

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría Académica General

Unidad de Investigación

HALLAZGOS

R e v i s t a d e I n v e s t i g a c i o n e s

Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas (Publindex), EBSCO; en Latindex, Ulrich, ERA, DOAJ y en el portal de difusión de producción científica hispana Dialnet.

Enlace OJS: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos>

HALLAZGOS
Revista de Investigaciones

Bogotá, D. C.
Colombia

Año 10
N.º 20

pp. 1-274

julio-diciembre
2013

ISSN:
1794-3841

Forma de adquisición:

Compra, canje

Periodicidad:

Dos números al año

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:

Cra. 7 N.º 51A-13, Unidad de Investigación

Universidad Santo Tomás,

Bogotá, Colombia

Teléfono: (571) 587 8797

Exts.: 1906 - 1907

Correo electrónico: hallazgos.revista@gmail.com

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

Formato: 17 x 24 cm

ISSN: 1794-3841

Hecho el depósito que establece la ley

© 2013
Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría Académica General
Unidad de Investigación
Derechos reservados

Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA

Carrera 13 N.º 54-39

Teléfonos: (571) 249 7121 - 235 1975

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

Correo electrónico: editorial@usantotomas.edu.co

Impresión

Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

2013

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización expresa del Editor.

CONSEJO EDITORIAL PARTICULAR

Fr. Carlos Mario Alzate Montes, O.P.

Rector General

Fr. Eduardo González Gil, O.P.

Vicerrector Académico General

Fr. Jorge Monsalve Trujillo, O.P.

Vicerrector Administrativo y Financiero General

Fr. Érico Juan Macchi Céspedes, O.P.

Vicerrector General de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD)

Dr. Henry Borja Orozco

Director Unidad de Investigación

Fr. Javier Antonio Hincapié Ardila, O. P.

Director Ediciones USTA

COMITÉ EDITORIAL

Fr. Pedro José Díaz Camacho, O. P., Ph. D., Universidad Santo Tomás

Cristo Rafael Figueroa, Ph. D., Pontificia Universidad Javeriana

Clara Virginia Caro Castillo, Ph. D., Universidad Nacional de Colombia

Mauricio Beuchot Puente, Ph. D., Universidad Nacional Autónoma de México

Germán Vargas Guillén, Ph. D., Universidad Pedagógica Nacional

Vidal Garzón Vanegas, Universidad Santo Tomás

Horacio Ademar Ferreyra, Ph. D., Universidad Católica de Córdoba

COMITÉ CIENTÍFICO

Alejandro Castaño Bedoya, Ph. D., Universidad Pontificia Bolivariana

Beatriz Carvajal, Ph. D., Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

Jefferson Jaramillo, Ph. D., Pontificia Universidad Javeriana

Perla Isabel Blanco Miranda, Mg., Universidad Santo Tomás

Rosa Isabel Zarama Rincón, Ph. D., Universidad Católica Andrés Bello

Jorge Eduardo Miceli, Mg., Universidad de Buenos Aires

Gabriel Villarroel, Mg., Georgetown University

Editora revista *Hallazgos*

Mg. Alejandra Hurtado Tarazona

Coordinadores temáticos

Pablo Felipe Gómez Montañez

Fredy Leonardo Reyes Albarracín

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

Contenido

Editorial	11
Núcleo temático	17
Sueños de letras adecuadas Un ejercicio de recolección y memoria <i>Gloria Inés Ceballos Hurtado</i>	19
Literatura, historia y memoria <i>Nancy Malaver Cruz</i>	35
Radio alternativa y prácticas de memoria: experiencia del semillero Movimientos Sociales y Comunicación Alternativa <i>Sandra Ximena Gallego</i>	49
¿A qué llamamos violencia en las ciencias sociales? <i>Santiago Álvarez</i>	61
Investigación en perspectiva	73
Louis Aragon y el <i>quotidien merveilleux</i> surrealista <i>Camilo Hoyos Gómez</i>	75
Bartleby o la política del caos <i>Andrés Camilo Torres Estrada</i>	91
Promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el adulto mayor desde una perspectiva investigativa integradora <i>Jhon Fredy Ramírez Villada</i>	109

Atención integral de la embarazada en la comunidad <i>Mara Mercedes Osorno Navarro</i>	123
La educación secundaria en México: ¿reforma curricular o estructural? <i>Víctor Manuel Ponce Grima, Juan Alberto Ramírez Valdez, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Horacio Ademar Ferreyra</i>	141
La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos <i>Yovany Ospina Nieto</i>	157
Cambios de paradigma de la divulgación del conocimiento en la educación superior en Colombia: crisis desde el campo editorial universitario <i>Jenny Alexandra Jiménez Medina, Dory Luz González Hernández</i>	171
El mito de la multitud <i>Edwin Cruz Rodríguez</i>	193
Fray Antón de Montesinos: su narrativa y los derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Nuestra América <i>Luis Alfonso Fajardo Sánchez</i>	217
Un escarpado camino hacia la paz <i>Jennie Patricia Flechas Manosalva</i>	245
Criterios para la publicación de artículos	263

Content

Editorial	13
Thematic focus	17
Dreams of appropriate letters A recollection and memory exercise <i>Gloria Inés Ceballos Hurtado</i>	20
Literature, history and memory <i>Nancy Malaver Cruz</i>	36
Alternative radio and memory practices: experience of the Social Movements and Alternative Communication hotbed <i>Sandra Ximena Gallego</i>	50
What do we call violence in the social sciences? <i>Santiago Álvarez</i>	62
Research findings in perspective	73
Louis Aragon and the surreal <i>merveilleux quotidien</i> <i>Camilo Hoyos Gómez</i>	76
Bartleby, or chaos and politics <i>Andrés Camilo Torres Estrada</i>	92
Health promotion and disease prevention in the elderly from an integrative research perspective <i>Jhon Fredy Ramírez Villada</i>	110
Comprehensive care of pregnant women in the community <i>Mara Mercedes Osorno Navarro</i>	124

Secondary education in Mexico: curricular or structural reform? <i>Víctor Manuel Ponce Grima, Juan Alberto Ramírez Valdez, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Horacio Ademar Ferreyra</i>	142
Pedagogy and its impact on the training of subjects <i>Yovany Ospina Nieto</i>	158
Paradigm shifts in the dissemination of knowledge in higher education in Colombia: A crisis from the university publishing field <i>Jenny Alexandra Jiménez Medina, Dory Luz González Hernández</i>	172
The myth of the crowd <i>Edwin Cruz Rodríguez</i>	194
Fray Antón de Montesinos: his narrative and the indigenous peoples' rights in the Constitutions of our America <i>Luis Alfonso Fajardo Sánchez</i>	218
A steep road to peace <i>Jennie Patricia Flechas Manosalva</i>	246
Criteria for publishing papers	267

Conteúdo

Editorial	15
Núcleo temático	17
Sonhos letras apropriadas Um exercício de recolha e memória <i>Gloria Inés Ceballos Hurtado</i>	21
Literatura, história e memória <i>Nancy Malaver Cruz</i>	37
Rádio alternativa e práticas de memória: experiência do sementeiro Movimentos Sociais e Comunicação Alternativa <i>Sandra Ximena Gallego</i>	51
¿A o que chamamos de violência nas ciências sociais? Santiago Álvarez	63
Pesquisa em perspectiva	73
Louis Aragon e o <i>quotidienmerveilleuxsurrealista</i> <i>Camilo Hoyos Gómez</i>	77
Bartleby ou a política do caos <i>Andrés Camilo Torres Estrada</i>	93
Promoção da saúde e prevenção da doença no idoso a partir de uma perspectiva investigativa integradora <i>Jhon Fredy Ramírez Villada</i>	111
Atendimento integral da mulher grávida na comunidade <i>Mara Mercedes Osorno Navarro</i>	125

O ensino secundário no México: ¿reforma curricular ou estrutural? <i>Víctor Manuel Ponce Grima, Juan Alberto Ramírez Valdez, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Horacio Ademar Ferreyra</i>	143
A pedagogia e sua incidência na formação de sujeitos <i>Yovany Ospina Nieto</i>	159
Câmbios de paradigma na comunicação do conhecimento no ensino superior na Colômbia: crise desde o campo editorial universitário <i>Jenny Alexandra Jiménez Medina, Dory Luz González Hernández</i>	173
O mito da multidão <i>Edwin Cruz Rodríguez</i>	195
Frey Anton de Montesinos: sua narrativa e os direitos dos povos indígenas nas constituições da Nossa América <i>Luis Alfonso Fajardo Sánchez</i>	219
Um íngreme caminho para a paz <i>Jennie Patricia Flechas Manosalva</i>	247
Critérios para a publicação de artigos	271

Editorial

El presente número de *Hallazgos* es el resultado del desarrollo de una cultura de la investigación que se ha venido forjando desde la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás, a partir de 2004. *Hallazgos* 20 comparte núcleo temático con el número anterior: socializa enfoques relacionados con el tema de la memoria. En este número encontraremos cuatro artículos de dicho núcleo que tratarán los siguientes temas: la escritura en el proceso de aprendizaje como herramienta para la recuperación de la memoria histórica; la relación entre literatura, historia y memoria; la exploración de diferentes dimensiones de la memoria desde las prácticas radiales alternativas; y la ambigüedad del término *violencia* y la practicidad de su utilización en el campo de las ciencias sociales.

Respecto de la sección de *investigación en perspectiva*, se presentan diez artículos que fueron elegidos por la relevancia y contundencia en sus aportes investigativos. Entre ellos pueden distinguirse los siguientes temas: en primer lugar, dos artículos sobre literatura, en los que se estudian, por un lado, el paseo urbano en la obra *El campesino de París* de Louis Aragon y, por el otro, la política del caos en *Bartleby* de Herman Melville.

En segundo lugar se aborda el tema de la salud en dos artículos: uno reflexivo sobre el adulto mayor y un reporte de caso sobre la atención a la embarazada. Luego se encuentran tres artículos que se interrelacionan por el tema de la educación, pero que analizan puntos distintos: cómo incide la educación en la formación de sujetos; un estudio sobre la educación secundaria en México; y un análisis sobre la educación superior en Colombia. Por último, este número cierra con tres artículos cuyos objetos de estudio —el concepto de multitud, las constituciones de América y el racismo y los derechos humanos— se abordan a partir de lo histórico y lo sociológico. Así, podemos ver cómo en *Hallazgos* convergen distintos ejes temáticos y enfoques que evidencian la manera en que se entabla un diálogo del conocimiento a partir de la multidisciplinariedad.

Hallazgos agradece a los colaboradores de este número y extiende la invitación para que sigan haciendo parte de la publicación como autores y lectores.

Alejandra Hurtado Tarazona
Editora

En un momento actual, donde los marcos del conflicto armado y las políticas de transición parecen condenar a los estudios de memoria a limitar sus preguntas y agendas hacia el campo de la violencia, los artículos reunidos en este volumen se convierten en refrescantes y esperanzadores. La relación memoria-narrativa nos permite, en ese orden de ideas, ahondar en las memorias cotidianas y de larga duración, tamizadas y relegadas de aquellos escenarios que compulsivamente ubican a las víctimas como los únicos portadores de una memoria testifical, legítima y resistente.

Sin embargo, no es de extrañar que los argumentos esbozados en los diferentes artículos retomen la vieja figura dual que recrea las luchas de poder entre los metarrelatos oficiales —sea de la historia, de los medios masivos de comunicación o de aquellos que dicen transmitir el legado social autorizado— y aquellos que imaginan o reinventan la historia desde la ficción, narran desde medios de comunicación alternativa o esbozan la subjetividad y sus fragmentaciones en los relatos autobiográficos del habitante de la urbe moderna. Por lo anterior, el tema de la memoria constituye, nuevamente, la sección principal del presente número.

El texto de Gloria Inés Ceballos presenta las viñetas teóricas de un trabajo docente que deviene en metodologías para comprender el rol de la escritura como socializadora y recuperadora de la memoria histórica, desde la perspectiva de jóvenes universitarios y sus maneras de vincular la identidad individual y colectiva. El texto de Nancy Malaver

Cruz propone una mirada a la relación entre ficción y realidad a partir de la novela histórica. Sin implicar necesariamente una negación mutua, la autora sugiere ver en la estética romántica una manera de contar la historia y contrarrestar, de cierta manera, la versión homogénea propia del Estado y las instituciones. Sandra Ximena Gallego apuesta por un trabajo que presenta las líneas que sustentan un semillero de investigación, comunidad de pensamiento que suele ser excluida de los espacios oficiales de reflexión en torno a la investigación. En su artículo, la memoria se relaciona con las formas otras de expresar y narrar que ofrecen los medios de comunicación alternativos a los movimientos sociales contemporáneos. Finalmente, Camilo Hoyos propone una epistemología de la mirada que, a través del personaje campesino que produce conocimiento a partir de su experiencia de lo concreto, se puede derivar de la imaginación narrativa que integra en su interior la fragmentación de los lugares urbanos.

Con este trabajo compilatorio, el aporte de la línea medular de Investigación de Memoria de la Universidad Santo Tomás es el aporte de nuevas rutas de debate —o el retorno a viejas andadas— de la memoria cultural, simbólica y comunicativa que no solo recuerda, sino que “nos hace recordar” que ella misma es constituyente de todo proceso social, y que el conflicto no es resultante únicamente de las contradicciones estructurales que hacen posible la violencia, sino que enmarca contradicciones conceptuales, históricas y epistemológicas que enriquecen su debate.

Pablo Felipe Gómez-Montañez

Coordinador temático

Investigador Grupo de Memoria USTA

Editorial

This issue of *Hallazgos* is the result of the development of a research culture that has been forged from the Research Unit of Universidad Santo Tomás since 2004. *Hallazgos* 20 shares topics with the previous issue: it socializes approaches related to the topic of memory. In this issue, we find four articles which cover the following topics: writing in the learning process as a tool for the recovery of historical memory; the relationship between literature, history and memory; exploring different dimensions of the memory from alternative radio practices; and the ambiguity of the term *violence* and its practical use in the field of social sciences.

Regarding the Research Perspective section, there are ten papers that were chosen because of the relevance and forcefulness of their research contributions. Among them, the following topics can be distinguished: First, two articles on literature which examine, on the one hand, the urban space in the play *Paris Peasant* by Louis Aragon and, on the other hand, the policy of chaos in *Bartleby* by Herman Melville. Secondly, the

topic of health is addressed in two articles: one makes a reflection about the elderly and the other one is a case report on care for pregnant women. Then, there are three papers that are interrelated in the subject of education but that analyze different points: how education affects the training of subjects, a study on the secondary education in Mexico and an analysis of higher education in Colombia. Finally, the issue closes with three papers whose objects of study —the concept of multitude, the Constitutions of America, racism and human rights— are discussed from a historical and sociological view. Thus, we can see how different topics and approaches that show a dialogue of knowledge from multidisciplinary converge in *Hallazgos*.

Hallazgos would like to thank the contributors to this issue and extends the invitation to continue being a part of the publication as authors and readers.

Alejandra Hurtado Tarazona
Editor

Currently, when armed conflict frames and transition policies seem to condemn memory studies by limiting their questions and agendas to the field of violence, the papers in this volume become refreshing and encouraging. The memory-narrative relationship allows us, in that vein, delving into the everyday and long lasting memories, sieved and relegated to scenarios that compulsively make victims the only bearers of witness memory, which is legitimate and resilient.

However, it is not surprising that the arguments outlined in the various papers resume the old dual figure that recreates power struggles between the official metanarrative —of history, the mass media or of those who claim to have transmitted the authorized social legacy— and of those who imagine or reinvent history from fiction, narrate from alternative media or outline subjectivity and fragmentation in autobiographical stories of the inhabitants of the modern cities. Therefore, the topic of memory is, again, the main section of this issue.

The text of Gloria Inés Ceballos presents theoretical vignettes of a teaching work that turns into methodologies to understand the role of writing for socializing and recuperating the historical memory from the perspective of university students and their ways of linking individual and collective identity. The text of Nancy Malaver Cruz offers a look at the relationship between fiction and reality from the historical novel;

without necessarily implying mutual negation, the author suggests looking in the romantic style a way of telling the history and counteract, in a way, the self-homogeneous version of the State and its institutions.

Sandra Ximena Gallego develops a work that has the bases that support a hotbed of research, a community of thought which is usually excluded from official forums for reflection on research; in her paper, memory is related to alternative ways to express and narrate that offer the means for an alternative communication for contemporary social movements. Finally, Camilo Hoyos proposes an epistemology of the view that, through the character of a peasant who produces knowledge from his experience of the concrete, can be derived from the narrative imagination that integrates within the fragmentation of urban places.

With this compilation work, the contribution of the main line of Memory Research at Universidad Santo Tomás is the addition of new routes —or a return to old ways— for debate on cultural, symbolic and communicative memory, that not only remembers but that “reminds us” that it is a constituent of all social processes, and that the conflict is not only the result of structural contradictions that make the violence possible but that it frames conceptual, historical and epistemological contradictions that enrich discussion.

Pablo Felipe Gómez-Montañez
Thematic Coordinator
USTA Memory Research Group

Editorial

O presente número de *Hallazgos* é o resultado do desenvolvimento de uma cultura da pesquisa que tem-se vindo forjando a partir da Unidade de Investigação da Universidade de Santo Tomas, a partir de 2004. *Hallazgos* 20 compartilha núcleo temático com a anterior edição: socializa abordagens relacionadas com o tema da memória. Nesta edição vamos achar quatro artigos deste núcleo temático, que abrangeram os seguintes temas: a escrita no processo de aprendizagem como uma ferramenta para a recuperação da memória histórica, a relação entre literatura, história e memória; a exploração de diferentes dimensões da memória a partir das práticas de radiales alternativas; e a ambiguidade do termo *violência* e a praticidade de sua utilização no campo das ciências sociais.

Referente à de secção *Pesquisa em Perspectiva*, apresentam-se dez artigos que foram escolhidos pela relevância e vigor em suas contribuições investigativas. Entre eles podem-se distinguir os seguintes temas: no primeiro lugar, dois artigos sobre literatura, nos quais estudam-se, de uma parte, o passeio urbano na obra *El campesino de Paris* por Louis Aragon e, por outro lado, a política

do caos em *Bartebly* de Herman Melville. Em segundo lugar, aborda-se o tema da saúde em dois artigos: um reflexivo sobre os idosos e uma redação sobre os cuidados para a mulher grávida. Depois, há três artigos que estão inter-relacionados pelo tema da educação, mas que analisam diferentes aspectos: como a educação afeta a formação de sujeitos; um estudo sobre o ensino secundário no México; e uma análise do ensino superior na Colômbia. Finalmente, este número se encerra com três artigos cujos objetos de estudo —o conceito de multidão, as constituições de América e o racismo e os direitos humanos— são atingidos a partir do histórico e do sociológico. Assim, podemos ver como em *Hallazgos* convergem diferentes eixos temáticos e abordagens que evidenciam a maneira de como se estabelece um diálogo do conhecimento a partir da multidisciplinariedade.

Hallazgos quer agradecer aos contribuintes deste número e estende o um convite para continuar sendo parte da publicação como autores e leitores.

Alejandra Hurtado Tarazona
Editora

No momento atual, onde o marco do conflito armado e as políticas de transição parecem condenar aos estudos de memória para limitar as suas questões e agendas para o campo da violência, os artigos reunidos neste volume convertem-se em refrescantes e encorajadores. A relação memória-narrativa permite-nos, nesse nível de ideias, aprofundar nas memórias cotidianas e de longa duração, peneiradas e relegadas para aqueles cenários que compulsivamente colocam às vítimas como os únicos portadores de uma memória testemunhal, legítima e resistente.

No entanto, não é de estranhar que os argumentos desenvolvidos nos diferentes artigos retomem a velha figura dual que recria as lutas de poder entre os metarrelatos oficiais —seja da história, dos meios massivos de comunicação ou de aqueles que tentam transmitir o legado social autorizado— e aqueles que imaginam ou reinventam a história a partir da ficção, narram a partir de canais de comunicação alternativa ou esboçam a subjetividade e suas fragmentações nas histórias autobiográficas do habitante da cidade moderna. Portanto, o tema da memória constitui, novamente, a seção principal desta edição.

O texto de Gloria Inés Ceballos apresenta as vinhetas teóricas de um trabalho pedagógico que se reproduz em metodologias para compreender o papel da escrita como socializadora e recuperadora da memória histórica, a partir da perspectiva de jovens universitários e suas formas de vinculação da identidade individual e coletiva. O texto de Nancy Malaver Cruz propõe um olhar

para a relação entre ficção e realidade a partir da novela histórica. Sem implicar necessariamente uma negação mútua, a autora sugere ver na estética romântica um jeito de contar a história e opor, de certa forma, a versão homogênea própria do Estado e as instituições. Sandra Ximena Gallego aposta por um trabalho que apresentam as linhas que suportam o sementeiro de pesquisa, comunidade de pensamento que normalmente é excluída dos espaços oficiais de reflexão referente à pesquisa. Em seu artigo, a memória está relacionada com formas alternativas de expressar-se e contar que oferecem os canais de comunicação alternativa aos movimentos sociais contemporâneos. Finalmente, Camilo Hoyos propõe uma epistemologia do olhar que, através do personagem camponês que produz conhecimento a partir de sua experiência do concreto, pode-se derivar da imaginação narrativa que integra no seu interior a fragmentação dos lugares urbanos.

Com este trabalho de compilação, a contribuição da linha medular da Pesquisa de Memória da Universidad Santo Tomás é a contribuição de novas rotas de debate —ou o retorno de velhas práticas— da memória cultural, simbólica e comunicativa que não só lembra, mas sim que “nos faz lembrar” que é ela em si é constituinte de todos os processos sociais, e que o conflito não é resultante somente das contradições estruturais que fazem possível a violência, mas que envolve contradições conceituais, históricas e epistemológicas que enriquecem sua discussão.

Pablo Felipe Gómez-Montañez

Coordenador temático

Investigador Grupo de Memoria USTA

Núcleo temático

Thematic focus

Núcleo temático

Sueños de letras adecuadas

Un ejercicio de recolección y memoria*

*Gloria Inés Ceballos Hurtado***

RESUMEN

Recibido: 3 de noviembre de 2012

Evaluated: 25 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

Este artículo contiene una reflexión que me he formulado como docente: la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje como herramienta socializadora, pero especialmente como instrumento de recuperación de la memoria histórica y de la mirada de los sujetos como individuos y parte de la colectividad. Decidí realizar el mismo ejercicio académico e investigativo que aplico en clase con los estudiantes y confrontar mi papel docente para, de este modo, hacer los correctivos que se requirieran en este proceso de aprendizaje mutuo.

En este caso, los objetos de estudio de investigación fueron los estudiantes. El objetivo era realizar relatos de vida con algunos de ellos, de tal forma que se pudiera recoger, a partir de entrevistas, diarios de campo, registros fotográficos y documentos personales, la información pertinente para escribir un texto que presentara la vida universitaria y personal de los sujetos en cuestión y, a partir de ello, estableciera un diálogo que trascendiera la historia individual.

Palabras clave: memoria, escritura, identidad, narrativa.

* Artículo reflexivo.

** Investigadora y docente de las universidades Santo Tomás, San Buenaventura y Escuela de Administración Pública. Comunicadora social. Doctora en Ciencias de la Información: Periodismo. Posdoctora en Narrativa y Ciencia. Correo electrónico: giceballos@hotmail.com

Dreams of appropriate letters

A recollection and memory exercise

ABSTRACT

This paper contains a reflection that arises from the teaching experience: the importance of writing in the learning process as a socializing tool, but especially as a tool for the recovery of historical memory and the eyes of the subjects as individuals and as part of the community. I decided to do the same academic and research exercises applied in the classroom and confront my teaching role, so that I can make the corrections that might be required in this process of mutual learning.

In this case, the objects of study for the research were students. The aim was to make life stories with some of them, so that they could collect, from interviews, field notes, photographic records and personal documents, relevant information to write a text to present their college and personal life and, on this basis, establish a dialogue that transcends individual history.

Keywords: memory, writing, narrative, identity.

Recibido: 3 de noviembre de 2012

Evaluated: 25 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

Sonhos letras apropriadas

Um exercício de recolha e memória

Recibido: 3 de noviembre de 2012

Evaluated: 25 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

RESUMO

Este artigo contém uma reflexão que eu fiz como professor: a importância da escrita no processo de aprendizagem como uma ferramenta de socialização, mas especialmente como um instrumento para a recuperação da memória histórica e do olhar dos sujeitos como indivíduos e parte da coletividade. Eu decidi fazer o mesmo exercício acadêmico e de pesquisa aplicado em sala de aula com os alunos e conferir o meu papel docente, para assim, deste jeito, fazer as correções que possam ser necessárias no processo de aprendizagem mútuo.

Neste caso, os objetos de estudo de investigação foram os estudantes. O objetivo era fazer com que as histórias de vida de alguns deles, para que se pudessem recolher, a partir de entrevistas, notas de campo, registros fotográficos e documentos pessoais, a informação relevante para escrever um texto para apresentar a vida universitária e pessoal dos sujeitos em questão e, com base nisso, para estabelecer um diálogo que transcendera a história individual.

Palavra-chave: memoria, escrita, identidade, narrativa.

INTRODUCCIÓN

Presento a continuación una reflexión teórica sobre varios aspectos que se interrelacionan y que, además, he venido trabajando desde hace varios años. Para ello, abordo los temas de la memoria, la escritura, la narración y la identidad.

Es importante aclarar que la forma narrativa permite sacar a la luz experiencias y vivencias que los estudiantes tienen en su cotidianidad, a manera de memoria escrita de estas en el mundo académico. Los relatos permiten que la oralidad permee la vida de unos y otros y que, a su vez, estos puedan ser testigos de un momento, un espacio y un tiempo determinados.

Por otro lado, también puede decirse que es un viaje pedagógico. Aunque el proyecto no tiene como finalidad realizar un ejercicio de pedagogía narrativa, en el sentido estricto de que el docente lleve una bitácora que recoja los elementos de la vivencia académica, sí proporcionará elementos didácticos que serán llevados a la praxis y que se aplicarán al ejercicio de elaboración personal de los textos después de realizar el complejo ejercicio de investigación y escritura.

LOS TEMAS

A partir del ejercicio de escritura, se pretende recoger la memoria de varios estudiantes. Con ello se busca mostrar identidades y narrativas propias de esta generación de estudiantes universitarios, de sus dificultades, sueños, metas, de la vida misma. Así, pues, es importante adentrarse en la

reflexión sobre los términos que enmarcan esta investigación.

Memoria

En el *Diccionario de la Real Academia Española* (2012), el término *memoria* tiene varias acepciones, entre ellas: 1. Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado; 2. En la filosofía escolástica, una de las potencias del alma; 3. Recuerdo que se hace o aviso que se da de algo pasado; 4. Exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto; 5. Estudio, o disertación escrita, sobre alguna materia; 6. Relación de gastos hechos en una dependencia o negociado, o apuntamiento de otras cosas, como una especie de inventario sin formalidad.

La memoria es, pues, una posibilidad del ser humano para retener sus experiencias. Recordamos y olvidamos lo que nos sucede cada día, pero hacemos una selección de lo que se queda en la memoria. Con esos recuerdos, revivimos, adaptamos y cambiamos, en muchas ocasiones, el suceso, pues se transforma en lo que posteriormente saldrá como relato. En palabras de Sarlo (2005):

Proponerse no recordar es como no percibir un olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta, incluso cuando no es convocado. Llegado de no se sabe dónde, el recuerdo no permite que se lo desplace; por el contrario, obliga a una persecución, ya que nunca está completo. El recuerdo insiste porque, en un punto, es soberano e incontrolable (en todos los sentidos de esa palabra). El pasado, para decirlo de algún

modo, *se hace presente*. Y el recuerdo necesita del presente, porque como lo señaló Deleuze a propósito de Bergson, el tiempo *propio* del recuerdo es el presente: es decir, el único tiempo *apropiado* para recordar, y también el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo *propio* (p. 11).

Pensar que la memoria permite asistir a la historia personal, regodearse con ella, sublimarla o, incluso, cercenarla es una de las posibilidades como seres humanos. La selección que de ella hacemos en determinados momentos es lo que nos personifica ante los demás, porque es a través de las palabras que sacamos de las imágenes como nos relacionamos con el mundo tangible. Evocamos el pasado, pero lo hacemos en el presente, con las imágenes que nuestra mente trae y que encuentra en las neuronas que forman las redes del cerebro:

Los historiadores navegan entre la ausencia absoluta de huellas y la seguridad de encontrar recuerdos en cada uno de nosotros y en los archivos. El discurso de la memoria y de la historia son hermanos, los dos son escrituras, inscripciones en el alma, espíritu o papel. Pero es en el alma donde el discurso auténtico se escribe y deja huella psíquica, a veces por el impacto de la inscripción primera o por el *phatos* o pasión posterior. Huellas que permiten el encuentro en nuestro interior de experiencias pasadas ahora rememoradas. Este lazo indisoluble entre memoria e historia permite afirmar que el discurso escrito es siempre imagen de lo que en la memoria está “vivo”,

“dotado de alma”, porque es “rico de sabia” (Vilanova, 2002, p. 21).

La historia, vista desde los historiadores, ha cambiado en la actualidad, para hacerse parte de los mensajes que circulan sobre todo en la academia, pero también en la literatura. Ahora, la cotidianidad es contada a partir de historias personales, relatos, historias de vida. Las revistas incluyen, en sus páginas, artículos que el público espera y que le permiten adentrarse en la vida de quien lo cuenta o de quien se habla. Los hechos acaecidos para alguien se convierten no solamente en los detalles de una vida, sino en la historia social contada a partir de las individualidades.

Sin embargo, como dice Vilanova (2002), “la memoria distanciada surge de la ruptura entre historia y memoria retomada bajo el signo de la discontinuidad entre un pasado donde antes afirmábamos los pies y el que vive ahora como fractura” (p. 23). Esto nos lleva a pensar en los cambios de los tiempos modernos, en que la individualidad es lo importante para poder sobrevivir en una sociedad; se diluyen los lazos que antes se mantenían apretados, como los de la familia, la religión, la escuela y el Estado, para que el pasado pierda importancia.

Pero el recuerdo de las “vistas del pasado” son construcciones que, como lo afirma Sarlo (2005), no se han perdido por completo y permiten que el hombre actual recupere de ese pasado histórico social, elementos que hagan posible mirar hacia el futuro, ese porvenir incierto que aún no se realiza, pero que no puede desligarse de la memoria histórica del sujeto:

Precisamente porque el tiempo del pasado es ineliminable, un perseguidor que esclaviza o libera, su irrupción en el presente es comprensible en la medida en que se lo organice mediante los procedimientos de la narración y, por ellos, de una ideología que ponga de manifiesto un *continuum* significativo e interpretable del tiempo. Del pasado se habla sin suspender el presente y, muchas veces, implicando también el futuro. Se recuerda, se narra o se remite al pasado a través de un tipo de relato, de personajes, de relación entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes; los personajes articulan grupos que pueden presentarse como más o menos favorables a la independencia respecto a factores externos de dominio. Estas modalidades del discurso implican una concepción de lo social, y eventualmente también de la naturaleza. Introducen una tonalidad dominante en las “vistas del pasado” (Sarlo, 2005, p. 13).

Los relatos que tienen los jóvenes universitarios están mediados por su vida familiar, pero especialmente por su vida social. En la edad en que se encuentran, las dimensiones familiar y social forman parte preponderante para la convivencia y la adaptación a lo que les espera como adultos en una sociedad. Los dos ámbitos se tejen en redes complejas, y cuando la memoria escoge los acontecimientos y las palabras que traen al presente sus recuerdos, se manifiestan situaciones que pueden ser conscientes o, incluso, vedadas para ser referidas en contextos diferentes a los que se socializan con los pares. Por ello, los relatos cobran

importancia social, porque muestran eventos importantes que, de otra manera, podrían perderse, irse transformando en la memoria y diluirse.

La memoria nos lleva a relatar lo que en nuestros pensamientos ha tomado forma y poder, en el sentido en que hemos seleccionado algunos entre un sinnúmero de situaciones o hechos vividos que se pierden en el proceso de sinapsis, pero que delicada o sutilmente salen a flote. En el relato, lo importante no es solamente pasar a los textos esos recuerdos, sino poder avanzar en el proceso y entender lo que ellos significan para el individuo y para la sociedad. La memoria aparentemente no tiene compartimientos para ubicar los recuerdos con un orden; sin embargo, como lo enuncia Carruthers (citada en Vilanova, 2002), los recuerdos “no se almacenan al azar, se ‘ponen’ en lugares marcados con matices que son en parte personales, en parte emocionales, en parte racionales y mayoritariamente culturales” (p. 27). Esto significa que cada uno de nosotros tiene elementos que le permiten acceder a los recuerdos, dependiendo de la marca que han generado y a la cual accedemos nuevamente para traerla al presente y contarla. Los recuerdos se cargan de la emoción en la que la clasificamos y pueden volver a provocar esos mismos sentimientos, porque el tiempo allí es elástico o, podríamos decir, atemporal.

En nuevos descubrimientos, el doctor Llinás (2012) pudo comprobar que las palabras cambian el cerebro: “Si yo le digo a una persona que es ‘malnacida’, responde agresivamente. Entonces, las palabras son como piedras; pueden hacer bien o daño, porque cambian el estado funcional del cerebro”.

Por eso, se habla también del poder de las palabras. La memoria trae los recuerdos en forma de imágenes que se traducen en palabras y que son las que compartimos con quien nos escucha o lee. Allí lo individual se convierte en social y se amplía a otros, con otras percepciones y otros recuerdos que pueden llegar a ser parte de la memoria de los demás.

Un aspecto que reviste importancia tanto en la memoria como en el relato es el que se refiere al tiempo:

Para colocar un acontecimiento en el tiempo, hace falta que el “continuo” temporal se transforme en un “discreto” subdividido en unidades diferentes. El nivel más elemental es, evidentemente, el de la descomposición horizontal, es decir, la periodificación que consiste en individualizar bloques temporales homogéneos (casi siempre marcados por un acontecimiento clave) respecto a los cuales los acontecimientos se disponen en un antes y un después (Portelli, 1989, p. 25).

Un primer acercamiento de los relatos en los jóvenes se refiere, por supuesto, a los acontecimientos que han marcado o están determinando la vida de los sujetos en el ámbito universitario; situaciones familiares y académicas que los lleva a ubicar un lugar preponderante del recuerdo en su memoria, para ser contado, luego, en el relato:

También existe una fragmentación de tipo vertical que se relaciona más con la contemporaneidad que con la secuencia del tiempo y descompone la unidad de tiempo [...] Esta subdivisión se

organiza alrededor de tres modalidades de relación con los acontecimientos: a) la modalidad “ético-política” (las actividades de los grupos dirigentes y de las instituciones; acontecimientos que en su desarrollo trascienden el desarrollo de los acontecimientos de la comunidad); b) la modalidad “colectiva” (hechos naturales como catástrofes, o bien políticos como bombardeos o huelgas que relacionan al grupo y a su conjunto...); c) la modalidad “personal” (la esfera individual y familiar, como el trabajo, matrimonio, nacimientos, defunciones, servicio militar y la relación personal en los hechos que tienen relevancia “ético-política” o “colectiva”...) (Portelli, 1989, p. 25).

Estas modalidades permiten observar de qué manera los relatos se presentan y muestran acontecimientos que no necesariamente se cuentan en un orden cronológico, sino que son cambiados según el interés del narrador, según la importancia que ellos sostengan en la vivencia. Muchos, seguramente, se entrelazan con los acontecimientos sociales o forman parte de esa memoria colectiva. El tiempo se convierte en un aliado para ubicar los hechos que se quieren destacar en la historia, pero también en el recurso para ocultar los que se pretenden olvidar.

Cuando un relato toma forma en un medio escrito o visual, puede decirse que no muere, porque ya no se queda solamente en la memoria que, a través del paso del tiempo, se diluye o transfigura, sino que vence al tiempo y al olvido. Queda, en otras palabras, como un legado, como una historia que puede ser recordada.

Los propósitos de la memoria tienen relación con lo que Todorov (2008) plantea en *Los abusos de la memoria* (Reyes, 2010, p. 28): el recuerdo es la narración del hecho en sí y no va más allá del relato del mismo acontecimiento, lo que lleva a una lectura del acontecimiento sin más trascendencia. Un segundo propósito tiene que ver con la búsqueda de nuevas relaciones, la trascendencia del hecho, el qué, cómo ocurrió, a quiénes se involucró y la mirada de nuevas perspectivas:

La operación es doble: por una parte, como un trabajo de psicoanálisis o un duelo, neutralizo el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero, por otra parte —y es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública—, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección. El pasado se convierte, por tanto, en principio de acción del presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de la semejanza y no de la contigüidad, y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicaciones a mis analogías (Todorov, 2008, p. 51).

