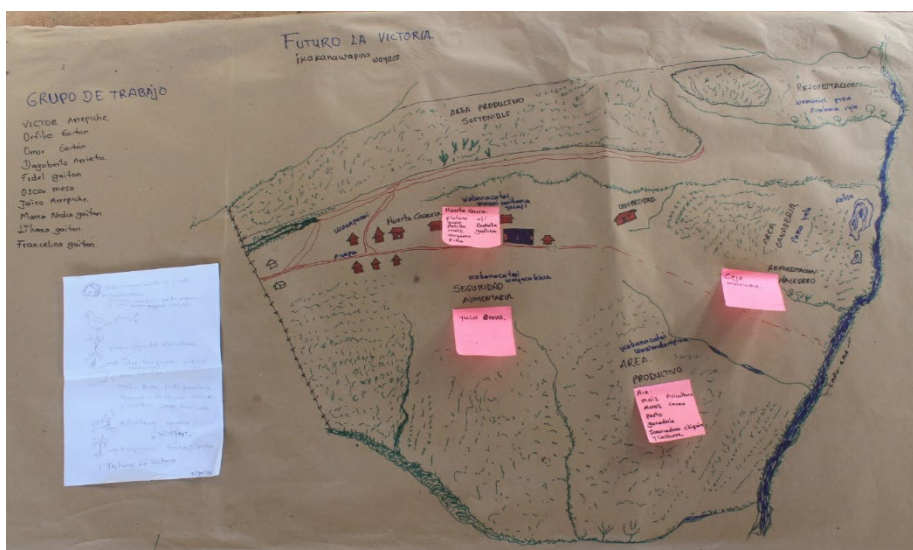


Figura 5. La Victoria en tiempo futuro; resguardo indígena La Victoria, comunidad Piapoco.

Fuente: elaboración propia.

El diseño y proyección del resguardo indígena Piapoco evidencia su necesidad de regenerar parte del ecosistema impactado negativamente debido al desarrollo de sistemas productivos a base de agroquímicos y que discriminan las necesidades de las futuras generaciones (Gudynas, 2003, p. 47). Así mismo, el desarrollo de una institución de educación superior dentro del resguardo La Victoria satisface la necesidad de formación de competencias (reflejada en párrafos anteriores) para la materialización de todas sus proyecciones territoriales y sus competencias para la obtención de empleos mejor reconocidos y retribuidos. También se proyectó el desarrollo de un centro de saberes medicinales ancestrales, con el objetivo de evitar pérdidas y fuga de conocimientos, transmitidos históricamente por los mayores desde la cotidianidad o en reuniones destinadas con este fin.

De esta forma, la necesidad de adoptar principios agroecológicos y tecnologías para el diseño de áreas de producción agrícola y pecuaria se transcribe en la proyección de una huerta para la producción y conservación de semillas endémicas tradicionales, áreas para el establecimiento asociado de cultivos

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | [doi https://doi.org/10.15332/21459169](https://doi.org/10.15332/21459169)

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022

perennes y semestrales, zonas de reforestación y protección ambiental e histórica. Una de estas zonas es la laguna La Brava que, por su representación cosmológica, es sagrada por albergar un *Rey del Agua*.

El fortalecimiento de la esfera económica, considerada dentro de los principios del desarrollo sostenible, se evidencia con la proyección de un área productiva tecnificada de maíz amarillo para la comercialización a uno de los *vecinos* del resguardo. En contraste con la esfera ambiental y social, se proyecta construir un sistema de potabilización de agua que garantice la calidad, cantidad y el abastecimiento de toda la comunidad, dado que esta cuenta actualmente con cuerpos de agua superficiales contaminados presuntamente por el vertimiento de efluentes porcinos y escorrentía de agrotóxicos usados en la agricultura a gran escala.

Entonces, el escenario futuro proyectado por la comunidad indígena Piapoco refleja la consciencia colectiva de la importancia de su territorio, desarrollada desde su cosmovisión, plan integral de vida y su sistema económico, orientado a la preservación de su cultura y el mejoramiento de su calidad de vida, tal como se reconoce en la figura 4. De igual forma, es importante considerar cómo, desde las expresiones del dibujo, la comunidad evidencia su intervención en el ecosistema representado en áreas que reflejan actividades desarrolladas por sus ancestros, por sí mismos y por sus herederos (véanse las figuras 3, 4 y 5), lo de manera simultánea representa sus cambios de comprensión y empoderamiento de su territorio.

Correlaciones geopropectivas en el marco del desarrollo sostenible y la soberanía alimentaria

Con el paso del tiempo, la comunidad indígena del resguardo La Victoria en su proceso de adaptación ha apropiado, bajo sus costumbres tradicionales y cosmovisión, el concepto de desarrollo sostenible (véase la figura 6),

reconociendo su presencia en los tres momentos geotemporales estudiados y proyectados. En el pasado, la mayor parte de correlaciones entre las esferas del desarrollo sostenible son de leve impacto al ecosistema asumido como territorio; en este, su estilo de vida orgánica, su bajo número demográfico y la abundancia en biodiversidad y recursos naturales hacen casi imperceptible las consecuencias de la intervención sobre el territorio aproximado de 3600 ha.

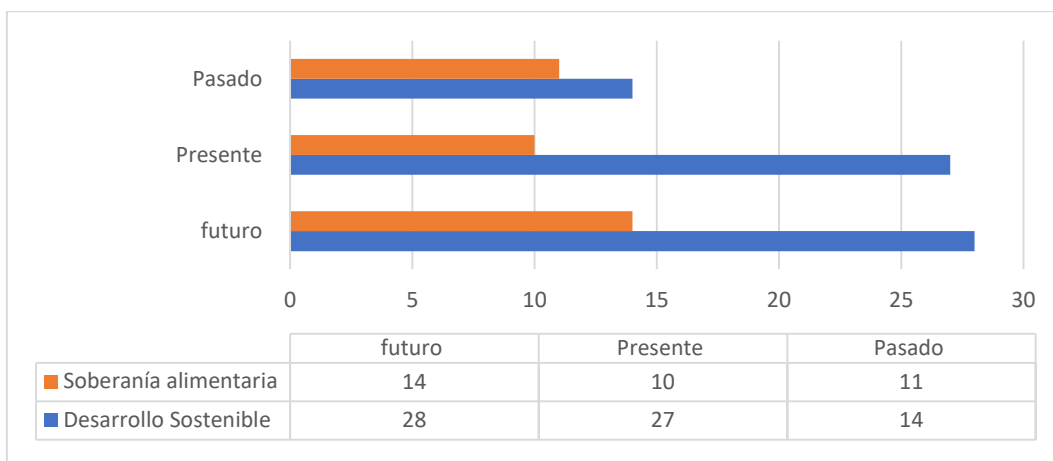


Figura 6. Correlaciones geotemporalmente definidas bajo el desarrollo sostenible y la soberanía alimentaria en el territorio indígena La Victoria, etnia Piapoco

Fuente: elaboración propia.

Los cuerpos de agua cristalina y la adaptación de sus organismos facilitaban la satisfacción de la necesidad de agua segura para el consumo humano, además de proveer los peces como principal fuente proteica dentro de sus costumbres alimentarias. Siendo esto parte de los componentes de la soberanía alimentaria (véase la figura 6), concepto poco reconocido, pero muy aplicado por estas etnias en el pasado.

Antes, estas comunidades indígenas tenían fuentes hídricas con alta diversidad y abundancia de peces, praderas, bosques y moriche con muchos cachirres (*Caiman crocodilus*), chigüiros (*Hydrochoerus hydrochaeris*), venados, armadillos, entre

otros animales para la caza. También poseían suelos fértiles para la siembra y especies silvestres para el consumo y la medicina. Los abuelos también tenían sus semillas propias de yuca y maíz, lo que les proporcionaba, por un periodo aproximado de treinta años, autonomía de producción y consumo.

El incremento demográfico, el establecimiento de vecinos y la inadecuada administración de los recursos, junto con la influencia de la tecnología y las telecomunicaciones (véanse las figuras 6, 7 y 8), moldearon el panorama del resguardo. En los gráficos puede apreciarse cómo las representaciones de la categoría de desarrollo sostenible reflejan los grandes impactos negativos a raíz de las modificaciones del paisaje, la deforestación y la contaminación del agua, suelo y aire.

Lo anterior está directamente relacionado con las fuentes de alimentación tradicionales, lo que modificó casi en un 60 % las costumbres alimentarias de estos indígenas y los llevó al consumo de especies de corral, alimentos ultraprocesados, arroz, pan, entre otros productos que, según los ancianos, los han hecho vulnerables a enfermedades antes desconocidas para ellos, como la diabetes, la obesidad y los infartos.