La memoria hace acopio de las imágenes, las trae de nuevo al presente, las prepara en palabras que son contadas para que el interlocutor las reciba y las conozca. Ellas salen de su privacidad y se convierten en públicas, dándoles otro sentido. En ese momento, el hecho narrado adquiere otra dimensión. Se comparte y aligera la carga del dueño del relato y puede suceder lo que plantea Todorov (2005): convertirse en la búsqueda

de explicaciones a partir del diálogo con mi interlocutor, o simplemente como alivio, “catarsis” de los recuerdos.

Escritura

En relación con otro término: *escritura*, cabe anotar que aunque desde pequeños aprendemos a leer y escribir y la primera competencia básica es conocer las combinaciones de las letras para formar palabras, frases y párrafos que enuncien cabalmente las ideas, no es tan cierto que todos tengamos la habilidad para expresar correctamente lo que pensamos a través de un texto escrito.

La complejidad de la escritura se refiere a cómo presentar exactamente todas las ideas que se agolpan en la mente, para que puedan ser comprendidas por el lector del texto. No es fácil poner en un papel las ideas sobre un tema específico y que este cumpla con las normas de escritura clara, coherente, pertinente, gramatical y ortográficamente correcta, que además de decir algo interesante, atrape al lector. Al respecto, Sánchez (2007) plantea:

El texto escrito suele estar unido a una perfección normativa, puesto que es producto de un proceso de elaboración. No todos los hablantes de una lengua utilizan la escritura con normatividad, puesto que exige un cierto grado de cultura y un ejercicio activo y constante. El dominio de la modalidad escrita de la lengua pasa necesariamente por un aprendizaje, siempre reflexivo (p. 68).

Por eso, la introducción a la escritura comprende aspectos teóricos y prácticos que se

deben desarrollar como inicio del ejercicio pedagógico. De ahí la importancia de la reflexión sobre la diferencia del manejo del lenguaje oral y el escrito.

La escritura como herramienta de comunicación es el complemento para otra función trascendental: la del pensamiento. A través de la escritura podemos construir significados, tomar conciencia de los procesos que realizamos, crear y proponer nuevas ideas, hacer conexiones con lo que sabíamos antes de iniciar un escrito y, a partir de allí, crear otros textos. Con el escrito se puede revisar, cambiar, rediseñar lo dicho, mejorar, proponer; en fin, un sinnúmero de actividades que se dan a partir de la creación del sujeto sobre el texto. Para ello, el conocimiento del lenguaje y sus reglas son la posibilidad para escribir de una manera más rigurosa, de acuerdo con el tipo de género que se busca que proponer o aprender.

La lectura y la escritura son importantes en la medida en que cada persona se apropia de ellas. Los textos sirven para pensar, aprender, enriquecer el conocimiento. La función comunicativa se relaciona con la función social que tiene el lenguaje. Es importante resaltar lo que significa *escritura*. Flórez y Cuervo (2005), en su libro *El regalo de la escritura*, afirman:

Escribir es un acto complejo porque impone demandas simultáneas al escritor. Cuando una persona escribe, tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis

correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto (p. 44).

La escritura es un acto individual en el que se refleja el escritor. Por medio de ella se puede expresar desde lo más íntimo del ser, hasta los conocimientos que se quieren divulgar. Pero como lo expresan las autoras, no es sencillo presentar adecuadamente todos los elementos que involucra.

Por otra parte, el ejercicio de establecer relaciones entre el estilo de la narrativa oral y la narrativa escrita admite la posibilidad de realizar miradas sobre el comportamiento de los actuales jóvenes universitarios, sus dificultades, posibilidades, gustos, inquietudes, vocabulario; en fin, su propia historia.

Identidad

La identidad puede ser definida desde la configuración que el sujeto construye de sí mismo y que lo hace único e irrepetible, a pesar de que muchos de los elementos identitarios individuales se compartan con otros sujetos sociales. Cada ser humano elabora una configuración de su yo, da sentido a su existencia y carga su ser de representaciones; esto es, la identidad tiene dos

características fundamentales: la mutabilidad y la diversidad¹.

La mutabilidad se refleja en los procesos que permiten comprender cómo las identidades se construyen y reconstruyen en la mediación de flujos comunicativos que van desde la interacción cara a cara con otros sujetos, hasta los procesos tecnológicamente mediados que hoy tienen una incidencia importante en la configuración del yo. En esta medida, cobra vigencia la idea de la identidad relativa, por encima de la lógica de pensar la identidad como un absoluto:

La etapa actual de la modernidad, llámesele fase líquida (Bauman), segunda modernidad (Beck) o bien cualquiera de los otros nombres con los que se intenta caracterizarla, le corresponde una identidad muy individuada, abierta, reflexiva, diferenciada y, en contraste con la de la anterior fase, cada vez más fragmentaria, móvil, discontinua o precaria (Martínez, 2006, p. 822).

La identidad también se construye y reconstruye (esto implica que puede cambiar) a partir de las situaciones contextuales históricas que en el ámbito contemporáneo son transitorias y están cargadas de incertidumbre, dadas las constantes transformaciones sociales, políticas y económicas que conllevan transformaciones culturales. Ante este panorama, cada vez son más visibles

identidades transitorias, mutantes, mezcladas, que pueden albergar la contradicción y que se adaptan a diversos contextos sociales, como lo señala Martínez (2006):

La movilidad consustancial que caracteriza al mundo moderno, la cual propicia la extensión de una discontinuidad cada vez mayor entre distintas etapas de la vida individual, lo que obliga al sujeto a tener que transformar su definición de sí mismo, así como a reinterpretar constantemente su pasado, en función de los cambios de rol, estatus, espaciales, familiares, etc., con la consecuencia de que este, explican Berger y Kellner, tiende a percibir su biografía como una “migración entre diferentes mundos sociales” y, a la vez, como la “realización sucesiva de una serie de posibles identidades” (p. 813).

Se trata de identidades transitorias que se constituyen a través de la diferencia, la cual, en la actualidad, se centra en los actos sociales del consumo. Y como transitorias, la formulación de una identidad tras otra es una labor de ejecución infinita y constante. Son identidades amnésicas, en las que cada tarea de autoidentificación del individuo “no es ni debe ser un proceso acumulativo: más bien parece una cadena de nuevos comienzos, posibilitado por la capacidad de olvido más que por la capacidad de aprender y memorizar” (Bauman, 1999, p. 29). Son identidades mutantes que se corresponden con unas relaciones contemporáneas caracterizadas por el permanente cambio.

¹ Este tema ha sido trabajado en conjunto con la profesora Eliana Herrera Huérfano, para alimentar el documento modular que apoya el desarrollo académico de los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás y en un artículo para la revista electrónica del Fisec, como reflexión de la dirección del trabajo de grado: “Afbook, la herramienta de trabajo amigable”.

Es importante tener en cuenta, desde el concepto de identidad, las variables de identidad personal y colectiva:

La elección del concepto de identidad personal frente a otros se sustenta en la posibilidad de incluir en él tanto elementos individuales como sociales. Personal porque atañe al individuo y no a grupos o colectividades. Pero no individual en sentido estricto, en tanto que la persona es el sujeto socialmente constituido y, por tanto, la identidad personal no puede ser otra cosa que una construcción social creada y mantenida en la interacción. Dicho de otro modo, toda identidad personal es identidad social (Revilla, 2003, p. 57).

Si bien la identidad personal se ha puesto en cuestionamiento en la etapa de la posmodernidad, de tal manera que hay autores como Bauman que hablan de una disolución de la identidad personal, es importante resaltar que aún se conservan componentes que permiten, como señala Revilla (2003), anclar el sentido de una identidad personal: “Son elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus autorrelatos [...] no de esa forma esencialista y totalizadora que se ha pensado desde otro tipo de planteamientos” (p. 59).

El primer anclaje es el cuerpo que “expresa esa paradoja de que somos siempre los mismos y, a la vez, algo diferentes, como apreciamos al ver las fotografías de años anteriores” (Revilla, 2003, p. 59). Este aspecto permite construir representaciones de sí mismos mediadas por la apariencia física, la ubicación espacio-temporal, las capacidades, la autonomía y las condiciones

de vitalidad corporal, según la evolución y crecimiento. Hoy más que nunca, varios de los aspectos identitarios están relacionados con el autocuidado del cuerpo, la intervención de los cuerpos, como el caso del uso de *piercings* y tatuajes en las tribus urbanas y las modificaciones corporales en las identidades de género.

Asociado a la corporeidad está el nombre propio como segundo anclaje, con el cual nos reconocemos, nos reconocen y nos identifican. El nombre es una marca difícilmente irrenunciable, homologable en el contexto social a la huella dactilar.

Un tercer anclaje se refiere a la autoconciencia y a la memoria. El sujeto individual tiene una forma de verse y pensarse y construye las narraciones de sí mismo a partir de un recuerdo selectivo. Dicha forma de verse y pensarse se proyecta hacia los demás, y es allí donde, para Revilla (2003), aparece un cuarto anclaje.

La interacción social exige la confianza de unos en otros, para saber a qué atenernos en los contactos sociales. Esto implica una exigencia de estabilidad y coherencia personales en la identidad como medio para habitualizar esa interacción y permitir que esta se desarrolle con facilidad y con el mínimo de fricciones y negociaciones continuas (Revilla, 2003, p. 62).

La identidad colectiva se configura desde un sentimiento o sentido compartido por un grupo de sujetos, es decir, a partir de un elemento central común en un grupo determinado, con el cual los miembros del grupo se sienten definidos o representados. La identidad colectiva corresponde a una

construcción simbólica capaz de establecer condiciones comunes, desde las cuales los miembros de un grupo se autoidentifican y son identificados por otros:

[Por] “identidad colectiva” me refiero a un sentimiento de pertenencia compartido por los miembros de un grupo o por varios grupos, mediante el que es interpretada y definida la realidad, orientando las acciones de los que participan de dicho sentimiento. La identidad colectiva puede cristalizar y objetivarse, pero está sometida en todo momento a la posibilidad de cambio y reelaboración. La identidad colectiva no es algo puramente simbólico —que pertenece al mundo de los símbolos y de las interpretaciones—, también pertenece al mundo de las prácticas sociales (Tejerina, 1999, p. 99).

Es importante tener clara la relación entre la identidad personal y colectiva, según lo señala Revilla (2003):

[Se parte de] una concepción de la identidad personal no esencialista, sino más bien como construcciones discursivas autorreferidas y situadas en un contexto de interacción social, pues la identidad se construye necesariamente desde los otros, en y para las demandas que presentan las diferentes interacciones en las que estamos inmersos. Por eso, la identidad personal está sujeta a transformaciones, matizaciones de experiencias colectivas (p. 63).

Narrativas

Las narrativas son formas de contar las realidades que utilizan los sujetos para construir sentidos sobre sí mismos, sobre los demás y sobre su entorno. Estas se manifiestan mediante expresiones discursivas sonoras, escritas, gestuales, proxémicas y multimediales. Wiesner (2004) las concibe así:

Las narrativas son lugares de construcción y expresión de procesos de reconocimiento y desconocimiento constante que hacen visible la formulación, revisión o cambio de esquemas de representación de la realidad y de los individuos o grupos dentro de ellos (p. 54).

Las narrativas sirven como marco de interpretación del entorno a partir de la experiencia de vida individual, pero también sirven como formas expresivas de aprehender el mundo y su realidad. De esta manera, las narrativas configuran el espacio propio para entender los significados que un individuo atribuye a sus experiencias y su contexto:

Las narrativas son un recurso mediante el cual el ser, en el mundo, puede desentrañar el sentido de las formas simbólicas y mostrar cómo este se pone en juego, dando cuenta de sí mismo y de los colectivos a los que pertenece (Cuervo, 2005, p. 36).

Mediante las narrativas, los sujetos se ponen en escena con sus relatos; por esta razón, las narrativas están relacionadas con las maneras de relatarse, ser relatado, relatar a otros y relatar el mundo. Cada uno de nosotros es una narración singular:

[Narración] que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros [...], a través de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestro discurso, nuestras narraciones habladas. El individuo necesita esa narración, una narración interior continua, para mantener su identidad, su yo (Sack, citado en Revilla, 2003, p. 61).

La narración permite mostrar un sujeto, en un espacio y tiempo específico para que el lector o interlocutor conozca su realidad y la pueda confrontar, dando significado a la experiencia, porque ella está inmersa en sistemas culturales que involucran creencias, valores, ideologías, modos de acción o emociones. Pero también presenta el modo en que se cuenta “algo” para que “el otro” lo pueda conocer. Ambos están mediados y se ven afectados por el discurso.

Las narrativas están asociadas con los relatos de identidad y el sentido de la identidad. Los relatos de identidad corresponden a las formas como cada uno se cuenta de manera específica, a pesar de las diferentes situaciones sociales en las que se está inmerso. En esta medida, se construyen significados de la identidad mediante nominaciones, es decir, formas de nombrarse, de autorreferirse, dependiendo de sus roles (madre, padre, hijo, estudiante, docente), estatus, edad, género, definición política, religiosa, nacional, regional, etc.; pero también dependiendo del reconocimiento de formas de ser referido, que dan sentido a la existencia del sujeto.

En la configuración de las identidades y las narrativas —que inciden en ellas o que se hacen de ellas— entran en juego los ámbitos de la identidad, que corresponden a aquellos espacios en los que los sujetos interactúan con otros, donde se ponen de manifiesto las diferentes posibilidades de construir y reconstruir los elementos identitarios. Por ejemplo, desde la perspectiva del rol de estudiante, cada universidad constituye un ámbito o marco social diferente frente al cual un sujeto tendrá unas condiciones específicas de construir o reconstruir sus elementos de identidad y sus formas narrativas. Esto hace que no sean iguales los estudiantes de diferentes universidades y ni siquiera los de una misma universidad, pues además de compartir ese ámbito universitario, cada estudiante construye y reconstruye su identidad en las interacciones que tiene en otros escenarios: familia, amigos, iglesia, grupos deportivos, musicales, culturales, etc.

La comprensión de la narración es fundamental para la formulación de estas dinámicas, pues no se trata solo del ejercicio de narrar para atraer la mirada del otro, sino de empezar a ser alguien para otro a través de las palabras, las imágenes, las sensaciones. En cierto sentido, el hombre es en la medida en que cuenta. En la dinámica social del contar o del escribir, del pintar o del componer, un creador está en épocas y lugares remotos y diversos. Muchas obras humanas llegan a las audiencias sin ningún tipo de interpretación previa, de tal manera que impactan, modifican maneras de ver el mundo y crean nuevos sentidos necesarios para la renovación de la cultura.

Nuestra mente está pensando siempre en forma narrativa. Cuando hacemos el ejercicio de observar lo que pensamos, podemos identificar que dependiendo del momento, soñamos, recordamos, creemos, dudamos, criticamos, revisamos, planificamos, amamos, odiamos y, en fin, vivimos: “la palabra se vuela acción”. Por eso, la narración no es solamente la descripción de un hecho, sino el recuerdo de la vivencia, lo que ese ser siente o ha sentido y se reviste de importancia para contarlos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Con este trabajo proyecto comprender a los estudiantes desde una perspectiva dialógica de la palabra. Espero que la realización de las entrevistas y la escritura de los relatos den como resultado un acercamiento no solo antropológico o sociológico, sino de conocimiento de las realidades de los jóvenes, de sus inquietudes, sueños, dificultades, amores y desamores en esta sociedad.

Pretendo, además, buscar la trascendencia de los hechos, para hacer una lectura de la vida en sí misma y de la profundidad del alma, de las relaciones confusas y diversas, pero también de las sencillas y cotidianas, de las inquietudes y esperanzas, de los propósitos para realizar y los que se perdieron en el camino hacia el futuro.

Espero poder mostrar una generación de seres vivos, cambiantes, inmersos en una sociedad hostil, en guerra, violenta, pero donde se pueden dar brotes cercanos de calidez, amor, ternura y seguridad.

Quiero mostrar que el trabajo como docente no se circunscribe al conocimiento teórico y a la praxis en el salón de clase con un público cautivo y pasivo, porque no son, como nos hace creer el consumismo, clientes que pagan por nuestro salario, sino personas en formación que dependen, en muchas ocasiones, de las palabras que pronunciamos, del ejemplo que les damos, de las orientaciones sobre autores o fuentes que pueden enriquecer sus miradas de mundo. Los estudiantes son, sobre todo, personas inteligentes, ávidas de conocer el mundo en toda su extensión.

Intento aprovechar los conocimientos sobre el manejo del lenguaje, la experiencia aprendida sobre la identidad de los jóvenes universitarios y presentar un trabajo que muestre, a través de la narrativa, un grupo de estudiantes universitarios, de muchachos y chicas de esta generación, seres humanos sencillos y complejos a la vez.

Aspiro realizar el mismo trabajo que asigno en clase, para aprender haciendo, revisar y confrontarme frente al ejercicio de escritura e investigación. Frente a ello, hacer la reflexión pertinente para ajustar, revisar, cambiar lo que se requiera en el trabajo como docente, porque es una oportunidad para hacer autoevaluación de mi trabajo en el aula, de mi práctica docente; propiciar el ejercicio autorreflexivo y autocorrectivo.

Somos lo que decimos y lo que callamos. Las palabras pueden develar la oscuridad o la luz que se instala en el cerebro. Las incertidumbres que salen de su escondite nos permiten reinventar el camino para continuar. Se reinventa la memoria con nuevas sensaciones a la luz de la “otra experiencia”

que se provoca al narrarla. La vida no es la misma. El recuerdo se transforma y puede permitarnos revivir, salir de la oscuridad para retomar una nueva perspectiva. En este caso, el relato no solamente ha servido para repetir, sino para transformar, para ir más allá en la búsqueda de una vida que se “aprehende” y no solo que se “transita”.

El poder inmenso que tiene la palabra me cuestiona. Trabajo en un área en la que la palabra es la herramienta más cercana. ¿De qué manera estoy utilizando ese maravilloso elemento? ¿De qué forma lo dinamizo en el trato con mis estudiantes? ¿Puedo aprovechar el lenguaje para realizar amorosa y cuidadosamente mi labor docente? ¿Hasta dónde influyen mis palabras en el aula y fuera de ella para construir y no para destruir? ¿Qué incidencia tengo en la construcción de una sociedad con miras a la paz? ¿Puedo ayudar a mis estudiantes a encontrarse, a cuestionarse, a crecer, a través del lenguaje?

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuervo, M. (2005). El llamado del mito en la relación “narrativas e identidades”. *Miradas*, 1(1), 35-40.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Llinás, R. (2012, 5 de julio). ¿Descubrió la cura contra el Alzheimer? Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/content/rodolfo-llin-s-descubri-la-cura-contr-el-alzheimer>
- Martínez, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *Arbor*, 722(182), 721-824. Doi: 10.3989/arbor.2006.i722.69.
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. *Historia y Fuente Oral*, 1, 5-32.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario RAE*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=memoria>
- Revilla, J. C. (2003). *Los anclajes de la identidad personal*. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>
- Reyes, F. L. (2010). *El olvido que seremos y Mi confesión: testimonio, memoria e historia*. *Óráculo*, 4, 24-30.
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: Siglo XXI.
- Tejerina, B. (1999). El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco. *Reis*, 88, 75-105.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Vilanova, M. (2002). Rememoración y fuentes orales. Memoria y escritura. *Actas del IV Simposio de Historia Actual* (pp. 19-40). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Wiesner, S. (2004). Internet, guerra y paz en Colombia. Conflicto, narrativas e identidades. *Hallazgos*, 1, 50-57.

Literatura, historia y memoria*

*Nancy Malaver Cruz***

Recibido: 12 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

RESUMEN

Este artículo señala la estrecha relación que existe entre los conceptos de literatura, historia y memoria. En primer lugar, analiza las similitudes entre la actividad de escribir ficciones (es decir, hechos imaginados) y la de escribir acerca de la historia (es decir, hechos del pasado). Para ello, el artículo se detiene en las ideas de filósofos como Hegel y Nietzsche. El artículo señala la gran importancia de la literatura en términos de la construcción de la memoria histórica de los diferentes grupos humanos. Específicamente, el artículo se refiere al género de la historia-ficción, ejemplos del cual son algunas de las obras maestras de los latinoamericanos Jorge Luis Borges y Ricardo Piglia. El artículo ofrece una sucinta presentación de la teoría tropológica del discurso, propuesta por White, en especial su idea de la mediación lingüística, así como de algunas observaciones que sobre el tema han hecho autores como Ricœur y Genecco.

Palabras clave: historia-ficción, memoria, olvido, recategorización de la historia, teoría tropológica del discurso, estructura de trama.

* Este artículo es el resultado de una investigación que la autora realizó para la elaboración de su tesis de Maestría en Novela Histórica.

** Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: nancymalavercruz@gmail.com

Literature, history and memory

ABSTRACT

This article points out the close relationship between the concepts of literature, history and memory. First, it discusses the similarities between the activity of writing fiction (i.e. imagined events) and writing about history (i.e. past events). For this, the article analyzes the ideas of philosophers such as Hegel and Nietzsche. The importance of literature, in terms of the construction of historical memory of the different groups, is pointed. Specifically, the paper refers to the genre of history-fiction, exemplified by some of the masterpieces of Jorge Luis Borges and Ricardo Piglia. It also offers a brief presentation of the tropological discourse theory, proposed by White, especially his idea of linguistic mediation, as well as some comments made about this topic by authors like Ricœur and Genecco.

Keywords: history-fiction, memory, oblivion, reclassification of the history, tropological discourse theory, plot structure.

Recibido: 12 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

Literatura, história e memória

RESUMO

Recibido: 12 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

Este artigo destaca a estreita relação que há entre os conceitos de literatura, história e memória. Em primeiro lugar, sondar as semelhanças entre a atividade de escrever ficção (quer dizer, atos imaginados) e a de escrever sobre a história (quer dizer, acontecimentos do passado). Para isso, o artigo detém-se nas ideias de filósofos como Hegel e Nietzsche. O artigo explica a grande importância da literatura, em termos de construção da memória histórica dos diferentes grupos humanos. Especificamente, o artigo refere-se ao gênero da história-ficção, de que são exemplos algumas das obras-primas dos latinoamericanos Jorge Luis Borges e Ricardo Piglia. O artigo oferece uma breve apresentação da teoria tropológica do discurso, proposto por White, especialmente a sua ideia de mediação linguística, assim como também de algumas observações que tem sido feitas sobre o tema por autores como Ricœur e Genette.

Palavras-chave: história-ficção, memória, esquecimento, recategorização da história, teoria tropológica do discurso, estrutura de trama.

En su obra *La novela histórica*, publicada en 1955 (título original en alemán: *Der historische Roman*), el filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) afirma que el padre de la novela histórica es el escocés Walter Scott (1771-1832), autor de *Waverly* (1814) e *Ivanhoe* (1820), novelas que reconstruyen el ascenso de la burguesía y la declinación definitiva del sistema feudal, sucesos acaecidos hacia el siglo XI, en Escocia. Lukács observa que la intención de Scott es contrarrestar la labor centralizante de la historiografía británica, la cual, después de la unión de Inglaterra con Escocia, tendía a homogeneizar el pasado y la cultura de estos dos pueblos y, en consecuencia, se inclinaba a despreciar los hechos históricos del pueblo escocés, considerándolos como pertenecientes a un pasado obsoleto y sin ningún interés en términos del “presente” por el que atravesaba el reino británico.

Scott hace, entonces, una recuperación nostálgica de dicha época: su obra es capaz de mostrar las tendencias sociales y las fuerzas históricas de una época a través de la vida de un héroe ficticio. La premisa, naturalmente, es la idea de que el destino del individuo está históricamente condicionado: tal es precisamente el contexto ideológico de la Ilustración europea, dentro del cual la historia comenzó a verse ya no como un pasado que debe olvidarse para siempre, sino como el contexto que explica y determina el presente. Hegel (1770-1831), por ejemplo, afirmaba que el hombre es el producto de su propia actividad en la historia. Por otra parte, los hechos de la Revolución francesa y el ascenso y caída de Napoleón, en la medida en que abarcaron a toda Europa, hicieron de la historia una experiencia masiva, es decir, hicieron afianzar el sentimiento de

que todos los individuos son afectados por la historia.

Así, pues, Scott quiere llamar la atención sobre un pasado que la sociedad de su tiempo está injustamente dejando en el olvido, y para ello recurre a la narrativa de intención ficcional propia de una corriente estética muy definida: el romanticismo. Es, entonces, al mismo tiempo un historiador y un artista; sin embargo, es bueno subrayar que su propósito no es en ningún momento controvertir la versión oficial de la historia; es decir, aunque en su obra conviven historia y ficción, las dos discurren por caminos notablemente independientes: la ficción no tiene derecho alguno a invadir, vale decir, contaminar, el terreno de la historia propiamente dicho, y esta, por su parte, es algo inmodificable, cuya función es solamente servir de ambiente o referente contextual para los hechos ficticios relatados.

No obstante, es necesario observar que, de todas maneras, es posible hallar en la obra de Scott el germen de una especie de tensión entre historia y ficción. En efecto, y desde el punto de vista puramente formal, este autor creó fórmulas para combinar elementos ficticios con elementos no ficticios. Recurrió, por ejemplo, a narrar hechos ficticios empleando textos similares a los que maneja el historiador —cartas, memorias, confesiones, diarios de viaje—, incorporando en ellos figuras de la historia real. En otras palabras, empleó las llamadas *ficciones pseudofactuales*. Usó, además, en la narración de hechos históricos, convenciones de diferentes formas narrativas de la literatura del siglo XVIII, como la novela doméstica y la novela gótica, e incluso novelas del siglo XVII, como el romance heroico y

el drama histórico, cultivados por Shakespeare y Goethe. Es como si el escritor, dado que quiere ser tanto historiador como artista, tuviera que adoptar alternadamente dos personalidades que pretendieran, sin lograrlo del todo, mantenerse alejadas la una de la otra: la del historiador objetivo¹ y la del creador de ficción.

En este sentido, Scott puede ser visto como una especie de mediador, no solo entre el pasado y el presente, sino también entre dos modos de comprender el mundo: el del científico y el del artista². De hecho, su obra data de los primeros años del siglo XIX, época durante la cual la historia, la filosofía, la ciencia y el arte experimentan una suerte de “interdisciplinariedad”, en la medida en que, por ejemplo, cooperaban entre sí con el objetivo de comprender la experiencia de la Revolución francesa. Así, por ejemplo, en razón de sus temas, Michelet y Tocqueville son historiadores, pero en razón de sus métodos pueden ser vistos igualmente como científicos, artistas o filósofos. Y similar afirmación puede hacerse respecto de historiadores como Ranke y Niebuhr, de novelistas como Stendhal y Balzac, de filósofos como Hegel y Marx, o de poetas como Heine y Lamartine.

1 El *historiador objetivo* (o, en la expresión sajona, *the proper historian*) es aquel que considera que es posible contar la “historia” con total objetividad, es decir, reconstruyendo los hechos del pasado exactamente como estos ocurrieron, prescindiendo de todo impulso por “interpretarlos” y ateniéndose exclusivamente a los “documentos” históricos. El historiador objetivo considera que su labor es, si no una ciencia propiamente dicha, sí por lo menos una semiciencia.

2 Actualmente, es fácil concebir que alguien pueda ser “mediador” entre la ciencia y el arte, pues sabemos ya, por ejemplo, que las dos actividades son de naturaleza constructivista, de modo que podemos, incluso, afirmar que en esencia no son realmente dos modos distintos de comprender el mundo.

En resumen, en la obra de Scott conviven discretamente el arte romántico y la ciencia positivista, pues el artista abre las puertas de la ficción a los hechos históricos, con la intención de protegerlos del olvido, pero no se atreve a proponer una interpretación novedosa de ellos: solo los quiere *representar* “tal como ocurrieron”, esto es, respetando la versión oficial de la historia. Esto último armoniza con la mentalidad predominante en la época, cuyo modelo eran las ideas del filósofo e historiador alemán Ranke (1795-1886), quien sostenía que la historiografía podía aspirar a la categoría de disciplina científica, pues, pensaba él, “la historia sí se puede contar como realmente sucedió, siempre y cuando se haga una lectura objetiva de las fuentes, para lo cual el historiador debe desprenderse de todo *prejuicio*”.

Sin embargo, ya otro contemporáneo de Scott, el mencionado filósofo Hegel (1770-1831), planteaba la idea de que era posible un acercamiento mayor entre arte y ciencia. En efecto, Hegel veía en la historiografía una labor necesariamente *reflectiva*, y entendía por ello que todo historiador no solo es consciente de que escribe sobre ciertos hechos lejanos en el tiempo a su propio presente, razón por la cual le es posible especular o “reflexionar” acerca de qué fue lo que realmente sucedió, sino que además lo hace desde su propio punto de vista, esto es, con la intención de expresar su particular interpretación de estos.

En su obra *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* (1832), el filósofo alemán distingue cuatro tipos de historiografía *reflectiva*: universal (que caracteriza como la forma más ingenua), pragmática, crítica y conceptual (que caracteriza como la forma

más sentimental). Hegel rechazaba la idea de que el historiador pudiera llegar a tener una “mirada inocente” de los hechos históricos que le permitiese alcanzar el ideal de la “objetividad”; es decir, rechazaba la idea de que los hechos históricos fueran algo “dado” al historiador. Al contrario, pensaba él, el historiador, en su afán de desentrañar lo que “realmente” sucedió, necesariamente pone en funcionamiento su inventiva, es decir, su capacidad creadora. Si esto es así, debemos concluir que en la novela histórica, el historiador objetivo y el creador de ficción no solo coexisten, sino que el primero tiene en sí mismo una propensión a la creación artística. La novela histórica suscita, entonces, una mutua influencia entre las dos entidades mencionadas: una especie de tensión entre ellas que puede ser definitiva en términos de la evolución misma del género. En la obra de Scott, tal tensión se expresaría en su más primitiva forma y, por tanto, en su más pequeña intensidad.

Insistamos una última vez en la idea planteada por Hegel acerca de la actividad de quien hace historiografía. Para él, tal actividad es una forma de poesía en prosa. Y si bien no la concibe como un arte libre, pues el historiador debe limitarse a representar solo los “hechos” que los “documentos” acreditan, sí considera que está gobernada por los mismos principios que gobiernan la escritura de cierta forma del drama, a saber, el drama trágico.

Por otra parte, Nietzsche (1844-1900), en su obra *Vom Nutzen und Nachteil der Historie* (1874), plantearía ideas similares en torno a la actividad *interpretativa* del historiador. Para él, el elemento interpretativo es inherente a la historiografía, y esto en razón de

que la “objetividad” que persigue el historiador no es como la del científico o la del juez, sino más bien como la del artista y, más específicamente, como la del dramaturgo. La tarea del historiador, según Nietzsche, consiste en pensar dramáticamente, esto es, basarse en el conocimiento que tiene acerca de un determinado hecho, para pensar en otro que se le pueda ligar de manera que entre ellos se pueda constituir un tejido, vale decir, un todo al que se le pueda atribuir una unidad de plan. Aún más, Nietzsche pensaba que el valor de la historiografía no estaba tanto en el hecho de revelar hechos previamente desconocidos o en hacer generalizaciones a partir de determinadas reflexiones sobre los hechos, sino, más bien, en “inventar” variaciones ingeniosas a partir de determinados temas.

En suma, tanto Hegel como Nietzsche consideraban que la labor del historiador es una forma de arte literaria; más concretamente, consiste en una intuición poética de lo particular. Para ambos, la labor del historiador es tanto una invención como un hallazgo de los hechos históricos. Además, la invención, o *poiesis*, más que una forma del conocimiento, es para ellos la base de todo conocimiento (científico, filosófico, etc.).

En el intrincado vínculo que se establece entre la historia y la literatura, es preciso observar que, en virtud de la ficción, esto es, de la imaginación creadora, la literatura abre, virtualmente *ad infinitum*, el abanico de las probables interpretaciones y versiones no solo del pasado, sino también del presente histórico y del futuro. Gracias a ella, no se conciben solo las versiones dictadas por las presiones de la ya azarosa, ya muelle, vida cotidiana, por supuesto de

inmenso valor, pero limitadas no solo por su número, sino también por su mayor proclividad a atarnos al ancla de los traumas del pasado. La apertura que proporciona la literatura —es decir, la creación de mundos posibles— hace posible tanto el ejercicio denodado de la facultad del recuerdo, como el de su contraparte: la facultad del olvido. Las dos facultades mencionadas son, en realidad, las dos caras de una misma moneda, entendiendo por ella la facultad de la memoria, sin la cual es imposible la existencia equilibrada del individuo humano y de las colectividades humanas.

En efecto, es tan importante tener recuerdos que sustenten la identidad, individual o colectiva, como poder desechar un número amenazadoramente grande de recuerdos, a menudo obsesivos, los cuales impedirían la pacificación de la memoria, que es la esencia del perdón. He ahí la importancia de detenernos en el aporte de la literatura a la reflexión acerca de la memoria y, por qué no, a la comprensión de esta.

Es tal el poder de la literatura en la construcción del recuerdo y del olvido, que se puede afirmar que ella tiene una profunda conexión con el desarrollo mismo de la civilización. De este modo, la historia de la literatura, en razón de que acoge los infinitos y más insospechados vericuetos de las acciones humanas, llega incluso a representar, a través de la estética de la existencia humana, la verdadera historia de la humanidad, sometida a las leyes del contraste y la polaridad.

En Latinoamérica, la novela histórica tuvo gran auge en el siglo XX, debido a la peculiaridad social de este continente.

Las relaciones de sometimiento y resistencia durante la Conquista y la Colonia entre europeos, indígenas y negros, en el llamado Nuevo Mundo, el encuentro de etnias y culturas, la fusión de tradiciones, la búsqueda de la identidad cultural y estética han sido la inspiración para volver al pasado, ya sea con el ánimo de recrearlo, revisarlo, criticarlo, o bien, para simplemente darle una interpretación diferente de la construida por la historiografía oficial.

La novela de historia-ficción surgió en América Latina como resultado de una preocupación por fundar una estética en la que la ficción fuese el fundamento para tomar una posición crítica ante el pasado histórico. Tal actitud crítica hace que la novela de historia-ficción sea proclive a distorsionar, de manera consciente, la “versión oficial” de los hechos históricos y llegue, incluso, a carnavalizarlos. En este tipo de novela, la historia es reinventada, y lo interesante de tal reinvención es que, a través de ella, el escritor asume determinada posición respecto del pasado; es decir, la reinvención de la historia se da en términos de una determinada resignificación de esta por parte del autor. De ahí también que la novela de historia-ficción sea marcadamente autoconsciente. En ella se acentúa la *metaficción*, fenómeno estudiado por Alter en su libro *La novela como género autoconsciente*.

Precisamente, White, en *Metahistoria* (2005), atribuye la crisis de la historiografía al olvido, por parte de los historiadores, de que las raíces de su disciplina están en la imaginación literaria, esto es, en la ficción. Según él, si los historiadores se dan a la tarea de reconocer el elemento ficticio presente en su propio discurso, serán capaces de una

mayor comprensión de la historia misma como proceso. El texto literario es, entonces, hermano del texto historiográfico, y ambos, por sus ingredientes ficcionales, tienen, cada uno a su manera, el potencial de propiciar una recategorización de la memoria histórica.

Parte de esa recategorización consiste en aprender a escuchar y considerar las culturas y los sujetos cuya voz no ha sido aún tenida en cuenta en la construcción del discurso histórico. En este contexto, la historia se nos presenta como un discurso que trata de acoger un sinnúmero de fragmentos registrados en testimonios y documentos, lo cual la hace ingresar al campo de la narratología, entre cuyos cultores más destacados están White y Ricœur. Naturalmente, la construcción del discurso histórico es decisiva en términos del futuro de los pueblos. “El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”, es una sentencia real, si bien podemos matizarla así: “El pueblo que no conoce su historia, no comprende su presente, no escribe sobre su historia para que sea comprendida y dominada; en fin, no domina su propia historia, de modo que otros lo hacen por él”. La literatura de la memoria histórica debe permitir comprender y dominar la historia, para evitar repetirla y caer en el absurdo círculo de la insensatez.

En el campo de la literatura, la novela histórica, y aún más la novela de historia-ficción, no es simplemente un artificio, una suerte de exacerbación de los recursos formales del lenguaje divorciada de contenido. Al contrario, tales recursos formales no hacen otra cosa que darle existencia y fuerza a un determinado testimonio destinado a

contribuir en la estructuración del material histórico de un pueblo, esto es, en la construcción del sentido de su propia historia. La teoría de White hace ver, precisamente, cómo las formas básicas del lenguaje “imaginativo” —metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía— son las cuatro maneras en que la conciencia humana da sentido a la realidad que la circunda.

El análisis tropológico de White se enriquece con la concepción de narratividad de Ricœur, quien, al reconocer la crisis de la historia tradicional en el conocimiento del pasado y al oponerse al proyecto de progreso y modernidad, piensa que es en la hermenéutica donde el hombre puede hallar la salida para comprender su mundo y su historia. Para este autor, es la textualidad la que le da sentido a la historia. Con el discurso histórico, el hombre dota de significado a la experiencia del tiempo.