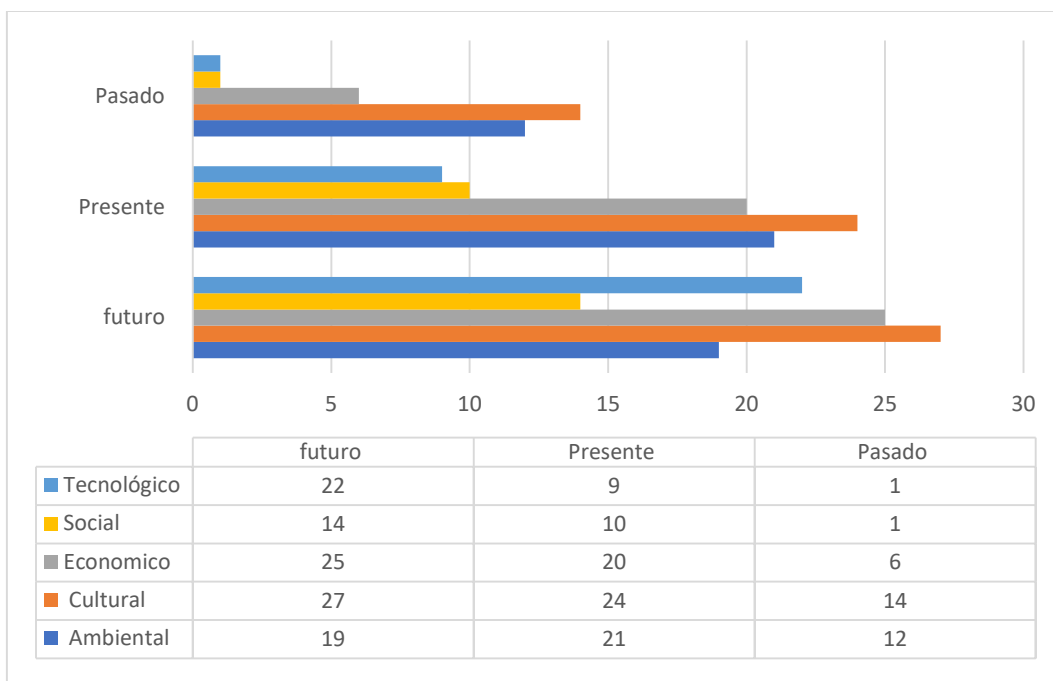


Figura 7. Correlaciones geotemporalmente definidas bajo las categorías de desarrollo sostenible en el territorio indígena La Victoria, etnia Piapoco

Fuente: elaboración propia.

El creciente enraizamiento de la tecnología, la economía y el ambiente —ámbitos correlacionados entre sí por medio de la cultura— lo convierte en un factor de gran importancia que evidencia las dinámicas sociales de la comunidad en el resguardo (véase la figura 7), traducidas en las modificaciones del paisaje y la resignificación de áreas en atención a la evolución y adaptación de las familias a las realidades enfrentadas. La tecnificación de procesos, las telecomunicaciones y la dependencia cada vez mayor de adquisición de bienes y servicios a terceros debilitaron la autonomía de los pueblos piapoco y achagua en el consumo de alimentos. La transición de los tipos de cultivos, no solo en variedad o diversidad, sino en cuanto a modificaciones genéticas y técnicas de manejo, desarrolladas e influenciadas por las empresas de interés rentista establecidas como vecinas del resguardo, catalizó la pérdida de semillas autóctonas y potenció la adopción de una agricultura agroquímica (véanse las figuras 6 y 8). Esta situación llevó a

niveles muy bajos la soberanía de producción de la comunidad, que ahora dependía de proveedores para todos los procesos productivos desarrollados en el territorio.

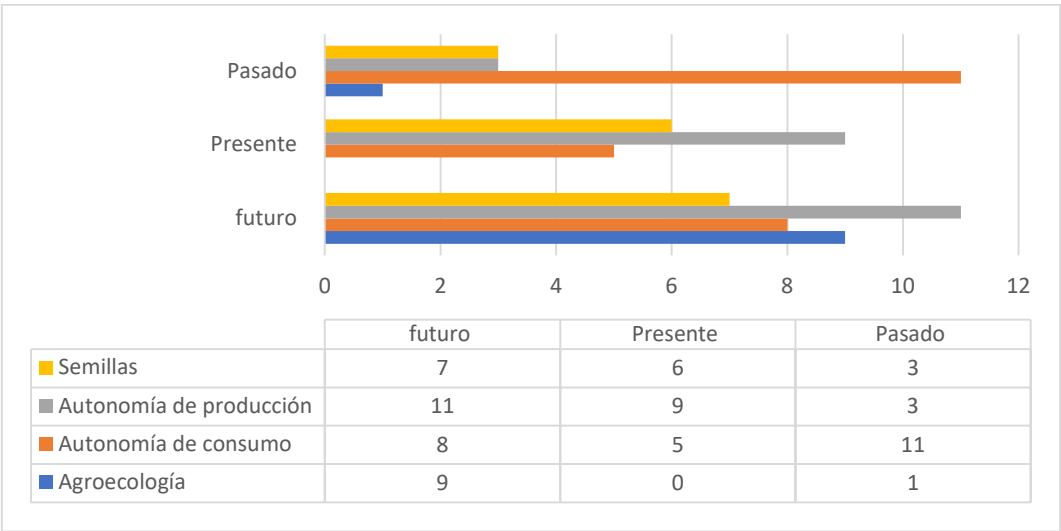


Figura 8. Correlaciones geotemporalmente definidas bajo las categorías de soberanía alimentaria en el territorio indígena La Victoria, etnia Piapoco

Fuente: elaboración propia.

El reconocimiento de estos escenarios y situaciones se refleja en el diseño geopropectivo del resguardo indígena La Victoria (futuro) con el incremento consciente de las dos familias correlacionadas por sus diferentes categorías (desarrollo sostenible y soberanía alimentaria) (véase gráfica 2). En el análisis se destaca cómo la tecnología se posiciona entredós veces por encima de las categorías más enraizadas y con mayor densidad. Esto se debe a que los líderes del cabildo consideran que el manejo y uso responsable de la tecnología es indispensable para la evolución y adaptación a las dinámicas de su entorno. De igual forma, la recuperación de costumbres y saberes ancestrales, en articulación con las demás categorías de sostenibilidad, el incremento de espacios para encuentros intra e interculturales en busca de empoderamiento a los jóvenes de

sus raíces, patrimonio y territorio se encuentran dentro de las categorías con mayor enraizamiento (véase gráfico 3).

La categoría ambiental evidencia una disminución positiva, que refleja la toma de medidas para el control o regulación de actividades y procesos que impactan negativamente en el ecosistema, como la tala de bosques y la quema de moriches. Estas acciones son compensadas en la proyección de zonas para la regeneración y reforestación, la adopción de la agroecología y la proyección ordenada de áreas de cultivos a gran escala, lo que evidencia el incremento en la autonomía de producción y consumo de las etnias, al reducir significativamente los costos de sus sistemas productivos y restituir el control sobre las mejores técnicas y tecnologías de su territorio según sus experiencias, necesidades y proyecciones (véase la figura 8). La recuperación de semillas endémicas, por medio del trueque con otras etnias indígenas de la altillanura que aún las conservan, evidencia la necesidad y el anhelo de proteger su patrimonio natural como estrategia para conservar sus hábitos alimentarios tradicionales, la transmisión y adaptación de sus costumbres ancestrales a la siembra, la cosecha y la preparación de la tierra.

Discusión

El desarrollo de la propuesta de un modelo de inteligencia territorial, a partir del ejercicio geoprospectivo, en el que se reconocen tres momentos geotemporales definidos (pasado, presente y futuro), soportados por las historias de vida y los grupos focales, posibilita el desarrollo de estrategias para el reconocimiento, resignificación y empoderamiento de los derechos territoriales (Montoya, García y Ospina, 2014, p. 195), ya que como reconocen Andrade y Santamaría “quien habita el territorio es quien lo conoce” (Andrade y Santamaría, 1997 p. 15). El territorio se define más allá de lo que se puede percibir a simple vista (conocimiento explícito), ya que además es el producto de la interacción de individuos y grupos de saberes colectivos (conocimiento implícito) (Guzmán, 2013, p. 79). La propuesta del programa de soberanía alimentaria busca así la

apropiación del territorio a partir de la relación sentipensante entre las prácticas tradicionales y la tierra, el cultivo y la comunidad.

Este entendimiento faculta la comunidad indígena para que desde su cosmovisión se genere una verdadera participación colectiva y empoderamiento, como resultado de la toma de decisiones conscientes en atención de sus realidades y expectativas futuras (Soja, 1996; Barrera, 2009, p. 16). Así pues, al reconocer cómo se articulan sus recursos sociales, tecnológicos, económicos y ambientales desde su cultura, se generan procesos conscientes de creación, innovación y tecnificación de sus sistemas productivos, los cuales están encaminados a una calidad de vida y un proceso de adaptación más equitativo y resiliente.