Al buscar la verdad histórica dentro de un ámbito exclusivamente narrativista, los conceptos de memoria y rememoración adquieren gran importancia, ya que son las formas en que los acontecimientos del pasado dejan huella en los sujetos. Estos conceptos se consolidan como los mediadores entre la narratividad y la temporalidad e intervienen en la construcción del discurso histórico. En este proceso de reinterpretación del pasado es necesario revisar el concepto de novela histórica: su evolución, sus posibilidades, sus relaciones con otros géneros y sus límites, como también determinar las múltiples estrategias discursivas y recursos estéticos que la novela histórica ha establecido para representar la realidad. En este punto es importante analizar con mayor detenimiento la producción literaria de este

subgénero, en el siglo XX, en Latinoamérica, ya que esta se aparta significativamente de la novela histórica tradicional, debido a que la noción de historia y las estrategias discursivas implementadas por ella dependen tanto de las nociones históricas narratológicas como de la misma estética posmoderna.

La nueva narrativa se diferencia de la narrativa de los historiadores tradicionales en varios aspectos. Esta nueva narrativa se interesa por las vidas y los sentimientos del hombre común, más que por los del hombre grande y poderoso. Asimismo, revaloriza nuevas fuentes, y en su intento de comprensión de la realidad humana, intenta explorar también el subconsciente, en busca del sentido simbólico que este esconde en relación con los procesos históricos; es decir, cuenta la historia de una persona o un episodio dramático no por sí mismo, sino para esclarecer las dinámicas sociales y su pasado. Esta labor de historización de la memoria con la finalidad de comprender sus usos políticos pone en tensión la relación entre historia y memoria, en la que la historiografía como disciplina juega un papel crítico.

Una de las contribuciones más originales de White a la teoría del conocimiento histórico es el concepto de mediación lingüística. Observa él que el hecho histórico, la realidad histórica, no es ni verdadera ni falsa por sí misma: no es algo que el historiador descubre, registre y transmita a otro de manera objetiva. Lo que el historiador transmite es un relato, esto es, un constructo fruto de su propia facultad lingüística; es decir, hay una mediación lingüística. Dicho constructo, entonces, habla tanto de la inasible realidad histórica como del historiador mismo,

en cuanto ser capaz de imaginar, inferir, conjeturar, criticar, hablar metafórica, sinécdoquica, metonímica o irónicamente; en fin, habla del historiador en cuanto ficcionalizador. Y aquí llegamos a una de las conclusiones claves de la teoría de White: historiador objetivo y creador de ficciones son, en esencia, equiparables. De ahí que mirar el documento histórico, el texto historiográfico o la narración histórico-literaria tenga la misma importancia en términos de la recuperación de la memoria histórica. Todos esos tipos de relato son, con igual intensidad, complejos de símbolos que se constituyen en íconos de los acontecimientos históricos, de la estructura de estos y, en un nivel superior, de los distintos procesos históricos.

La teoría tropológica del discurso fue expuesta por White en sus obras *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe* (1973), *Tropics of discourse* (1978)³ y *Figural realism* (1999). Según esta teoría, todo discurso, tanto el más realista (es decir, el que aspira a representar la realidad tal como es) como el más imaginativo (o de intención expresamente ficcional), es inevitablemente de naturaleza tropológica. Esto quiere decir que todo discurso resulta de la intención, consciente o inconsciente, de representar la realidad de manera no literal (en otras palabras, no existe ningún discurso que represente la realidad de manera literal, esto es, como exactamente ella es). La palabra *tropológico* se deriva del griego clásico *τροπος*, que significa *giro*. Así, pues,

3 *Tropics of discourse* (1978) es una recopilación de doce ensayos de crítica cultural, publicados originalmente a lo largo del periodo 1966-1976, entre los que se puede destacar: "The historical text as literary artifact", publicado en *Clio* 3, núm. 3, en 1974, y "The fictions of factual representation", publicado en *The Literature of Fact*, ed. Angus Fletcher, Columbia University Press, Nueva York, 1976.

el lenguaje humano consiste siempre en la capacidad para hacer un giro, una suerte de *viraje* o *torsión* (y podemos hablar, incluso, de *distorsión*).

Dicho de otro modo, el lenguaje es siempre un mecanismo que permite hacer el viraje desde la realidad tal como se presenta a los sentidos de un individuo dado, hasta la expresión de la realidad tal como a ese individuo le satisface (vale decir, le produce una suerte de tranquilidad cognitiva) concebirla. Desde el punto de vista formal, la naturaleza topológica del discurso se evidencia por la presencia de, por lo menos, uno de los cuatro posibles tropos o figuras del lenguaje: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. Estos se definen, precisamente, como las formas no literales de referirse a la realidad; según Bloom (1975, p. 91), son comparables a los mecanismos psicológicos de defensa (represión, regresión, proyección, etc.), que aunque distorsionan la realidad, liberan al individuo, pues lo protegen de una aprehensión demasiado realista, “literal”, de, por ejemplo, la muerte. Los tropos del lenguaje, por su parte, proporcionan libertad cognitiva en cuanto que a través de su uso, el sujeto se descubre capaz no solo de tener una representación de la realidad, sino también de expresar, a su manera, tal representación.

White (1987) define la narración como “un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común” (p. 17). En efecto, tomando la narrativa histórica y las filosofías de la historia, White pone el énfasis en que la narración empieza a ser valorada críticamente cuando se establece la distinción

entre los discursos de ficción y los históricos, cuando se toma conciencia de que estos dos tipos de escritura, con estatutos distintos, coinciden en la utilización de la misma forma: la narración.

Al respecto, White (1987) afirma que cuando los sucesos son narrados, se presentan “dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia” (p. 21). Para White, en su forma narrativa, la historia es dotada de sentido mediante una operación discursiva. En su concepto, la inmanencia con la cual los hechos aparecen vinculados en el relato histórico —aunque parezca intrínseca a ellos— les es impuesta por la narración, por un efecto del lenguaje, ya que en la realidad empírica los acontecimientos carecen de tales conexiones.

Uno de los conceptos capitales de la propuesta epistemológica de White es el de tramado (*emplotment*). Este término designa la operación mediante la cual los acontecimientos históricos son convertidos en episodios de una narración. El concepto de trama (*plot*) hace referencia a “una estructura de relaciones” por medio de la cual los acontecimientos son dotados de significado mediante su identificación como partes de un todo integrado. La imposición de una cierta forma de tramado es lo que convierte a los acontecimientos históricos en un tipo determinado de historia. Esto permite afirmar, precisamente, que los acontecimientos carecen de propiedades objetivas. Por ello, como sostiene White, una misma secuencia de acontecimientos puede ser tramada de diferentes maneras (sin violar la veracidad de esos acontecimientos) y, por tanto, servir de referente a interpretaciones

históricas diversas. Por esta razón, los acontecimientos históricos no pueden fijar o estabilizar las explicaciones históricas que se hacen de ellos ni, en consecuencia, servir como criterios de verificación de estas.

Partiendo, entonces, de que los acontecimientos históricos se organizan en una trama, White (1987, p. 22) diferencia entre el nivel de la información histórica —“los elementos de la historia”— y el de los rasgos —“elementos de la trama”—, que permiten configurar un sistema que proporciona sentido a los datos dispersos de la realidad.

De esta forma, White distingue entre el pasado —la existencia consumida y consumada en el tiempo— y la historia —el esfuerzo intelectual por dar sentido a una existencia solo comprensible cuando se mira retrospectivamente, en fragmentos ordenados en tramas y fijados en un discurso—. En otras palabras, White (2003) sostiene que la historia solo es tal cuando es escrita, es decir, cuando se configura como producto discursivo: “La historia es, según mi forma de ver, una construcción, más específicamente un producto del discurso y la discursivización” (p. 43).

La novela de historia-ficción se constituye como un lugar de reflexión de la escritura, que cuestiona los procedimientos narrativos de la historiografía tradicional. Por eso, la escritura polifónica intenta captar múltiples perspectivas sobre el pasado y amplía la visión, a la vida privada y lo cotidiano, de lo que es considerado como histórico. Este es uno de los caminos que han encontrado las novelas de historia-ficción para recuperar el pasado no canonizado, dándole lugar a las voces silenciadas por la “historia oficial”,

que aportan aspectos fundamentales en la constitución de las identidades colectivas.

Por otra parte, la novela de historia-ficción, a través de esta apertura narrativa al espacio de lo particular, local y cotidiano, logra desacralizar a los considerados “héroes” de la Conquista, la Colonia y la Independencia, que los gobiernos han involucrado en la memoria colectiva de los pueblos, de manera maniquea, a través de los libros de historia, archivos, museos, fiestas nacionales y monumentos. Esto, según Ricoeur, con el ánimo de construir una identidad cultural sobre una memoria justa y que en el campo de la creación se plantean como tentativas exploratorias del pensamiento para la comprensión de los hechos históricos y la autocomprensión del ser en cuanto a sus formas de existir y situarse en el mundo de la vida vinculada a las múltiples formas de la memoria.

Así como la historia puede servir de fuente de inspiración a la ficción, así también cabe la posibilidad de que la ficción sirva de fuente de inspiración a la historia. O, en otras palabras, la ficción puede colocarse antes de la historia. Y esto no solo en el sentido de que la ficción es capaz de moldear la memoria histórica de los pueblos, sino también en el de que la ficción puede ser motor de la historia (de hecho, la memoria histórica de los pueblos puede incidir en la manera como estos construyen su posterior devenir). Es así como, por ejemplo, en *Tema del traidor y del héroe*, de Borges (1944), las obras literarias pueden predecir los sucesos históricos, y en *Respiración artificial*, de Ricardo Piglia (1980), se relata una entrevista ficticia entre Hitler y Kafka y se cuenta cómo dicha entrevista inspira en el segundo

la escritura de *La metamorfosis* y *El proceso*, obras que, a su vez, pronostican los episodios del nazismo.

De aquí en adelante es posible pensar, entonces, que los grandes hombres de la historia no son más que actores que interpretan un guion previamente escrito por un lúcido novelista. En resumen, en la novela de historia-ficción, la frontera entre ficción y realidad histórica parece haberse borrado casi completamente. Esto crea, en el lector, una especial tensión: por una parte, espera cierto grado de fidelidad a los hechos; por otra, espera cierto grado de invención, pero no está seguro de cuál es cuál. El escritor, por supuesto, juega con tal tensión, exigiéndole al lector una lectura especialmente crítica: una cierta suspicacia que le ayude a “descubrir” lo que se sabe y lo que no se sabe de la historia; lo olvidado y lo que se recuerda; lo que se reconoce y lo que se desconoce; lo que se inscribe tanto en los marcos individuales como colectivos de la memoria; esto, para conducir tanto el trabajo de la historia como el de la creación literaria hacia las múltiples formas de recuperación de la memoria e interpretación de los hechos del pasado, en una infinita resignificación de lo acontecido.

De esta manera, la historia, como aquello que queda en la memoria de los pueblos, es un producto cultural tejido de múltiples versiones. Todo aquello que pueda contar un historiador o crear un escritor de ficción no es más que una de las tantas posibles interpretaciones de los hechos del pasado. En la medida en que el hombre desarrolla cada vez una mayor y más compleja conciencia histórica, otras voces históricas van ganando espacios de legitimidad. O, en

palabras de Gnecco (1999), se le da lugar a la denominada *multivocalidad histórica*. En ella, se establece la existencia de esas otras versiones de los hechos históricos que nos invitan a la reflexión sobre las relaciones de poder en virtud de las cuales una determinada visión de la historia establece su predominio sobre las demás.

Así, la creación literaria como ficcionalización de la historia se instala como un paratexto de las historiografías oficiales. En ella, la verdad y la objetividad dan paso a la significación contextual, que es capaz de cuestionar o relativizar los hechos, los personajes y las interpretaciones. La novela de historia-ficción, al superar el hecho, texto y tiempo históricos, no pretende dar una explicación definitiva de los acontecimientos históricos, sino más bien abrir las posibilidades de interpretación de estos, es decir, propiciar una hermenéutica de la historia que la ponga en el espacio de una infinita construcción, de un relato que no termina jamás, pues no cesa de comenzar, ya que siempre es posible revelarlo con toda su potencia creadora, y que como sujetos de la historia nos permite abordar el sentido y la dimensión política de la memoria.

REFERENCIAS

- Alter, R. (1975). *La novela como género autoconsciente*. Berkeley: University of California Press.
- Gnecco, C. (1999). *Multivocalidad histórica: hacia una cartografía postcolonial*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Lukács, G. (1955). *La novela histórica*. México: Ediciones Era.
- Menton, S. (1993). *La nueva novela histórica en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1978a). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1978b). *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- White, H. (2005). *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Radio alternativa y prácticas de memoria: experiencia del semillero Movimientos Sociales y Comunicación Alternativa*

*Sandra Ximena Gallego***

RESUMEN

Recibido: 22 de septiembre de 2012

Evaluated: 16 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

Desde el segundo semestre de 2011, el semillero Movimientos Sociales y Comunicación Alternativa, de la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás, ha adelantado un trabajo de formación de investigadores en el campo de la comunicación alternativa, los movimientos sociales y la memoria. De este ejercicio deriva el presente artículo, que da cuenta del proyecto desarrollado por las semilleristas en el primer semestre de 2012: “Comunicación Alternativa y Memoria”, que se llevó a cabo a partir de la propuesta radial 1430. Esta propuesta tuvo como objetivos vincularse a la Red de Comunicadoras y Comunicadores de San Cristóbal, Loma Sur, y preguntarse por las dimensiones de la memoria que pueden explorarse desde prácticas radiales alternativas, entendidas como espacios de comunicación distintos a los tradicionales y masivos. En este artículo, además, se hace referencia, eventualmente, a algunas de las investigaciones en aula sobre movimientos sociales y comunicación alternativa, en la medida en que amplían y problematizan los temas de interés del semillero.

Palabras clave: comunicación alternativa, radio alternativa, prácticas de la memoria, toma de la palabra, movimientos sociales.

* Artículo de reflexión. Este texto está basado en los resultados de investigación en torno al trabajo del semillero que, desde el segundo semestre de 2011, ha contado con la importante colaboración de Carmen Carvajal, activista social de la Minga Bakatá. A través de ella, se entró en contacto con la Red de Comunicadoras y Comunicadores de San Cristóbal, Loma Sur, por lo que el semillero, en este semestre, contó con la valiosa colaboración de Amanda Orjuela, coordinadora de la red. El presente artículo recoge el trabajo de las semilleristas Marcela Beltrán, Lady Alonso, estudiantes de séptimo semestre de Comunicación Social, y la coordinadora de la red. También participaron María Paola Velásquez, María Fernanda Herrera, Alan Ángel y Carolina Camacho, quienes, por diversas razones, no pudieron continuar en el semillero.

** Docente de la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: sxgallegog@gmail.com

Alternative radio and memory practices: experience of the Social Movements and Alternative Communication hotbed

ABSTRACT

Since the second half of 2011, the Social Movements and Alternative Communication hotbed, from the Faculty of Social Communication for Peace of Universidad Santo Tomás, has conducted a training work for researchers in the field of alternative communication, social movements and memory. From this exercise, this article is originated and it describes a research project developed by the members of the hotbed during the first half of 2012: "Alternative Communication and Memory", which was based on the 1430 radial proposal. This proposal aimed to be linked to the Communicators Network of San Cristóbal, Loma Sur, and to ask for the size of memory that can be explored from alternative radio practices, understood as communication spaces different from the traditional and massive spaces. This article also refers to some classroom research on social movements and alternative media, to the extent that they expand and problematize the issues that the hotbed concerns on.

Keywords: alternative media, alternative radio, memory practices, taking the floor, social movements.

Recibido: 22 de septiembre de 2012

Evaluated: 16 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

Rádio alternativa e práticas de memória: experiência do sementeiro

Movimentos Sociais e Comunicação Alternativa

Recibido: 22 de septiembre de 2012

Evaluated: 16 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

RESUMO

Desde o segundo semestre de 2011, o sementeiro Movimentos Sociais e Comunicação Alternativa, da Faculdade de Comunicação Social para a Paz da Universidad Santo Tomás, tem adiantado um trabalho de formação de pesquisadores no campo da comunicação alternativa, os movimentos sociais e a memória. Deste exercício deriva este artigo, que descreve um projeto de pesquisa desenvolvido pelos sementeiros no primeiro semestre de 2012: “Comunicação Alternativa e Memória”, que teve lugar a partir da proposta radial 1430. Esta proposta teve como objetivos vincular-se à Rede de Comunicadoras e comunicadores de San Cristóbal, Loma Sur, e perguntar-se pelas dimensões da memória que podem-se explorar a partir de práticas radiais alternativas, entendidas como espaços de comunicação diferentes do que os tradicionais e massivos. Neste artigo, além do mais, refere-se, eventualmente, para algumas das pesquisas em sala de aula sobre os movimentos sociais e comunicação alternativa, na medida em que se expandem e problematizam os temas de interesse no sementeiro.

Palavras-chave: comunicação alternativa, rádio alternativa, práticas da memória, pega da palavra, movimentos sociais.

LA TOMA DE LA PALABRA¹

Por el derecho a disentir.

Mujeres Creando

El trabajo del semillero Movimientos sociales y Comunicación Alternativa, desarrollado en el primer semestre de 2012, estuvo vinculado con el programa de radio alternativa *El espejo. Para mirarnos y mirar de otra forma*, que hace parte de la propuesta radial 1430. Una de las condiciones para hacer parte del semillero es haber cursado la asignatura Investigación Documental II, cuyo eje temático es la comunicación y los actores sociales. En este espacio académico se estudian movimientos sociales, populares y culturales desde el punto de vista de la comunicación alternativa y el análisis crítico del discurso. En este sentido, se busca continuar la formación de jóvenes investigadores que, desde el Módulo II, inician su trabajo en los temas señalados².

La opción por la comunicación alternativa se explica, entre otras cosas, porque los mismos movimientos definen su accionar comunicativo desde la posibilidad de

expresarse por sí mismos y preguntarse por la pluralidad de voces que puedan ser escuchadas. De aquí que celebren su posición independiente de los medios masivos de comunicación: la posibilidad de realizar sus propias publicaciones y de que los reportajes y las noticias sean producidos por los actores sociales; la capacidad de disentir y no estar de acuerdo con las versiones oficiales; la necesidad de crear espacios de encuentro por una participación solidaria y plural entre trabajadores y trabajadoras, jóvenes, mujeres, campesinos, estudiantes, activistas, madres, etc.

Este proyecto es alternativo por la dimensión estratégica que tiene el encuentro en relación con las acciones políticas y las experiencias de creación. Así, por ejemplo, las *grafiteadas* —mezcla de grafiti y pintada— buscan provocar encuentros entre la vida política y la vida creativa, desde las prácticas comunicativas. En esta línea se inscriben convocatorias como la siguiente: “Te invitamos a urdir acciones, a pintar paredes y atentar con explosiones de creatividad contra este proceso que hasta ahora no trae cambios radicales” (Mujeres Creando, 2012).

Por su parte, la Minga Informativa de Movimientos Sociales define así su propuesta de comunicación alternativa:

[...] animada por una decena de destacadas coordinaciones y redes sociales de las Américas, que básicamente apunta a que las organizaciones que la integran puedan decir su palabra en primera persona y por un canal propio [...] Pero, además, y sobre todo, a formular colectivamente políticas de

1 Esta expresión permite articular la reflexión sobre la experiencia del semillero en el semestre que recién termina. Tomamos la expresión haciendo eco del texto de Michel de Certeau: *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, que se refiere, fundamentalmente, a los acontecimientos de mayo de 1968. Articularemos la descripción de la experiencia alrededor de esta acción provocadora, de manera que permita no solo describir la experiencia, sino, además, trazar posibles líneas de trabajo al semillero.

2 En este marco, en el primer semestre de 2011, estudiantes de tercer semestre llevaron a cabo la investigación en el aula denominada “Análisis crítico del discurso feminista de Mujeres Creando frente a la sociedad boliviana desde la comunicación alternativa” (Alvarado *et al.*, 2012). Se hará alusiones a dicha investigación y a diferentes propuestas de este y otros movimientos que versan sobre el feminismo, tema que fue abordado en uno de los programas radiales en los que participaron las semilleras, ya que da cuenta de las complejas relaciones entre lo alternativo y las luchas feministas.

comunicación, en los diversos niveles —desde lo local a lo global—, como ingrediente central de sus agendas y proyectos alternativos (León, 2005).

Si bien consideramos que no es, necesariamente, la primera persona el lugar de enunciación de las prácticas alternativas de comunicación —antes bien, se trata de agenciamientos colectivos, y de eso se trata cuando se habla de formulaciones colectivas—, son significativos los mecanismos de producción y lucha simbólica propuestos para hacer frente a las grandes industrias mediáticas.

Por *alternativo* entienden, además, aquellas prácticas contrainformativas de carácter, fundamentalmente, contrahegemónico:

[...] Actitud de rechazo a las prácticas y contenidos de los modelos de comunicación convencionales, a los que se concibe como elementos sistémicos que in-forman: dan forma, modelan socialmente, construyen opinión pública, generan condiciones de legitimidad dominante, son articulados y articulan a un tiempo relaciones de poder, de dominio y estructuración social (Pueblos, 2008).

Además de mantener una posición de resistencia frente a los modelos de comunicación de masas, agencian sus apuestas de transformación política, social y cultural en los planos del lenguaje, la palabra y la experimentación. Y fue justamente el plano de la palabra y la experimentación en el que tuvo lugar la práctica del semillero durante el semestre. Dicho de otra manera,

fue en el plano político de experimentar con la palabra donde tuvo lugar la práctica del semillero.

Desde luego, no se trata de desconocer las críticas que se han realizado a las propuestas de comunicación alternativa, en el sentido, por ejemplo, de que en muchos casos terminan reproduciendo los esquemas comunicativos de los que pretenden distanciarse; sin embargo, nos interesa mantener la reflexión de lo alternativo en clave afirmativa, esto es, como espacio de ampliación de posibilidades de lo comunicativo en función de lo colectivo, lo ético-político y la creación, incluso en el plano exclusivo de las resistencias. En ciertas condiciones sociopolíticas de discriminación, corrupción y violencia, la resistencia se convierte en una acción política determinante; y, aun en el colmo del optimismo, es posible pensar que lo alternativo moviliza transformaciones, incluida aquella de luchar contra el monopolio capitalista.

En este contexto, algunos movimientos expresan sus prácticas de comunicación alternativa en términos de abordar temáticas y hacer denuncias que casi nunca realizan los medios comerciales: “Artivismos es la serie de videos que Al Borde Producciones dedicará a narrar las experiencias de activismo contrasexual, hecho desde el arte, la parodia, el humor, la creatividad, el placer y el deseo en América del Sur” (Mujeres al Borde, 2011). Por su parte, Galindo (s. f.) pone de relieve el rol político de las trabajadoras sexuales:

[...] El proceso de levantamiento de la voz de las mujeres en situación de prostitución [...] El proceso de las mujeres

profesionales o clase media que han puesto sus conocimientos al servicio del y de los movimientos en comisarías, en oficinas y en muchos sitios. Con todo eso, el proceso de reflexión y construcción de pensamiento [...], porque lo que estamos armando es a nosotras mismas como sujeto político.

Por su parte, el colectivo Mujeres Creando (2010) sostiene:

Organizar el Miss Universo es un acto colonizador, es una contradicción política humillante e inaceptable para un gobierno que habla de descolonización [...] Es propiedad de un capitalista norteamericano, de una cadena privada de televisión, que impone valores estéticos colonizantes, cosificantes y racistas sobre el cuerpo de las mujeres del mundo entero.

Estas posturas no hacen más que confirmar que se trata de prácticas vinculadas a la necesidad de agenciar proyectos comunicativos en los campos ético-políticos y creativos: actuar en contra del silenciamiento, cuestionar prácticas conservadoras que desconocen otras formas de relacionarse y otras formas de vida, ejercer violencia en el lenguaje —homogeneizante, discriminatorio, racista, etc.— como manera de abrir otras dimensiones de la subjetividad, posicionarse políticamente mediante el reconocimiento de los efectos de poder que tiene la palabra, reconocer la creación como un asunto político. En este sentido, Choukroun (2012) afirma: “Dado que la historia la escriben los que ganan, la cuentan según su proyecto hegemónico de dominación, los

medios alternativos buscan contar la otra historia, la silenciada, la negada”.

En este orden de ideas, resulta interesante pensar la experiencia del semillero desde el concepto de *prácticas*, en el sentido asignado por Certeau (1979): “Maneras de hacer cotidianas [...]; lo cotidiano se inventa con mil maneras de *cazar furtivamente*” (Certeau, 1979, pp. XLI-XLII).

Ahora bien, si el trabajo del semillero buscaba explorar lo alternativo desde prácticas radiales³, la pregunta ahora, derivada de la señalada inicialmente, se plantea en el sentido de pensar cómo en dichas prácticas es posible sacar los actos de habla de sus cauces rutinarios —que no es lo mismo que los cauces cotidianos—, para disponerlos en función de una mirada crítica del acontecer histórico y de construcción de otras subjetividades. En síntesis, asumir la experiencia de radio alternativa, a la luz de

3 Entre los objetivos de la propuesta radial se encontraban los siguientes: “Conformar una alianza entre la Emisora 1430 a. m. y el Campo de Producción Radiofónica de la Pontificia Universidad Javeriana, para generar un espacio radial de opinión y discusión sobre temas de la realidad de la comunidad, de los oyentes de 1430, de los ciudadanos de Bogotá y del país y que comprometen a los distintos sectores de la sociedad. Se propone una experiencia radial que aborde temas de la realidad social de la ciudad y el país, de manera creativa, agradable y crítica, evitando caer en la coyuntura o lecturas estereotipadas sobre la realidad [...] La propuesta propende a la exploración y recuperación de formatos radiofónicos olvidados por la radio comercial: la radionovela, el reportaje, la crónica y el humor, entre otros [...] Esperamos que este sea un espacio de producción y formación permanente. Los criterios editoriales para abordar cada temática serán contruidos de manera colectiva, a partir de espacios de discusión y análisis. Los formatos radiofónicos serán desarrollados de acuerdo con las posibilidades e intereses de cada participante del equipo creativo de producción. Así que arrancamos sin verdades absolutas, creyendo firmemente en la posibilidad de la discusión temática como primer paso para la producción de radio” (Orjuela, 2012). La participación de semilleristas de la Universidad Santo Tomás en este proyecto señala uno de los derroteros del semillero: “Crear redes de coproducción entre estas y los actores sociales”.

dicho concepto, permite situar el trabajo de búsqueda de las funciones políticas del lenguaje en los modos de su hacer cotidiano, en sus posibilidades de hacer nuevos sentidos; para continuar con las felices expresiones de Certeau, en sus posibilidades de “invención de lo cotidiano”.

Esto pone en juego dos dimensiones de la memoria que procuran un escenario estratégico entre comunicación alternativa y memoria. Por una parte, la dimensión subjetiva, por cuanto se indagan las posiciones de los sujetos desde los juegos del lenguaje. Estos juegos permiten, entre otras cosas, poner en cuestión identidades legitimadas a través de la historia. El objetivo del colectivo Mujeres al Borde da cuenta del potencial que tiene abordar dicha dimensión: narrar las experiencias de activismo contrasexual mediante el *artivismo* en el lenguaje, para, desde allí, realizar una reconstrucción crítica a la forma en que en la historia se han legitimado ciertas subjetividades en detrimento de otras. Desde la práctica del semillero, el trabajo se interesó por reconocer las formas de habla de los jóvenes en sus conversaciones cotidianas en función del hacer político.

Por otra parte, se encuentra la dimensión política, al explorar el tema de la memoria, entendida como la posibilidad de resignificar los acontecimientos históricos con funciones políticas para el presente. En este sentido, se realizó la rememoración del Día Internacional de la Mujer, en función de mantener una postura crítica respecto a los sentidos que hoy se le asignan a la huelga acontecida en Nueva York en 1857, en la que murieron 129 obreras por el incendio, a mano de los patrones, de la fábrica ocupada.

En términos de Jelin (2001), se trataría de rememorar para “apostar por el papel activo y productor (la ‘agencia social’) de sujetos individuales y colectivos” (p. 3).

¿QUÉ HUBO, PUES, PARCERO? ¿TODO VIENTOS?⁴

Lo personal es político.

Lema feminista

La participación del semillero en el programa radial *El espejo. Para mirarnos y ver de otras formas*, que hace parte del proyecto Comunicación en Rexistencia, permitió acercarse a la dimensión subjetiva de la memoria, en el sentido de la exploración de “los nuevos sujetos del nuevo pasado” (Sarlo, 2006, p. 19). De acuerdo con esto, las semilleristas inician un trabajo, tal y como se señalaba anteriormente, sobre el reconocimiento de las comunidades de habla. Es así como se llevó a cabo un trabajo sobre las jergas juveniles desde las conversaciones compuestas de frases breves, uso de fraseologismos, variaciones morfosintácticas, resemantizaciones, transformación y creación léxica, entre otras:

Todo bien, oiga, reficty el man de esta mañana, ¿no? [...] Pues sizas, el man estaba algo rabón porque no quise ir al concierto del “Chente” [...] Ya calma, no se me alebreste, anoche ella me

4 Esta es la frase que abre del clip radiofónico del Diccionario Juvenil, presentado por la semillerista Marcela Beltrán para la propuesta radial 1430. Dicha propuesta sugería abordar el tema de la juventud desde tres instancias: “Situación de las y los jóvenes; ser padres: visiones sobre el cuerpo, el amor, la sexualidad y la familia; y discriminación y estigmatización y acciones y procesos organizativos” (Orjuela, 2012, p. 3).

envió un *inbox* y dijo que relax, que ella llegaba como fuera, eso sí, siempre se le pegan las cobijas, pero que llega llega [...] Sí, yo sé, deberían multiplicarse todos por cero, tenaz [...] (Beltrán, 2012, p. 2).

En este contexto, el semillero comparte la definición de comunicación alternativa como campo de disputas de significados: de lucha contra los sentidos unívocos y de puesta en cuestión de la naturalización de los significados. En últimas, se interesa por las relaciones de poder y significación en que se encuentran inmersos los sujetos. No es nuevo el reconocimiento del lugar que ocupa el lenguaje en el campo de las luchas políticas y culturales. Hace tiempo se viene investigando, por ejemplo, la importancia de las comunidades de habla en las formas de crear nuevos sentidos y de resignificar historias. Esto no niega, sin embargo, su actualidad para las indagaciones sobre la comunicación alternativa. Antes bien, se muestra como espacio de reflexión y de consolidación de prácticas afines con los intereses del semillero.

Estas pugnas por los significados son expresadas por Mujeres Creando mediante el uso de la irreverencia, el humor y el sarcasmo. La investigación realizada sobre este colectivo muestra lo siguiente:

Ellas no se conciben como artistas, sino como agitadoras callejeras que desde la crítica y el reconocimiento a la otra, manifiestan diariamente su posición frente al machismo que las rodea, con frases que escriben en las paredes. Entre estas podemos encontrar: “No hay nada más parecido a un machista de

derecha que un machista de izquierda”; “tú me quieres virgen, tú me quieres santa, tú me quieres colonizada, por eso tú me tienes harta”; “para ella la culpa, para él la disculpa” [...] Es por esto que el colectivo nunca se denomina a sí mismo o a sus integrantes como *artistas*, sino que se concibe como agitadoras callejeras que no requieren de un museo o de una técnica avalada académicamente para crear, innovar, transgredir y comunicar sus planteamientos políticos (Alvarado *et al.*, 2012, pp. 3-9).

La apuesta política *El espejo. Para mirarnos y ver de otras formas* convoca así a los radioyentes:

Nuestra realidad generalmente es presentada, por los espacios de comunicación tradicionales y masivos, de forma coyuntural. Las miradas sobre nuestro entorno tienden a simplificarse y a unificarse, reforzando estereotipos y discursos hegemónicos sobre lo que pasa en nuestro contexto y sobre las formas “correctas” e “incorrectas” de ser y estar en el mismo. Sin embargo, la realidad es compleja; las miradas, voces y formas de ser, múltiples y variadas. Por ello, se hace necesario construir espacios comunicativos que den cuenta de esta diversidad y complejidad, al tiempo que permitan generar y recrear referentes comunes que nos permitan entender el contexto en el que vivimos y sus posibilidades para ser transformado. Con estas ideas, nos lanzamos a producir este programa, uniendo muchas voces y formatos radiofónicos (Comunicación en Rexistencia, 2012).

Este llamado a la multiplicidad y a la diversidad para crear, desde lo colectivo, otras formas de vida, otras expresiones de lo social, se vincula con esa “solidaridad de intereses de grupos sociales en lucha [...] de laboratorio de experimentación en comunicación [...], reapropiación de la palabra pública” (Certeau, 1995, pp. 156-157).

La palabra *rexistencia* “no está registrada en el Diccionario”, advierte la Real Academia de la Lengua. Esto muestra que la propuesta alternativa de Comunicación en *Rexistencia* ejerce su derecho de desacato al cumplimiento estricto de las normas idiomáticas, haciendo uso de las variaciones morfológicas. Si la comunicación alternativa es el espacio que permite posicionarse frente a los discursos hegemónicos producidos por los medios convencionales, entonces es de esperar que sus modos de hacer pasen por experimentar con el lenguaje, por ejemplo, mediante el uso de las variaciones lingüísticas con fines políticos. Los juegos del lenguaje son, en este sentido, juegos de poder: juegos que exploran, mediante la toma de la palabra, otras opciones éticas y otras prácticas políticas.

En este sentido, entre los actos de resistencia frente a los discursos hegemónicos se encuentran aquellos que crean espacios para abordar de otra forma las problemáticas sociales; espacios que permiten explorar diversos puntos de vista y producir prácticas políticas haciendo usos inusitados de la palabra:

[...] Para que el habla se transforme ahí en el instrumento de una política [...] Allí se despliega toda la diversidad de los juegos del lenguaje, su inventiva y

creación multiformes, toda esta puesta en escena de conflictos e intereses divergentes, señalados con medias palabras: astucias, derivas semánticas, equívocos, efectos sonoros, palabras inventadas, palabras deformadas [...], todo un funcionamiento de la oralidad (Certeau, 1995, pp. 19-148).

“SIGUIENDO EL RASTRO: HOY PRESENTAMOS LAS MUJERES QUE ROMPIERON EL SILENCIO”⁵

El pasado es siempre conflictivo.

Beatriz Sarlo

A partir del curso intersemestral “Trueque de saberes sobre la memoria. Pensamiento, práctica y discurso en la docencia, hacia la consolidación de la línea de investigación de las memorias” (Bryon *et al.*, 2011) nace la inquietud de vincular el semillero a la naciente línea de investigación sobre la Memoria. Esta consolidación parte de un reconocimiento particular:

Desde el campo de la comunicación, el tema pareciera aún no despertar mayor interés, aspecto que se evidencia cuando se revisan las ponencias y trabajos que se presentan en los eventos [...] De ahí la importancia que reviste potenciar una línea de investigación en memoria que tenga en el campo de la

5 Así se tituló el libreto elaborado por la semillerista Lady Alonso para el programa radiofónico del mes de marzo, a propósito del Día Internacional de la Mujer, convocado por Comunicación en *Rexistencia*. La convocatoria sugería los siguientes temas de trabajo: situación de las mujeres (violencia sexual, discriminación, pobreza, organización); feminicidio; feminización de la pobreza, y acciones y procesos organizativos de las mujeres (Orjuela, 2012, p. 3).

comunicación a uno de sus referentes (Reyes, 2011).

Señalábamos que otra de las dimensiones de la memoria, exploradas durante el trabajo del semillero, fue la dimensión política, entendida como “el abordaje del pasado y su incorporación en las luchas políticas” (Jelin, 2001, p. 542). En este orden de necesidades y vinculados al programa radial *El espejo. Para mirarnos y ver de otras formas*, se presenta el libreto *Siguiendo el rastro: hoy presentamos las mujeres que rompieron el silencio*, a propósito del Día Internacional de la Mujer. Allí se presenta una mirada crítica frente a las posiciones tradicionales que desconocen que la “mujer” es el resultado de una producción de la subjetividad en un campo complejo de fuerzas y de prácticas sociales concretas; y que en su nombre, y por vía de esencialización, se legitiman y justifican relaciones de dominación. Basta con seguir las críticas que realizan Mujeres Creando a los discursos de Evo Morales en Bolivia para saber que hay que sospechar de las identidades establecidas social e históricamente.

Por ello, reconocer la situación y las luchas de la mujer en el presente, mediante la revisión de los hechos ocurridos en el pasado, se constituyó en el objetivo del libreto:

Alerta, alerta, mujeres trabajadoras textiles de todo el mundo salieron a las calles protestando por el poco salario que les dan y por las malas condiciones en que viven. Los policías las sacaron a golpes, dejando a varias mujeres heridas [...] Sonido de alerta noticiero [...] Urgente, urgente, mujeres que trabajan planchado los cuellos de las

camisas forman una masiva huelga denunciando la explotación laboral. Sus jefes no aceptan el reclamo y las amenazan con trabajar más tiempo, pero ganando menos de lo que actualmente reciben [...] Sonido de registradora [...] 1908: 40.000 costureras industriales se declaran en huelga, demandando el derecho de unirse a los sindicatos, mejores salarios, una jornada de trabajo menos larga, entrenamiento vocacional y el rechazo al trabajo infantil [...] Sin embargo, nos acaban de confirmar que durante la huelga, 129 trabajadoras murieron quemadas en un incendio en la fábrica Cotton Textile Factory, en Washington Square, Nueva York. Los dueños de la fábrica habían encerrado a las trabajadoras para forzarlas a permanecer en el trabajo y no unirse a la huelga [...] La Internacional Socialista, reunida en Copenhague, proclamó el Día de la Mujer de carácter internacional como homenaje al movimiento en favor de los derechos de la mujer y para ayudar a conseguir el sufragio femenino universal. La propuesta fue aprobada unánimemente por la conferencia de más de 100 mujeres procedentes de 17 países. Aún no se establece una fecha fija para la celebración [...] 1945, San Francisco: acaba de ser firmada la Carta de las Naciones Unidas, que proclama la igualdad de los sexos como un derecho humano fundamental [...] Así, queridas amigas, recordamos hoy a tantas mujeres que han dado hasta su vida por mejorar sus condiciones de vida [...] (Alfonso, 2012).

Esto permitió poner en relación el trabajo de la memoria con el ámbito de lo político

y lo de lo público, es decir, en función de las manifestaciones sociales y colectivas, para abordar, de manera crítica, los acontecimientos contemporáneos:

Uyyy, y yo que pensaba que este día era para que a uno le dijeran que era bonita y tierna! [...] Que no se te olvide, el 8 de marzo se conmemora la capacidad de organización, de lucha y resistencia de las mujeres! A todas las mujeres que día a día realizan acciones para que las cosas cambien, ¡feliz Día de la Mujer! (Alfonso, 2012).

La afirmación de Sarlo de que el pasado es siempre conflictivo señala el potencial político de la memoria. “Siguiendo el rastro [...], las mujeres que rompieron el silencio”, nos lleva a pensar en la necesidad de poner en jaque las pretendidas dimensiones originarias de la subjetividad, con miras a cuestionar esas zonas domesticadas que fijan los sujetos a una identidad a partir de la cual se profundizan las relaciones de dominación. En últimas, de hacer un uso estratégico de los hechos del pasado para transformar las situaciones presentes:

Restituir el relato de las prácticas cotidianas y de los trayectos anónimos, ocultos tras el espesor del tejido social, dado que estos relatos, a veces individuales, a veces ampliados a las dimensiones de un grupo, también se convierten a veces en una puesta en escena y un espectáculo para la comunidad local que de esta forma se repropia de un pasado común (Certeau, 1995, p. 178).

Por tanto, no se tratará de apostar por narrativas o relatos que no vengan del poder —todas se inscriben en él—, sino por las formas de relato que, desde los posibles juegos estratégicos, desafíen, contrapongan y produzcan en función de la creatividad y la transformación social. Unas prácticas narrativas que transformen efectivamente nuestras vidas, nuestra mentalidad y nuestras actitudes. Un trabajo, si se quiere, contradiscursivo que entiende que hay existencias activas que resisten y, sobre todo, producen otras formas de existencia y otras prácticas de vida.

REFERENCIAS

- Alfonso, L. (2012). *Siguiendo el rastro. Hoy presentamos las mujeres que rompieron el silencio*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social para la Paz, semillero Movimientos Sociales y Comunicación Alternativa.
- Alvarado, L., Bermúdez, T., Blanco, M., Carvajal, A., Pava, É., Salazar, S. y Trinidad, H. (2012). *Análisis crítico del discurso feminista de Mujeres Creando frente a la sociedad boliviana desde la comunicación alternativa*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social para la Paz.
- Beltrán, M. (2012). *Diccionario juvenil*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social para la Paz, semillero Movimientos Sociales y Comunicación Alternativa.
- Bryon, P. et al. (2011). *Propuesta de curso intersemestral Trueque de saberes sobre la memoria, pensamiento, práctica y discurso en la docencia. Hacia la consolidación de la línea de investigación de las memorias*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Certeau, M. de (1979). *La invención de lo cotidiano* (vol. I). México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. de (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Comunicación en Resistencia. (2012). El espejo. Para mirarnos y ver de otras formas. Recuperado de <http://comunicacionenresistencia.blogspot.com/2012/03/el-espejo-para-mirarnos-y-ver-de-otras.html>
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI.
- León, O. (2005). Movimientos sociales y comunicación. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticias/2005/1/10552.pdf>
- Mujeres al Borde. (2011). Artivismos. Recuperado de <http://www.mujeresalborde.org/spip.php?rubrique48>
- Mujeres Creando (2012). Jueves 19 de abril, feministario: movimiento de mujeres, mujeres en movimiento. Recuperado de <http://mujeres-creandocomunidad.blogspot.com/>
- Orjuela, A. (2012). *Propuesta radial 1430*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Pueblos (2008, 15 de febrero). Contrainformación: una breve aproximación conceptual. *Pueblos, Revista de Información y Debate*. Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article911>
- Reyes, F. L. (2011). *Comunicación y memoria: posibles rutas a explorar en el marco de una línea de investigación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¿A qué llamamos violencia en las ciencias sociales?*

*Santiago Álvarez***

Recibido: 3 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

RESUMEN

Este artículo se propone reflexionar sobre la ambigüedad del término *violencia* y la practicidad de su utilización en el campo de las ciencias sociales. Además, expone sus principales acepciones, tratando de pensar sobre las consecuencias que conlleva elegir cada una de ellas; debate la utilidad del uso del concepto teniendo en cuenta su evidente polisemia; y discute la posibilidad de aceptar una definición transcultural mínima. Por último, trata de responder a la pregunta sobre cuál concepto es el más adecuado para ser utilizado como herramienta en la investigación del conflicto político colombiano.

Palabras clave: violencia, conflicto, agresión, género, violencia simbólica, violencia ilegítima.

* Artículo de reflexión.

** Doctor en Antropología por la London School of Economics and Political. Actualmente forma parte del Centro de Antropología del Instituto de Desarrollo Económico y Social y es profesor de la Maestría en Antropología Social IDES-IDAES de las Universidad San Martín. Correo electrónico: alvaresantiago@hotmail.com

What do we call violence in the social sciences?

ABSTRACT

This paper aims at reflecting on the ambiguity of the term *violence* and its practical use in the field of social sciences. It also exposes its main meanings trying to think about the consequences that choosing any of them entails, debates on the usefulness of the concept given its apparent polysemy and discusses the possibility of accepting a minimum transcultural definition. Finally, it attempts to answer the question about which concept is best suited for use as a research tool in the Colombian political conflict.

Keywords: violence, conflict, aggression, gender, symbolic violence, unlawful violence.

Recibido: 3 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

¿A o que chamamos de violência nas ciências sociais?

Recibido: 3 de septiembre de 2012

Evaluated: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2013

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a ambiguidade do termo *violência* e a praticidade de sua utilização no campo das ciências sociais. Além do mais expõe suas principais acepções, tentando pensar sob as consequências que isso implica na escolha de cada uma delas; debate a utilidade do uso do conceito tendo em conta sua evidente polissemia; e discute a possibilidade de aceitar uma definição transcultural mínima. Finalmente, tenta responder à pergunta de qual conceito é mais adequado para ser usado como uma ferramenta na pesquisa do conflito político colombiano.

Palabra-clave: violência, conflito, agressão, gênero, violência simbólica, violência ilegítima.

LOS PROBLEMAS QUE CONLLEVA EL CONCEPTO DE VIOLENCIA

Evidentemente, la palabra *violencia* es polisémica y ambigua, lo cual ha llevado a algunos autores a preguntarse sobre su utilidad. Dentro de esta postura, Heelas (1982) considera que el de la violencia no es un concepto sociológicamente útil y que no puede usarse una definición de este fuera del contexto cultural en que se origina.

Como Moore (1994) puntualiza, “a pesar de la enorme masa de escritura, investigación y especulación, el concepto de violencia para las ciencias sociales todavía continúa increíblemente subteorizado”¹ (p. 138). Esto también se podría relacionar con una tendencia a incorporar al concepto de violencia a una serie de fenómenos cada vez más amplios, con el propósito de abarcar, por ejemplo, las desigualdades sociales, políticas y económicas. Por su parte, Rifiotis y Castelnuovo (2011) plantean:

El término [violencia] se transformó así en un significante vacío, un artefacto capaz de condensar múltiples significados y situaciones. Es que su campo semántico tiene una regla deformativa: la constante expansión. La aparente unidad del término resulta de una generalización implícita de los diversos fenómenos que ella designa siempre de modo homogeneizador, exterior y negativo (p. 12).

A su vez, estos autores sugieren que es más adecuado hablar de *violencias*, en plural:

Así, podemos afirmar que los discursos de la modernidad son insatisfactorios para la significación del mundo contemporáneo, tornándose entonces necesario realizar una revisión de los conceptos y las prácticas en el campo de “las violencias”. Desde nuestro punto de vista, referirnos al término de modo plural significa afirmar la heterogeneidad y no circunscribirse a una tipología (Rifiotis y Castelnuovo, 2011, p. 12).

La expansión del término ha llevado a Garriga y Noel (2010) a hablar de la *inflación* del concepto de violencia:

En este sentido, nuestra elección del término *inflación* no es casual: sabemos que lo que un concepto gana en alcance, lo pierde en poder explicativo. Si un mismo término puede ser aplicado a tantos fenómenos y en ámbitos tan disímiles —desde, digamos, un insulto hasta un ataque terrorista—, podemos legítimamente preguntarnos en qué consistiría su utilidad. Si la violencia está en todas partes y predica de casi cualquier relación social concebible, ¿cuáles son las ventajas analíticas de utilizar un término con un referente tan vasto y difuso a la hora de pensar rigurosamente una u otra variante de los fenómenos designados por él?

Tampoco puede usarse el concepto de violencia para describir toda acción social que implique contacto físico o comunicación verbal.

¹ Traducción propia.

Algunas feministas planteaban que la penetración sexual, cualquiera que fuera, era en sí misma violenta. Al respecto, Allison y Kilmartin (2007) consideran:

La violencia basada en género es todo ataque contra una persona (usualmente una mujer) como consecuencia, al menos en parte, de su posición desventajosa dentro de un sistema social dominado por el hombre².

Sería, si se llega a estos extremos, un concepto que no ayudaría mucho a iluminar los fenómenos que buscamos analizar. Estos intentos recuerdan lo que decía Hegel sobre el concepto de absoluto de Schelling: “Es como la noche en la que todos los gatos son pardos”.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

El concepto de Bourdieu y Passeron (1988) de *violencia simbólica* habla de formas de violencia no ejercidas por la fuerza física. Se trataría de la imposición, por parte de sujetos dominantes a los sujetos dominados, de una cosmovisión, roles sociales específicos, categorías cognitivas y estructuras mentales. Los autores hacen referencia específicamente al sistema educativo. En este sentido, Garriga y Noel (2010) plantean:

Esta noción de *violencia simbólica* se asemeja bastante a una serie de concepciones de inspiración más o menos psicoanalítica que piensan y entienden la socialización como una forma de violencia, en la medida en que la

misma implica una imposición de un arbitrario cultural sobre una serie de impulsos pre- o parasociales³.

En este sentido, la violencia simbólica es fácilmente relacionable con el concepto marxiano de dominación, por la que los sujetos dominados reproducen y afianzan su sojuzgamiento. La dominación sería la probabilidad de encontrar obediencia sobre un grupo social específico. En toda relación de autoridad existe una voluntad de obediencia, una aceptación de la autoridad que se ejerce. Dado que ya existe un concepto, el de dominación, al que hacer referencia, ¿vale la pena mezclar ambos, produciendo una mayor confusión? En cambio, el de terror es un concepto específico claramente enriquecedor, diferente pero cercano al de violencia. Taussig usa el concepto de terror para hacer referencia a un poderoso discurso de dominación que actúa en la imaginación y los miedos de las personas. El terror, para él, es efectivo en “destruir la capacidad de resistencia de las personas” (Taussig, 1987, p. 128; 1992, p. 11).

LAS POSIBILIDADES DE CONSTRUIR UN CONCEPTO TRANSCULTURAL DE VIOLENCIA

Además de una “inflación” del término, otro problema es la transculturalidad de la violencia, la posibilidad de establecer un concepto válido aplicable a diversas culturas: lo que para unos puede ser considerado violento, para otros no es percibido como tal; por ejemplo, ciertos juegos masculinos

2 Traducción propia.

3 Garriga y Noel (2010) alarman sobre la difusión y el uso, “a menudo salvaje”, de la obra de Bourdieu.

en los que los miembros de un grupo social se golpean hasta sangrar. Entre los nuer, los niños suelen pelearse usando brazaletes con púas (Pritchard, 1977). Situaciones que podrían denominarse de *violencia doméstica* entre el marido y su mujer no son percibidas del mismo modo en comunidades indígenas de los Andes, de acuerdo con los estudios realizados por Harris (1994) en Bolivia y por Harvey (1994) en Perú. Además, la violencia en estos casos es percibida no como disruptiva, sino como constitutiva de las relaciones sociales familiares.

Riches (1988) muestra cómo en el mundo anglosajón la violencia está siempre relacionada con la ilegitimidad. Así, si un grupo de policías estuviera ejerciendo una deliberada fuerza física sobre otros, dentro de las pautas y protocolos legales, su accionar no sería percibido como violento. Afirma el autor: “Cuando un testigo o una víctima invoca la noción de violencia, emite un juicio no solo de que la acción requerida causa daño físico, sino también de que es ilegítima” (Riches, 1988, p. 18). Por el contrario, Benjamin (2010, p. 87), reflexionando sobre el estado totalitario nacionalsocialista alemán, analiza críticamente la relación de la violencia con el derecho y la justicia. Plantea la doble cara de Jano del Estado, compuesta, por un lado, de razón y, por el otro, de violencia. El Estado expresaría dramáticamente esta contradicción en el caso del estado de emergencia⁴. Nada de esto está presente en el concepto anglosajón, en el que las

funciones en las que el Estado ejerce la fuerza no son percibidas críticamente.

Riches (1988) señala otras características *emic* de la violencia dentro de la misma cultura anglosajona: la violencia dentro del mundo anglosajón es asociada con inaceptabilidad, irracionalidad y bestialidad (pp. 18-20). Esta asociación con los animales es también típica, al menos en la Argentina, en los comentarios de los medios de comunicación deportiva con respecto a las hinchadas de fútbol (Garriga, 2007). Así, entonces, en la cultura anglosajona y, en gran medida, en el mundo occidental, toda práctica definida como *violenta* es concebida como disruptiva, como una ruptura provocada por un elemento no integrado, siempre sorprendente y fuera de tiempo y lugar (Rifiotis y Castelnuovo, 2011).

Para trabajar la posibilidad de aplicar un concepto transcultural de violencia, debe volverse sobre la diferencia *etic* y *emic*. Con ella se hace referencia al punto de vista del investigador (*etic*) y al punto de vista del actor (*emic*). En el caso concreto de los conceptos relacionados con la violencia, es posible que en el estudio de un grupo cultural o social determinado emerjan conceptos *emic* que no necesariamente coinciden con definiciones conceptuales propias. A modo de ejemplo, en el caso concreto de estudios sobre violencia en hinchadas de fútbol en Argentina, Garriga (2007) trabaja sobre el concepto del “aguante”, que sería “un atributo que distingue a aquellos que pueden en un enfrentamiento corporal ganarse el respeto tanto de los que manejan concepciones diferentes en torno de la violencia como de los iguales” (p. 48). Y el autor dice más adelante:

4 Taussig (1999) hace referencia a esta contradicción presente en la definición de Weber, quien consideraba al monopolio del uso legítimo de la fuerza dentro de un territorio determinado como la componente crucial del Estado: “Lo que debemos destacar aquí es cómo esta conjunción de violencia y razón es tan evidente y al mismo tiempo tan negada” (Taussig, 1999, p. 149).

El *aguante* es una forma típica de honor, ya que valora comportamientos y propiedades determinadas como honorables o deshonrosas [...] En la contienda por el aguante vale todo; con esto quiero expresar que no es solo a golpes de puño, sino que también intervienen armas de fuego, navajas, palos, cinturones, piedras y cualquier elemento que pueda ser útil para vencer al rival (p. 49).

Esta concepción *emic* del aguante contrasta con la visión que los medios de comunicación tienen sobre las prácticas sociales desarrolladas por las hinchadas de fútbol. Este contraste es sumamente atractivo para discutir qué sucede con esas acciones y para comprender que la tarea del investigador social no debe reducirse solamente a explicar las motivaciones internas y el sentido de las prácticas de los actores, sino que debe compararlas y contrastarlas con otras visiones tanto dentro de la misma cultura como fuera de ella.

Debe estudiarse la violencia no solo como una fuerza disruptiva y caótica, sino también como una forma de resolver conflictos y como constructora de lazos sociales (Harris, 1994; Harvey, 1994). De hecho, no todos los conflictos derivan en violencia. En muchos casos, la violencia es consecuencia de una elección entre las posibilidades de resolución existentes, al menos por parte de los victimarios. Por esto, la mayoría de las sociedades tienen estipulaciones y códigos no escritos sobre cómo debe ser ejercida esta violencia. Por ejemplo, en las venganzas de sangre hay prohibiciones ejercidas para que la violencia no escale. Para los nuer del Sudán, entre los miembros

de un mismo poblado, las peleas se restringen al uso del garrote y se prohíbe el uso de lanzas. Entre los nuer no se puede abusar de las mujeres ni de los niños, no se pueden destruir chozas ni establos ni tampoco tomar prisioneros. Todas estas restricciones desaparecen cuando los oponentes no son nuer (Riches, 1988; Pritchard, 1977).

VIOLENCIA, BIOLOGÍA Y AGRESIÓN

La discusión sobre el carácter innato de la violencia ha tenido una notable influencia del conductismo. Este afirmaba y acentuaba la base genética de los comportamientos violentos. El término utilizado en estos casos es el de *agresión*, común no solo al comportamiento humano, sino también al de otros animales. Riches (1988) rescata la definición de Eibl-Eibesfeldt de agresión: "Comportamiento encaminado al espaciamiento de una población (humana o animal) por medio de la repulsión" (p. 41).

Ruiz (2009) hace particular referencia a los estudios que toman en cuenta factores hormonales como productores de agresión: "Un factor biológico que muchos investigadores aseguran que determina la violencia es el hormonal, afirmando que ser varón incrementa el trastorno de personalidad antisocial tres veces más que ser mujer" (p. 4). Estos estudios muestran una mayor agresión masculina que femenina, basados en un más alto porcentaje de testosterona en el hombre. En general, este tipo de investigaciones "biologistas" en las ciencias sociales han producido explicaciones funcionalistas muy básicas. Es evidente que hay un componente biológico como también podemos

encontrar un componente psicológico, pero la mayoría de las conductas humanas, en cuanto conductas sociales y culturales, se explican en términos sociales y culturales (Riches, 1988, p. 41).

¿PODEMOS CONSENSUAR UNA DEFINICIÓN TRANSCULTURAL DE VIOLENCIA?

Estas diferentes concepciones de violencia obligan a volver a la pregunta sobre la posibilidad de adoptar un concepto transcultural de violencia: ¿podemos buscar y acordar un concepto mínimo que nos permita comparar entre una consensuada definición *etic* y los diversos conceptos *emic* relacionados? Creo que un acuerdo mínimo transcultural sobre lo que significa la violencia y una ulterior comparación con los significados culturales específicos sería altamente enriquecedor. Poner sobre la mesa el cruzamiento entre las ideas del investigador y las del investigado es uno de los grandes aciertos de la antropología social, que debería ser tenido en cuenta en otras ciencias sociales que estudien estos fenómenos. Las diferencias y los cruces de ambas visiones nos hacen reflexionar y buscar explicaciones novedosas. Una mera descripción del concepto *emic* sin una referencia a un marco transcultural troncharía nuestra posibilidad de comparar creativamente. En este sentido, Riches habla de un “núcleo universal de significado” del término *violencia* que podemos acordar para ponerlo en relación con los conceptos culturales específicos.

Una paradoja interesante a la que hace referencia Riches (1988, pp. 18-19) es que el término *violencia* es utilizado mucho más

por las víctimas y los testigos que por los victimarios. Esto permite reflexionar sobre las características negativas que conlleva catalogar a un hecho como violento y a sus ejecutores como violentos. Esa mirada se asienta en el discurso denunciatorio, propio de una lectura criminalizante y estigmatizada contenida en la polaridad víctima-agresor o en la figura jurídica del reo (Rifiotis, 1997). Gran parte de los estudios sobre violencia en ciencias sociales se centran en las víctimas. Wieviorka (2006, p. 241), refiriéndose a la víctima, plantea que la violencia niega la subjetividad del sujeto. Es un terreno ampliamente enriquecedor estudiar no solamente la subjetividad cuestionada de las víctimas (Wieviorka, 2006, p. 241), sino también la subjetividad de los victimarios. Más allá de lo inquietante de sus puntos de vista, ellos tienen mucho que decirnos acerca de sus motivaciones últimas y del sentido social de sus prácticas.

En este punto puede adoptarse una mínima definición válida transcultural de violencia como “una resistida producción de mal físico” (Riches, 1988, p. 28) o, en el mismo sentido, la definición de Marvin (1988): “Toda acción humana que supone una deliberada inflicción de daño hacia otros” (p. 121). Puede usarse alguna de estas dos definiciones, porque, por un lado, son suficientemente amplias para incluir casos que se encuentran en los bordes de la definición de lo violento, como insultos y acosos; y, por otro lado, porque imponen límites en la demarcación de lo que es violento y lo que no lo es.

EL CONCEPTO DE VIOLENCIA EN EL CONFLICTO COLOMBIANO

Como ya se ha afirmado, elegir un concepto no es, de ninguna manera, neutral. Puede afirmarse que un fenómeno por analizar es un hecho iluminado por un concepto. Este dará a luz a una serie de elementos aprehensibles de la realidad, y no a otros. Si se hace referencia al conflicto colombiano, se encuentra un caso en donde el Estado-nación parecería incapaz de monopolizar y de legitimar el uso de la violencia o, incluso, de mantener el control sobre la totalidad de su territorio. Diversos actores sociales (la guerrilla, los paramilitares, los narcotraficantes, las fuerzas armadas) luchan violentamente por el control de distintas regiones y territorios colombianos. Como se ha visto, de acuerdo con Riches, para los anglosajones, violencia sería solamente una acción en contra de la ley. Cuando el Estado actúa ejerciendo correctamente su poder de policía, no estaría incurriendo en violencia.

En este sentido, parece obvio entender que, en el caso colombiano, esta asociación entre violencia e ilegitimidad no existe en el sentido local del término. Por un lado, está la sociedad en la que el Estado carece de control efectivo sobre la totalidad del territorio y en la que su poder es desafiado por la acción de múltiples actores sociales (Álvarez, 2004). Por otro lado, la connivencia entre lo paraestatal y lo estatal plantea una deslegitimación del accionar del Estado (Álvarez, 2008). En este contexto, esta visión restrictiva del concepto de violencia asociado a ilegitimidad no es de ninguna utilidad. En cambio, puede considerarse que para un análisis adecuado de la realidad colombiana, es preciso utilizar un

concepto transcultural específico de violencia. Así, puede aislarse una serie de prácticas claramente delimitables dentro de las dos definiciones dadas. Utilizar una definición restringida de violencia, como las plantea Riches o Marvin, es lo adecuado, ya que deben separarse esos fenómenos específicos de otros. Las estructuras de dominación o las ideas agresivas de masculinidad son elementos que influyen, a veces directa a veces indirectamente, en los comportamientos violentos, pero no son estos comportamientos. Debe arriesgarse, entonces, a privilegiar una definición *etic* de violencia que permita el desafío de la comparación y de la búsqueda de explicaciones que vayan más allá de una tarea meramente interpretativa que se “muerde su propia cola”.

CONCLUSIONES

Se han reconocido las dificultades que presentan las ciencias sociales para definir a la violencia; el carácter ambiguo y polisémico del término; los intentos de diversos autores por descartar el concepto de plano o, por el contrario, por agrandar y expandir su significado produciendo una verdadera “inflación” de ese. Se descarta, asimismo, una visión “biologista” que interpreta las prácticas violentas como consecuencias de lo biológico y, en particular, de lo genético. En este artículo se propone una interpretación social y cultural a de esas conductas sociales.

Se ha aceptado, también, la posibilidad de desarrollar una definición transcultural de la violencia que permita comparar diversos fenómenos, en diversas culturas y sociedades. En ese sentido, se ha propuesto acordar

con una mínima definición válida transcultural de violencia, entendiéndola como “una resistida producción de mal físico” (Riches, 1988, p. 28) o como “toda acción humana que supone una deliberada inflicción de daño hacia otros” (Marvin, 1988, p. 121). La utilización de una definición transcultural permite operar en el marco de la comparabilidad y establecer hipótesis explicativas a series similares de fenómenos, pudiendo ir más allá de una mera interpretación de los conceptos *emic*. Finalmente, se ha discutido la utilización de un concepto transcultural y restringido de violencia para el caso colombiano, acordando que se trataba de la mejor opción. Esta elección permite separar analíticamente esos fenómenos de otros con los que, sin duda, se encuentran conectados e interrelacionados. Pero, dado que estos no poseen las características propias de los fenómenos violentos, un análisis conjunto impediría estudiar a estos últimos en sus especificidades.

REFERENCIAS

- Allison, J. y Kilmartin, C. (2007). *Men's violence against women. Theory, research, and activism*. Nueva York: Routledge.
- Álvarez, S. (2004) *Leviatán y sus lobos. Violencia y poder en una comunidad de los Andes colombianos*. Buenos Aires: Antropofagia-IDES.
- Álvarez, S. (2008). No te bañarás nunca en el mismo río etnográfico. Notas sobre las dificultades del regreso al campo en un pueblo de los Andes colombianos. *Estudios en Antropología Social*, 1(1). Buenos Aires: Centro de Antropología Social.
- Arendt, H. (1969). *On violence*. Nueva York: Harcourt, Brace, and World.
- Benjamin, W. (2010). *Crítica de la violencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1988). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Garriga, J. (2007). *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales en una hinchada de fútbol*. Bueno Aires: Prometeo.
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). *Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 9, 121-126.
- Girard, R. (1985). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Harris, O. (1994). Condor and Bull. The ambiguities of masculinity in Northern Potosi. En P. Harvey & P. Gow. *Sex and violence. Issues in representation and experience*. Nueva York: Routledge.
- Harvey, P. (1994). Domestic violence in the Peruvian Andes. En P. Harvey & P. Gow. *Sex and violence. Issues in representation and experience*. Nueva York: Routledge.
- Heelas, P. (1989). Anthropology, violence and catharsis. En P. Marsh & A. Campbell. *Agression and violence*. Londres: Basil and Blackwell.
- Kron-Hansen, C. (1994). The anthropology of violent Interaction. *Journal of Anthropological Research*, 50(4), 367-381.
- Marvin, G. (1988). Honor, integridad y el problema de la violencia en la corrida de toros en España. En D. Riches. *El fenómeno de la violencia*. Madrid: Pirámide. .
- Moore, H. (1994). The problem of explaining violence. En P. Harvey & P. Gow. *Sex and violence. Issues in representation and experience*. Nueva York: Routledge.
- Pritchard, E. (1977). *Los nuer*. Barcelona: Anagrama.
- Riches, D. (1988). *El fenómeno de la violencia*. Madrid: Pirámide.

- Rifiotis, T. (1997). Nos campos da violencia: defença e positividade. *Antropologia em Primeira Mão*, 19. Porto Alegre.
- Rifiotis, T. y Castelnuovo, N. (2011). La violencia como punto de partida. En *Antropología, violencia y justicia. Repensando matrices de sociabilidad contemporánea en el campo del género y de la familia*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ruiz, Y. (2009). Biología, cultura y violencia. Presentación realizada para las XIV Jornades de Foment de la investigació. Barcelona: Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I.
- Taussig, M. (1984). Culture of terror, space of death: Roger Casement's Putumayo report and the explanation of torture. *Comparative Studies in Society and History*, 26, 467-497. Cambridge.
- Taussig, M. (1986). *Shamanism, Colonialism, and the Wild man. A study in terror and healing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taussig, M. (1999). Maleficium: el fetichismo del Estado. En *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona: Gedisa.
- Wieviorka, M. (2006, enero-junio). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 15, 239-248. Universidad de Zulia.

Investigación
en perspectiva

Research findings
in perspective

Pesquisa em perspectiva

Louis Aragon y el *quotidien merveilleux* surrealista*

Camilo Hoyos Gómez**

RESUMEN

Recibido: 18 de marzo de 2012

Evaluado: 1 de abril de 2012

Aceptado: 22 de abril de 2013

El artículo propone un análisis de la mirada y de la imaginación en el paseo urbano por el parisino Pasaje de la Ópera narrado en *El campesino de París*, de Louis Aragon. En este texto se propone un conocimiento sensible del mundo que parte de la experiencia de lo concreto. De esta manera, el conocimiento de lo concreto y un nuevo acercamiento sobre el mundo circundante le permiten a Aragon desarrollar la teoría del *quotidien merveilleux*, que consiste en la posibilidad de contemplar imágenes provenientes de la imaginación e impulsadas por el contacto con lo real. A partir de la importancia de la mirada en la ciudad, Aragon establece una nueva epistemología de la mirada, puesto que determina la “lluvia de imágenes” que provienen de un espacio interior de quien camina la ciudad. Este texto, uno de los primeros y fundamentales libros del surrealismo, es una apología de la ciudad y del conocimiento sensorial del mundo y parte de la experiencia en la ciudad como lugar mágico y cotidiano.

Palabras clave: Louis Aragon, paseo urbano, mirada, París, *El campesino de París*, surrealismo.

* El presente artículo de investigación científico-literaria surge de un capítulo de la tesis doctoral titulada *La imagen literaria de París. Desde Mercier, Baudelaire y el surrealismo, hasta Rayuela de Julio Cortázar*, dirigida por Victoria Cirlot Valenzuela, con la cual el autor obtuvo el título de doctor en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra. El trabajo fue realizado gracias a una beca predoctoral otorgada por la Generalitat de Catalunya (2005-2009). La tesis no ha sido publicada.

** Doctor en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España. Profesor de la Maestría en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro del grupo de investigación La Construcción Estética de Europa: la Idea de Europa en los Escritores y Artistas desde la Edad Media al Siglo XX, del Institut Universitari de Cultura de la Universitat Pompeu Fabra, cuyo investigador principal es Rafael Argullol. Correo electrónico: hoyoscamilo@gmail.com

Louis Aragon and the surreal *merveilleux quotidien*

ABSTRACT

The article is an analysis of the importance of seeing and imagination in the nightwalk of Paris' "Passage de l'Opéra" included in Louis Aragon's *The Paris Peasant*. Aragon proposes a process of knowing our reality through the senses, which are activated through our experiences with the real world. From the knowledge of our daily surroundings, he who walks the city with a determined way of seeing will participate in a series of psychic and poetic images which are elaborated by the walker's unconsciousness. By making the importance of seeing one of the most, Aragon is also sustaining a new epistemological view of experience through the act of seeing. One of the earliest and fundamental surrealist literary works, it is one of the most interesting odes to the city written by the Surrealist work, acknowledging the city as a daily and magic space.

Keywords: Louis Aragon, urban walk, view, Paris, *Paris Peasant*, surrealism.

Recibido: 18 de marzo de 2012

Evaluated: 1 de abril de 2012

Aceptado: 22 de abril de 2013

Louis Aragon e o *quotidien merveilleux* surrealista

Recibido: 18 de marzo de 2012

Evaluated: 1 de abril de 2012

Aceptado: 22 de abril de 2013

RESUMO

O artigo propõe um análise da olhada e da imaginação no passeio urbano pelo parisiense Passagem da Opera narrado em *O Camponês de Paris*, por Louis Aragon. Este texto se propõe conhecimento sensível do mundo, que parte da experiência do concreto. Desta forma, o conhecimento do concreto e uma nova abordagem para o mundo circundante permitem-lhe a Aragão desenvolver a teoria do *quotidien merveilleux*, que consiste na possibilidade de contemplar imagens que vem da imaginação e impulsadas pelo contato com a realidade. A partir da importância da olhada para a cidade, Aragão estabelece uma nova epistemologia do olhar, uma vez que determina a “chuva de imagens” que provêm de um espaço interior de quem caminha pela cidade. Este texto, um dos primeiros e fundamentais livros do surrealismo, é uma apologia da cidade e do conhecimento sensorial do mundo e parte da experiência na cidade como lugar mágico e habitual.

Palavras-chave: Louis Aragon, passeio urbano, olhar, Paris, *O Camponês de Paris*, surrealismo.

Je revois l'extraordinaire compagnon de promenade qu'il était [Aragon]. Les lieux de Paris, même les plus neutres, par où l'on passait avec lui étaient rehaussés de plusieurs crans par une fabulation magico-romanesque qui ne restait jamais à court et posait à propos d'un tournant de la rue ou d'une vitrine. Nul n'aura été plus habile détecteur de l'insolite sous toutes ses formes, nul n'aura été porté à des rêveries si grisantes sur une sorte de vie dérobée de la ville.

André Breton, *Entretiens avec Parinaud et Alban*

El campesino de París de Louis Aragon, publicado en 1926, es quizás la más compleja y sistemática apología de la ciudad de París que encontramos a lo largo de las letras francesas del siglo XX. Lo que Aragon no solamente se propuso sino que también cumplió fue encumbrar el París cotidiano hacia una categoría mitológica. No lo hacía equiparándola con la clásica, divina en sus atributos y portadora de los secretos de los dioses, sino al alcance de quien, con ojos atentos, camina el gran templo profano de la modernidad del siglo XX: la ciudad. La capacidad reveladora de la ciudad, ente forjador de nuevos mitos humanos, se proclama como un espacio a partir del cual el hombre no solamente conoce su mundo circundante, sino también su propia interioridad.

Si bien el texto es una especie de oda de la ciudad de París, por su capacidad reveladora (una idea que también forjaron, por esos mismos años, André Breton, Philippe Soupault y Robert Desnos), además es una teoría epistemológica acerca del conocimiento personal y físico del mundo. El "Prefacio" de *El campesino de París* se encarga de la sustentación teórica de la nueva mirada y capacidad de comprensión que el

naciente surrealismo propone, mientras que "El Pasaje de la Ópera" y "El sentimiento de la naturaleza en el Buttes-Chaumont" son la puesta en escena, a manera de paseo urbano, de aquellas facultades cognoscitivas que permiten una nueva elaboración y comprensión de la realidad circundante. Así como Breton dos años atrás había sustentado en su *Manifiesto del surrealismo* que la lógica no podía ser el único e irreparable camino hacia la comprensión de la interioridad y de la realidad, Aragon confiaba en su *Campesino* la gran invitación hacia la vivencia de un mundo evocador y lleno de elementos maravillosos que son sugerentes de imágenes poéticas que surgen de una interioridad libre de los yugos y cadenas de la lógica y la razón. Esto se lleva a cabo en el mundo sensorial, en el mundo concreto, es decir, en la ciudad. La gran defensa epistemológica que lidera Aragon es la de la comprensión del mundo a partir de los sentidos (herramientas únicas para percibir ese "concreto"), y no había mejor lugar para esto que la ciudad de París.

El campesino de París trata, pues, de una serie de paseos urbanos en esta ciudad, que se convierte, como lo hizo para todo el grupo surrealista, en el laboratorio donde llevar a cabo los experimentos hacia la expresión real del pensamiento, tal como declaró Breton en el *Manifiesto*. En oposición a la comprensión de la vida a partir de la razón, Aragon proclama a los sentidos como los verdaderos participantes en la experiencia vital que define al sujeto:

Le sens ont enfin établi leur hégémonie sur la terre. Que viendrait désormais faire ici la raison ? Raison, raison, ô fantôme abstrait de la veille [...] En vain

la raison me dénonce la dictature de la sensualité (Aragon, 2007, p. 147).

En la medida en que los sentidos, y no la razón, son la puerta de entrada hacia la realidad, permitiendo la irrupción de imágenes y latidos internos que surgen de la conciencia súbitamente despertada, Aragon reconoce en la inmediatez de la calle el entorno idóneo para la creación de nuevos mitos urbanos que se generan constantemente, en cuanto la calle misma es un lugar pasajero y de tráfico desconocido. Así, dirá que “des mythes nouveaux naissent sous chacun de nos pas. Là où l’homme a vécu commence la légende, là où il vit”. Ante la irrupción de nuevas formas de experimentar la ciudad, Aragon se propone ser testigo de estas nuevas pulsaciones internas: “Je ne veux plus occuper ma pensée que de ces transformations méprisées. Chaque jour se modifie le sentiment moderne de l’existence. Une mythologie se noue et se dénoue” (Aragon, 2007, p. 149). Esta mitología surge del reconocimiento de determinados espacios urbanos activadores de la imaginación, que encuentra una de sus máximas representaciones en “El Pasaje de la Ópera”.