La producción en el tiempo presente es socialmente pertinente, ecuánime y respetuosa con respecto a los procesos, el autoaprendizaje, la cultura y la forma narrativa de transmisión de la comunidad. Esto convierte al conocimiento producido y aplicado en una herramienta que fortalece el diseño territorial no euclidiano u ortogonal y la aplicación de este en su plan integral de vida como política pública (Barrera, 2009, p. 10).

Por otro lado, cabe resaltar que la producción del conocimiento colectivo, que incluya a los investigadores, se genera en el establecimiento de relaciones intersubjetivas con la comunidad. Este es uno de los principales retos a los que se enfrentan los investigadores. La estructura jerárquica que se mantiene en la mayoría de los sistemas sociales requiere del establecimiento previo de un vínculo de confianza, que le permita al investigador intervenir cuando se reprima la expresión de un grupo o persona, sin que esto sea considerado una agresión o falta de respeto. De esta forma, el desarrollo de la habilidad del investigador para reconocerse como participante, aprendiz, testigo e intérprete es de gran dificultad, ya que, desde la formación, nos concebimos como interventores y sabedores.

El reconocimiento de organizaciones que apoyen el desarrollo de la planeación territorial propuesta debería ser complementario y paralelo en aplicaciones

futuras, para que la comunidad reconozca sus facultades y el alcance que pueden tener con la organización y administración de territorio en adopción del concepto de sostenibilidad.

Conclusiones

El ejercicio geoprospectivo desarrollado por la comunidad indígena Piapoco posibilitó el diseño territorial sostenible del resguardo La Victoria, como propuesta de modelo territorial inteligente en el marco de su cosmovisión y proyecciones futuras en la realidad de la altillanura colombiana, fragmentada por intereses rentistas. De igual forma, dicho ejercicio potenció las capacidades sociales y tecnológicas de la comunidad para la toma de decisiones en torno a las modificaciones de sus sistemas productivos actuales. Esto significó, para esta comunidad indígena, el desarrollo de capacidades que les permiten la evolución y resiliencia ante las constantes dinámicas económicas, políticas, sociales y ambientales de su entorno. Así se generó una proyección en la preservación de su cultura y sus costumbres alimentarias tradicionales, como parte fundamental de su identidad.

Así mismo, la dinámica comunidad-investigadores fue horizontal, en virtud de un reconocimiento mutuo de saberes. Esto se logró gracias a las formas de acercamiento, generación de confianza y vínculos sociales preestablecidos y a partir de las experiencias consolidadas. Es importante plantear que las experiencias se tienen que vivir en el territorio, reconocer los lugares físicos, simbólicos, los límites y las posibilidades de interacción. La concepción del territorio trasciende lo material y está tejida con lo social, cultural, económico, las memorias, los saberes y las proyecciones en el tiempo; dichas proyecciones, de acuerdo con la percepción investigativa, corresponde a las dinámicas de territorialización y desterritorialización.

Referencias

- Andrade, G. (2009). *In memoriam: Claude Lévi-Strauss*. *Enlace*, 6(3), 111-113.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152009000300009&lng=es&tlng=es
- Andrade, H y Santamaría, G. (1997). Cartografía social para la planeación participativa. Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental. *Ministerio del Medio Ambiente e ICFES* (pp. 120-186). Ministerio del Medio Ambiente e ICFES.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Barrera, S. (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 18, 9-23.
- Cañas, M y De los Ríos Carmenado, I. (2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. *Cuadernos de desarrollo rural*, 8(67), 27-27.
- Cabildo La Victoria, Departamento del Meta y PNUD. (2019). *Plan Integral de vida Resguardo Indígena La Victoria*. Gobernación del Meta.
- Colchester, M. (2010). Consentimiento libre, previo e informado. *The Forest Dialogue (TDF)*, 11.
<https://www.forestpeoples.org/sites/default/files/publication/2015/10/tfdclpi2010es.pdf>
- Gaitán Luis Alonso. (2019a). *Historia de vida: Los Piapoco en “La Victoria” [Oral]*. (Entrevista no publicada)
- Gaitán Luis Emilio. (2019b). *Historia de vida: Comunidad indígena Piapoco “La Victoria” [Oral]*. (Entrevista no publicada)
- Gómez, A. y López, A. (1991). *Indios, colonos y conflictos: una historia regional de los Llanos Orientales, 1870-1970*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gudynas, E. (2003). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Coscoroba Ediciones.
- Guzmán, A. (2013). Propuesta de un modelo de inteligencia territorial. *Journal of technology management & innovation*, 8(1). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242013000300036>
- Levi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós.
- Ley 89 de 1890. Por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. 25 de noviembre de 1890.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920>
- Montoya, A, García, V y Ospina, C. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nomadas*, 40, 190-205.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, (2), 342-386.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Expanding the geographical imagination*. Blackwell.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América, el problema del otro*. Siglo XXI.

La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgalá. ¿En los bordes o más allá del Estado y del capital?*

The construction of the habitat of the people of Andalgalá. At the edges or beyond the State and capital?

A construção do habitat dos sujeitos de Andalgalá, Argentina. Às margens ou mais além do Estado e da capital?

[Artículos]

Silvia Carina Valiente**

Recibido: 10 de julio de 2021


Aprobado: 22 de octubre de 2021

Citar como:

Valiente, S. (2022). La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgalá. ¿En los bordes o más allá del Estado y del capital? *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6900>



* Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación interdisciplinario (PII) "La colonialidad de la naturaleza en espacios periféricos del capitalismo global. La producción de conocimientos otros como prácticas de re-existencia en Andalgalá", acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Catamarca mediante la Resolución 0713.

** Investigadora adjunta del Centro de Investigación y Transferencia de Catamarca (CITCA), Conicet-Universidad Nacional de Catamarca (Conicet-UNCA). Profesora regular o por concurso en la cátedra de Antropología General de la Escuela de Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). Profesora y licenciada en Geografía. Magíster en Antropología y doctora en Geografía. Investigadora Categoría III en el Programa de Incentivos a docentes investigadores (Categorización 2014). Integrante del Grupo de Trabajo Clacso: Fronteras, Regionalización y Globalización. Directora del Proyecto de Investigación Interdisciplinario de Secyt UNCA. Coordinadora del Grupo de Estudio sobre Espacios Cotidianos y Memorias de la Escuela de Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca. Instituto Regional de Estudios Socioculturales Conicet-UNCA / Escuela de Arqueología, Universidad Nacional de Catamarca.
✉ scvaliente@gmail.com, svaliente@unca.edu.ar;  <http://orcid.org/0000-0003-1788-6330>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar en qué medida ciertas acciones y estrategias desplegadas por los sujetos de Andalgá podrían recrearlos como sujetos autónomos. Esto puede ser afirmado en la medida en que tales acciones estaría implicada otra forma de construir su hábitat y asumir la salud, la enfermedad y la alimentación. Tales estrategias pueden ser entendidas como experiencias autogestionadas situadas en los márgenes, antes que más allá del Estado y del capital.

Palabras claves: hábitat, margen, proyecto de autonomía.

Abstract

This article aims to reflect on the extent to which certain actions and strategies implemented by the people of Andalgá could recreate them as autonomous individuals. This can be affirmed to the extent that such actions would imply another way of building their habitat and assuming health, illness and food. Such strategies can be understood as self-managed experiences located in the margins, rather than beyond the State and capital.

Keywords: habitat, margin, autonomy project.

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir em que medida determinadas ações ou estratégias implantadas e a serem implantadas pelos sujeitos de Andalgá poderiam recriá-los como sujeitos autônomos. Isso pode ser afirmado na medida em que tais ações estariam implicadas outra forma de construir seu habitat e assumir a saúde, a doença e a alimentação. Essas estratégias podem ser entendidas como experiências autoadministradas localizadas às margens e não mais além do Estado e da capital.

Palavras-chave: habitat, margem, projeto de autonomia.

Presentación de la problemática

Este trabajo tiene como objetivo indagar y examinar, de manera anticipada por el contexto de la pandemia de COVID-19 que nos impidió el vínculo con los habitantes de Andalgalá (provincia de Catamarca, Argentina), en qué medida ciertas acciones y estrategias desplegadas y por desplegar por dichos pobladores podrían recrearlos como sujetos autónomos en cuanto que estaría implicada otra forma de construir su hábitat y de asumir la salud, la enfermedad y la alimentación. Así mismo, se indaga cómo se podría pensar en algunas experiencias autogestionadas o formas socio-organizativas como umbrales de autonomía que podrían ubicar a dichos habitantes de Andalgalá en lo que algunos pensadores llaman los márgenes o, ese más allá del Estado y el capital.