El formar parte de, el descubrir esos mitos, es formulado por Aragon bajo la categoría del *quotidien merveilleux*: la posibilidad de asistir o participar de la eclosión de las imágenes poéticas, maravillosas en sí mismas, en un entorno cotidiano, esto es, inmediato y circundante, accesible a un conocimiento libre de la razón. Estar atento a la percepción de lo insólito que resulta ser el desencadenante: de eso se trata el paseo por la ciudad. “Aurai-je longtemps le sentiment du merveilleux quotidien?” (Aragon, 2007, p. 149), se pregunta el autor terminando el prefacio.

En la medida en que es una experiencia efímera de la modernidad, siempre se corre el riesgo de que se escape por entre los dedos.

La entrada al Pasaje de la Ópera implica la inserción absoluta al mundo de la imaginación y de la imagen. Abogando irremediablemente por el mundo de lo concreto, el campesino de París intentará, a toda costa, encontrar los elementos en un mundo cambiante que determinen y prueben la nueva mitología que se ha venido creando a partir del cambio de pensamiento engendrado en el seno mismo del surrealismo. Tal como indica Jean Decottignies (1994):

C’est donc dans les rues d’un certain Paris que le Paysan s’aventure à la découverte du concret. Dans ce regard porté sur le paysage urbain s’active ce que nous pourrions appeler une poétique des rues et des jardins. Poétique à travers laquelle s’élabore, au dire de l’écrivain, une métaphysique des lieux [...] La disparition de Dieu n’entraîne nullement l’impossibilité de la métaphysique. C’est au contraire ce silence des religions qui ouvre la voie à une connaissance différente [...] A cette métaphysique nouvelle préside une faculté qu’on ne s’attendait guère à rencontrer dans les parages de la philosophie: l’imagination (p. 99)

La imaginación es la gran facultad que ha hecho posible que la mitología moderna encuentre su lugar en las calles de París, ya no en los dioses de las alturas o en los lugares sagrados. El templo de Salomón, emblema del templo religioso, ya no acoge

el culto religioso: estos se llevan a cabo en otros lugares: “Où les hommes vaquent sans souci à leur vie mystérieuse, et qui peu à peu naissent à une religion profonde” (Aragon, 2007, p. 151). El lugar donde se engendra esta mitología, no obstante, ha pasado desapercibida para gran cantidad de paseantes callejeros. Es trabajo del poeta buscarlos y prestarse a las revelaciones que de estos surgen: “Ces plages de l’inconnu et du frisson, toute notre matière mentale les borde [...], pour la première fois me venait la conscience d’une cohérence inexplicquée et de ses prolongements dans mon cœur” (Aragon, 2007, p. 151). Este tipo de escenarios se caracterizan por la conjunción de un espacio exterior (exterior al sujeto, en este caso el pasaje) y del espacio interior (allí donde transcurren las revelaciones y transformaciones). Allí mismo será donde el campesino de París tendrá las revelaciones de un conocimiento sensible a través del escalofrío, ese momento de súbita revelación que sacude el pensamiento y que “signifie l’intermittence de ces révélations, leur force sensuelle ainsi que l’effroi qu’elles peuvent susciter, chez qui ne peut douter de pouvoir qu’il découvre, tout en sachant qu’il est plus fort que celui de la raison” (Piegay-Gros, 1997, p. 117). La razón, pues, se ve expulsada del proceso de pensamiento. Tal como establece el yo poético, estos espacios llamados pasajes

méritent pourtant d’être regardés comme les recéleurs de plusieurs mythes modernes, car c’est aujourd’hui seulement que la pioche les menace, qu’ils sont effectivement devenus les sanctuaires d’un culte de l’éphémère, qu’ils sont devenus le paysage fantomatique des plaisirs et des professions maudites,

incompréhensibles hier et que demain ne connaîtra jamais (Aragon, 2007, p. 152).

Situados en la ciudad, como apunta Piegay-Gros (1994, p. 149), las imágenes míticas, diseminadas por doquier, crean una nueva poética que toma como centro generador a la imaginación como principio creativo y como principio de conocimiento.

Si bien la entrada al pasaje es la inserción en el reino de la imaginación, esto nos lleva directamente al imperio de los sentidos, tal como pudimos observar en el “Préface”. Ahora bien, resulta fundamental hacer una aclaración desde el momento mismo en que comenzamos la búsqueda de lo *quotidien merveilleux* caminando las galerías del Pasaje de la Ópera. Desde un principio resulta necesario entender la manera como se adhiere la realidad a la noción imaginativa, y para esto no hay mejor manera que traer a colación una idea de Gindine (1966):

C’est dans le cadre urbain contemporain, accessible à tous, reconnaissable dans sa topographie, qu’elle décèle toute une mythologie moderne. Et le quartier banal, la boutique modeste, le parc municipal se chargeront de merveilleux car ce sont des lieux où se célèbre le rite occulte en transfiguration du Désir (pp. 58-59)

El deseo, por lo tanto, formará parte intrínseca de cualquier imagen proveniente del atravesamiento del pasaje, a la vez que de los impulsos imaginativos allí explotados. Este énfasis en el deseo y en los sentidos cobra su relevancia desde las primeras páginas, cuando encontramos un énfasis

narrativo y descriptivo en cualquier actividad que tenga que ver directamente con la sensualidad del cuerpo; esto es, con los placeres de la carne, íntimamente vinculados en el espacio del pasaje con la prostitución y, por lo tanto, con la figura de la mujer. No en vano el pasaje es calificado de “laboratorio de placeres” y como “laboratorio voluptuoso”. Así, pues, Aragon entiende que la mujer, y, más aún, la prostituta, es la reina de los sentidos, en la medida en que constituye la inmediatez del pasaje como máxima representación de la modernidad. Esto se comprende mediante las visiones que el personaje tiene con la mujer-sirena y con Nana, la mujer esponja, partícipes de determinadas imágenes que el campesino de París observará.

Uno de los casos más emblemáticos, precisamente por ser la primera experiencia visionaria a la vez que sensual (que, como hemos visto, en Aragon no implica diferencia alguna), resulta del momento en que el narrador está caminando frente a la tienda de bastones. Luego de describir la organización de la vitrina, estará sujeto, súbitamente, a una visión producto de la imaginación. Los bastones ceden a una luz verdecina, de tonalidades marítimas, y de un momento al otro el personaje cree estar al frente de peces fosforescentes entre algas marinas. Y repentinamente logrará reconocer un viejo rostro femenino que creía olvidado:

J'aurais cru avoir affaire à une sirène
[...] je reconnus soudain cette personne malgré l'émaciement de ses traits et l'air égaré dont ils étaient empreints [...] Que pouvait-elle bien venir faire ici, parmi les cannes, et elle chantait encore si j'en jugeais par le

mouvement de ses lèvres car le ressac de l'étagage couvrait sa voix et montait plus haut qu'elle vers le plafond de miroir au-delà duquel on n'apercevait ni la lune ni l'ombre menaçante des falaises: “L'idéal!” m'écriai-je, ne trouvant rien de mieux à dire dans mon trouble (Aragon, 2007, p. 159).

Se trata del mismo rostro de una prostituta que había conocido en las provincias renanas, que cantaba canciones en la Sofienstrasse aprendidas de su padre. ¿Cuáles eran las posibilidades de que precisamente ese rostro surgiera en mitad de un paseo urbano? La presencia de la prostituta, emblema absoluto de la mitología moderna, encarna la sensualidad como herramienta para conocer el mundo (y ella va a más, en la medida en que lo lleva a cabo a través de uno de los máximos emblemas, para Aragon, de la modernidad: lo efímero). Decottignies (1994), haciendo alusión al “encantamiento” que la prostituta ejerce en el caminante, explica de una manera certera la relación e importancia entre el amor y la prostituta, mujer efímera por excelencia. Nos dirá, pues:

La poétique de l'éphémère participe de ce qui Nietzsche appelait la sagesse dionysiaque. Elle s'inscrit contre le sens apollinien de la beauté, fondé sur la croyance en “l'éternité du phénomène” [...] L'amour même, trop aisément contenté par la prostituée, la femme d'un moment, témoigne de cette “basse recherche de l'éphémère sans illusion de durée”, atteste le goût du “saccage de ce qu'on respecte”. L'éphémère, le polymorphe est le premier caractère de la beauté moderne (pp. 108-109).

Este tipo de encuentros (el de la prostituta), tal como indica Bognoux, resultan fundamentales en la estética surrealista, puesto que determinan los “rencontres improbables et pourtant nécessaires” (Bognoux, 1974, p. 130). El encuentro con la prostituta renana surge, a todas luces, del azar. André Breton, en su *L'amour fou*, rememora la manera como para la década de 1920 los surrealistas contemplaban el azar, y lo define como “*la forme de manifestation de la nécessité extérieure qui se fraie un chemin dans l'inconscient humain*” (Breton, 1992, 690; las cursivas son del texto original). En la medida en que el azar configura una necesidad interior, que reside en el inconsciente, este se activa a partir del deseo, como vimos en la cita anterior de Gindine. En la medida en que Aragon está caminando por un pasaje que dispara la actividad de la imaginación, esta a su vez produce imágenes forjadas por el deseo. Se trata de la fusión plena entre un exterior y un interior, en la medida en que Aragon propone una mirada que no solamente transforme el exterior circundante, sino que el propio ser, su interioridad, forme parte activa en él.

Nana, la mujer-esponja-prostituta, hará su aparición en el momento en que el campesino de París nos otorga uno de sus episodios más líricos y apasionantes de todo el relato: la oda a la peluquería femenina, precedida a su vez de la oda a las prostitutas que no solamente frecuentan, sino que prácticamente habitan el pasaje. El objeto de visión del caminante recae sobre las prostitutas, en la medida en que ellas generan en él la noción de la aventura y del acto imaginativo. En todos los placeres denominados *bajos*, dice Aragon (2007):

Il y a quelque chose de merveilleux qui me dispose au plaisir [...] tout en elles permet de redouter les périls ignominieux de l'amour, tout en elles, en même temps, me montre l'abîme et me donne le vertige, je leur pardonnerai, c'est sûr, tout à l'heure, de me consumer (p. 169).

Estas percepciones sobre el sujeto femenino encaminan, asimismo, una posibilidad poética del personaje urbano que terminará desarrollando una explosión de imágenes en el momento en que el narrador pasa al frente de una peluquería para mujeres. La pulsión que surge a partir de la presencia de la prostituta abarca en su totalidad la interioridad del caminante, porque aviva su imaginación, enardece el corazón amoroso, conlleva el placer a raíz de lo maravilloso y postula la posibilidad de una vida consagrada al azar. La prostituta, además, recuerda los peligros del amor y, por último —pero no único—, es portadora del abismo y produce en sí misma el vértigo. Sin más, la prostituta, en este episodio, se ha convertido en una imagen poética, predominantemente controlada por la imaginación, el deseo y el delirio. Tal como establece Piégay-Gros (1994):

L'image poétique, si elle n'apparaît pas dans ce réel abstrait qui juge de l'existence d'une chose à l'aune de la perception normative, contrôlée par la raison, est ce qu'il y a de plus concret: elle est le réel en tant qu'il est enrichi et travaillé par l'Imagination, le désir et le délire (p. 167).

Desde el comienzo mismo del recuento, se encuentra un ejemplo sobre el

reconocimiento mágico de cualquier evento o labor cotidiana, tal como lo dice el narrador refiriéndose al peluquero para mujeres. Aquello que el narrador sustraerá de una simple actividad de un corte del pelo rubio (*blond*) encarna las posibilidades del *quotidien merveilleux*, porque sugieren un encuentro con una imagen poética, en este caso llevada a cabo a partir de la famosa frase de Isidore Ducasse (1997), conde de Lautréamont, presente en su *Chants de Maldoror*: “Bello [...] como el encuentro fortuito, sobre una mesa de disección, de una máquina de coser y de un paraguas!” (p. 227). Lo *blond* de la cabellera de las damas funciona, pues, a manera de motor poético que se dispersa no únicamente a través del pasaje, sino a través del recuerdo poético del caminante, pues se trata de un “espíritu de un color” que encamina hacia la ensoñación amorosa:

Blond comme l’hystérie, blond comme le ciel, blond comme la fatigue, blond comme le baiser. Sur la palette des blondeurs, je mettrai l’élégance des automobiles, l’odeur des sainfoins, le silence des matinées, les perplexités de l’attente, les ravages des frôlements. Qu’il st blond le bruit de la pluie, qu’il est blond le chant des miroirs ! Du parfum des gants au cri de la chouette, des battements du cœur de l’assassin à la flamme-fleur des cytises, de la morsure à la chanson, que de blondeurs, que de paupières : blondeur des toits, blondeur des vents, blondeur des tables, ou des palmes, il y a des jours entiers de blondeur, des grands magasins de Blond, des galeries pour le désir, des arsenaux de poudre d’orangeade. Blond partout: je m’abandonne à ce pitchepin des sens, à ce concept de la blondeur

qui n’est pas la couleur même, mais une sorte d’esprit de couleur, tout marié aux accents de l’amour (Aragon, 2007, p. 171).

Ningún otro personaje, además de la mujer en la obra de Aragon, tiene el potencial poético que es trasladado a la boca del narrador para producir, tal como veremos páginas después en el café Certa, “una lluvia de imágenes” que tienen como única instancia común el *blond*, pero que a partir de esto transfiguran el mundo y lo contiene dentro de nuevas categorías. La experiencia sensible del objeto conduce necesariamente a otro modo de percepción que resulta filtrado a partir del “prisma de la imaginación” (Gindine, 1966, p. 62). Este otro modo de percepción solo puede ser concebido en un espacio en particular: el Pasaje de la Ópera, que es a su vez un espacio imaginario (en cuanto producto de la imaginación, en la medida en que se convierte en un santuario poético que encuentra su imagen en el texto literario). Tal como establece Marion Von Rentergheim (1989):

La traversée de l’imaginaire engendre la mise en liberté des sens et du désir le plus primitif: le déroulement des chevelures blondes sous les peignes enviés du coiffeur se prolonge en un théâtre sauvage, la vision cupide et désordonnée d’une jungle d’instincts bruts déployés sans foi ni loi (p. 38).

Cuando el caminante llega a los “Baños” del pasaje, un local que es en realidad un prostíbulo, contamos finalmente con una reflexión acerca de las distintas maneras en que la prostituta, en cuanto emblema de modernidad y de imaginación poética,

incide directamente en la naturaleza humana a partir de la voluptuosidad:

On m'accuse assez volontiers d'exalter la prostitution, et même, car on m'accorde certains jours un curieux pouvoir sur le monde, d'en favoriser les voies. Et cela ne va pas sans que l'on soupçonne l'idée qu'*au fond* je pourrais me faire de l'amour (Aragon, 2007, p. 220).

La aventura que implica visitar a una prostituta, "qui est pourtant encore une aventure de moi-même" (Aragon, 2007, p. 220), es sometida a una defensa clara y contundente. Aquello que encuentra en el burdel o casa de citas implica tanto la libertad personal como el conocimiento de un mundo:

Rien ne me sert plus alors de ce langage, de ces connaissances, de cette éducation même par lesquels on m'apprit à m'exercer au cœur du monde. Mirage ou miroir, un grand enchantement luit dans cette ombre et s'appuie au chambranle des ravages dans la pose classique de la mort qui vient de laisser tomber son suaire. O mon image d'os, me voici: que tout se décompose enfin de dans le palais des illusions et du silence (Aragon, 2007, pp. 221-222).

Si la prostituta es el emblema de la interacción sensual entre dos cuerpos, ella misma resulta un método de conocimiento sensible, concreto e imaginativo del mundo. Tal como apunta la anterior cita, es la necesidad de un lenguaje sensual únicamente disfrutado, en su caso, por la visita a aquella que implica la otredad moral, como lo es la prostituta. Ya páginas atrás Aragon nos había dicho que la naturaleza del pasaje ayuda

a las "fuites posibles, pour masquer à un observateur superficiel les rencontres qui, derrière le bleu du ciel passé des tentures, étoufferont un grand secret dans un décor de lieu commun", de la misma manera que, una vez termina el encuentro con la mujer dadora de placer infinito, "un bonheur se défait, des doigts se délaçant, et un pardessus descend vers le jour anonyme, vers le pays de la respectabilité" (Aragon, 2007, p. 154). De allí, precisamente, que la oda a la prostituta sea también la acusación de un mundo burgués que no ha conseguido comprender bienamente las poéticas implícitas en la prostitución y las posibilidades de conocimiento que esta implica (Aragon, 2007, p. 221).

Tal como venimos estableciendo, es la facultad de la imaginación la que permite la sucesión e irrupción o eclosión de imágenes en el pasaje. No en vano el campesino de París, durante su travesía por el pasaje, participa de un diálogo entre el hombre y sus facultades, en el cual la Imaginación tomará la palabra y, a través suyo, establecerá una de las más grandes defensas de la gestión de imágenes a partir del pensamiento surrealista. Una vez entra en escena, la Imaginación se dirige a la Inteligencia, a la Voluntad y al Hombre enunciando que trae "un stupéfiant venu des limites de la conscience, des frontières de l'abîme". Se trata de un producto que "dépasse vos désirs, les suscite, vous fait accéder à des désirs nouveaux, insensés". Este nuevo producto no es nada más ni nada menos que el "vicio Surrealismo":

L'emploi déréglé et passionnel du stupéfiant *image*, ou plutôt de la provocation sans contrôle de l'image pour

elle-même et pour ce qu'elle entraîne dans le domaine de la représentation de perturbations imprévisibles et de métamorphoses: car chaque image à chaque coup vous force à réviser l'Univers (Aragon, 2007, p. 190).

Mediante la aplicación del nuevo vicio, tal como apunta Decottignies (1994), se “pone en práctica la metafísica”: se lleva a cabo una búsqueda insólita en las zonas mágicas de la ciudad, que, a partir de las figuras de lo concreto (es decir, del mundo real), revela el otro lado de la realidad a partir de un elemento efímero y que se establece bajo las coordenadas de lo mágico (p. 100).

La utilización “dérégulé et passionnel” camina de la mano de la noción maldoroniana del encuentro furtivo sobre una mesa de disección. No existe tipo alguno de control sobre el producto que se genera (es decir, la “lluvia de imágenes”), puesto que este, de la mano de la imaginación y de la búsqueda, encuentra su plano poético. Dicha búsqueda de encuentros (en el sentido maldoroniano) implica necesariamente la conciencia de estar habitando un espacio mágico que se presta a la irrupción de imágenes, de la misma manera que este espacio (el pasaje) se contrasta con el mundo exterior. Aragon establece en la interioridad del pasaje una metáfora hacia la comprensión del mundo: si se camina dentro del pasaje, se está viviendo y comprendiendo el mundo a partir de la imaginación y de la poesía, mientras que si se camina de nuevo las calles fuera del pasaje, se estaría regresando al mundo de la lógica y de la razón, al mundo cuadrículado que no permitiría de manera alguna el afloramiento de las imágenes provenientes del inconsciente:

Je reviens sur mes pas: la lumière à nouveau se décompose à travers le prisme de l'imagination, je me résigne à cet univers irisé. Qu'allais-tu faire, mon ami, aux confins de la réalité? Voici ton royaume de sal gemme, tes astéries et tes fameux gisements. Tu sais bien, plaisanterie anodine, que tu es l'Aladin du Monde occidental. Jamais tu ne sortiras de cette grande tache de couleur que tu traînes au fond de tes rétines. Débat ridicule qu'une flamme dans le feu. Tu ne quitteras pas ton navire d'illusions, ta villa de pavots au joli toit de plumes. Tes géôliers d'yeux passent et repassent en aiguisant leurs trousseaux de reflets. C'est en vain que, creusant depuis vingt-six années avec un morceau de raison brisée un souterrain qui part de ta paillassse, tu crois aboutir au bord de la mer. Ta mémoire ouvre sur une oubliette. Là tu retrouveras toujours les mêmes désastres de caresses (Aragon, 2007, p. 178).

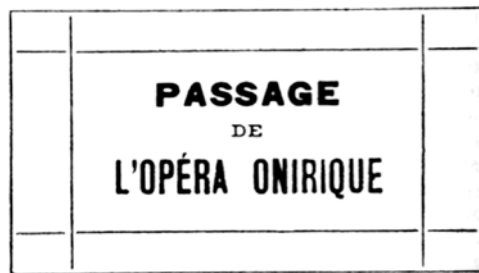
Esta reflexión la vemos en el momento en que el campesino tiene la posibilidad de salir del pasaje descendiendo las escaleras. Situado al frente de estas, que no son más que la posibilidad de descender a un mundo racional, se reconoce en un espacio fronterizo, ajeno a cualquier producto subjetivo de su propia imaginación. Desde dentro del pasaje, con la mirada hacia el exterior, prevalece un sentimiento de extrañeza, en la medida en que allí afuera no coexiste, de manera alguna, la noción imaginativa del nuevo sistema de pensamiento. Ante el imperio de la razón no hay posibilidad alguna de una interioridad imperante, como sí sucede dentro del pasaje, olvidándose de salir a ese otro mundo donde absolutamente

nada contempla en sí mismo el poderío de la voz poética.

Laberinto de voluptuosidad, el pasaje se convierte en el habitáculo del caminante surrealista, que ya tan solo puede *ver* y *comprender* gracias a la luz descompuesta por el prisma de la imaginación (“Jamais tu ne sortiras de cette grande tache de couleur que tu traînes au fond de tes rétines”: esa mancha de color es precisamente la imaginación). No hay motivo alguno para salir del pasaje, para escapar del laberinto como lo harían muchos otros luego del encuentro con la prostituta. No hay necesidad alguna de salir al otro mundo, al orden plano, lógico y racional. Imbuido en un mundo cuyo conocimiento traspasa invariablemente las profundidades de su propio ser a través de sus rasgos imaginativos, toda percepción del mundo exterior, entendido ya sea a través de sus objetos o de sus sujetos, se permea y legitima a través de su propia interioridad, tal como el *paysan* nos indica en un momento dado:

J’aime à me laisser traverser par les vents et la pluie: le hasard, voilà toute mon expérience. Que le monde m’est donné, ce n’est pas mon sentiment. Cette marchande de mouchoirs, ce petit sucrier que je vais vous décrire si vous n’êtes pas sages, ce sont des limites intérieures de moi-même, des vues idéales que j’ai de mes lois, de mes façons de penser, et je veux bien être pendu si ce passage est autre chose qu’une méthode pour m’affranchir de certaines contraintes, un moyen d’accéder au-delà de mes forces à une domaine encore interdit. Qu’il prenne enfin son véritable

nom et que M. Oudin vienne en poser la plaque:



(Aragon, 2007, pp. 207-208)

En la medida en que el pasaje se convierte en terreno onírico, la interioridad brota sin remedio alguno: es mediante una interioridad, mediante la *tache de couleur que tu traînes au fond de tes rétines*, que se conoce el mundo: en vez de funcionar desde fuera, en un intento de reconocimiento lógico y racional, funciona desde la percepción creativa misma de aquel que adquiere la mirada surrealista.

André Breton, ya en su *Manifiesto del surrealismo*, había establecido que aún vivíamos sobre el reino de la lógica, pero que los procedimientos lógicos de sus días no se aplicaban más que a la resolución de problemas de interés secundario. “Le rationalisme absolu qui reste”, apuntó, “ne permet de considérer que des faits relevant étroitement de notre expérience”. En cambio, la imaginación se concentra en los elementos inherentes al alma humana, a su percepción del mundo y, sobre todo, a su configuración hacia una experiencia interior:

Si les profondeurs de notre esprit recèlent d’étranges forces capables d’augmenter celles de la surface, ou de lutter victorieusement contre elles, il y

a tout intérêt à les capter, à les capter d'abord, pour les soumettre ensuite, s'il y a lieu, au contrôle de notre raison (Breton, 1988, p. 316).

En esta medida, la percepción de los impulsos poéticos deberán contar con la razón únicamente para poder ser comprendidas en un orden general en el cual carece un criterio lógico, a su vez siendo utilizada para hacer de las imágenes y de la imaginación aquello que la razón poseía exclusivamente: la percepción y experiencia del mundo. Tal como explica Piégay-Gros (1997):

La toute puissance de l'imagination, décrétée dans *Le Paysan de Paris*, ne se limite donc pas à une critique formelle de la raison et de la logique: plus radicalement, l'image peut prendre la place du concept et devenir un instrument de connaissance. L'image n'est donc pas seulement une figure poétique, au demeurant au centre de la définition du surréalisme: outil cognitif, elle doit être placée au centre de la démarche épistémologique comme des enjeux esthétiques du surréalisme. L'image est au cœur d'une esthétique du concret et d'une quête d'un nouveau mode de connaissance (p. 19).

En las últimas páginas del texto surge la idea directa del pasaje como laberinto, en la medida en que se convierte en un espacio libre de un orden racional y participativo del azar y la imaginación. Pero no resulta ser un laberinto en imagen y semejanza al clásico laberinto cretense, puesto que Aragon comprende la ciudad de París como

"le labyrinthe sans Minotaure" (p. 224). Tal como apunta Didier Ottinger en su *Sur-réalisme et mythologie moderne. Les voies du labyrinthe: D'Ariane à Fantômes*, la figura del Minotauro es para el surrealismo el guardián y portador de los secretos del laberinto, la encarnación de las fortalezas de lo irracional; por esto, "est devenu l'emblème du surréalisme, son allié le plus sûr dans son combat contre les excès du rationalisme" (Ottinger, 2002, p. 47). Pero comprender el laberinto del Pasaje de la Ópera, en la medida en que carece de esta figura mitológica, no significa de manera alguna que se excluya, sino que se utiliza por contraste con su significado clásico. Ya no existe la figura fatídica que arremete contra quien está caminando el laberinto, o que por lo que se creía desde Ovidio aniquilaba, a manera de homenaje, a las vírgenes dadas en sacrificio. En cuanto Aragon contempla el laberinto de París sin Minotauro, establece la pérdida de un sentido clásico-mítico, ya que no se contempla la figura del Minotauro como el guardián temible de un centro. El centro es accesible a todos, porque no hay guardián que lo vigile y cele. Bancquart (2004) reconoce el espacio como vacío de divinidades y, por lo tanto, de juicios morales: "Un monde sans unité possible ne connaît pas de désunisseur: sans Dieu, il est sans diable: sans Minos, il ne combat pas de Minotaure" (pp. 182-183)

A través, pues, de los rasgos de la imaginación, del deambular a partir del azar y de la reconfiguración de elementos míticos como el laberinto, Aragon establece un "Pasaje de la Ópera onírico", porque no solamente demuestra los objetos en su realidad incipiente y cotidiana, sino que se permite asimismo vislumbrar las mismas

interioridades del poeta. En otras palabras, a través de la ciudad accede a su propio pensamiento y a su nueva manera de contemplar el mundo a partir de la mirada:

Le monde moderne est celui qui épouse mes manières d'être [...] Ce que me traverse est un éclair moi-même. Et fuit. Je ne pourrai négliger, car je suis le passage de l'ombre à la lumière, je suis du même coup l'occident et l'aurore. Je suis une limite, un trait. Que tout se mêle au vent, voici tous les mots dans ma bouche. Et ce qui m'entoure est une ride, l'onde apparente d'un frisson (Aragon, 2007, p. 225).

En la irrupción de lo maravilloso en el mundo cotidiano, la imaginación cumple con toda la labor de orfebre: será a partir de la imagen proveniente de la interioridad del sujeto que se demostrará cómo lo maravilloso reside en una nueva mirada y percepción del universo. Siendo *El campesino de París* una obra escrita entre 1924 y 1926, resulta una de las más claras apologías no solamente a los sentidos (estándarte del surrealismo en el momento de comprender la realidad), sino a la posibilidad de arremeter contra las categorías opuestas que de alguna manera no permitieron el pleno conocimiento del mundo. No hubo mejor manera para Aragon de establecerlo que al crear un espacio regentado por la imaginación, y que a través de sus creaciones iluminaba la oscuridad reinante en el interior del sujeto aún perteneciente a un mundo lógico y racional. A partir de los impulsos del deseo y de la necesidad, bajo compañía de la mujer prostituta que invita al deleite de lo efímero y a la sensualidad de la carne, Aragon no solamente exaltó la ciudad de París

como el gran laboratorio de investigaciones surrealistas, sino que invitó a una nueva comprensión del mundo desligada de las nociones morales y racionales de la época. Invitó, como siempre lo supo hacer el surrealismo, a una nueva existencia: aquella en la que la razón perdiera algo de su protagonismo, cediéndole a la imaginación de los sentidos el papel protagonista. Porque únicamente a partir de la unión de un microcosmos y de un macrocosmos es que el humano, en su dimensión poética y humana, puede acceder a un nuevo pensamiento epistemológico.

REFERENCIAS

- Aragon, L. (1999). *Critique du Paysan de Paris* (Une Jacquerie de l'individualisme). *L'Infini*, 68, 74-78.
- Aragon, L. (2007). *Oeuvres poétiques complètes. I*. París: Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade.
- Bancquart, M. C. (2004). *Paris des surrealistes*. París: Éditions de la Différence.
- Bournoux, D. (1974). Aragon, ou le génie d'un lieu. *Les Cahiers du Chemin*, 22, 124-145.
- Bournoux, D. (2007). Notice à *Le paysan de Paris*. En L. Aragon. *Oeuvres poétiques complètes. I*. París: Gallimard-Bibliothèque de la Pléiade.
- Breton, A. (1988). *Œuvres complètes I*. París: Gallimard-Bibliothèque de la Pléiade.
- Breton, A. (1992). *Œuvres complètes II*. París: Gallimard-Bibliothèque de la Pléiade.
- Decottignies, J. (1994). *L'invention de la poésie. Breton, Aragon, Duchamp*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Ducasse, I. [Conde de Lautréamont] (1997). *Los cantos de Maldoror*. Madrid: Visor.
- Gindine, Y. (1966). *Aragon. Prosateur surréaliste*. Genève: Droz.

- Narjoux, C. (2001). *Moniche et Éponge: étude de deux mots-clefs dans Le Paysan de Paris d'Aragon. L'information Grammaticale*, 89, 7-10.
- Ottinger, D. (2002). *Surréalisme et mythologie moderne. Les voies du labyrinthe d'Ariane à Fantômas*. Paris: Gallimard.
- Piégay-Gros, N. (1994). Philosophie de l'image. *Recherches Croisées Aragon - Elsa Triolet*, 5, 149-168.
- Piégay-Gros, N. (1997). *L'esthétique d'Aragon*. Liège: Sedes.
- Rentergheim, M. (1989). Mots de passe et mots de passages. *Europe*, 717-718, 36-39.

Bartleby o la política del caos*

Andrés Camilo Torres Estrada**

RESUMEN

Recibido: 5 de febrero de 2013

Evaluated: 14 de abril de 2013

Aceptado: 30 de abril de 2013

El artículo presenta un análisis del cuento de Herman Melville: “Bartleby, el escribiente”. Este análisis parte de un acercamiento a la literatura desde una noción de política inspirada en autores como Jacques Derrida y Jacques Rancière, pero que se aparta de esta filosofía cuando, por encima del propio texto y sus posibilidades, se pretende encontrar en él heterotopías, esperanzas y comunidades por venir. Esta noción de política acerca a la literatura al mundo efectivo, transfigurando los modos de ser y no ser. Así, el personaje de Bartleby se presenta en medio del mundo de la representación como un agente del caos. En esto consiste la política del escribiente: su incursión devela las farsas del mundo construido y soñado por los hombres; pero esta destrucción que causa es inútil: el mundo de la representación ha sentido su absurdo, no sabe qué hacer con dicho agente del caos, pero no es suficiente para arruinarlo. Bartleby, quien se ha indeterminado y ha abandonado las dualidades de ser y no ser, tampoco puede seguir viviendo: ya no hay espacio para la vida sin referencias en un mundo humano y ficticio.

Palabras clave: Bartleby, política, literatura.

* Artículo de reflexión a partir de la tesis de maestría *Borges, Bartleby o la política del caos*, presentada en la Universidad de los Andes en diciembre de 2012.

** Magíster en Literatura de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: ac.torres410@uniandes.edu.co

Bartleby, or chaos and politics

ABSTRACT

The paper presents an analysis of the story of Herman Melville "Bartleby, the Scrivener". This analysis is based on an approach to literature from a political notion inspired by authors such as Jacques Derrida and Jacques Rancière, but deviates from this philosophy when, above the text itself and its possibilities, it is pretended to find in it heterotopias, hopes and communities to come. This notion of politics gets literature closer to the actual world, transfiguring the ways of being and non-being. Thus, the character of Bartleby comes amid the world of representation as an agent of chaos. That is what the politics of the scrivener is about: his incursion unveils the farces of the world built and dreamed by men, but the destruction it causes is futile: the world of representation has felt its absurdity and does not know what to do with the agent of chaos, but it is not enough to ruin it. Bartleby, who has been undetermined and has left the dualities of being and not being cannot continue living: there is no room for life without references in a human and fictional world.

Keywords: Bartleby, politics, literature.

Recibido: 5 de febrero de 2013

Evaluated: 14 de abril de 2013

Aceptado: 30 de abril de 2013

Bartleby ou a política do caos

Recibido: 5 de febrero de 2013

Evaluated: 14 de abril de 2013

Aceptado: 30 de abril de 2013

RESUMO

O artigo apresenta uma análise do conto de Herman Melville, "Bartleby, o el Escribiente". Esta análise baseia-se numa abordagem à literatura a partir de uma noção política inspirada em autores como Jacques Derrida e Jacques Rancière, mas desvia-se desta filosofia, quando, por cima do próprio texto e de suas possibilidades, pretendem-se achar nele heterotopias, esperanças e comunidades por vir. Esta noção de política aproxima à literatura ao mundo real, transfigurando os modos de ser e não ser. Assim, o personagem de Bartleby apresenta-se no meio do mundo da representação como um agente do caos. Nisto consiste a política do escrivão: sua incursão revela as farsas do mundo construído e sonhado pelos homens, mas esta destruição que causa é inútil: o mundo da representação sentiu seu absurdo, não sabe o que fazer com dito agente do caos, mas não é suficiente para arruiná-lo. Bartleby, quem tem-se indeterminado e tem abandonado as dualidades de ser e não ser, também não pode continuar a viver: já não há espaço para a vida sem referências num mundo humano e imaginário.

Palavras-chave: Bartleby, política, literatura.

I

*People see all the time,
and they just can't remember how to act.*

Bob Dylan, *Idiot Wind*

Casi desapercibido por su generación, Herman Melville fue rescatado en el siglo XX como uno de los autores norteamericanos más importantes del siglo anterior. *Moby Dick* hace ya parte de los clásicos de la literatura, y dentro de la obra de Melville hay un personaje que ha llamado la atención de una gran cantidad de autores: Bartleby. “Bartleby, el escribiente”, un cuento de 1853, narra la historia de un extraño escribiente en Wall Street. Maurice Blanchot, Jacques Derrida, Gilles Deleuze y Jacques Rancière, gran parte de la filosofía francesa contemporánea, le han dedicado varias páginas. Giorgio Agamben, Jorge Luis Borges y Enrique Vila-Matas se unen a los asombrados por el escribiente, entre otros. Mucho se ha dicho al respecto.

Digamos que lo que podría llamarse sencillamente mi “propuesta de lectura” sobre el cuento, la que haré en el presente texto, implica necesariamente una manera de concebir la literatura y de ser en el mundo. Es lo que llama la atención de la palabra *política* del título, que puede llegar a confundir: la literatura, profunda y orgullosamente inútil dentro del mundo de la representación, produce ciertas implicaciones que transfiguran los modos de ser y no ser, de relacionarse con los otros y con el mundo. No se escribe inocentemente. Bartleby es un agente del caos, destructor del mundo de la representación (y de la literatura, claro, que pertenece a ese mundo); destrucción exitosa o fracasada, ese no es el asunto todavía.

Esta noción de política está cercana a la que filósofos como Rancière, Derrida y Deleuze han atribuido a la literatura. De esta noción me interesa, principalmente, la diferenciación que se hace con *política* como término asociado a una específica rama de la sociedad (una política partidista, por ejemplo; una política que pertenece únicamente a “los políticos”). Digamos que los estudios literarios han utilizado con más insistencia la noción de *poética* o *estética*. La concepción de política que atraviesa este trabajo se acerca a lo que se ha entendido por esas mismas nociones, pero he preferido la de *política* por sus implicaciones en las maneras de ver y ser. Aquí también parto de una noción clara de literatura: quien habla de poética o estética generalmente mantiene al arte dentro de una esfera académica; es decir, se lee para encontrar coincidencias, repeticiones, fallas, virtudes, etc., dentro del ámbito puramente literario. Hablar de *política*, en cambio, reivindica cierta disposición del lector (que no es precisamente una disposición del todo previa ni consciente) de ser transfigurado en sus modos más propios y que definen su ser en el mundo. Hablar de poética apela al mundo de la representación que se ignora como tal y se mantiene en el juego de las dualidades y referencias; hablar de política involucra el cuestionamiento de ese mundo hasta develar, desde lo más profundo, su construcción y terminar por descubrirse y hasta condenarse.