Con estos interrogantes vamos dando cierre a un proyecto de investigación cuyo trabajo de campo estuvo limitado por el contexto de la pandemia, que nos impidió el ingreso al territorio. Por esta razón, se tuvo que recurrir a conversaciones telefónicas y material recabado en anteriores proyectos de investigación realizados en el lugar que, aunque tenían otros objetivos, nos permitieron seguir problematizando los espacios cotidianos y las memorias del territorio. Desde estas anticipaciones, se desarrolla el presente artículo de reflexión.

Concretamente, lo que compartiremos a la luz de las lecturas realizadas e intercambios hechos en el interior del grupo de investigación y de estudio —bajo mi dirección ambos— con algunos sujetos de Andalgalá serán los resultados parciales de una investigación no acabada. Por tal razón, en estos avances compartiremos preguntas y preocupaciones que, sin duda, requieren de nuestra presencia y convivencia con los pobladores de Andalgalá para ser resueltas o esclarecidas.

En este sentido, para contar con la evidencia sobre nuestra indagación, es decir, sobre la capacidad que tienen los sujetos de desplegar acciones y estrategias concretas como una manera de recrearse como agentes autónomos (uno de los

núcleos problemáticos de la investigación en curso), se requiere compartir la cotidianeidad, localidad y temporalidad donde se dan esas acciones. No obstante, mientras esto no sea posible, ofrecemos en este escrito una serie de interrogantes y reflexiones que contribuyen a seguir pensando la problemática y dejar planteadas las siguientes cuestiones: ¿podrían pensarse algunas estrategias vinculadas a la salud-enfermedad-alimentación que despliegan algunos sujetos de Andalgala de manera doméstica o en la esfera privada como experiencias que acontecen al margen del sistema de salud como una opción y modo de recrear la vida, cada vez que asisten a una curandera en vez de ir al médico o cuando, en vez de consumir una droga farmacológica, recurren al uso de hierbas medicinales y remedios caseros para sanar una dolencia? ¿Pueden pensarse estas acciones —aunque sean aisladas— como un gradiente en el camino hacia la autonomía como proyecto de vida, aunque esto no implique un proyecto político que persiga la autonomía?

Sin ánimo de ofrecer una respuesta cerrada ni apresurada a semejantes preguntas, consideramos que, de alguna manera, los habitantes de Andalgala se están recreando como sujetos autónomos al practicar un uso alternativo de la medicina, independiente o al margen del sistema de salud y de la ciencia, cada vez que las madres llevan a sus hijos a alguna señora mayor sabia para aliviar el malestar de los bebés que tienen ojeadura o susto. También podría mencionarse algún tipo de producción artesanal, cuya elaboración y circuito de comercialización se realiza al margen del sistema económico formal, en el sentido de que quienes emprenden dicha actividad no tributan impuestos ni están registrados en una base de datos donde su labor figure como una actividad comercial, lo cual implicaría que las ganancias difícilmente les alcanzarían para los gastos administrativos.

En términos generales, este tipo de experiencias nos permiten reconocer en la cotidianeidad de algunos sujetos de Andalgala experiencias que acontecen en los márgenes del sistema formal, ya sea de salud o económico, y a partir de las cuales se construye un hábitat particular sobre la base de esa relación con el entorno.

Inscripción de la problemática en una línea teórica-epistemológica y metodológica

Ampliando la presentación de la problemática, si tuviésemos que encuadrar nuestro estudio en una teoría, estaría primeramente enmarcado en las epistemologías del sur, las cuales, de acuerdo con Restrepo, implican “tomarse en serio el lugar desde donde se habla” (2017, p. 181), ya que no es posible pensar desde ningún lugar ni como un sujeto deslocalizado y deshistorizado.

Dentro de este pensamiento, se ubicaría lo que Escobar (2014, 2018) definió como áreas emergentes de investigación para otra teoría social posepisteme moderno/colonial; en este contexto conceptual, estaríamos próximos a la teoría decolonial que amplía su mirada a la naturaleza (que incluye el hábitat). Pero como esas cinco áreas se superponen¹, Escobar sugirió años después un espacio de investigación sobre el principio de relacionalidad, basado en la idea de que ninguna cosa preexiste a las relaciones que la constituyen (cit. en Sandoval, 2018, p. 111).

Esa ontología relacional, propia del mundo andino, se funda en las múltiples conexiones entre lo humano y lo no humano, y se refleja en el pensamiento de los pueblos indígenas, para los cuales no existe una relación dialéctica o de oposición entre naturaleza y cultura. Desde esa concepción según la cual no hay un mundo externo al cual aferrarnos, sino que todo ser vivo es parte integrante de un pluriverso siempre cambiante, las nociones de relacionalidad y organicidad nos vienen a hablar de un hábitat integrado por una diversidad de seres humanos y no humanos, a lo que agrego, vivos y muertos.

¹ “la teoría decolonial (incluyendo las nuevas áreas de trabajo dentro de esta, tales como colonialidad de la naturaleza, feminismos decoloniales y arte y decolonialidad); los estudios de alternativas al desarrollo (incluyendo Buen Vivir, derechos de la naturaleza, posdesarrollo, economías alternativas y economía social y solidaria y transiciones al posextractivismo); transiciones civilizatorias; nuevos enfoques del patriarcado; y comunalidad, relacionalidad y pluriverso (sistemas comunales, entramados comunitarios, feminismos comunitarios, espiritualidad y ontologías relacionales y pluriverso)” (Sandoval, 2018, p. 111).

Atawalpa Oviedo Freire (2021) advierte sobre el riesgo de la incomprensión de esa armonía por parte la ontología occidental. Al reconocer que experiencias como la del Buen Vivir pertenecen al mundo andino y a los Estados pluriétnicos y plurinacionales de Ecuador y Bolivia, el ejercicio que hacemos en este escrito consistirá en analizar los posibles puentes entre estas ontologías que habiliten diferentes maneras de estar en el espacio-tiempo.

Antes de continuar, es necesario explicitar la elección del vocablo sujetos, en lugar de agente, actor o simplemente vecinos o habitantes de Andalgala, que se ha empleado en este trabajo. Esta noción es tomada de Sandoval (2015), para quien decir sujetos sociales implica hacer referencia a sujetos concretos que se despliegan en un contexto histórico social determinado, sea actual o pasado, y que desarrollan un pensamiento político concreto. No es solo una postura teórica, sino también ético-política, nombrar y conceptualizar esa posibilidad que tiene toda persona de devenir en sujeto, esto es, de reconocerse como producto y productor de sus circunstancias sociales, con capacidad de pensarse y cuestionarse en sus posibilidades, de saber quiénes somos y que hacemos.

Por lo tanto, pensar/investigar desde y con el sujeto requiere prestar atención al hacer y pensar político concreto de un sujeto. Sandoval le añade a este asunto la cuestión de la autonomía como proyecto, que aquí también recuperamos, aunque no en el sentido de pensar un más allá del Estado y del capital, sino más bien al margen. Por tal razón, no definimos en este trabajo a los sujetos como anticapitalistas y antiestatales, con lo cual tomamos distancia de este sensible punto nodal en los postulados de Sandoval. En resumen, tomamos la noción de sujeto en cuanto que se piensa como protagonista de su realidad, constructor de su hábitat, aunque sea incipiente y tímida la manera de situarse al margen de lo dado, como las iniciativas que traeremos a colación en este artículo.

Metodológicamente, pretendemos desarrollar una manera de conocer que va en la dirección del denominado “enfoque kaupapa maori” (Vasilachis de Galdino,

2011), entendido como una de las modalidades empleadas en las metodologías críticas u otras formas de conocer y producir conocimiento que proceden de epistemologías alternativas. Dentro de las formas que escapan a los tres paradigmas del canon occidental (la teología cristiana (católica y protestante), la ego-logía conservadora y liberal, y la ego-logía socialista-marxista), Vasilachis de Galdino también nombra a la investigación cogenerativa, la teoría del método, la investigación indigenista y la investigación comunitaria feminista. Entre estas, el enfoque kuapapa maorí y la investigación indigenista son las que articulan las aspiraciones indígenas y de grupos sociales con el activismo político y la justicia social, donde el sujeto deja de verse como víctima pasiva para pasar a ser activista comprometido en la lucha contrahegemónica. Como puede advertirse, estos enfoques guardan correspondencia con la propuesta de Sandoval, en cuanto que promueven la autodeterminación y, como práctica investigativa, son colectivistas y recurren a procesos de narración colaborativa.