Me aparto, sin embargo, de cierta tendencia de estas filosofías en las que coinciden, aunque sus métodos y sus acercamientos a la literatura sean diferentes. Estoy hablando de los espacios de indeterminación que estos filósofos han querido encontrar en la literatura donde es posible rechazar el mundo de

la representación. Lo suficientemente aguda como para no creer en una verdadera actualización de estos espacios, esta filosofía ha buscado en cierta literatura una promesa que no se realiza, un secreto que no se revela, donde lo indeterminado puede llegar a consumarse. En Deleuze y Agamben podremos verlo en su actitud frente a *Bartleby*, a partir de quien han creado una esperanza para un tipo de comunidad libre del mundo de la representación.

Esta esperanza que deviene inevitablemente en optimismo es lo que no he encontrado en el cuento de Melville. El optimismo no solo se diferencia del pesimismo en sus visiones de mundo, sino también en su manera de surgir. El optimismo, por lo general, no aparece como consecuencia de cierta investigación, sino que es una manera previa de enfrentarse a cualquier búsqueda. Se dice: “trato siempre de ser optimista”; y se agrega generalmente: “a pesar de las circunstancias”. Un pesimista, por otro lado, lo es únicamente por las circunstancias, como resultado de su investigación. El pesimismo es un resultado, no un velo previo que se pone frente al mundo, sino —y aquí el caso más claro será siempre el de Schopenhauer— la conclusión que puede tenerse luego de haber observado el mundo. Jamás se oírá decir: “siempre trato de ser pesimista”. El optimismo, para ser, parece siempre depender de una previa imposición. Quien ve esperanza en la literatura que revisa este trabajo, impone al texto algo que no le pertenece y parece querer gritar: ¡Ah, *Bartleby*! ¡Ah, humanity!, a la manera del ridículo abogado de la historia.

De esta manera, la política del caos es aquella literatura donde el mundo de la

representación, desde sí mismo, comienza a desmoronarse, donde se devela como construcción y no deja espacio para ninguna forma de esperanza. En la política del caos, la transfiguración de los modos de ser y no ser llega a un espacio de imposibilidades: no se puede ser ni no ser. Esta noción de política y literatura rechaza cualquier otra que no sea la del caos. Otra política entraría en el mundo de la representación eligiendo alguna de sus posibilidades, manteniéndose en el sistema de referencias y dualidades. Solamente la política del caos es justa, en su más puro sentido: la no preferencia. Esta política no tiene proyecto después de la destrucción, no supone una salida, no promete una esperanza. Tiene un por qué, pero no un para qué. Intentaré reivindicar aquí para *Bartleby* un lugar de la desesperanza y, si se quiere, del desastre.

II

El “no esto más que aquello”, el término técnico mediante el cual los escépticos expresaban su pathos más propio: la epoché, la suspensión. “Los escépticos —escribe Diógenes en la Vida de Pirrón— no usaban esta expresión en sentido positivo (theicós) ni negativo (anaireticós), pues, para refutar un argumento, decían: “No existe Escila más que la Quimera”. Sin embargo, el término no se toma tampoco en sentido comparativo: “Los escépticos eliminan realmente hasta el mismo ‘no más que’, pues, así como la existencia de la providencia no es más cierta que su inexistencia, así también el ‘no más que’ no es más cierto que su negación” [...] Es imposible caracterizar con mayor precisión el modo en que el escribiente utiliza su obstinada fórmula. Pero la analogía puede prolongarse en otra

dirección [...] Sexto añade: “Y esto es lo más importante: al enunciar esta expresión, el escéptico dice el fenómeno y anuncia el pathos sin opinión alguna” [...] Cuando decimos “todo es incomprensible”, no intentamos afirmar que aquello que los dogmáticos buscan sea por naturaleza incomprensible, sino que nos limitamos a anunciar la pasión.
 Giorgio Agamben, “Bartleby o la potencia”

Para esbozar mi lectura, empezaré siguiendo el ensayo de Deleuze: “Bartleby o la fórmula”. Resumamos rápidamente el texto del filósofo francés. Deleuze afirma que Bartleby destruye el doble sistema de referencias (donde opera la comunicación y la producción de sentido), que se aparta del sistema de presupuestos (que aquí, fiel a Schopenhauer, llamaré a estos sistemas “el mundo de la representación”). Su fórmula (*I would prefer not to*), aparentemente agramatical, abre un vacío en el lenguaje, además de desactivar los actos de habla:

Cuando hablamos, no indicamos únicamente cosas o acciones, sino que ejecutamos actos que nos garantizan ciertos vínculos con nuestros interlocutores, según nuestras relaciones mutuas: ordenamos, preguntamos, prometemos, rogamos, emitimos “actos de habla” (*speech acts*). Los actos de habla son autorreferenciales (*yo doy efectivamente una orden al decir “Te ordeno...”*), mientras que las proposiciones descriptivas se refieren a otras cosas o a otras palabras. Este doble sistema de referencias es el que Bartleby destruye (Deleuze, 2000, p. 66).

A partir de esto, Deleuze busca integrar a Bartleby dentro del corpus de Melville y,

principalmente, desde *The Confidence-man*, texto en el que el autor norteamericano esboza una teoría sobre la novela. De esta manera, Deleuze ubica al escribiente como un Original, un sujeto sin identidad ni lugar:

La ley, las leyes, gobiernan sobre una naturaleza sensible secundaria, pero hay seres *innatamente depravados* que participan de una Naturaleza primaria y suprasensible, originaria, oceánica, que persigue a través de las leyes su propia e irracional finalidad —la Nada, la Nada—, y que no conoce ley alguna (Deleuze, 2000, p. 75).

Deleuze (2000) deduce, entonces, una comunidad por venir configurada a partir de este tipo de sujetos, pero donde es esencial la descomposición de la función paterna: “Liberar al hombre de la función de padre, engendrar al hombre nuevo, al hombre sin particularidades, reunir la humanidad y la originalidad, constituyendo una sociedad de hermanos a modo de una nueva universalidad” (p. 83).

La primera línea del ensayo de Deleuze es llamativa en el momento de su relectura: “*Bartleby* no es una metáfora del escritor, ni el símbolo de nada” (p. 59). Es inevitable, entonces, recordar el final del ensayo: “De vocación esquizofrénica, y hasta catatónica y anoréxica, Bartleby no es un enfermo, sino el médico de una América enferma, el *Medicine-man*, el nuevo Cristo o el hermano de todos nosotros” (p. 92). En el cuento de Melville hemos visto que Bartleby es un escribiente, trabaja para un abogado, no hace más que copiar, y cuando se le pide algo diferente, responde: “Preferiría no hacerlo”. Luego de un tiempo deja inclusive de

copiar, hasta que lo llevan a la cárcel y mueren allí. ¿Cómo es posible pensar en Bartleby como “nuevo Cristo o hermano de todos” y, al mismo tiempo, como símbolo de nada?

Ya Rancière, en “Deleuze, Bartleby, and the Literary Formula”, había señalado esta inconsistencia a través de todo el ensayo de Deleuze. Este último asegura que la fórmula que lleva al lenguaje a sus límites responde a una operación performativa sobre el lenguaje mismo, que desactiva el doble sistema de referencias (también los símbolos, entendemos); sin embargo, en toda la segunda parte del ensayo, Deleuze olvida la fórmula para centrarse en el héroe (y todavía más problemático, en los héroes de Melville). La literalidad de la fórmula, su carácter performativo (y no *simbólico*), ha desembocado en un símbolo.

No obstante, es posible que solo se trate de un descuido. Tal vez la fórmula permita al personaje convertirse en el sujeto sin identidad ni lugar, y la crítica de Rancière exagere la disonancia entre la fábula y la literalidad. Miremos cómo ha llegado Deleuze de un lado a otro, de la fórmula a la política de la comunidad de hermanos sin padre. Deleuze supone que la reacción de Bartleby, su primer y sucesivos “preferiría no hacerlo”, se deben a un pacto que el abogado (el padre) ha roto:

El pacto consistía en lo siguiente: Bartleby copiaría junto a su jefe, que podría escucharle pero no verle, como un ave nocturna que no soporta la mirada. Entonces, sin duda, cuando el abogado (sin hacerlo siquiera explícito) quiere sacar a Bartleby de su biombo para corregir las copias con los otros

escribientes, viola el pacto (Deleuze, 2000, pp. 70).

¿De dónde viene esta suposición (que líneas después se convierte en “sin duda”) de Deleuze? Si el abogado es el hombre que acude a la razón (el clímax del cuento llega cuando Bartleby responde: “Por ahora prefiero no ser un poco razonable” [Melville, 2008, pp. 71]), a la filantropía (“Sí, puedo adquirir a muy bajo precio la deleitosa sensación de amparar a Bartleby; puedo adaptarme a su extraña terquedad; ello me costará poquísimos o nada y, mientras, atesoraré en el fondo de mi alma lo que finalmente será un dulce bocado para mi conciencia” [p. 51]), a la voluntad (“¿No quiere?”, pregunta el abogado al menos dos veces, además de encontrar consuelo en “Edwards on the Will”), a las suposiciones (“Era una bella idea, dar por sentada la partida de Bartleby” [p. 81]), a la amistad (“¿Pero qué objeción razonable puede tener para no hablar conmigo? Yo quisiera ser su amigo” [2008, pp. 69]), al deber (“¿Qué debo hacer?, ¿qué dice mi conciencia que *debería* hacer con este hombre, o más bien, con este fantasma?” [p. 93]), y, en fin, si el abogado acude a todas las referencias *humanas* que se le ocurren, ¿qué lo diferencia a él, el padre, de Deleuze, quien parece no estar muy lejos cuando acude al pacto violado entre *hombres*, para darle una razón a la actitud de Bartleby?

Este es un momento decisivo en el ensayo en el que Deleuze afirma que la primacía paterna se diluye ante la respuesta originada por el pacto violado. Sin embargo, tiene que ir fuera del cuento para que su justificación nos parezca más convincente: no solo trae como referencias a *Moby Dick* y otros trabajos de Melville, sino inclusive

a Kleist y a la literatura norteamericana. A partir de esto, Bartleby ha entrado a formar parte del grupo de personajes que participan de la naturaleza primaria. En su “nada de voluntad mejor que voluntad de nada” (Deleuze, 2000, p. 76), Bartleby, como los otros personajes, afirma Deleuze, “no pueden sobrevivir más que petrificándose, negando la voluntad, y esa suspensión les santifica” (p. 76). En otras palabras, Deleuze está afirmando: el abogado rompe el pacto con el escribiente, quien como respuesta solo puede petrificarse para sobrevivir. Tomemos a Deleuze literalmente, lo cual su ensayo nos lo permite (y hasta sugiere): si Bartleby no se petrificara, si no se hace el sujeto sin determinación, entonces moriría. Lo digo de nuevo: según Deleuze, Bartleby, dentro las referencias humanas, hace un pacto con su jefe; al ser “traicionado”, debe abandonar ese sistema de referencias y “petrificarse” para sobrevivir. Admitamos que no hay en el cuento un pasaje que niegue rotundamente esta hipótesis. Pero digamos, por evidente que resulta, que no solo es imposible confirmarla (y no es esta la cuestión que complejiza el asunto), sino que es muy difícil imaginarla.

¿Podemos pensar, realmente, que toda la actitud de Bartleby surge a partir de un pacto violado? Aunque sea probable (poco probable), lo que extraña es que el escribiente, camino a la indeterminación, se prestara para un juego de referencias humanas, del mundo de la representación. Y todavía más problemático: ¿podemos pensar, realmente, que la “petrificación” es un método de supervivencia? El cuento desmiente este principio (y Deleuze dará cuenta de ello, ya veremos) cuando al final, en el clímax de su indeterminación, cuando ha dejado incluso

de copiar y hasta de comer, cuando está completamente petrificado, Bartleby muere. ¿No parece más acertado pensar que es precisamente esa petrificación lo que lleva al escribiente a la muerte? El cuento al menos lo sugiere así, no parece que haya alguna razón para esconder otro motivo.

Finalmente, Deleuze (2000) une toda esta interpretación con la visión de comunidad que ha visto en Melville:

¿Cuál es, pues, el problema más grave que atormenta a Melville en toda su obra? [...] Se trata, sin duda alguna, de reconciliar a los dos originales, *pero para ello es preciso también reconciliar al original con la humanidad secundaria, lo inhumano con lo humano* (p. 83).

Así, América parece ser el lugar de esa nueva comunidad, y Bartleby lo único que estaría esperando es una hermana para emprender su viaje (p. 89). “¿Qué pide Bartleby si no es un poco de confianza, mientras que el abogado le ofrece únicamente caridad y filantropía, todas las máscaras de la función paterna?” (p. 89). Confianza, dice el filósofo francés, como si un poco de confianza fuera diferente esencialmente de la caridad o la filantropía. Imaginemos, pues, lo que nos propone Deleuze; imaginemos que el día en que el abogado tiene que volver a la oficina (de la que ha huido) para tranquilizar a la gente y habla con Bartleby, entre las propuestas que le hace (volver a hacer copias, llevar los papeles de una tienda de ropa, ser camarero, viajar por todo el país, viajar a Europa, ir a vivir a la casa del abogado [Melville, 2008, pp. 101]), también el abogado podría proponerle a Bartleby un viaje con una hermana “con quien compartir su

bizcocho de jengibre como una nueva hostia" (esta es realmente una cita literal del ensayo de Deleuze, por increíble que parezca [p. 89]). No estoy llevando al absurdo la idea de Deleuze; pongámoslo en otros términos: imaginemos, pues, que el abogado le brinda un poco de confianza, le dice que afuera hay un mundo dispuesto a la fraternidad y a ser una sociedad sin padres. Imaginemos cómo el rostro de Bartleby cambia y dice finalmente: sí, sí, acepto (o, al menos, eso preferiría). Hay que reparar en una cosa: Deleuze no está diciendo que la comunidad por venir sea un utópico lugar de originales, de hombres sin referencias; en cambio, es una comunidad donde el hombre sin referencias (el "inhumano", aunque al estar por fuera de la relación de humanidad, del mundo de la representación, considero más acertado llamarlo el "a-humano") convive con el mundo humano; es decir, el abogado le propondría a Bartleby un mundo donde los originales y los demás conviven, y él aceptaría.

No solo esta propuesta jamás llega, sino que además Deleuze (2000) entiende que Melville la concebía imposible: "Mucho antes que Lawrence, Melville y Thoreau diagnosticaron la enfermedad americana: el nuevo cemento que restablece el muro, la autoridad paterna y la inmundicia caridad, Bartleby se deja morir en la cárcel" (p. 90). ¿Cómo es posible que luego de aceptarlo, el filósofo francés se empeñe en que el escribiente *simboliza* un pueblo futuro? Deleuze acepta que el cuento no es ese pueblo, pero parece pensar, realmente, que si las condiciones hubieran sido diferentes, Bartleby habría aceptado la imaginaria e insólita propuesta del abogado; que así, Bartleby nos habla de una posibilidad, de "una mutación humana" (p. 91). Estoy seguro de que el

escribiente es una excepción de lo humano, que cuestiona todas las referencias, que escapa a todos los atributos, pero no veo cómo es posible, a partir del cuento, imaginar "los derechos de un pueblo futuro" (p. 91), porque Bartleby, además de rechazarlo todo, también ha rechazado eso.

III

Volvamos al cuento. Desde la primera página, el abogado nos advierte para qué tipo de lector es su historia:

He conocido a muchos [copistas], profesional y particularmente, y podría referir diversas historias que harían sonreír a los señores benévolos y llorar a las almas sentimentales. Pero a las biografías de todos los amanuenses, prefiero algunos episodios de la vida de Bartleby, que era uno de ellos, el más extraño que yo he visto o de quien tenga noticia (Melville, 2008, p. 21)¹.

Luego advierte que para contar la historia de Bartleby, "conviene que registre algunos datos míos, de mis empleados, de mis asuntos, de mi oficina y de mi ambiente general" (2008, p. 21). Estas primeras páginas

1 Esta advertencia me recuerda inevitablemente una visión de la literatura que Borges esbozó alguna vez alrededor de la figura de Bernard Shaw: "El carácter del hombre y sus variaciones son el tema esencial de la novela de nuestro tiempo; la lírica es la complaciente magnificación de venturas o desventuras amorosas; las filosofías de Heidegger y Jaspers hacen de cada uno de nosotros el interesante interlocutor de un diálogo secreto y continuo con la nada o con la divinidad; estas disciplinas, que formalmente pueden ser admirables, fomentan esa ilusión del yo que el Vedanta reprueba como error capital. Suelen jugar a la desesperación y a la angustia, pero en el fondo halagan la vanidad; son, en tal sentido, inmorales" (Borges, 2001, p. 143). Parece que Melville, al menos en este cuento, se mantendrá alejado de esta literatura inhumana.

donde efectivamente eso se nos cuenta no dejan de ser reveladoras. Se nos presenta, antes de que llegue el agente del caos, el mundo de la representación: el abogado convive con tres empleados bastante extraños, pero su extrañeza nos es presentada con cierta benevolencia. El propio abogado parece contradecirse bastante y cuenta con cierto afán de justificarse excesivamente². El panorama de la oficina, el mundo de la representación, parece tender de un hilo³. Sin embargo, ese panorama se repite con tal constancia que es un orden, por extraño que pueda parecer. El abogado acepta ese mundo, como se acepta lo absurdo cuando se convierte en cotidiano; como se acepta la desorganización y se convierte en mandato. El mundo del abogado es un mundo de referencias construido (soñado) con más grietas que lo que permite generalmente un mundo de la representación.

¿Cómo se nos presenta Bartleby? El abogado nos recuerda la primera impresión de su figura “pálida y pulcra, respetable hasta inspirar compasión, con un aire irremediable de desamparo” (Melville, 2008, p. 37). Luego, su manera de trabajar: “Hacia turno doble, copiaba a la luz del día y a la luz de las velas. [...]”⁴ Pero escribía en silencio,

pálidamente, mecánicamente” (p. 39). Aquí su reacción, luego del primer “preferiría no hacerlo”: “La cara permanecía serena en su delgadez, el ojo gris oscuramente tranquilo. Ni la menor señal de turbación” (p. 43); y una vez más: “Preferiría no hacerlo —dijo, despacio y respetuosamente—” (p. 55).

Todas las referencias a su carácter y a su apariencia giran alrededor de estas. Resulta indudablemente extraño un personaje así. Pronto nos vamos dando cuenta de que estas características dadas por el abogado son problemáticas, que a él mismo parece costarle dar con las palabras para describirlo. La razón es sencilla: su comportamiento no solo es extraño, sino realmente fuera de los límites, fuera de las referencias, más allá de las orillas. El abogado dice: “Si hubiera habido en su actitud la menor incomodidad, enojo, impaciencia o impertinencia, en otras palabras si hubiera habido en él cualquier manifestación normalmente humana, yo lo hubiera despedido de forma violenta” (p. 43). No es “extraño” en oposición a “conocido”, sino extraño, inclusive, por encima de esos opuestos. Bartleby es un hombre callado, pero ni siquiera se abandona por completo al silencio; se escapa también de la oposición entre hablar y callar. Todo esto ya lo ha reconocido Deleuze (2000): “Bartleby es el hombre sin referencias, sin posesiones, sin propiedades, sin cualidades, sin particularidades: demasiado llano como para que se le pueda adherir alguna particularidad.

2 Afirma sentir “que la vida más fácil es la mejor” (Melville, 2008, p. 21), pero el ambiente de su oficina no parece ser fácil para nada; dice no ser vanidoso, pero abunda en referencias sobre sí mismo; su condescendencia con el extraño comportamiento de sus empleados es justificada siempre en varias líneas.

3 Recuerdo de nuevo a Borges (1957): “Nosotros (la indivisa divinidad que opera en nosotros) hemos soñado el mundo. Lo hemos soñado resistente, misterioso, visible, ubicuo en el espacio y firme en el tiempo; pero hemos consentido en su arquitectura tenues y eternos intersticios de sinrazón para saber que es falso” (p. 136).

4 He omitido aquí el siguiente fragmento: “Yo, encantado con su apilación, me hubiera encantado aún más si él hubiera sido un trabajador alegre” (Melville, 2008, p. 39). Esta preocupación me recuerda que también los sentimientos más nobles son creación del mundo

de la representación. Es inexacta aquella ciencia ficción en la que los hombres del futuro son máquinas sin sentimientos que trabajan sin cesar y sin pensar. El mundo de la representación dominante actualmente no solo ha inventado la preeminencia del trabajo y el esfuerzo como virtudes aclamadas; también está muy preocupado por nuestros sentimientos, nuestra alegría. Acaso la felicidad no existía; tuvieron que inventarla para justificar el mundo.

Sin pasado ni futuro, es instantáneo" (p. 68). La misma soledad de Bartleby es otra soledad que no se opone a la compañía, porque no hay posibilidad de que el escribiente deje de estar solo con hombre alguno.

Tenemos también su escape a todas las referencias a las que acude el abogado, ya citadas unas páginas atrás. Bartleby supera y renuncia tanto al principio de razón como al de voluntad, a toda condición de verdad como al principio de contradicción, y así a todas las ficciones humanas, a todo el mundo de la representación. Rompe las tablas de la ley, pero también *toda* tabla⁵. Corta el lazo con el padre, pero también *todo* lazo. No se revela ante un mundo injusto, moderno, donde no hay espacio para él. El escribiente renuncia a todos los mundos, justos o injustos, porque su lugar no existe, su espacio no hace parte de lo concebible, no es un espacio de los hombres. Deleuze parece advertir que esto implica su liberación, pero realmente no hay ninguna evidencia de que Bartleby se haya liberado. Ya no se rige por ninguno de esos principios, su "experimento" no tiene que ver con la verdad ni con el ser o no ser ("... al liberarse del principio de razón, se libera tanto del ser como del no ser, creando su propia ontología" [Agamben, 2000, p. 119]), pero el peso del mundo humano arruina su indeterminación (o su pura potencia).

Bartleby, quien debía poder tanto como no poderlo todo, termina no pudiendo no morir en las circunstancias en que muere. Bartleby no fracasa por morir, sino porque

también su indeterminación es imposible, porque no se ha liberado, ni siquiera al renunciar, de las ficciones humanas. No es el hombre de la potencia pura de Agamben ni el Cristo de Deleuze. Su contingencia es abatida en el mismo momento en que la ha conseguido, acaso por lo que ya ha forjado el mundo de los hombres en él o lo que sigue forjando. De cualquier manera, la pérdida de toda identidad no le ha entregado el absoluto (o la nada). La identidad, el universo, el tiempo, el espacio son ficciones, pero ficciones que existen, que han sido creadas, construidas y soñadas, y su existencia ha hecho imposible la vida de Bartleby, el hombre indeterminado. El escribiente no puede llamar a un espacio de heterotopías, de comunidades por venir, de liberación. Devela un mundo de ficción, de representación, pero detrás no hay sino caos. La imposibilidad del mundo utópico que podría adjudicársele, el del mundo sin hombre, lo arroja al absoluto rechazo de todo lo humano.

Bartleby es todos los hombres, porque su actitud nada tiene que ver con el Wall Street del siglo XIX, ni con el mundo modernizado, ni con las leyes de ese tiempo, ni con el capitalismo, ni con la monotonía. Bartleby es todos los hombres, porque su actitud se enfrenta a todos los mundos donde el hombre ha existido y existirá, pues ninguno se ha salvado de la construcción humana que ha impedido la vida sin referencias. En cualquiera de los mundos posibles, el escribiente causaría el malestar que causa en la oficina de Nueva York, aunque de seguro corriera con menos suerte en la mayoría, donde los abogados y los padres parecen menos estúpidos y más maquiavélicos. Bartleby es el no-encasillable, el que está por fuera de todas las categorías, y por

5 "Y no viene para traer unas nuevas tablas de la Ley, sino, como en las especulaciones cabalísticas acerca del reino mesiánico, para llevar la Torah a su realización destruyéndola de principio a fin" (Agamben, 2000, p. 134).

eso puede ser cualquiera, porque su identidad está vaciada, no se identifica con nada. Esa es la potencia de Bartleby, pero nunca una potencia que se opone al acto. Es una potencia que también prescinde de la oposición entre potencia y acto, y de la misma potencia y la potencia de no. No es un ser puramente en potencia, sino un ser y no ser en potencia (entiéndase también “potencia de no”)⁶.

En lo indeterminado de Bartleby no hay nada latente, porque lo indeterminado se ha tornado imposible. Bartleby no anuncia nada que no sea la develación y la falsedad de todas las ficciones humanas (y así el caos) y su terrible consecuencia: la imposibilidad del mundo sin hombre. Toda la humanidad está condenada porque el escribiente ha muerto (y en ese sentido *debe* morir; mejor: no puede no morir. No se trata de imaginar un *happy ending*). Bartleby, que al renunciar a todas las ficciones humanas se ha hecho todos los hombres, se ha convertido en el *indeterminado*, el ser en potencia, que puede y puede-no cualquier cosa; se vuelve, al mismo tiempo, el indeterminado imposible, aquel que renunciando no se ha podido liberar y no puede sino morir; y dejar de participar de la gran farsa humana solo puede llevar al caos:

El código de signos cotidianos le pone unos límites inadmisibles a las fuerzas de la vida, pero la entrega a esas fuerzas fuera del poder de la memoria, que establece la coherencia interior de cada quien consigo mismo, no puede conducir más que a la desintegración en la locura (García Ponce, 1981, p. 54).

¿Es acaso la memoria lo que hace imposible la vida sin hombre? Bartleby muere porque recuerda, porque reconoce las ficciones humanas (y en ese sentido “no está loco”; veremos ya en qué consiste, entonces, su caos). Renuncia a ellas, pero no puede liberarse. Y así, el hombre que lo podría todo tanto como el poder no, solo puede morir. Aquel que se entrega a las fuerzas de la vida dentro del poder de la memoria no puede enloquecer, tampoco puede vivir entre los hombres.

IV

En el cuento asistimos a la definitiva pérdida de Bartleby, que todavía no ha ocurrido. Cuando empieza el cuento, él todavía copia. Copiar es a lo único que no aplica su famoso “preferiría no hacerlo”. Ni siquiera al final, cuando deja de hacerlo, pues dice: “I have given up copying”. Sin embargo, esta frase tampoco nos consuela: ¿no *puede* copiar? ¿No *quiere*? Su renuncia se escapa de nuevo a toda referencia humana posible. Bartleby es la negación, pero una negación que niega tanto la negación como la afirmación, una negación por fuera de la oposición negación/afirmación. Bartleby está rechazando todos los mundos, hasta el último que le quedaba: copiar. El escribiente no está aquí para liberarnos del pasado certero, para negar el pasado certero. No está para negar el presente (como pretende Agamben). Ni siquiera está para negar el tiempo. Su proceso es doble: evidencia la ficción que es el tiempo, pero sabe que esa ficción existe y nos condena, aunque él deje de participar de ella. Sabe que escribir y vivir como hombre es también una ficción, y nos condena, aunque se renuncie a escribir

6 No es, pues, el casi-Dios que proponía Agamben en su ensayo.

y vivir. Porque la única ética posible de la escritura es repetir insistentemente en que no se puede escribir, que escribir es imposible. Ya Borges (1957) anunciaba en *Discusión* cierta poética al respecto:

Releo estas negaciones y pienso: ignoro si la música sabe despertar de la música y si el mármol del mármol, pero la literatura es un arte que sabe profetizar aquel tiempo en que habrá enmudecido, y encarnizarse con la propia virtud y enamorarse de la propia disolución y cortejar su fin (p. 50).

Y donde los críticos de Flaubert se desconcertaban, Borges veía un símbolo: “El hombre que con Madame Bovary forjó la novela realista fue también el primero en romperla. Chesterton, apenas ayer, escribía: ‘La novela bien puede morir con nosotros’” (Borges, 1957, p. 142).

¿Qué tiene que ver esto con la política? Que esa postura está diciendo también que *vivir* es imposible, que todas las formas humanas se han encargado de permitirnos lo imposible, de hacernos pasar lo imposible por posible, de hacernos olvidar que no es posible en cuanto verdad la vida humana, el mundo de la representación; y, por tanto, de permitirnos la vida humana, hacernos creer que lo que vivimos es la vida verdadera. Y mucha literatura también se ha inscrito allí, igual que el arte. Bartleby no; Bartleby hace parte de la política del caos que recuerda que la vida verdadera es imposible, inclusive la vida de lo indeterminado, de lo que no responde al ser ni al no ser. Todas las formas humanas hacen imposible la única vida posible: la vida por sí misma, la vida sin hombre, sin referencias, sin ser ni no ser.

Llamar *pesimista* a la política del caos sería caer de nuevo en un juego de opuestos que Bartleby evidencia y hace fracasar. No hay manera de salvar al escribiente. El abogado podrá recurrir a cualquiera de los supuestos humanos, a los más nobles, a su filantropía; pero el espacio en el que Bartleby se ha inscrito no puede responder a ninguno, porque es un no-espacio, sabe que los espacios hacen parte de las construcciones humanas que nada tienen que ver con la vida (y que ese espacio/no-espacio de la vida es inalcanzable por la existencia del espacio del hombre). El torpe abogado incluso llega a pensar que cuando Bartleby lo reconoce en la cárcel y le dice “lo conozco y no tengo nada que decirle” (Melville, 2008, p. 107), es porque lo culpa de haberlo enviado a la cárcel. Bartleby no tiene nada que decirle a nadie. No culpa al abogado menos que lo que podría culpar a todos los hombres. De igual manera, la cárcel es tan buen o mal lugar como lo era la oficina o la calle (“Mire, ahí está el cielo, y aquí el césped” [p. 107], le dice el abogado tratando de consolarlo). Bartleby nos ha dicho que no hay nada que decir ni que hacer en sus pocas palabras y en sus pocos actos, que se nos aparecen como casi-no-palabras y casi-no-actos.

Tampoco la última hipótesis (Bartleby y su antiguo empleo en la Oficina de Cartas Muertas de Washington) del abogado nos dice algo del escribiente. No importa qué haya causado la negativa de vida de Bartleby que dentro de su mundo se ha convertido en el agente del caos. No importa si trabajó entre cartas muertas, si murió su amada, si de pequeño algún trauma familiar lo hizo vagabundo⁷. Podemos, incluso,

⁷ Encontrar una razón así es la eterna confianza del mundo de la representación. Para que alguien enloquezca, para que alguien salga de

pensar que Bartleby buscó refugio en alguna de las ficciones de los hombres: Dios, un amor, el poder. No importa. También allí fue descubriendo la falsedad de todo, y en el estado en que lo encontramos en el cuento se enfrenta a la imposibilidad de participar de juego humano alguno, y cómo los juegos humanos no le permitirán jamás la posibilidad de la vida sin referencias, la vida sin hombre. En el prólogo de *Vive si puedes*, García Maffla (1997) parece recalcar esta apreciación sobre la literatura:

Libro dedicado a la realidad del poema como plasmación de la imposibilidad y de la desesperanza. El título viene de una idea de Rilke, que comparto como ninguna otra de nadie, y que reza “Vivir es imposible, y la tarea del hombre consiste en sobreponerse” (p. 3).

Bartleby es esa literatura, es la política del caos, porque nadie sabe qué hacer con él, nadie sabe dónde encasillarlo, nadie sabe cómo tratarlo, a qué apelar cuando están frente a él: *olvidan cómo actuar*. Revisemos los pasajes en el cuento. El abogado dice:

Cuando a una persona se le lleva la contraria con contundencia y sin que medie motivo alguno, no es raro que esta empiece a dudar de sus convicciones más elementales. Empieza a plantearse, por así decirlo, la remota posibilidad de que la justicia y la razón estén de parte del otro (Melville, 2008, p. 47).

ese mundo, siempre se buscan justificaciones, algo tiene que haber pasado. No es posible, no quiere que sea posible, para el mundo de los hombres, que alguno se aparte porque lo ha encontrado falso, que haya encontrado en las pequeñas irrationalidades su irrealidad.

Y agrega: “La pasividad de Bartleby llegaba a veces a irritarme” (p. 26); “Y temblaba de pensar que mi trato con el escribiente había afectado ya, y seriamente, mi estado mental” (p. 36). Podemos recordar también al abogado en la calle, suponiendo que la gente apuesta sobre si el escribiente se irá o no; la palabra *prefer*, que los demás empleados empiezan a usar sin darse cuenta; el escándalo que genera entre los inquilinos del edificio por no saber qué hacer con él; el “aire de tristeza” que ha derramado sobre el local del abogado, etc. Su caos no genera el mundo indeterminado en el que él se encuentra⁸, sino un caos como alteración del mundo de referencias: dudas, opuestos que se intercalan, convicciones que se cuestionan, inclusive hombres de razón que ahora rayan en la idiotez. En una palabra: incertidumbre. Bartleby es inmune a la razón, pero también a la fe, a la compasión, al dinero, a la ambición, *al hombre y al hambre*⁹.

Esto enloquece a cualquiera. Esto empieza a generar el caos. Bartleby se convierte en el hombre intuitivo del que hablaba Nietzsche (1998) en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*:

8 Aunque por un instante, y nada más, logra hacerlo con el abogado luego del segundo “preferiría no hacerlo”: “Por algunos momentos me convertí en una estatua de sal, a la cabeza de mi columna de amanuenses sentados” (Melville, 2008, p. 45).

9 No se suicida porque esa sería una preferencia, porque está más cerca de lo que escribía Fernando Pessoa (2010) en *El libro del desasosiego*: “Me sucede a veces, y siempre que me sucede es casi de repente, que me aparece en medio de las sensaciones un cansancio tan terrible de la vida que es imposible imaginar un acto con el que dominarlo. Para remediarlo, el suicidio parece poco seguro, la muerte, incluso presupuesta la inconsciencia, todavía poco. Es un cansancio que ambiciona no el dejar de existir —cosa que puede ser posible o puede no serlo—, sino una cosa mucho más horrorosa y profunda, el dejar de ni siquiera haber existido, lo que no hay modo de que pueda acontecer” (p. 155).

Confunde [el hombre intuitivo] sin cesar las rúbricas y las celdas de los conceptos introduciendo de esta manera nuevas extrapolaciones, metáforas y metonimias, continuamente muestra el afán de configurar el mundo existente del hombre despierto, haciéndolo tan abigarradamente irregular, tan inconsecuente, tan encantador y eternamente nuevo, como lo es el mundo de los sueños (p. 22).

Cuando Borges compara a *Bartleby* con *Moby Dick*, en su prólogo de 1979, dice: “Las ‘simpatías’, acaso más secretas, están en la locura de ambos protagonistas y en la increíble circunstancia de que contagian esa locura a cuantos los rodean” (en Melville, 2008, p. 15). Y en el prólogo de 1944 señala:

El cándido nihilismo de Bartleby contamina a sus compañeros y aún al estólido señor que refiere su historia y que le abona sus imaginarias tareas. Es como si Melville hubiera escrito: *Basta que sea irracional un solo hombre para que otros lo sean y para que lo sea el universo*. La historia universal abunda en confirmaciones de ese tenor (en Melville, 2008, p. 12)¹⁰.

El fracaso de un solo libro es el fracaso de toda la literatura; el fracaso de un solo hombre es el fracaso de toda la humanidad. Ese es el caos que Bartleby genera; esa es su política, su ética.

V

La política del caos no es la de la inactividad, pues de nuevo sería encasillar la renuncia de Bartleby como una renuncia a la acción, como si optara o “prefiriera” la inacción. Y así, Bartleby se inscribe en la lista de personajes a quienes un hecho dentro de la vida humana los arroja a lo indeterminado y se les hace imposible vivir, actuando o no, contraria a aquella lista de perezosos e inactivos en la que muchos lo han incluido. Su actitud se escapa también de la oposición entre actuar y no actuar e inclusive entre la de querer actuar o no quererlo. Sus decisiones o falta de decisiones, sus acciones o falta de acciones, nada tienen que ver con la voluntad, la necesidad, ni siquiera la posibilidad.