En resumen, se trata de diferentes propuestas que impugnan los criterios de validez que ocultan al investigador tras un velo de objetividad, a la vez que cuestionan la hegemonía del investigador individual. Por eso, estas propuestas surgen como alternativas al individualismo utilitarista de la modernidad. Desde lo ético-político, consideran que las personas son los propios árbitros de su presencia en el mundo (sean indígenas, mujeres, niños, etc.). Así mismo, tales enfoques promueven la transformación social y se enlazan con propuestas decoloniales, poscoloniales o neocoloniales —según la clasificación y referentes que se considere²—. En suma, estas propuestas se posicionan desde el sujeto que históricamente ha sido acallado y comparten la idea de que el conocimiento es colaborativo y colectivo, denominación que engloba diversas formas (investigación colabor, minga, pedagogías decoloniales, algunas de las diferentes

² Sobre esta distinción se pueden consultar las obras de Enrique de la Garza (2020).

formas de hacer análisis y educación) y tiene fin ir más allá de las instituciones o colocarse en los márgenes del Estado.

Finalmente, y más allá de estas denominaciones, aspiramos en nuestro proyecto de investigación a desarrollar una forma de hacer metodología de la investigación con base en el esquema epistemológico sujeto-sujeto (Palumbo y Vacca, 2021).

De acuerdo con este punto de vista, todo conocimiento o aprendizaje está situado en relación con las condiciones concretas de los sujetos y, además, busca “romper, epistémica y políticamente, con las formas de hacer y pensar instituidas”

(Sandoval, 2018, p. 91)³. Así mismo, desde este enfoque, se busca tomar distancia respecto de las maneras de conocer centradas en la relación sujeto-objeto que fueron hegemónicas por más de doscientos años en Occidente, hasta pasada la mitad del siglo XX, cuando los aportes de la etnometodología se centraron en la manera de conocer y producir conocimiento desde el sujeto. En esa clave se erige esta reflexión.

Contextualización de la problemática

En términos generales, la propuesta de la cual surge este escrito indaga sobre las herencias coloniales expresadas a través de la colonialidad de la naturaleza, que se manifiesta a través de dos modalidades: la explotación de la naturaleza y la expropiación epistémica. Mientras que la explotación de la naturaleza alude a las nuevas tecnologías que contribuyen a reforzar la explotación del tercer mundo (en este caso, mediante el extractivismo minero); por su parte, la expropiación epistémica sobrevalora las innovaciones de los países tecnológicos,

³ Reconociendo que esta noción de sujeto en Sandoval está inspirada en la subjetividad zapatista, más precisamente tojolabal, desde ella conceptualiza y elabora la noción de sujeto social, como aquel que persigue la construcción de relaciones sociales sin dominación, afirmando que el conocimiento social es obra de los sujetos. Esa es la invitación que nos hace este autor. Pensar la autonomía como proyecto y reflexionar y examinar el “desde donde”, “para qué”, “contra qué” y “contra quién” se produce conocimiento para desarrollar un proceso de investigación crítico y autoreflexivo.

históricamente regiones hegemónicas industrializadas, en desmedro de otras formas de conocer (Albán y Rosero, 2016).

En la medida en que dicha colonialidad es una de las múltiples dimensiones o manifestaciones de la colonialidad (siendo la del ser, saber y poder las más conocida), nuestro trabajo observó la naturalización de una única manera de relacionarnos y construir el hábitat en consonancia con la ciencia moderna y ontología occidental. En respuesta a ello, reconocimos algunas experiencias que podrían ser pensadas como liminales y otras que irían en esta dirección: al borde o en los márgenes del Estado y del capital.

Pensamos estas iniciativas como luchas se están librando o podrían librarse en estas localizaciones dando respuesta a demandas concretas, como la falta de trabajo en el actual contexto de despojo territorial protagonizado por la megaminería en esta localización. Desde esa cotidianeidad, localización y temporalidad, provocamos un proceso investigativo que atienda a las urgencias de la vida cotidiana y a las posibles respuestas a demandas de los sujetos, como la pérdida de producción de actividades agropecuarias tradicionales. A raíz de ello nos preguntamos ¿en qué medida esas preocupaciones de los sujetos de Andalgalá podrán activar otra construcción del hábitat?

Como puede advertirse, el desafío consiste en pensar más allá de lo evidente, de lo dado, y proyectar otras maneras posibles de existencia, pero no en abstracto o como utopía, sino desde las condiciones reales de existencia de los sujetos, desde su aquí y ahora. Pero también sabemos que esto solo podrá concretarse si emerge como una preocupación y deseo de los propios sujetos del lugar, que son quienes conocen sus urgencias y lo posible y pensable en ese lugar.

Sabemos, de manera anticipada, que algunas de estas preocupaciones van a estar más presentes en algunos sujetos que en otros de Andalgalá, dependiendo de cuán implicados se sientan en la lucha y resistencia contra la colonialidad y el colonialismo interno que subyace en la actualidad capitalista. Vale aclarar que en

Andalgalá la lucha no es librada por sujetos racializados, ni pueblos originarios, ni campesinos, ni afrodescendientes, sino por sujetos urbanos de una ciudad pequeña⁴ que, desde hace casi tres décadas, ve amenazado su territorio por la megaminería. Esta actividad ha suscitado diferentes artículos de los integrantes de este equipo, pero, a diferencia de esta propuesta, el foco ha estado en pensar y examinar la resistencia ante la dominación y el despojo (Valiente, Berteá y Jiménez, 2021).

En esta oportunidad, la autonomía como proyecto viene a confrontar las formas en que se ejerce la dominación. Por tal razón, para pensar en los bordes o márgenes, es necesario descentramos de las visiones de desarrollo y naturaleza eurocéntrica que afirman la tríada ciencia/tecnología/economía guiada por una lógica instrumental. Ese descentramiento nos permitirá entrar en sintonía con conocimientos preservados por la tradición oral, los cuales nos acercan a otras maneras de relacionamiento con nuestro hábitat-naturaleza, a otra forma de entender la relación salud-enfermedad, a otro modo de concebir la alimentación, a otras vías de comercialización, a otros circuitos de mercado que también promueven el desarrollo, pero no a costa de la mercantilización de la naturaleza.

En este sentido, Grosso (2021) prefiere hablar de pertenencia, que es la forma en que las comunidades piensan la autonomía y se construyen como comunidad. Desde un compromiso político se configura la autonomía, la autodeterminación en un contexto donde lo que está en juego y riesgo es el espacio de la vida. Para Grosso, a los investigadores les es posible cambiar los modos de aprender y enseñar.

También somos conscientes de que sectores hegemónicos buscan producir lecturas del pasado acordes a sus luchas, proyectos y utopías, ya que en esas versiones lo

⁴ No contamos con datos actualizados, ya que el último Censo Nacional de Población, Viviendas y hogares se realizó en 2010 y arrojaba para el departamento de Andalgalá 18 132 habitantes, concentrando la ciudad cabecera del departamento homónimo más del 50 % de la población con 12 600 habitantes.

que está en juego es el control sobre la memoria histórico-social, porque desde ella se estructuran identidades-alteridades y se redefinen relaciones de poder y los campos de lo posible y visiones del mundo (Torres, 2003, pp. 198-199).

Desde estas sentencias dejamos planteada nuestra problematización.

La autonomía como proyecto desde las condiciones concretas de los sujetos

Como hemos anticipado, la cuestión de la autonomía como proyecto de vida es central para pensarse más allá del Estado y del capital, desde la perspectiva de Sandoval, sociólogo mexicano que formuló esta apreciación a partir de los aportes del flujo social instituyente (Holloway), la epistemología de lo potencial (Zemelman), la idea de autonomía (Castoriadis) y el zapatismo (Sandoval 2015, 2016, 2018 y 2019). Desde estas fuentes de inspiración y desde el activismo político, Sandoval entiende que la tríada sujeto-realidad-conocimiento nos acerca a otras formas de conocer y construir conocimiento desde el pensar-hacer-sentir de los sujetos, donde participan sus memorias y saberes, sus trayectorias y tiempos, así como la necesidad de captar/reconocer/apreciar lo dado-dándose.

Para este Sandoval, la autonomía no se enseña ni se impone, tampoco se ejerce individualmente. No es transferible. Aquella tiene que ver con cómo van reflexionando los propios sujetos sobre su decir y hacer, y los académicos —en todo caso— acompañan ese proceso de los sujetos teniendo como meta que cada colectivo sea el responsable de su propia estrategia y proyecto de vida. Esa es la sugerencia/enseñanza que nos deja Sandoval⁵. Por eso, ciertos grupos pueden conquistar la autonomía como proyecto, porque “tienen la experiencia de haber vivido y creado la realidad en la que se generó el problema [...] son los únicos que podrían dar cuenta de dicha problemática” (Sandoval, 2019, p. 29). Así pues,

⁵ Para conocer más sobre la perspectiva de Sandoval, consúltense Valiente (2020a, 2020b).

solo el sujeto que siente la dominación y opresión puede generar las estrategias para modificar dicha situación.

La búsqueda y lucha por la autonomía no quiere decir que dejemos de estar colonizados. En este sentido, la lucha por la autonomía no es garantía de la no reproducción de relaciones de dominación, porque las comunidades son heterogéneas, tal como lo entiende Grosso (2021). Por tal razón, retomando los objetivos de este escrito y habiendo hecho alusión a las limitaciones de público conocimiento y a la imposibilidad de tener experiencias como las de los pobladores de Andalgala, desde nuestro vínculo y conocimiento previo, anticipamos que estos sujetos estarían desplegando un cierto grado de autonomía de acuerdo con algunas iniciativas.

Otra consideración significativa es que quienes observaron ciertas experiencias y las denominaron “autonomía como proyecto”, lo hicieron a partir del hacer-pensante del sujeto tojolabal, una de las mayores influencias del sujeto zapatista, que se caracteriza por ser anticapitalista y antiestatal, capaz de generar formas de vida basadas en el apoyo mutuo. Estas aclaraciones son necesarias porque el despliegue de la autonomía surge y se desarrolla en las condiciones concretas de vida de los sujetos y no en abstracto o por imitación. En otras palabras, pensar en estos términos exige estar atentos a la radicalidad del pensamiento de los sujetos, que son quienes van a proponer algo diferente a lo ya dado y, desde ahí, pensar más allá del Estado y del capital.

Como nos advierten las experiencias recogidas, no hay recetas que copiar. Lo que nos ofrecen los textos consultados es un conjunto de reflexiones acerca de otras formas de pensar-hacer la política y la investigación, por citar algunas prácticas. Quienes propusieron la autonomía como proyecto se apoyaron en dos documentos que consideraron que inauguraban las rupturas epistémicas: los Siete pensamientos en mayo de 2003 del subcomandante insurgente Marcos y los *Talleres de historia oral* de Silvia Rivera Cusicanqui (Sandoval, 2016).

De manera conjunta, la autoreflexividad crítica y el caminar preguntando aparecen como las vías para no fetichizar el conocimiento, para no convertirlo en instrumento de prestigio y poder al servicio de la dominación. A continuación se cita una buena síntesis de las ideas que nos ofrece Sandoval:

La tarea de pensar desde la perspectiva del sujeto, es decir, desde la satisfacción de la necesidad hacia la construcción de relaciones sociales sin dominación, por lo tanto, desde la resistencia anticapitalista y antiestatista que trae consigo la destrucción de la naturaleza y con ello de la humanidad, nos exige una ruptura epistémica en la construcción del conocimiento social que se oriente para construir relaciones sociales de apoyo mutuo, horizontales, de autonomía como proyecto, hasta que se logre hacer hábito y convicción dejar de reproducir las formas de hacer dominantes y se vayan generando las formas de hacer la vida digna desde la cotidianidad. (Sandoval, 2015, p. 13)

Frente a la colonialidad de la naturaleza —que lleva a la destrucción de esta, debido a la intensidad y agresividad con que se encaran los proyectos extractivos (sea minería, producción agrícola, energética, por citar algunos), lo cuales generan una debacle planetaria como parte del actual modelo civilizatorio—, en nuestro estudio observamos la necesidad en algunos sujetos de pensar otros horizontes de vida. De eso se trata el conocimiento situado, esto es, de atender el “aquí y ahora” de los sujetos del lugar, de acuerdo con sus prácticas sociales, memorias, pensamiento utópico y representaciones sociales; en suma, desde los elementos que confluyen en la subjetividad social, como ese plano de la realidad que articula experiencias y mundos, pasado y futuro, cultura, conciencia, voluntad de utopía, como nos recuerda Zemelman (2005), y no desde la experiencia de otros.

Para finalizar este apartado, pensar desde el sujeto, según Salcido (2015), conduce a hacerlo desde los espacios donde las personas viven y hacen política. En este sentido, caminar juntos en la lucha y resistencia no es un simple intercambio, sino reciprocidad. Integrarse con los grupos humanos requiere participar en sus actividades políticas y no solo opinar. Esto demanda vincularse con las

comunidades; en este vínculo, lo que hacemos es aprender y, en algunos casos, tal vínculo nos invita a hacer parte de la comunidad.

¿En los bordes o más allá del Estado y del capital?

Aquí llegamos al punto nodal de la discusión. De hecho, esta pregunta está contenida en el título de este trabajo. Frente a la lógica racionalista e instrumental, ¿qué lugar tienen en nuestros espacios-tiempos formas autogestionadas?

El posicionamiento epistémico-metodológico y ético-político que caracteriza a las investigaciones que se realizan desde el umbral, los bordes y en el más allá requiere superar lo discursivo, tal como lo han señalado diferentes pensadores, muchos de ellos reconociendo la misma fuente de inspiración: la epistemología del presente potencial de Zemelman (Guarín, 2017).

Reconociendo que la colonización del espacio, tiempo y naturaleza ocultó y deslegitimó diferentes formas de producción económica, cultural y epistémica, negando la simultaneidad o coexistencia, prestamos atención a cómo algunos sujetos de Andalgala se relacionan con su entorno y construyen su hábitat recuperando saberes y prácticas sociales basadas en conocimientos que han sido o están siendo dejados de lado.

Concretamente, estamos haciendo referencia a experiencias donde se despliegan prácticas colectivas que pueden ser pensadas como gradientes en un camino hacia la autonomía, como podría ser el caso de una economía doméstica no subsumida —totalmente— por el capital que diera lugar a la producción de tinturas naturales, cosméticos, remedios con base en hierbas del lugar, por mencionar algunas prácticas sociales que podrían tener un valor agregado y ofrecer respuestas concretas a la falta de trabajo o bajos ingresos que reclaman los andalgaleses como una de las problemáticas más extendidas. Si bien la cuestión económica es lo emergente, la autonomía como proyecto no se limita a ello, ya que involucra lo político-cultural.

Aquí se cuela otro concepto ligado a la cuestión de la autonomía, esto es, la emancipación. En una entrevista se le pregunta al filósofo colombiano Castro-Gómez si se pueden visualizar formas de emancipación a partir del conocimiento, a lo que respondió:

conocer el tipo de poder al que estamos sometidos es ya una primera forma de emancipación; no podemos emanciparnos de algo que desconocemos, de manera que conocer las formas de poder que nos someten o en las cuales participamos, y ese es el objetivo de una genealogía, supone ya un primer ejercicio de desmarcarse de esas formas de poder, porque mientras no las reconozcamos seguiremos —simplemente— reproduciéndolas. (Castro-Gómez, 2013)

De acuerdo con Castro-Gómez, conocer las formas de poder es el primer paso para desmarcarnos de él. Desde la academia diversos aportes se han hecho pretendiendo integrar las diferentes dimensiones de lo social y, desde una articulación teoría-praxis, situar estas discusiones en planos concretos. Algunos pensadores nos ofrecieron la ecología de saberes y otros, el pensamiento desde el umbral, pero todos parecen coincidir en la necesidad de articular/integrar ese saber cotidiano con el saber experto/tecnológico, que también pertenece a sujetos del lugar y requiere apertura a otros sujetos e instituciones, lo cual entra en tensión con posturas antiestatales que consideran que la autonomía no puede apoyarse en las instituciones del Estado, por ser estas fruto de la modernidad.

De alguna manera, como apuesta a pensar en este gradiente de autonomía en situaciones concretas, postulamos un proyecto de investigación/transferencia, para lo cual conformamos un equipo interdisciplinario⁶, con miras a trabajar múltiples articulaciones entre sujetos e instituciones y nutrirnos, además, de otras formas de razonamiento y gramática para captar esa realidad no aprehensible conceptualmente por la lógica académica y, con ello, construir una relación de conocimiento a partir de nuestra relación con los sujetos. Esto nos lleva

⁶ Era requisito de la convocatoria conformar un equipo interdisciplinario.

inevitablemente a la pregunta ¿cómo nos colocamos individualmente y como equipo de investigación frente a la realidad que queremos conocer?

Desde la teoría sabemos que no debemos precipitar juicios teóricos, ni prejuicios, ni quedar atrapados en lo que ya conocemos. Pero ¿cómo pensar lo no pensado o cómo acercarnos a conocer lo no conocido? Dado que, como se ha señalado, para modificar las relaciones de poder se requiere primeramente conocer qué relaciones nos atraviesan, pensar lo no dado requiere un análisis exhaustivo de la realidad y la capacidad de crear/inventar/proyectar otra realidad en función de los requerimientos de la comunidad. En Andalgala, además de lo ya mencionado, los reclamos tienen que ver con el manejo del agua y de los minerales, principalmente.