De esta manera, Bartleby no es primo de Akakij Akakievic, ni del príncipe Miskyn, sino del personaje de *La Carta de Lord Chandos* y José Arcadio Buendía en *Cien años de soledad*; del artista del hambre de Kafka, del Wakefield de Hawthorne, del hombre de “La tercera orilla del río”, el cuento de João Guimarães Rosa. También el cine abunda en estos personajes: el niño de *Alemania año cero* (de Roberto Rossellini) en los últimos quince minutos de película, los personajes de *Dolls* (de Takeshi Kitano), los jóvenes asesinos en *Elephant* (de Gus Van Sant), la empleada en *La ceremonia* (de Claude Chabrol). Sin embargo, en el caso de ellos está claro qué los ha llevado a ese estado. Lord Chandos nos narra cómo descubrió el absurdo del lenguaje; José Arcadio es visitado por un viejo fantasma y se da cuenta de que todos los días son iguales a los otros (me llama la atención este caso, pues todos

10 Lo confirma Borges (1957) en otro ensayo: “Para escarnecer los anhelos de la humanidad, Swift los atribuyó a pigmeos o a simios. Flaubert, a dos sujetos grotescos. Evidentemente, si la historia universal es la historia de Bouvard y de Pécuchet, todo lo que la integra es ridículo y deleznable” (p. 143).

catalogan a José Arcadio como “loco”, aunque ha llegado a su estado por un detenido análisis de la realidad); al artista del hambre no le gusta ninguna comida¹¹; el niño de *Alemania año cero* ha matado a su padre; los jóvenes de *Elephant* llevan una vida de perdedores en el colegio. Tal vez por eso esté Bartleby más cercano a Justine en *Melancholia* (de Lars Von Trier) o al joven en *We Need to Talk about Kevin* (de Lynne Ramsay), donde nunca se sabe exactamente a qué se debe la tristeza absoluta y la imposibilidad de vivir de la protagonista, en el primer caso, y al odio y violencia del joven, en el segundo. También ellos son un agente del caos. Son personajes cuya potencia no radica en absoluto en la voluntad. Ninguno ha elegido el odio, la locura, la inacción, la melancolía. Sus estados no pasan por la voluntad, y ni el más optimista llegará a pensar que se pueda apelar a esta cuando se les pida salir de allí. Agamben (2000) (“Bartleby cuestiona precisamente esta supremacía de la voluntad sobre la potencia” [p. 112]) y Deleuze (2000) (“nada de voluntad mejor que voluntad de nada” [p. 76]) lo reconocen. Bartleby, sin embargo, brilla entre todos por lo primordial de su inadvertencia.

La política del caos dice que no hay política ni ética posible, que no hay escritura ni vida posible. Cualquier política (inclusive una *por-venir*) sería una nueva ficción. Cualquier ética, cualquier escritura, también. La única vida posible, la vida sin referentes,

sin hombre, sin ser ni no-ser, ha sido anulada por las ficciones existentes (nótese que no se trata de negar la existencia, es precisamente la existencia de lo ficcional lo que permite el proceso de Bartleby). Tal vez no haya nada más que decir al respecto que lo que Blanchot (1990) ha sentenciado sobre Bartleby:

“Preferiría no” pertenece al infinito de la paciencia, no da pie a la intervención dialéctica: hemos caído fuera del ser, en el campo de lo exterior por donde, inmóviles, andando parejo y despacio, van y vienen los hombres destruidos (p. 22).

Y estas líneas finales de Hawthorne en uno de sus cuentos más famosos, que encajan en Bartleby perfectamente:

En el desorden aparente de nuestro misterioso mundo, cada hombre está ajustado a un sistema con tan exquisito rigor —y los sistemas entre sí, y todos a todo— que el individuo que se desvía un solo momento, corre el albur de perder para siempre su lugar. Corre el albur de ser, como Wakefield, el Paria del Universo (en Borges, 2001, p. 59).

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2000). *Bartleby o la contingencia*. En *Preferiría no hacerlo*. Valencia: Pre-Textos.
- Blanchot, M. (1990). *La escritura del desastre*. Caracas: Monte Ávila.
- Borges, J. L. (1957). *Discusión*. Buenos Aires: Emecé.

11 “Y si alguna vez alguien le compadecía y argumentaba que probablemente su tristeza se debía al hambre, no era infrecuente, sobre todo si estaba ya muy avanzado el ayuno, que el ayunador respondiera con una explosión de furia ante el espanto general, sacudiendo como una fiera los barrotes de la jaula” (Kafka, 1983, p. 81). Otra vez los demás giran alrededor de este tipo de personajes buscando una razón del sistema de referencias para explicar lo inexplicable.

- Borges, J. L. (2001). *Otras inquisiciones*. Bogotá: El Tiempo.
- Deleuze, G. (2000). Bartleby o la fórmula. En *Preferiría no hacerlo*. Valencia: Pre-Textos.
- García Maffla, J. (1997). *Vive si puedes*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- García Ponce, J. (1981). *La errancia sin fin: Musil, Borges, Klossowski*. Barcelona: Anagrama.
- Kafka, F. (1983). *La metamorfosis y otros relatos*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Melville, H. (2008). *Bartleby* (traducción y prólogos de Jorge Luis Borges). Rosario: Serapis.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Pessoa, F. (2010). *El libro del desasosiego*. Barcelona: Acantilado.
- Rancière, J. (2004). Deleuze, Bartleby, and the literary formula. En *The flesh of words*. California: Stanford University Press.

Promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el adulto mayor desde una perspectiva investigativa integradora*

*Jhon Fredy Ramírez Villada***

RESUMEN

Recibido: 9 de noviembre de 2012

Evaluated: 2 de diciembre de 2012

Aceptado: 15 de febrero de 2013

Este artículo presenta una postura crítica, reflexiva y propositiva en torno a la importancia de acercar el trabajo interdisciplinario de las ciencias empíricas (humanas y naturales) al campo de la salud pública, específicamente en los aspectos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad de los adultos mayores. El escrito aborda como eje argumentativo el movimiento, considerándolo un acto de expresión de las esferas cognitivas, emocionales y físicas, a través del cual el hombre se comunica con el entorno cercano (sujetos y objetos). Esta articulación no solo debe valorarse clínica o funcionalmente, sino también resignificarse para enriquecer los programas de actividad física y dignificarlos como escenarios de cuidado para otros componentes, como los cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales. En este sentido, se argumenta por qué es fundamental que las perspectivas empíricas construyan un diálogo permanente orientado a cuidar el “ser” y el cuerpo, de manera que se humanicen las prácticas a través del movimiento.

Palabras clave: promoción, prevención, salud, adultos mayores, salud pública, movimiento, actividad física.

* Artículo de reflexión. Plantea una crítica metodológica sobre la importancia de lograr una mirada interdisciplinaria en el campo de la salud pública como camino imprescindible para humanizar los programas de promoción en salud y prevención de la enfermedad. Se desarrolló en la Universidad Santo Tomás en el grupo de investigación Gicaeds, línea Fisiología del Ejercicio.

** Posdoctor en Narrativa y Ciencia (Colombia-Argentina), doctor en Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y el Deporte (España), magister en Estudios Avanzados en el Área de la Anatomía y Embriología Humana (España), licenciado en Educación Física y Deporte (Colombia). Correo electrónico: jhonramirezvillada@gmail.com

Health promotion and disease prevention in the elderly from an integrative research perspective

ABSTRACT

This paper presents a critical, reflective and purposeful position about the importance of bringing together interdisciplinary work of the empirical sciences (human and natural sciences) and the field of public health, specifically in the areas of health promotion and disease prevention in the elderly. It addresses, as its argumentative axis, movement considering it an act of expression of the cognitive, emotional and physical spheres, through which humans communicate with their nearest environment (subjects and objects). This articulation must not only be assessed clinically or functionally, but must also be redefined to enrich physical activity programs and dignify them as care settings for other components, such as the cognitive, emotional, social and interpersonal ones. In this sense, we explain why it is essential that empirical perspectives build a dialogue oriented to take care of the mind and the body, so that practices are humanized through movement.

Keywords: promotion, prevention, health, elderly, public health, movement, physical activity.

Recibido: 9 de noviembre de 2012

Evaluated: 2 de diciembre de 2012

Aceptado: 15 de febrero de 2013

Promoção da saúde e prevenção da doença no idoso a partir de uma perspectiva investigativa integradora

Recibido: 9 de noviembre de 2012

Evaluated: 2 de diciembre de 2012

Aceptado: 15 de febrero de 2013

RESUMO

Este artigo apresenta uma postura crítica, reflexiva e propositiva referente a importância de aproximar o trabalho interdisciplinar, das ciências empíricas (humanas e naturais) para o campo da saúde pública, especificamente nas áreas de promoção da saúde e prevenção de doenças de idosos. O escrito atinge como eixo argumentativo o movimento, considerando-o como um ato de expressão das esferas cognitivas, emocionais e físicas, através da qual o homem comunica-se com o ambiente mais próximo (sujeitos e objetos). Este conjunto não apenas deve ser avaliado clinicamente ou funcionalmente, mas também resignificar-se para enriquecer os programas de atividade física e dignificar-los como ambientes de cuidados para outros componentes, como os cognitivos, emocionais, sociais, e interpessoais. Neste sentido, defendemos por que é essencial que as perspectivas empíricas construam um diálogo permanente orientado para cuidar o “ser” e o corpo, de modo a humanizar as práticas através do movimento.

Palavras-chave: promoção, prevenção, saúde, idosos, saúde pública, movimento, atividade física.

INTRODUCCIÓN

Estamos en guerra con nosotros mismos, el cerebro deseando cosas que el cuerpo no quiere y el cuerpo deseando cosas que el cerebro no permite; el cerebro dando direcciones que el cuerpo no sigue, y el cuerpo dando impulsos que el cerebro no puede entender.

Watts, 1994

Uno de los grandes retos que enfrenta la investigación en el campo de la fisiología del envejecimiento es la generación de estrategias apropiadas de intervención que permitan mantener y dilatar la independencia funcional. El problema no está dado por la carencia de investigaciones sobre el fenómeno, sino, más bien, por la mirada deshumanizada de quien investiga, llena de explicaciones sobre las complejidades del funcionamiento orgánico, pero un poco desinteresada de aquellos elementos que trascienden los sentidos; esos que son inmateriales en algunos casos, donde encontramos las emociones, las ensoñaciones y los anhelos, que hacen parte del equipaje con el cual viaja el hombre, pero que lastimosamente no son consideradas en los procesos de prescripción y programación del ejercicio físico.

La investigación en el campo de la salud aporta un cuerpo de conocimientos que nutren las estrategias de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en adultos mayores; sin embargo, tal investigación no puede quedarse en la simple explicación y entendimiento de la enfermedad, o en la intervención terapéutica que acude al movimiento mecánico, sistemático e impersonal. Por el contrario, debe trascender el sujeto en todo su “yo”, permitir el fortalecimiento

de los aspectos sociales y culturales, favorecer la superación de aquellas enfermedades que afectan los estados de tranquilidad, alegría y pleno desarrollo. Con esta premisa de entrada, vale la pena ahondar sobre ciertos aspectos que soportan lo expuesto; una evidencia que invita a considerar una mirada integral e interdisciplinar sobre el fenómeno del envejecimiento, para llegar a brindar soluciones humanizadoras, es decir, aquellas que atiendan no solo al cuerpo enfermo, sino también la mente, las emociones y la misma espiritualidad del humano.

LA IMPORTANCIA DEL MOVIMIENTO PARA EL SER HUMANO

La evolución del ser humano ha sido un proceso complejo de adaptación al medio, los objetos y los demás seres que permite la supervivencia de la especie en medio de las adversidades planteadas en cada momento histórico. Como fuera advertido por Marx y Engels (1981), “el trabajo ha creado al propio hombre”¹, ya que fueron todas las actividades realizadas en cada periodo evolutivo las que marcaron los cambios particulares del genotipo y fenotipo, facilitando la conquista de la naturaleza y la supremacía de la especie frente a los obstáculos propios del medio.

De hecho, las teorías de la evolución de la especie reclaman su lugar, en la historia

¹ Tal artículo fue ideado inicialmente como introducción a un trabajo más extenso denominado *Tres formas fundamentales de esclavización*, pero como el propósito no se cumplía, Engels acabó por dar a la introducción el título “El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre”. Lo más probable es que el artículo haya sido escrito en junio de 1876.

remota, con Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829), quien planteó la primera teoría de la evolución; Georges Cuvier (1769-1832), al hablar de la desaparición de las especies; o Charles Darwin (1859)², con su mecanismo de selección natural. Las obras de estos pensadores cobraron fuerza al articularse con los conceptos de genotipo y fenotipo, planteados en trabajos como los de Gregor Mendel (1900), Fisher (1930-1940) o Francis y James (1953)³; estos últimos, con escritos sobre el ácido desoxirribonucleico, basados en la investigación de Rosalind Franklin y Maurice Wilkins.

Se podría seguir hablando de otros investigadores como Motoo Kimura (1970), con su teoría neutralista de la evolución molecular; o Eldredge y Jay Gould, con su teoría del equilibrio puntuado; pero lo que realmente interesa para el escrito es la capacidad que ha tenido el hombre de enfrentarse al medio, acudiendo a la plasticidad innata que su esencia biológica le otorga.

Lastimosamente, la plasticidad —que en un momento permitió al ser humano elevarse y sobrevivir— en la era tecnológica es uno de los factores que explica el acelerado deterioro en la salud humana, sufrido por la exposición continua a un ambiente que no

ofrece mayor exigencia física, es débil en las experiencias sociales, emocionales y creativas, y es evidentemente nocivo, porque recrea y suple, de manera artificial, las necesidades humanas, con la excusa de elevar la calidad de vida. Este juicio es ampliamente cuestionable, dado el alarmante incremento de enfermedades y muertes asociadas al sedentarismo (Katzmarzyk *et al.*, 2004; American College of Sports Medicine, 1998; Buckwalter, 1997).

Así, el desarrollo tiene su precio: un hombre que pasa de ser activo a ser pasivo, de correr a conducir, de trepar a elevarse en ascensor, de cultivar sus alimentos a producirlos en medios artificiales, de reunirse con su familia a dormir frente del computador, de pensar nuevas formas de resolver problemas a vivir inmerso en una crisis existencial, entre otros. Es un hombre que adquiere una susceptibilidad elevada al padecimiento de diferentes tipos de enfermedades crónicas, que incluyen la diabetes *mellitus*, el cáncer (de colon y pecho), la obesidad, la hipertensión, los padecimientos articulares y óseos (osteoporosis y osteoartritis), la depresión, entre otras.

Este círculo conduce a que el hombre moderno sea un ser enfermo, víctima de sus propias creaciones, que se ve sumido y desbordado en el sedentarismo; una especie que, con la edad, acelera inevitablemente el desgaste orgánico y sistémico, potenciando su deterioro, enfermedad y muerte.

2 Esta hipótesis contenía cinco afirmaciones fundamentales: 1) todos los organismos producen más descendencia de la que el ambiente puede sostener; 2) existe una abundante variabilidad intraespecífica para la mayoría de los caracteres; 3) la competencia por los recursos limitados lleva a la lucha por la vida (según Darwin) o existencia (según Wallace); 4) se produce descendencia con modificaciones heredables; 5) como resultado, se originan nuevas especies.

3 Francis C. recibió, junto a James Watson y Maurice Wilkins, el Premio Nobel de Medicina en 1962, "por sus descubrimientos concernientes a la estructura molecular de los ácidos nucleicos y su importancia para la transferencia de información en la materia viva. Asimismo, recibió también las medallas Royal y Copley de la Royal Society de Londres (1972 y 1975), y también la Orden del Mérito (1991).

LA SALUD PSICOLÓGICA Y SU ROL PARA EL CUIDADO DEL CUERPO

Lo curioso es que cualquier afectación del nivel biológico repercute en el nivel psíquico, y viceversa. Esta observación ha replanteado la forma de intervención del cuerpo, ya que obliga a considerar la mente y, en ella, todos aquellos factores ecológicos y ambientales que la rodean. En este sentido, puede rescatarse lo expresado por García (2006):

La salud psicológica, por último, puede verse también como una utopía o estado ideal; eso significa que la salud se mueve desde un “punto cero” (ausencia de trastorno y síntomas), hasta un polo ideal, aunque perseguible, de funcionamiento e integración óptima en la persona (p. 33).

Esta reflexión invita a considerar, dentro de los modelos de intervención y rehabilitación, el papel que tienen la mente, las emociones y el carácter de los sujetos involucrados, especialmente las poblaciones vulnerables (niños, adultos mayores, discapacitados, entre otros), para establecer los medios pedagógicos y didácticos más adecuados que aseguren un efecto integral (mente-cuerpo) sobre los niveles de salud y calidad de vida.

Es claro que el nivel psicológico repercute en el nivel biológico, pues este induce una serie de respuestas que alteran los procesos bioquímicos y fisiológicos del organismo de manera positiva o negativa, según se orienten y estructuren los procesos de intervención. En este sentido, se hace necesario no

solo conocer el efecto fisiológico de *x* o *y* propuesta de programa con adultos mayores, sino también el impacto sobre la salud psicológica, pues ambos niveles están irremediablemente articulados.

Un ejemplo claro al respecto es planteado por González (1993), al hablar de una de las enfermedades crónicas no transmisibles más populares de la sociedad moderna: la obesidad. El autor menciona:

Así, el proceso de obesidad, que sin duda daña el organismo, puede reflejarse a nivel psicológico en un bajo nivel de autocontrol del sujeto en la regulación alimenticia, lo cual, si bien no es vivenciado negativamente por el sujeto, sí daña su salud física y a la vez mental, en tanto que la inadecuada regulación de esta esfera puede tener repercusiones en el tono, la energía y la capacidad del sujeto en otras esferas vitales para él (p. 65).

Atendiendo lo anterior, es fundamental responder, en los modelos de intervención propuestos, no solo a los efectos potenciales que se puedan generar por exposición, sino también a los medios más adecuados, de acuerdo con la naturaleza psicológica, social y cultural del cual hacen parte los individuos participantes.

Conceptos que causan confusión en el modo de investigar el fenómeno del envejecimiento

La condición, la capacidad o la aptitud física, conocida en inglés como *physical fitness*, ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud (1968, 1978) como “la

habilidad de realizar adecuadamente el trabajo físico". El concepto hace referencia, de igual forma, a una serie de cualidades posibles de evaluar y modificar, que le permiten al sujeto cumplir eficientemente con las demandas propias de su estilo de vida (Caspersen, Powell y Chístenos, 1985). A esta definición debería sumarse: con la máxima economía y eficiencia, dentro de los límites que su naturaleza genético-biológica le permite y con resistencia a la fatiga.

La condición física ha sufrido diferentes cambios inducidos por los avances en el campo de las ciencias biomédicas, pues, principalmente, se ha resignificado y elevado por el concepto de *condición física saludable*:

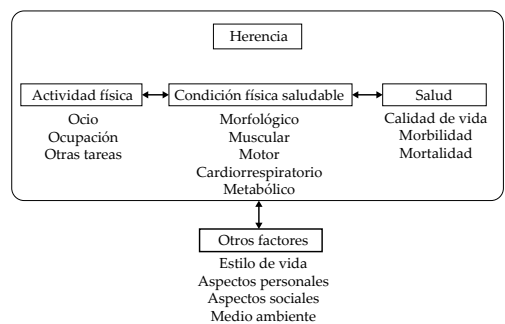
Un estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas habituales de la vida diaria, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar las posibles emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar enfermedades hipocinéticas y a desarrollar el máximo de capacidad intelectual, experimentando plenamente la alegría de vivir (Bouchard, Shepard y Stevens, 1993, p. 34).

Lo expresado en relación con la capacidad de adaptación del hombre a su entorno se ve esquematizado en el Modelo Toronto de la Condición Física, Actividad Física y Salud (Bouchard, Shepard y Stevens, 1993)

(figura 1). En este modelo se plantean los factores que influyen en el estado de adaptación del hombre, lo que arroja luces importantes sobre la lógica por seguir en los procesos de intervención. En este esquema se han sugerido dos grandes cuerpos que identifican la condición física saludable: el primero, relacionado con la salud (resistencia cardiorrespiratoria, resistencia muscular, fuerza muscular, composición corporal y flexibilidad); y el segundo, conectado con el rendimiento competitivo (la agilidad, el equilibrio, la coordinación, la velocidad, la potencia y el tiempo de reacción) (ver tabla 1).

A pesar de la distinción mencionada, varios trabajos han logrado demostrar la conexión de cada uno de los elementos respecto del grado de independencia funcional. Se encuentra que dicho estado modifica notoriamente la calidad y el estilo de vida de los mayores evaluados (Erikssen *et al.*, 1998; Blair *et al.*, 2001; Ramírez, 2011).

Figura 1. Modelo Toronto de la Condición Física, Actividad Física y Salud



Fuente: Bouchard, Shepard y Stevens (1993)

Tabla 1. Componentes y factores de la condición física saludable

Componente	Factor	Definición	Alteraciones
Morfológico	Composición corporal	Cantidad y distribución de la grasa corporal	Sobrepeso, obesidad, enfermedades cardiovasculares y metabólicas
	Densidad ósea	Contenido mineral de los huesos	Osteoporosis
	Flexibilidad	Capacidad funcional de las articulaciones de alcanzar su máxima amplitud de movimiento	Rigidez articular, acortamiento muscular
Muscular	Fuerza	Capacidad de los músculos de generar tensión	Debilidad, alteraciones musculares y articulares
	Potencia	Capacidad de generar tensión por unidad de tiempo	Falta de potencia
	Resistencia	Capacidad de mantener la fuerza durante un periodo determinado	Fatiga precoz, alteraciones musculares y articulares
Cardiorrespiratorio	Resistencia cardiorrespiratoria	Capacidad para realizar tareas vigorosas, con grandes masas musculares implicadas, durante un tiempo prolongado	Pérdida funcional, enfermedades cardiovasculares y respiratorias
	Presión arterial	Presión normal de la sangre en las arterias	Hipertensión, enfermedades cardiovasculares
Metabólico	Tolerancia a la glucosa	Capacidad de metabolizar la glucosa y regularla mediante la insulina	Intolerancia a la glucosa, diabetes del adulto
	Metabolismo de las grasas	Capacidad de metabolizar las grasas y de regular su concentración en sangre (triglicéridos, colesterol, lipoproteínas, etc.)	Hiperlipidemias, arteriosclerosis
Motor	Agilidad y coordinación	Capacidad de utilizar los sentidos y los sistemas de control nerviosos para realizar movimiento precisos	Mayor riesgo de accidentes
	Equilibrio	Capacidad para mantener el equilibrio en las situaciones estáticas y dinámicas	Falta de equilibrio, mayor riesgo de accidentes.

Fuente: Bouchard, Shepard y Stevens (1993)

Según se muestra en la tabla, la investigación se ha centrado en lo meramente biológico, en cuanto factor fundamental para la vida humana; no obstante, el origen de muchas enfermedades se somatizan a través del cuerpo, pero no necesariamente son originadas en él, puesto que están relacionadas con otras falencias de índole cognitivo,

afectivo, incluso espiritual que aceleran y potencian los estados de enfermedad.

Sobre el tema, desde 1985 Carafi, Ergas y Molina sugirieron que en el concepto de lo *psicosomático*, en el que se encuentran los estudios sobre la relación de la psiquis con lo biológico, deben distinguirse tres niveles

de conexión: el nivel *somatopsíquico*, en el cual existe una lesión orgánica que puede desencadenar lesiones intelectuales y emocionales; el nivel *seudosomático*, en el que la sintomatología nace de las deficiencias emocionales; y el nivel de *secuencia psicósomática*, en el que se encuentran desórdenes como asma, úlceras, migrañas, colon irritable, entre otros; este nivel corresponde a una activación de las patologías dependiente de las emociones. Lo señalado no es algo nuevo, ya que desde el campo de la psicología del comportamiento se han advertido dichas relaciones; no obstante, lo curioso es que existe una elevada incapacidad para involucrar dichas nociones en los modelos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el adulto mayor.

Sobre el valor de resignificar la investigación en el campo de la fisiología del envejecimiento, tratando al humano y no al enfermo

En este punto es importante rescatar lo expresado por Reid (2000), al retomar parte de la filosofía oriental y resaltar la importancia de tratar el cuerpo, la mente y el espíritu como un todo, ya que lo que acontece en un nivel repercute en los otros dos, y viceversa. Así, el caos mental y emocional tiene manifestaciones orgánicas de orden metabólico, endocrino, cardiovascular, renal y reproductivo, que son la señal de alarma del descuido del hombre por sí mismo y pasan inadvertidas, luego incrementan hasta un estado agudo y, finalmente, se convierten en patologías crónicas.

Si incorporamos el fenómeno en un marco social, diversas revisiones sobre el impacto

de las enfermedades propias del envejecimiento en el gasto sanitario advierten el caos generado en muchos países, que afecta fuertemente a aquellos en proceso de desarrollo y obliga la reevaluación de los modelos sanitarios por el efecto que tienen sobre la economía, la productividad y el desarrollo (Dolan y Torgersson, 1998).

De hecho, la División de Población de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007) resalta un planeta cercano a los siete mil millones de habitantes, con crecimientos límites proyectados, hacia el 2050, de nueve mil millones de habitantes (tabla 2a). En el caso específico de Suramérica, donde se encuentran las denominadas *economías de transición*, los informes invitan a centrar los esfuerzos, incrementar las investigaciones, reorganizar y preparar los modelos sanitarios, a fin de confrontar el incremento de la tasa de adultos mayores y la disminución de la población físicamente activa (tabla 2b).

Tabla 2. Países con la mayor proyección de incremento poblacional del mundo (2a) y tasas de crecimiento poblacional de adultos mayores proyectadas en los países suramericanos (2b)

2050	
País	Población (en millones)
India	1747
China	1437
Estados Unidos	420
Indonesia	297
Pakistán	295
Nigeria	282
Brasil	260
Bangladesh	231
Rep. Dem. del Congo	187
Filipinas	150

a)

Porcentaje de personas de 65 años y más			
	2007	2025	2050
Mundo	7	10	16
Países industrializados	16	21	26
Países menos desarrollados	6	9	15
Europa	16	21	28
América del Norte	12	18	21
Oceanía	10	15	19
América Latina y el Caribe	6	10	19
Asia	6	10	18
África	3	4	7

b)

Fuente: División de Población, Organización de Naciones Unidas (2007)

La consecuencia de lo expuesto es una acelerada preocupación por la producción académico-científica que, sin abandonar la semiología de la enfermedad, profundice sobre el aporte del ejercicio físico regular, sistemático y programado en el tratamiento de los procesos degenerativos, el incremento de los niveles de salud y el mejoramiento de la calidad de vida de personas de avanzada edad. Esta preocupación se expone en la tabla 3, pero es limitada, ya que se queda en lo corporal y desconoce que incluso las necesidades fisiológicas se encuentran culturizadas, tal como lo exponen Trigo *et al.* (1999).

Tabla 3. Descripción general de los beneficios del ejercicio físico

Sistema cardiovascular <ul style="list-style-type: none">• Adaptaciones directas• Dilatación de cavidades izquierdas• Neovascularización y aumento de la densidad capilar• Hipertrofia excéntrica de los ventrículos• Incremento del gasto cardiaco• Adaptaciones indirectas• Ajustes crónicos del SNC con tendencia a la vagotonía• Disminución de la frecuencia cardiaca en condición basales• Mayor resistencia a la hipoxia• Mejora los procesos oxidativos (hay mayor actividad de la ATPasa miofibrilar)• Menor contenido de catecolaminas (bradicardizante)• Prolongación periodo diastólico• Estabilización eléctrica de las membranas	Sistema nervioso <ul style="list-style-type: none">• Optimiza la coordinación muscular• Mejora la eficiencia de las neuronas que regulan el equilibrio y posición del cuerpo• Reduce el tiempo de transmisión a nivel de la sinapsis• Incrementa la eficiencia de los engramas motores Sistema endocrino <ul style="list-style-type: none">• Aumento de los niveles sérios de adrenalina, noradrenalina, glucagón, cortisol y hormona del crecimiento• Tendencia a la disminución sérica de insulina• Optimiza la descarga del sistema simpático Sistema musculoso esquelético <ul style="list-style-type: none">• Mayor activación del metabolismo del calcio y fósforo en el hueso• Mayor resistencia ósea• Incremento del contenido de agua del cartílago• Mejor amortiguación del cartílago• Aumenta la fuerza tensil de ligamentos• Incremento de la resistencia al estrés y a la carga• Aumenta el número y tamaño de mitocondrias• Aumenta la actividad enzimática del metabolismo aeróbico (aumenta VO2)• Aumenta el consumo de carbohidratos y grasa• Aumenta la reserva de elucógeno, triglicéridos y ATP
---	--

Fuente: Arboleda (s. f.)

Con relación a este último aspecto, es clave mencionar algunos tratados antropobiológicos como la teoría de la inespecificidad orgánica de Gehlen (1962), que deja entrever el papel determinante que tiene la relación del individuo con su entorno sociocultural, ya que este lo modela desde los hábitos físicos (nutrición, recreación, higiene y salud, entre otros), emocionales (introversión, extroversión), espirituales (creencias, idiosincrasia individual y colectiva), corporales (biotipología), y, en estos últimos, desde el estado de sus capacidades condicionales y coordinativas.

De hecho, es necesario resaltar que el cuerpo es maleable y obedece a tres estados propios del individuo: el pensar, el sentir y el hacer, así como a múltiples interacciones con su contexto sociocultural; es decir, el ser humano sobresale, en relación con las otras especies, por las características de su capacidad de aprender, tal como lo resalta Duch (1997). Esta capacidad es una característica que lo hace único y que obliga a tratar la enfermedad de una forma diferente, centrándose no solamente en sus particularidades, sino en la causa que origina la somatización del desequilibrio biológico.

Ahora bien, este juicio tiene sus límites, pues solo aplica para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad a partir de una intervención terapéutica integral, orientada a atender a un individuo que no solo posee cuerpo, sino también una mente y un rol social-socializador mediado por la cultura. Ello obliga a sugerir cambios en los procesos-sistemas de intervención y rehabilitación, es decir, a cambiar la idea de paciente-profesional de la salud, por humano-facilitador: aquel o aquellos formados

para lograr un acercamiento holístico al fenómeno y, de igual forma, programar y prescribir el ejercicio físico sin desconocer la naturaleza individual, social y cultural que media esta relación.

La revisión de varios estudios ha dejado un conjunto de evidencias que obligan a evaluar los modelos de intervención con personas de avanzada edad, sus objetivos, sus contenidos, su programación y las formas más adecuadas de diagnóstico/control, acordes no solo con la edad y el género, sino también con el contexto sociocultural en el que se sitúa al individuo, ya que es un punto clave para asegurar el éxito de los programas mencionados.

Un claro ejemplo de ello es que si bien varios estudios han logrado determinar la importancia que tiene la capacidad-fuerza para la funcionalidad del adulto mayor, sugiriendo modelos y protocolos de intervención, estos no son exitosos para todo el universo de longevos, puesto que el valor-significado de esos procesos interactúan constantemente con el contexto cercano y determinan, de igual forma, la motivación hacia la práctica de ejercicio físico.

En el adulto mayor, la motivación a la práctica del ejercicio físico tendrá una relación directamente proporcional con la efectividad de estos procesos para fortalecer otros aspectos de orden mental, social, cultural y afectivo. En este sentido, el modelo funcional puede ser correcto, pero no necesariamente exitoso, debido a que no atiende, en su propuesta, las necesidades adicionales que vienen con un organismo de naturaleza y esencia social por excelencia.

Palabras finales: la importancia de reorientar los procesos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en los adultos mayores

Tal como lo exponen diferentes autores, el ser humano no nace como tal, ya que es a través del proceso de humanización como se convierte en humano (Savater, 1997; González, 1996). Para lograr este calificativo, la relación con sus iguales es fundamental, y las formas como se aprende-enseña en esa relación determina la variedad de culturas generadas; culturas que deben ser conocidas, como primer paso para iniciar cambios transformadores, especialmente aquellos interconectados con el estilo y la calidad de vida, que son determinantes para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad en adultos mayores.

Aunque parezca extraño, la fisiología del envejecimiento, si bien revela avances importantes en relación con la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad en el adulto mayor, ofreciendo modelos prometedores de intervención y rehabilitación, adolece de investigaciones que permitan diagnosticar los modos de pensar, actuar y trabajar de los adultos mayores y ancianos. Esto, en función de articularlos con los objetivos, modos y medios contemplados en estas propuestas, considerando que el hombre no solo tiene necesidades corporales, sino también cognitivas, emocionales y espirituales.

La motricidad constituye una alternativa prometedora que trasciende los conceptos de condición física y ejercicio físico y se escapa de lo meramente corporal para atender

no solo la materia, sino, además, las demás esferas que componen al humano. Esta nueva propuesta de ciencia es conceptualizada del siguiente modo:

Forma concreta la relación del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación caracterizada por una intencionalidad y significado, fruto de un proceso evolutivo cuya especificidad se encuentra en los procesos semióticos de la conciencia, los cuales, a su vez, discurren de las relaciones recíprocas entre la naturaleza y la cultura, por tanto, entre la herencia biológica y la socio-histórica (Benjumea, 2010, pp. 31-33)

La propuesta es interesante desde la teoría que la soporta, debido a que, en un tema como la salud pública, lleva a plantear que no basta con el movimiento del cuerpo para mantener los estados de salud y prevenir niveles de enfermedad; también adquiere importancia el movimiento intencional y con un significado, por ser un mecanismo que ayuda al hombre a aprender sobre sus viejos hábitos vida, fortalecer los lazos sociales y lograr modificaciones en los patrones culturales de autocuidado e higiene.

Cuando desde la investigación en fisiología del envejecimiento se abandona la mirada parcializada “solo del cuerpo”, para entender que la persona, con sus manifestaciones, emociones y pensamientos también hace parte de esa estructura, entonces se encuentra que los procesos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad requieren mucho más que fórmulas, recetas y protocolos, de cara a potenciar los efectos

de dichas intervenciones e involucrar los demás aspectos que integran lo humano.

Atendiendo a lo expresado y apoyándonos en la educación para la salud —que también merece un discurso pedagógico y didáctico que lastimosamente no se puede abordar en el presente escrito—, se debe enseñar a los adultos mayores a vivenciar nuevos estados del hacer, sentir, pensar y querer, empleando como forma de comunicación el cuerpo, de manera tal que los modelos de intervención sugeridos empiecen a adquirir un significado diferente, en pro de una vida saludable y plena.

CONCLUSIÓN

El estudio de los problemas que aquejan a los hombres no puede partir de una mirada separatista y fraccionada, ya que existe una cadena de procesos mentales, físicos, emocionales, espirituales, entre otros, que alteran el equilibrio interno y externo del individuo, así como su capacidad social y cultural. En este sentido, el conocimiento de una parte de la realidad del individuo pierde su valor y divaga en la especulación, en la medida que no levanta la mirada a los demás factores que dan esencia de humanidad al organismo estudiado, así como a los grupos de los cuales hace parte ese ente viviente. Lo mencionado argumenta la importancia de fortalecer los paradigmas complementarios o mixtos, como estrategia para estudiar al hombre y su contexto social y cultural desde una aproximación más apropiada.

REFERENCIAS

- American College of Sports Medicine (1998). Position stand: exercise and physical activity for older adults. *Medicine and science in sports and exercise*, 30(6), 992-1008.
- Benjumea, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana: un abordaje transdisciplinar*. Colombia: Colección Léeme.
- Blair, S. N., Cheng, Y. y Holder, J. S. (2001). Is physical activity or physical fitness more important in defining health benefits? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(6), 379-399.
- Bouchard, C., Shepard, R. y Stephens, T. (1993). *Physical activity, fitness and health*. Champaign: Human Kinetics.
- Bouchard, C., Shepherd, J. R. y Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness and health. International proceedings and consensus statement. *American Journal of Human Biology*, 6(5). Doi: 10.1002/ajhb.1310060517
- Buckwalter, J. A. (1997). Decreased mobility in the elderly: the exercise antidote. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 126-128, 130-123.
- Carafi, M. C., Ergas, F. y Molina, M. (1985). *Imágenes eidéticas parentales en sujetos con colon irritable* (tesis de pregrado). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for Health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Cuvier, G. (1818). *Essay on the theory of the earth*. Nueva York: Kirk & Mercein.
- Cuvier, G (1827). *Essay on the theory of the earth* (5.^a ed). Londres: T. Cadell.
- Cuvier, G. (2009). *Essay on the theory of the earth*. Cambridge University Press.

- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favored races in the struggle for life* (1.^a ed.). Londres: John Murray.
- Dolan, P. y Torgerson, D. J. (1998). The cost of treating osteoporotic fractures in the United Kindom female poblation. *Osteoporosis*, 8(6), 611-617.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Eldredge, N. y Gould, S. J. (1977). Punctuated equilibria: the tempo and mode of evolution reconsidered. *Review Paleobiology*, 3(2), 115-151.
- Erikssen, G., Liestol, K., Bjornholt, J., Thaulow, E., Sandvik, L. y Erikssen, J. (1998). Changes in physical fitness and changes in mortality. *Lancet*, 352(9130), 759-762.
- García, L. (1993). *Personalidad, salud y modo de vida*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, R. E. (2006). Notas sobre la noción en salud y la reflexión cultura en la psicología. *Athenea Digital*, 9, 2-17.
- Gehlen, A. (1962). Ueber kulturelle Kristallisation. En *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. Milán: IL Saggiatore.
- González, A. de (2005). Síndrome de intestino irritable. Aspectos psicológicos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 28(2), 139-145.
- González, F. (1996). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Katzmarzyk, P. T., Church, T. S., Janssen, I., Ross, R. y Blair, S. N. (2004). Cardiorespiratory fitness attenuates metabolic associated mortality risk in normal weight, overweight, and obese men. Annual Meeting of the American College of Sports Medicine. Indianapolis, IN: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kimura, M. (1983). *The neutral theory of molecular evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamarck, J. B. (1986). *Philosophie zoologique*. Barcelona: Mundo científico.
- Marx, K. (1981). *El capital* (vol. III). Harmondsworth: Penguin Books.
- Mendel, J. G. (1866). *Versuche über Pflanzenghybriden. Verhandlungen des naturforschenden Vereines in Brünn*. Bd. IV für das Jahr, 1865 Abhandlungen: 3-47.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Previsiones demográficas mundiales: revisión de 2006*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Ramírez, J. F. (2011). *Fuerza, funcionalidad y envejecimiento: consideraciones y perspectivas para su incorporación en los nuevos modelos de intervención*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Reid, D. (1989). *El tao de la salud, el sexo y la larga vida*. Barcelona: Urano.
- Reid, D. (2003). *El tao de la salud, el sexo y la verdad*. Barcelona: Urano.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Trigo, E. et al. (1999). *Motricidad y creatividad en la escuela*. Barcelona: INDE.
- Watts, A (1994). *La sabiduría de la inseguridad*. Argentina: Kairós.
- World Health Organization (1968). Exercises test in relation to cardiovascular function. WHO, *Technical Report Series*, 388, 1-30.
- World Health Organization (1978). Habitual physical activity and health. WHO, *Regional Publications*, 6, 1-112.