A partir de las demandas de los sujetos de Andalgala que reconocimos, conformamos un equipo de trabajo integrado por docentes-investigadores de ciencias sociales, naturales y de la salud, planteando acciones concretas que podrían compartirse con los sujetos del lugar.

En este esquema, la doctora en química podría ampliar el repertorio sobre las funciones de las plantas con base en el conocimiento local de los propios sujetos y permitir comprender mejor la composición y principios activos de las plantas, para explicar sus propiedades naturales con miras a su posterior procesamiento y dotación de valor agregado que concluya con la creación de una marca de tinturas naturales, por ejemplo.

Por su parte, el médico generalista, especialista en medicina familiar y preventiva, además de homeópata y fitoterapeuta, podría comprender de manera más holística la relación alimentación-salud-enfermedad a partir del valor nutricional y medicinal de ciertos componentes del hábitat y su conversión en alimentos. Con ello posibilitaría la generación de provisiones de alto valor nutricional al que se le podría agregar valor y dar lugar a un emprendimiento que incluya su

procesamiento, como otro ejemplo de iniciativas que podrían desplegarse en el lugar desde los sujetos y su cotidianeidad.

Respecto de ese más allá del accionar del Estado, que por lo general es lento y burocrático, o del capital, cuyos intereses están más enfocados en la generación de ganancias que en una mirada integral y la preservación del hábitat, desde estos simples ejemplos queremos pensar que ese gradiente en autonomía es viable a partir de la creación de formas socioorganizativas que pueden existir al margen de las construidas por los requerimientos del Estado.

En este sentido, no estamos planteando una idealización de los conocimientos otros como algo folklórico o de moda, sino como parte del despliegue de la autonomía a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y biológica de ese espacio, de otras concepciones de naturaleza y de estilos de vida, según las necesidades de los sujetos en el territorio. Ellos sabrán cómo poner en circulación esos otros conocimientos y qué sabidurías y memorias tienen que ser recuperadas como base para pensar otras formas de sustentación de la vida. Bien decía Zemelman, “lo importante es entender que la historia siempre comienza siendo una experiencia” (2011, p. 38).

En resumen, estas acciones apuntan al reconocimiento del contexto como escenario de aprendizaje, donde el conocimiento de lo local/regional permite proyectar otro horizonte posible y aportar respuestas a algunas de las problemáticas señaladas por los sujetos en los trabajos de campo anteriores. Así pues, esos ejemplos solo sirven para iniciar la problematización. Aun contando con poca información, nos preguntamos si acciones y estrategias concretas desplegadas por los sujetos, como la ACEA (Asociación de Celíacos Andalgalá, recientemente creada), podrían pensarse como una manera de recrearse como sujetos autónomos, en cuanto que estaría implicada otra manera de asumir la salud y la enfermedad, en este caso, por necesidad. En el caso concreto de esta asociación, sus miembros dejan de depender de productos traídos de otros lugares.

Entonces, ¿podría pensarse este ejemplo como un gradiente en el camino hacia la autonomía? La cuestión del gradiente tiene que ver con la escala de la experiencia, sabiendo que recrearse como sujetos autónomos requiere plantear

otras relaciones sociales y formas de gobierno autónomo, con horizontalidad, apoyo mutuo y con dignidad libertaria. Pensar y hacer de modo que vayamos creando otra forma de hacer política, otra educación, otra salud, otra forma de producir alimentos, de construir nuestro hábitat, etc. [...] exige promover una práctica, un análisis y un imaginario, que rompa con seguir anclados en un hacer-pensante atrapado en una perspectiva liberal socialdemócrata, cientificista, positivista y funcionalista. (Sandoval, 2018, p. 52)

De acuerdo con los elementos citados cita, creemos que otra salud, otra educación, otra forma de producir alimentos exige construir una relación distinta con la tierra, el hábitat, es decir, otra producción del territorio.

De los aportes de los autores consultados, tomamos algunos elementos y nos distanciamos de otros, estimando que será difícil gestionar proyectos productivos sin ayuda del capital privado o del Estado, o de ambos, aun cuando esa experiencia autogestionada o socio-organizativa tenga un horizonte político radical y pretenda ir más allá y no quedarse en los márgenes del sistema capitalista. Más bien, sospechamos que las iniciativas que podrían gestarse se mantendrían al margen o en los bordes, y no en el más allá.

Este estar en el margen nos distancia de la propuesta de Sandoval. Para una mejor comprensión de sus ideas, traemos una cita de Amorós tomada de un libro del primero, donde se explica que no hay margen dentro del capitalismo para lo autogestionado. Por tal razón, hay que pensarse y ubicarse fuera de este:

No hay espacios a reconquistar dentro del capitalismo, y menos con ayuda del Estado. La idea de reconstruir una economía paralela a base de cooperativas, huertos y grupos de consumo desde la que ir desplazando lenta y pacíficamente el capital es una vieja utopía burguesa [...] El problema no es simplemente

económico: es una cuestión cultural, o mejor, un rearme moral, en el sentido de valores, normas de conducta e ideales de lucha. (cit. en Sandoval, 2018, p. 51)

A partir de lo anterior, pensamos que nuestra investigación podrá estar dotada de buena intención y voluntad, pero no nos ubicamos en el horizonte político radical del que habla Sandoval, sino al margen. Una vez más, aquí lo que importa es lo que proyectan los sujetos en el territorio, no nosotros. Algunos de ellos, que participan de espacios de militancia política, sí se piensan como sujetos anticapitalistas y antiestatales, y sienten la necesidad de crear otros espacios y resolver sus problemas al margen del Estado y el capital.

Pensar el futuro más allá y al margen de las iniciativas de los capitalistas y la clase política implica reconocer que las llamadas coyunturas políticas las abren y las generan los sujetos con su accionar e iniciativas político-organizativas (por su puesto, con la oposición y confrontación por parte de los sujetos que desde el poder económico y el Estado), y que pueden desplegarse en el tiempo de la resistencia solo si no se subordinan a la agenda del Estado y el capital. (Sandoval, 2008, p. 5)

El desafío para captar lo que está dado-dándose implica cuestionar lo empírico, lo que observamos en la superficie, lo cual requiere un análisis exhaustivo de las coyunturas, para evaluar si las categorías con las que estamos leyendo el mundo remiten a este contexto histórico u otro. Pero, para que ese proceso tenga lugar, se requiere primero soñar otra realidad:

soñar se ha reducido a éxito y este a logros materiales, nuestro desafío es aprender de las experiencias para cambiar cuando las circunstancias lo impongan y liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, sin perder la visión de humanidad que le da su significado único a la condición del hombre. Las reflexiones que siguen obedecen a este espíritu: ir más allá de lo alcanzado, con todos y a pesar de muchos, construir caminos que nos llevan a vislumbrar nuevos misterios que son a su vez nuevos renaceres. (Zemelman, 2011, p. 34)

En otras palabras, el camino en este gradiente hacia la autonomía requiere que no nos limitemos a describir lo ya producido o a dar cuenta del discurso dominante, sino a reconocer la realidad en movimiento y que soñemos otro renacer. Esta tarea también implica dejar de pensar desde nuestras trayectorias, desde nuestro *ego cogito*, desde ese yo moderno que nos atrapa y nos lleva a miradas que fragmentan lo real; en lugar de ello, debemos lanzarnos a registrar más el “aquí y ahora de los sujetos del lugar”, que es diferente al nuestro, es decir, debemos dar paso a una experiencia vivencial para pensar lo alterno. Esta posibilidad ha sido vivida por Sandoval, por haber convivido con la subjetividad emergente de una pluralidad de sujetos rurales e indígenas de México, a través de su participación en la escuela zapatista:

En la escuela zapatista se mostró que se puede dejar de hacer la relación social capitalista, observamos y escuchamos alternativas a la propiedad privada de la tierra y de los bienes de producción, al dinero como forma dominante, a la acumulación de capital, sin que ello quiera decir que ello se puede lograr repentinamente. (Sandoval, 2018, p. 87)

Los cambios no se logran repentinamente. El zapatismo fomentó espacios de reflexividad e hizo un esfuerzo por hacer vivir la experiencia de autonomía para sí mismos y para otros (Salcido, 2015). Clara es la advertencia. Sin duda, serán los sujetos de Andalgalá quienes evaluarán y decidirán los canales en los cuales encarar la autonomía como proyecto, pero con el solo hecho de pensar otro horizonte posible despliegan su potencial utópico y, con ello, la posibilidad de comenzar a construir su hábitat en los márgenes del sistema (de mercado capitalista). De todos modos, lo nuestro es una invitación a pensar en estos términos que podrá confrontar, acoplarse o no, el hacer-pensante de los sujetos de Andalgalá, sin considerarnos dinamizadores de procesos, ni “creer que se da voz a los sujetos solo por exponer sus discursos manifiestos” (Sandoval, 2018, p. 79). Pero, reiteramos, hasta no ir al campo y convivir con ellos no podremos saberlo.

Bien vale introducir el señalamiento de Enrique de la Garza (2020) sobre las formas de producción, circulación y consumo que se dan al margen del capitalismo, como la economía solidaria y la economía popular. Este autor se preguntaba por la sustentabilidad de esas formas cuando se están presionadas por la rentabilidad capitalista, dado que se dan en un contexto de mercado, así como la posible satisfacción de un mercado consumidor mayor. El autor se hacía e preguntas al reflexionar sobre la paulatina sustitución del modo de producción capitalista por uno de cooperativas o emprendimientos recuperados.

A modo de cierre y más allá de los ejemplos arrojados, serán los sujetos quienes mejor sabrán qué necesitan hacer, producir, dónde hay que hacerlo, cómo lo harán, quiénes lo llevarán a cabo, por qué y para qué. Estas son preguntas básicas que tienen que ver con la reproducción de la vida, desde su localidad y cotidianeidad. Por eso, Salcido (2015) nos advierte que encarar acciones en perspectiva de autonomía requiere un minucioso conocimiento de las situaciones a enfrentar, tener claridad respecto de los objetivos y metas propuestas, y la imaginación política de plantear acciones e iniciativas en plena correspondencia con el espíritu de autonomía y anticapitalismo.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas imaginamos algunas formas autogestionadas de vida que apuntan a resolver situaciones apremiantes como la falta de trabajo y bajos ingresos de los sujetos de Andalgala y, en un sentido más amplio, a una satisfacción de las necesidades desde una especie de racionalidad alter-contra hegemónica.

Reservamos para esta parte del trabajo nuevas preguntas para problematizar y de paso anticipar situaciones que podrían llegar a presentarse, tales como: ¿cómo actuarían quienes tengan la posibilidad de recibir financiamiento privado para el desarrollo de un proyecto autogestionado que les imponga ciertas condiciones de

rentabilidad y ganancia? ¿Cómo harían para no perder de vista los objetivos de un proyecto colectivo-colaborativo de recrear la vida digna en un camino hacia la autonomía sin que la ganancia personal se imponga en contextos donde ha primado la carencia material? ¿Cómo evitar que la mejora en los ingresos y el acceso a bienes y servicios no los empuje hacia un consumismo innecesario del que estuvieron privados por largo tiempo?

A estas preguntas le seguirán otras seguramente, pero aquí compartimos apenas una problematización que nos pone frente a un reto epistémico y ético-político, en el sentido de confrontarnos entre sujetos para saber hasta dónde podremos caminar en la perspectiva de la autonomía como proyecto.

Esta manera de plantear la investigación nos exige ejercer una reflexión crítica sobre nuestra actividad académica y hacernos conscientes de que lo que sabemos en la práctica lo sabemos porque lo vivimos, siendo tarea pendiente pensar lo no pensado, parafraseando a Zemelman, Salcido y Sandoval. Esto último fue lo que condujo a estos dos últimos investigadores y activistas a discutir “qué hacer para deshacer lo que habían estado haciendo, y ¿qué hacer con lo que todavía no somos?” (Sandoval, 2019, 86).

Seguramente, retomaremos como equipo de investigación esas preguntas y cuestionamientos y los pondremos en tensión con los sujetos de Andalgalá cuando podamos regresar al trabajo de campo en un contexto posterior a la pandemia. Así estamos pensando este desafío y pretensión de superar lo aparente y captar las emergencias, que, como lo proponen los autores consultados, solo será posible si no nos reconocemos implicados en la realidad y problemáticas que afectan a los sujetos. Nuevamente, no lo sabremos hasta no transitar este camino.

Para finalizar, el deseo de producir conocimiento en esta clave nos lleva a transitar un camino que va desde lo conocido hacia lo que está dándose. Esta tarea será posible en la medida en que logremos acceder a los problemas y sueños de los sujetos de Andalgalá mediante una escucha sabia y latente, sin estar preocupados

por la teoría y el uso de las categorías ni, mucho menos, por el prestigio y reconocimiento académico.

Otro tipo de conocimiento, como el planteado en este artículo, exige combatir la certidumbre del conocimiento occidental y establecer otros modos de interpretación, rebasando la realidad sociohistórica para transitar hacia una racionalidad epistémica, porque, como nos recuerda Salcido (2016), el pensar crítico y reflexivo se compromete con una realidad no capitalista. Se trata de pensar nuestros argumentos, reconocernos en nuestra historia y pensar qué tipo de sociedad queremos ser. A lo que Zemelman (2011) agregaría que debemos abrirnos a lo no dado, asumir diferentes direcciones y pensar el espacio de posibilidades.

Referencias

- Albán, A. y Rosero, J. (2016) Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, 45, 27-41.
<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/2295-violencias-civilizatorias-y-potencias-interculturales-nomadas-45/881-colonialidad-de-la-naturaleza-imposicion-tecnologica-y-usurpacion-epistemica-interculturalidad-desarrollo-y-re-existencia>
- Castro-Gómez, S. (2013). *Castro-Gómez se refiere a sus proyectos filosóficos expresados en una trilogía literaria*. <http://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?castro-gomez-se-refiere-a-sus-proyectos-filosoficos-expresados-en-una-trilogia-literaria&s=ENTREVISTA>
- De la Garza, E. (2020). ¿Epistemologías del Sur? Crítica de la epistemología de Boaventura de Sousa Santos. En E. Torres (Ed.), *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana* (pp. 249-263). Clacso.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2018). Notas sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de a teoría social latinoamericana. En R. Sandoval (Coord. y Ed.), *Cuaderno 2. Problema y desafíos de la formación en la metodología de la investigación* (pp. 103-119). Grietas Editores.
- Grosso, J. L. (2021). *Autonomía y pertenencia. Del sujeto a la comunidad territorial*. XVIII Congreso internacional integración regional, fronteras y globalización en el continente americano y II Encuentro nacional de los pueblos originarios y comunidades en defensas de sus territorios. Honduras.
- Guarín, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina. En V. Alvarado, E. Rueda y G. Orozco (Eds.), *Las ciencias sociales en sus desplazamientos* (pp. 27-38). Clacso.

- Oviedo Freire, A. (2020). *Santiago Castro-Gómez y el eurocentrismo de los decoloniales*. https://www.alteridad.net/2021/04/08/santiago-castro-gomez-y-el-eurocentrismo-de-los-decoloniales/?fbclid=IwAR1UFpLwYc4HiqPun80p9ogFg7DKqQ7lWf6ZqPXOiiJSvRdqEN98_r9dt6s
- Palumbo, M. y Vacca, L. (2021). Epistemologías y metodologías críticas en ciencias sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Restrepo, E. (2017). Pensar en plural y tomar en serio el lugar desde donde se habla. *Realis*, 7(2), 180-190. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/issue/view/2671>
- Salcido, R. (2015). *Resistencia anticapitalista, ruptura epistémica y autonomía como proyecto*. Taller editorial La Casa del Mago.
- Salcido, R. (2016). La crítica reflexiva, actitud del filosofar en tiempos de Barbarie. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 73, 105-116.
- Sandoval, R. (2015). Introducción. Retos del pensar epistémico, ético-político. En R. Sandoval y J. Alonso (Coords.), *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía* (pp. 13-37). CIESAS.
- Sandoval, R. (2016). *Cuaderno 1. Formas de hacer metodología de la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica*. Grietas Editores.
- Sandoval, R. (2018) *Cuaderno 2. Problema y desafíos de la formación en la metodología de la investigación*. Grietas Editores.
- Sandoval R. (2019) *Cuaderno de Metodología y pensamiento crítico. Pensar crítico y la forma seminario en la metodología de la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Torres, Alfonso (2003) Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos retos desde y sobre la región andina* (pp. 197-214). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Valiente, S. (2020a). Hacia otras formas de conocer desde el saber-hacer de los sujetos. *Cambios y Permanencias*, 11(1), 548-571. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/index>
- Valiente, S. (2020b). Reseña bibliográfica de Sandoval Álvarez, Rafael y Alonso Sánchez, Jorge [Coord]. *Pensamiento Crítico, sujeto y autonomía*. México D. F.: CIESAS, 2015. (325 págs.). *MEMORIAS. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*, 16(42), 171-178. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/12948/214421444957>
- Valiente, S., Berteaux, J. y Jiménez, N. (2021). *Reflexión colectiva sobre formas de entender la resistencia*. XVIII Congreso internacional integración regional, fronteras y globalización en el continente americano y II Encuentro nacional de los pueblos originarios y comunidades en defensas de sus territorios. Honduras.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1 (pp. 11-22). Gedisa.
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico, pensar epistemológico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ipecal.
- Zemelman, H. (2011). Implicancias epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, 37, 33-48.