Atención integral de la embarazada en la comunidad*

*Mara Mercedes Osorno Navarro***

Recibido: 31 de marzo de 2013

Evaluated: 10 de abril de 2013

Aceptado: 5 de mayo de 2013

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de la práctica de enfermería en la comunidad, en el proyecto Modelo de Atención Materno Infantil, dirigido a un grupo de gestantes de la zona suroriental de Sincelejo, ejecutado en los años 2008-2010. Este programa brinda atención integral a las usuarias de acuerdo con la Norma Técnica 0412 de 2000, el Modelo Biosicosocial propuesto por el Ministerio de Salud, la Política de Salud Sexual y Reproductiva y los nuevos objetivos del milenio. Incluye un componente educativo que involucra a la familia y la pareja, a fin de afianzar factores protectores, prevenir factores de riesgo y obtener hijos y madres sanos. Para esto, se escogieron quince historias familiares de las gestantes que participaron de este programa, para realizar un análisis de la práctica de los estudiantes de enfermería, teniendo en cuenta sus características sociodemográficas. En esta investigación se determinó que las gestantes se identifican y se vinculan al programa y al curso psicoprofiláctico, pues reciben educación con respecto a su embarazo, parto y posparto, además de recibir efectivos ejercicios de relajación, respiración y estimulación intrauterina, a través de metodologías y dinámicas contextuales.

Palabras clave: gestante, comunidad, práctica de enfermería.

* Reporte de caso. Resultado de la práctica de enfermería en la comunidad en proyección social en el proyecto Modelo de Atención Materno Infantil (MAMI).

** Enfermera. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Santo Tomás. Magíster en Enfermería con Énfasis en Salud Familiar por la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Universidad de Sucre. Investigadora. Correo electrónico: monosrno@hotmail.com

Comprehensive care of pregnant women in the community

ABSTRACT

This paper is the result of nursing practice in the community, in the frame of the project "Maternal and Child Care Model", which is oriented to a group of pregnant women in the southeastern part of Sincelejo and was executed during 2008 and 2010. This program provides comprehensive care to its users according to the Technical Regulation 0412 of 2000, along with the Biopsychosocial Model proposed by the Ministry of Health, the Sexual and Reproductive Health Policy and the new millennium goals. It includes an educational component that involves the family and the couple in order to strengthen protective factors, prevent risk factors and obtain healthy children and mothers. For this, fifteen family histories of the pregnant women who participated in this program were chosen to perform an analysis of the practice of nursing students, taking into account socio-demographic characteristics. This research found that pregnant women identify and connect themselves to the program and the psychoprophylactic course because they receive education regarding pregnancy, childbirth and postpartum, and receive effective relaxation exercises, breathing and intrauterine stimulation through methodologies and contextual dynamics.

Keywords: pregnant, community, nursing practice.

Recibido: 31 de marzo de 2013

Evaluated: 10 de abril de 2013

Aceptado: 5 de mayo de 2013

Atendimento integral da mulher grávida na comunidade

Recibido: 31 de marzo de 2013

Evaluated: 10 de abril de 2013

Aceptado: 5 de mayo de 2013

RESUMO

O presente artigo é o resultado da prática de enfermagem na comunidade, no projeto Modelo de Atenção Materno Infantil, dirigido para um grupo de mulheres grávidas na zona sudeste de Sincelejo, executado nos anos 2008-2010. Este programa oferece assistência integral para as usuárias de acordo com a Norma Técnica 0412 do 2000, o Modelo Biopsicossocial proposto pelo Ministério da Saúde, a Política de Saúde Sexual e Reprodutiva e novas metas do milênio. Inclui um componente educativo que envolve à família e o casal, a fim de fortalecer fatores de proteção, e prevenir fatores de risco e obter filhos e mães sãos. Para isso, escolheram-se quinze histórias familiares das mulheres grávidas que participaram neste programa, para realizar uma análise da prática dos estudantes de enfermagem, tendo em conta a suas características sócio-demográficas. Nesta pesquisa determinou-se que as mulheres grávidas se identificam e se vinculam ao programa e ao curso psicoprofilactico, pois recebem educação sobre sua gravidez, parto e pós-parto, além de receber exercícios de relaxamento, respiração e estimulação intrauterina, por meio de metodologias e dinâmicas contextuais.

Palavras-chave: mulher grávida, comunidade, prática de enfermagem.

INTRODUCCIÓN

A largo de los nueve meses que dura el embarazo, las mujeres se van preparando tanto física como psicológicamente para afrontar la vivencia de la maternidad. La Universidad de Sucre, a través de su Programa de Proyección Social (Acuerdo 13 de 2010 del Consejo Superior Universitario), un convenio de la Alcaldía de Sincelejo y otros sectores, dedica sus energías para proporcionar la atención especial que las circunstancias requieren.

El programa Modelo de Atención Materno Infantil (MAMI) se fundamenta en la Norma Técnica para la Detección de Alteraciones del Embarazo (Resolución 0412 de 2000, Ministerio de Salud), en la historia de riesgo biosicosocial (Herrera, 1997), propuesto por el Ministerio de Salud a través de la Política de Salud Sexual y Reproductiva, líneas de acción Maternidad Segura y Planificación Familiar (Ministerio de Protección Social 2003), y por los nuevos objetivos del milenio: reducir la mortalidad infantil y mejorar la salud materna (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000). Además, el programa MAMI resalta la participación comunitaria, autogestión, red perinatal y atención integral desde su comunidad. Se constituye así en un elemento innovativo y diferencial de los proyectos de atención materno-infantil propuestos.

El Programa MAMI, dirigido a las gestantes, puérperas, mujeres en edad reproductiva, recién nacidos, menores de cinco años y adolescentes, surgió como uno de los compromisos contraídos entre la Alcaldía Municipal de Sincelejo y la Universidad de Sucre, con la suscripción del Convenio

Relación Docencia-Servicio, Decreto 2376 del Ministerio de Protección Social (2010), operacionalizado a través de la Empresa Social del Estado de Sincelejo, la Secretaría de Salud y la Facultad de Ciencias de la Salud. El objetivo de este programa es desarrollar y evaluar un modelo de atención integral materno-infantil conformado por un conjunto de cuidados esenciales en la salud de la mujer gestante, la mujer puérpera, el recién nacido, al infante y la mujer en edad fértil, para asegurar una maternidad sin riesgo, nacimientos seguros y comportamientos saludables en la asunción de una sexualidad sana y la salud reproductiva desde la familia y la comunidad.

En este sentido, el programa MAMI destina recursos asistenciales necesarios para suministrar vigilancia, cuidados prenatales y perinatales apropiados, además de conceder un importante papel en la atención primaria en salud y la promoción de la salud para fomentar que la mujer viva, de manera positiva y participativa, la llegada de su hijo. La práctica de enfermería evidencia el significado de la atención en salud en la comunidad, la captación temprana de la gestante desde el inicio de su embarazo, la gestión de los exámenes de laboratorio para su inscripción y participación temprana a los controles prenatales en una institución prestadora de servicios (IPS), la pronta vinculación al curso psicoprofiláctico y educación materna.

En la práctica de enfermería de la Universidad de Sucre (específicamente en el Programa de Proyección Social, desarrollado en una comunidad vulnerable de la zona suroriental de Sincelejo, el modelo de salud comunitaria y el proyecto MAMI), los estudiantes de enfermería realizan actividades,

individuales y en grupo, en los domicilios, con las gestantes, llevando registros a través de una historia familiar que contiene instrumentos que reúnen información sociodemográfica de la familia, el ambiente donde viven, la dinámica familiar (familiograma o ecomapa) y los controles de la IPS con sus laboratorios.

Los resultados de la práctica de enfermería en la Universidad de Sucre, en lo concerniente a la proyección social en la comunidad, evidencia la importancia de la atención integral de la gestante, tanto en la comunidad como en su domicilio, para detectar tempranamente algún problema y poder solucionarlo, evitando complicaciones. El fin de la intervención en estas gestantes es disminuir la morbilidad y mortalidad perinatal y materna y reforzar el conocimiento de sus derechos y deberes reproductivos.

Además de las actividades que ejecutan los estudiantes de enfermería, el grupo de proyección social tiene un equipo multidisciplinario con estudiantes de medicina, enfermería, fonoaudiología, psicología y trabajo social. Este equipo es necesario para la atención integral de la gestante, según las necesidades encontradas, teniendo en cuenta otros sectores e instituciones que hacen parte de este trabajo, a través de convenios y alianzas que establece la Universidad de Sucre. En este artículo se reflexiona sobre la práctica de enfermería y su importancia para el crecimiento y enriquecimiento del conocimiento de la profesión y el sentido de un ejercicio profesional benéfico en las actividades de salud pública, a fin de contribuir en la disminución de cifras de morbimortalidad materna e infantil del

perfil epidemiológico de la población de gestantes.

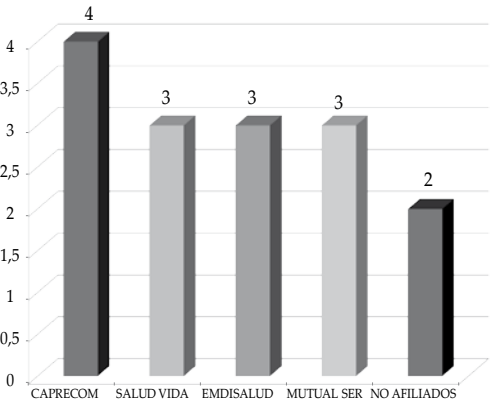
El programa MAMI se viene ofertando desde 2001 en la zona suroriental de Sincelejo, a través del programa de enfermería de la Universidad de Sucre. MAMI ha tenido un importante impacto en el grupo familiar de las gestantes, de ahí la importancia de dar a conocer los resultados de la práctica de los estudiantes, ya que este programa se guía por la estrategia de atención primaria en salud, con los componentes de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. El programa monitorea todos los controles que realizan a las gestantes en la IPS, con los registros y el desarrollo del curso psicoprofiláctico. Este último es un curso de preparación del parto y del puerperio, en el que se desarrollan acciones a nivel grupal e individual, en los domicilios, para así detectar cuál problema puede afectar la salud de la gestante y brindar educación que permita modificar estilos de vida, conocer el resultado de la gestación y evaluar la práctica de enfermería en la atención de gestantes

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Características sociodemográficas

Respecto a la práctica realizada en el periodo 2008-2010, es importante mostrar que la población de gestantes por atender tiene unas características particulares importantes, para poder diseñar los diferentes planes de atención. A continuación se describirán aspectos significativos de las familias de las gestantes objeto de atención.

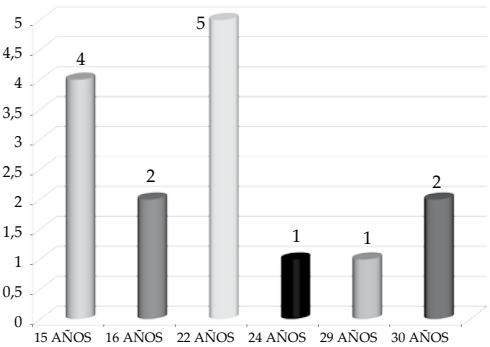
Figura 1. Afiliación al Sistema de Seguridad Social



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura 1, un 86,66% de las gestantes están vinculadas al Sistema General de Salud del Régimen Subsidiado, lo cual avala una atención de control prenatal en una IPS del sector público.

Figura 2. Edades de las gestantes

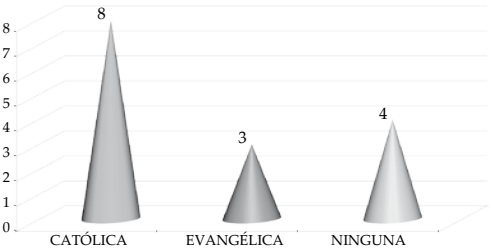


Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 2, las gestantes son mujeres que en su mayoría tienen 22 años (33%), sin desconocer que en algunas no es su primer embarazo. El 33% de las gestantes están en embarazo de su tercer hijo. En segundo lugar se encuentran las

adolescentes (26,6%), jóvenes que necesitan de mucha orientación y que, en su mayoría, son primigestantes. En la actualidad, el embarazo en adolescentes es uno de los problemas más sentido en el mundo y se aprecia un aumento en su incidencia, lo que refleja que aun cuando existen los conocimientos, las medidas ejecutadas para frenar esta realidad no han generado el impacto esperado.

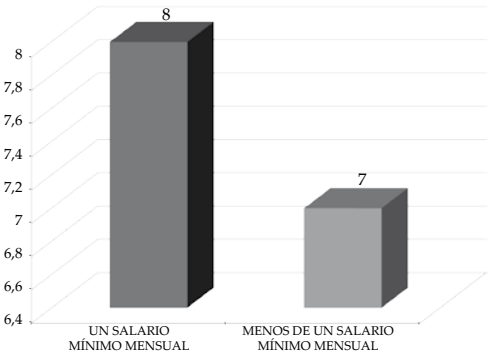
Figura 3. Religión que practican las gestantes



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se observa que un 53,3% de las familias son católicas, y en un menor grado son evangélicas.

Figura 4. Ingresos familiares



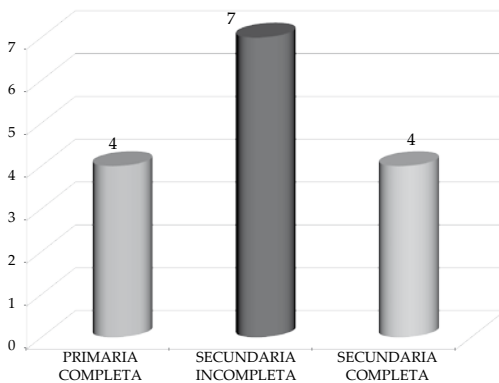
Fuente: elaboración propia.

Un 53,3% de las familias de las gestantes ganan un salario mínimo mensual para suplir las necesidades básicas de sus familias,

como se muestra en la figura 4. Es evidente que no son suficientes los ingresos para su subsistencia. En cada hogar de la gestantes, un solo integrante es el que trabaja; en alguno de los casos trabaja la pareja; en otros casos, quien mantiene a la familia es uno de los padres de la gestante, ya que el 40% de las gestantes no conviven con su pareja. El 100% de estas gestantes son amas de casa, lo cual permite evidenciar la falta de dinero para el transporte de algunas gestantes para asistir a los controles prenatales.

Díaz (2012) refiere acerca de la implementación de un programa de atención prenatal que apoyará embarazadas en riesgo de exclusión social o ante los primeros cuidados de su bebé. Anticiparse a muchos de los problemas a los que se enfrentan hoy día los niños es una la tarea de protección a la infancia, resultado de ciertas conductas durante el embarazo.

Figura 5. Nivel educativo de las gestantes

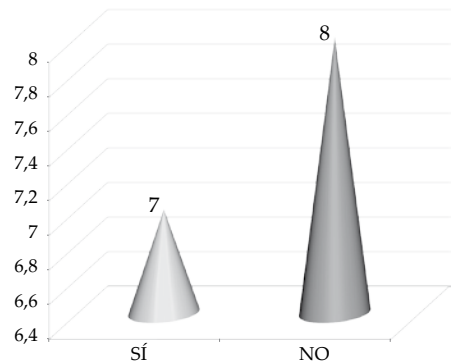


Fuente: elaboración propia.

Según la figura 5, la educación de estas embarazadas no es ideal, porque un 46,6% no alcanzó a terminar sus estudios de secundaria, en algunos casos por el deseo de

conformar una familia a temprana edad y por la crianza de sus hijos. En otros casos, desertan de las instituciones educativas por falta de dinero en sus familias. Estas gestantes tienen la necesidad de plantearse una independencia frente al embarazo y sienten que se desdibuja su rol, responsabilizándose de la situación, enfrentándose a carencias por su baja capacitación, por la edad y escolaridad insuficientes para acceder a trabajos de buena calidad y bien remunerados.

Figura 6. Tratamiento del agua para consumo



Fuente: elaboración propia.

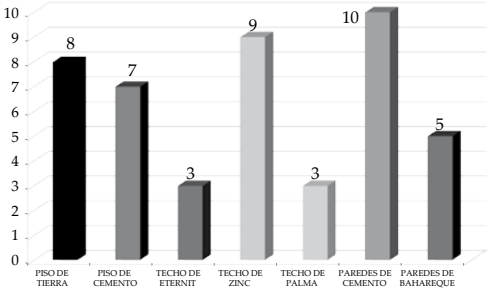
La figura 6 muestra que 53,3% de las familias no tratan el agua; en algunos casos, argumentan, por motivos culturales, y en otros porque al hervir el agua aumentarían aún más los gastos.

Como se puede observar en la tabla 1 y en la figura 7, el 53,3% de las vivientes tienen piso de tierra; el 60%, techo de zinc y paredes de cemento. De igual manera, todas cuentan con el servicio de energía y acueducto. Es importante resaltar que el agua no está disponible todos los días, no todas las familias cuentan con el servicio de alcantarillado y un 26,6% cuentan con letrina.

Tabla 1. Tenencia de vivienda

Tenencia	Número de familias
Propia	8
Arrendada	7
Total	15

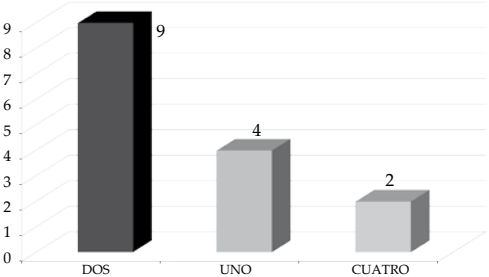
Figura 7. Características de la vivienda



Fuente: elaboración propia.

Según se muestra en la figura 8, el 60% de las familias cuenta con un número de habitaciones insuficientes para sus integrantes. Esto se debe a la falta de recursos económicos para suplir las necesidades familiares

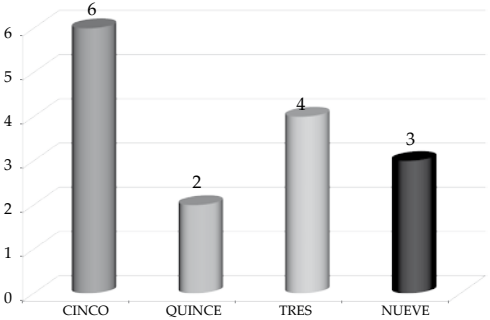
Figura 8. Número de dormitorios de la casa



Fuente: elaboración propia.

Entorno familiar

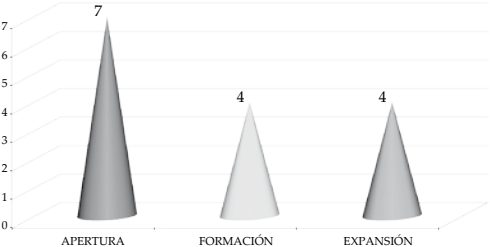
Figura 9. Número de integrantes de la familia



Fuente: elaboración propia.

Si se detalla la figura 9, el 40% de las familias de las gestantes tienen en su casa seis integrantes por familia. Según la figura 10, se evidencia el número de dormitorios: el 60% tiene dos cuartos en su casa, y la cocina no está de manera independiente, razón por la cual esta se encuentra en uno de esos dos cuartos. La vivienda de estas familias no es ideal, porque no tiene las características suficientes para considerarse un espacio seguro y digno para el desarrollo de los individuos.

Figura 10. Etapas del ciclo vital familiar



Fuente: elaboración propia.

El 46,6% de las familias de gestantes se encuentra en la etapa de apertura del ciclo vital familiar. Es esperable que en esta etapa

la pareja cese en su función de acompañamiento y cuidado de los hijos; suceso que no ocurre en estas familia, pues por razones económicas, los hijos siguen viviendo bajo el mismo techo con sus padres, a pesar de que ya deberían tener su propio hogar, con sus hijos y una familia diferente a la de origen. Esto es así a causa de no poder suplir sus necesidades básicas. Estas familias, en un 66,6%, manejan límites claros, utilizando una comunicación complementaria para la solución de sus problemas. Los integrantes tratan de igualar las conductas recíprocas: tratan de ponerse en el mismo nivel.

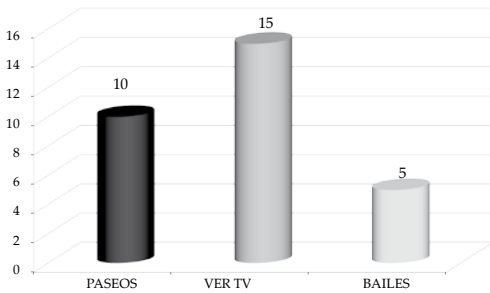
Igualmente, estas familias, en un 66%, expresan sus sentimientos a través de caricias, besos y abrazos. La autoridad es ejercida en forma democrática (86,6%) por los integrantes de la familia, deduciéndose que es una familia organizada de manera tal que todos tiene voz y voto y desempeñan un papel importante. Todos tienen derechos y responsabilidades y están en la mejor disponibilidad de cumplir su papel de forma justa y sin abuso de poder. Los resultados demuestran que son familias con una funcionalidad positiva para la madre gestante y demás integrantes. Con ello se fortalecen lazos que permiten comprender los cambios dados en la gestante, a causa del alto estrés que ponen en juego las capacidades de adaptación a nivel individual y grupal, por los cambios biológicos y psicosociales (Magno, 2011).

Tabla 2. Tipología familiar

Tipología	Número de familias
Extensa	7
Mixta	6
Nuclear	2
Total	15

Según se muestra en la tabla 3, un 46,6% corresponde a familias de tipología extensa conviviendo aún con los padres; las gestantes acuden a los padres a las redes más amplias de parentesco, en busca de soporte moral, apoyo en las crianzas y cuidados de los hijos. Muchos padres y madres mayores que creían que su misión procreativa había culminado tuvieron que reacomodar el hogar para recibir a una hija y a los nietos. La familia como red de apoyo demuestra su relevancia al hacer posible la supervivencia de la madre y de los hijos al tomar como responsabilidad familiar el cuidado de los niños (Pachón, 2000). La tabla 3 muestra que en segundo lugar están las familias de tipología mixta, donde se evidencia las relaciones reincidentes entre las parejas de las gestantes; se trata de una familia cuya estructura dinámica difiere de la familia tradicional. Hoy se sabe que cuando las pautas de funcionamiento están acordes con la estructura particular, son perfectamente viables para el crecimiento y desarrollo de los miembros. Son familias con un modo de funcionamiento e identidad propios (Davison, 2010).

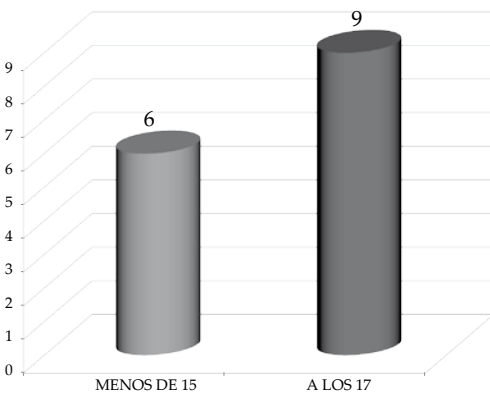
Figura 11. Formas de diversión en la familia



Fuente: elaboración propia.

Según se muestra en la figura 11, las familias de las gestantes aprovechan su tiempo libre para compartir y divertirse en familia, a través de lo cual fortalecen las relaciones y los lazos entre sus integrantes; aporte significativo para el proceso de gestación de la madre.

Figura 12. Edad de inicio de las relaciones sexuales



Fuente: elaboración propia.

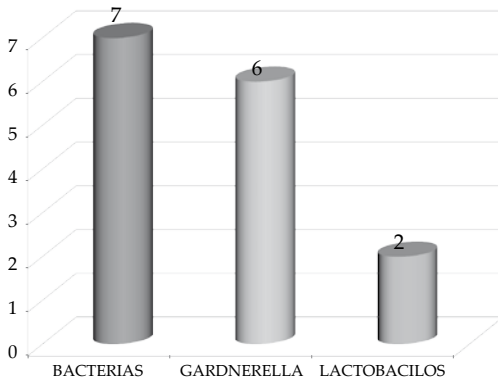
Como se observa en la figura 12, las mujeres gestantes han iniciado sus relaciones sexuales a una edad muy temprana: 60% aún no han llegado a los 18 años; de alguna forma, son irresponsables de sus actos y no miden las consecuencias. Son factores que motivan el despertar precoz de la sexualidad: la evidencia del cambio de costumbre en el medio social donde se desenvuelven; una nueva libertad sexual que se da por igual en los diferentes niveles socioeconómicos; la pertenencia a sectores sociales desprotegidos y en circunstancias en que ellos crecen, adolescencia con características sociales muy particulares.

Este deseo se afianza por el sentido que le dan a las vidas, carentes de otros intereses, con escolaridad pobre, sin proyecto de vida, con modelos familiares de inicio precoz de relaciones sexuales, estimulación de los medios de comunicación, inicio a muy corta edad de sus relaciones sexuales con chicos muy jóvenes, con muy escasa comunicación verbal, predominio del lenguaje corporal. Las gestantes tienen relaciones sexuales sin protección, contraen enfermedades de transmisión sexual y buscan fantasías de amor que compensen sus carencias (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Menacho (2010), en un artículo sobre el embarazo en adolescentes, refiere que cuando hay un proyecto de vida que prioriza alcanzar un determinado nivel educativo y pospone la maternidad para la edad adulta, es muy probable que la joven, aun teniendo relaciones sexuales, adopte una prevención efectiva del embarazo.

Resultados de paraclínicos

Figura 13. Resultados de frotis de flujo vaginal



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los laboratorios arrojan registros negativos en la serología para VDRL (prueba serológica para la sífilis) y negativos en todos los casos para la prueba de Elisa, convirtiéndose en un factor protector y significativo que evita teratogénesis en el producto.

En todas las embarazadas, las pruebas para toxoplasma se registraron normales, factor protector de mucho significado que quiere decir que las gestantes no le transmitirán la enfermedad a sus bebés o causarán problemas oculares o daños cerebrales.

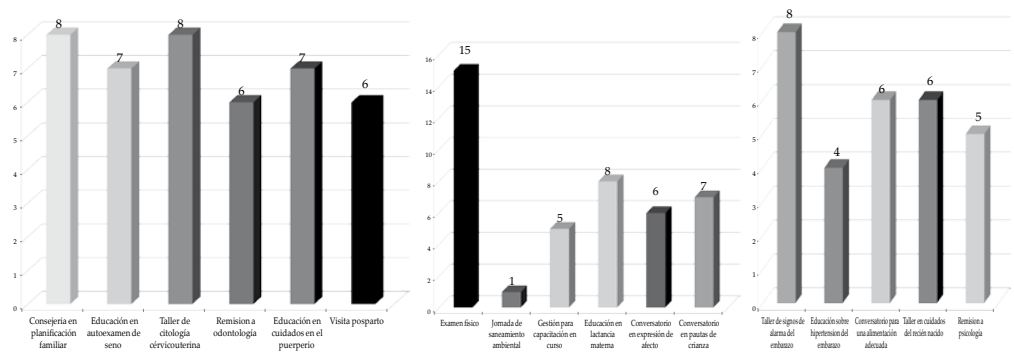
En cuanto a los parciales de orina, la mayoría de gestantes presentan infección de

vías urinarias y reciben tratamiento oportuno, sin ninguna alteración para la gestante. Mesa (2009) manifiesta, en cuanto a las bacterias, que entre un 10% y 20% de todas las mujeres sufren esta infección durante el embarazo, por lo que siempre deben ser tratadas para evitar complicaciones tanto para la madre como para el niño. Un 29% de las mujeres gestantes se les complica el embarazo por una infección urinaria, siendo unas de las condiciones médicas más comunes de las gestantes. Factores de riesgo relacionados con este tipo de infección son: anomalías del tracto urinario, retención urinaria, diabetes, condiciones económicas bajas, actividad sexual (Mesa, 2009).

Intervenciones según los factores de riesgos

Como se puede observar en la figura 14, las muestras de frotis de flujo vaginal presenta, en un 46,6%, infección por bacterias, y en segundo lugar por gardnerella (40%). Algunos autores reportan que un tercio de las embarazadas cursan con esta afección. Ante esta situación, los estudiantes de enfermería monitorean si las gestantes asisten a los controles para recibir el tratamiento y corroboran si reciben el tratamiento, para evitar contracciones uterinas y evitar partos prematuros.

Figura 14. Intervenciones realizadas en las familias



Fuente: elaboración propia.

En la figura 14 se demuestra que a estas gestantes se les ha realizado diferentes intervenciones, según el caso encontrado. Teniendo en cuenta los factores de riesgos identificados en las familias de las gestantes, se ejecuta la intervención, que puede ser operativa, como en el caso del examen físico que se realiza a la gestante mensualmente, el cual se registra en su historia familiar. De igual manera, se registran las remisiones para realizarse los diferentes laboratorios, y en la historia reposan copias de estos. Las remisiones a odontología, la realización de maniobras, toma de peso y talla, toma de altura uterina se reportan en la historia familiar.

El programa MAMI, antes de efectuar las intervenciones, realiza búsquedas activas de embarazadas casa a casa, en la comunidad asignada. En promedio, por semestre se vinculan 24 embarazadas, de las cuales, en su mayoría, 60% se vinculan al programa MAMI en el tercer trimestre de su gestación. Después de su identificación, las gestantes se remiten a una IPS del área de influencia, para realizarse los paraclínicos e iniciar sus controles prenatales. De la misma manera,

se motivan para que asistan al curso psicoprofiláctico en la comunidad, y se les realiza visita domiciliaria pre- y posparto. Se recolecta la información necesaria en su historia familiar para realizar los diagnósticos de enfermería. Teniendo en cuenta la problemática familiar, se diseñan los planes de intervención, según la teoría de Dorothea (Marriner, 2009).

Los resultados arrojan que los principales problemas encontrados en las gestantes son: no tratamiento del agua, inadecuados hábitos higiénicos, bajo recursos económicos, hacinamiento, déficit de conocimiento para una buena lactancia materna, déficit de conocimiento en los signos de alarma en el embarazo, déficit de conocimiento en las pautas de crianza, inefectiva formas de expresión de sentimientos, falta de capacitación para realizar un trabajo, déficit de conocimiento para la prevención de cáncer cérvico-uterino y de mama, falta de conocimiento en los métodos anticonceptivos, inadecuados hábitos alimenticios, déficit de conocimiento para los cuidados del puerperio y del recién nacido.

Formulados los diagnósticos de enfermería, los estudiantes diseñan los planes de intervención y programa educativo de la familia de la gestante. Teniendo en cuenta la problemática encontrada, estipulan las acciones para realizar en un tiempo predeterminado, acordes con el periodo académico.

Las visitas domiciliarias

Las visitas domiciliarias posparto reportan que en 66% nacieron los niños por parto vaginal y en 34% por cesárea. De igual forma, durante la visita se registran los datos del examen físico realizado con el propósito de verificar loquios e involución uterina y ver cualquier signo de infección y de complicación en la madre y en el recién nacido. Igualmente, se registra el examen físico del recién nacido, evaluando sus reflejos, reportando observaciones del ónfalo y estableciendo cualquier anomalía que se pueda presentar. El estudiante determina las curaciones para la madre y el hijo, según el caso.

En cuanto a lo educativo, se utilizan diferentes estrategias metodológicas para que reciban oportunamente la información necesaria, efectúen su autocuidado y sean orientadas con el fin de evitar complicaciones durante su embarazo, parto, puerperio. Es importante resaltar que la educación es recibida por todos los miembros de las familias y es desarrollada en el domicilio. En un estudio realizado por Canoles (2009), se formulan estrategias para disminuir la mortalidad materna. El autor resalta que el tercer retardo es la de tomar la decisión de buscar atención, igualmente el de garantizar información oportuna y adecuado en la comunidad. Otra de las estrategias es ejecutar y fortalecer acciones de planificación

familiar y fomento de autocuidado y nutrición perinatal, motivando la participación activa de la pareja en la crianza e iniciar control prenatal antes de la décimo segunda semana de gestación. De igual forma, es importante conocer el lugar donde pueda recibir atención de urgencia o atender el parto.

Estas acciones están muy relacionadas con las actividades de educación que realizan los estudiantes en la práctica de enfermería, en la atención integral a la gestante, con el propósito de disminuir los riesgos y consecuencias relacionadas con el embarazo. Además, se realiza la búsqueda activa de embarazadas casa a casa para la captación oportuna durante su primer trimestre y se desarrolla el *tour* de gestantes o paseo por todas las instituciones oficiales de atención a embarazadas del área influencia. Esto permite conocer las diferentes IPS posibles para su atención, estar al tanto del personal encargado de la atención en cada IPS y fortalecer la red perinatal establecida por el programa.

Al observar los resultados, se establecen las características de la población de gestantes y se determina que es un grupo vulnerable con muchas necesidades básicas, que requieren de una atención personalizada, continua y permanente, acorde con toda la problemática presentada en forma contextual. Al analizar los factores de riesgos ambientales, del entorno familiar, físicos de las familias, enunciados anteriormente, se confirma que la práctica de enfermería es más acertada, organizada, planificada, con una atención eficiente y eficaz a la población. Es evidente el valor del ejercicio de la profesión de enfermería en la comunidad y la atención primaria en salud, lo cual se

fundamenta en este artículo y motiva a los profesionales de la salud el significado de realizar atención en salud a gestantes en sus comunidades y en sus domicilios, fortaleciendo los planes de contingencias y disminuyendo la morbilidad materna y perinatal en los diferentes contextos en el país.

Proceso de atención en enfermería

Los estudiantes de enfermería efectúan un seguimiento y monitoreo minucioso de la gestante, diseñando el Proceso de Atención de Enfermería (PAE). Teniendo en cuenta la teoría Dorothea Orem, desarrollan la valoración, diagnóstico, planeación y ejecución de sus actividades, en forma individual, en el domicilio de la gestante. La consecución del PAE ha dado resultados positivos para la completa atención, detección precoz de factores que impiden el curso de un embarazo sano, con resultados acertados semejante al estudio de Malpica (2011): déficit de autocuidado de la teoría de Orem, que aduce que el PAE es un método sistemático y organizado para prestar cuidados eficaces, orientados al logro de los objetivos.

En un estudio realizado por Salazar (2009) se afirma que la teoría del déficit de autocuidado de Orem facilita el planteamiento de la asistencia y muestra la efectividad y eficacia para hacer que los individuos se ocupen de su actividad, identificando los registros universales y desviación de la salud desde la perspectiva de los cuidados preventivos de la salud, satisfaciendo de manera positiva el registro universal y desarrollo de los individuos. Esto contribuye a la promoción de la salud y prevención de complicaciones en esta fase de desarrollo.

Durante el embarazo, la mujer experimenta diversas modificaciones en su cuerpo. Ello ocasiona necesidades de autocuidado que deben ser resueltas o compensadas para el mantenimiento de la salud y preservación del bienestar de la gestante. Para la solución de necesidades de autocuidado, los embarazos deben ser motivados y educados, a fin de realizar acciones de autocuidado, debiendo comprender la naturaleza de la asistencia y los factores que intervienen en esta. Los requisitos de autocuidado de desarrollo estarían definidos por cambios físicos, psicológicos, sociales, por acciones destinadas a promover y mantener la salud, en función de mejorar y alinear los factores negativos a causa de los cambios experimentados durante el periodo de gestación.

En este sentido, el fin último es satisfacer e identificar condiciones humanas y ambientales para no permitir ser obstáculo o interferencia en el proceso. Luego de esto, se elabora la planificación de enfermería de acuerdo con el déficit identificado: si son sistemas de enfermería totalmente compensatoria, parcialmente compensatoria o de apoyo y educación. Se identifican los requisitos específicos, las operaciones requeridas y las necesidades que contribuyen a establecer un punto de partida para la aplicación del proceso de atención de enfermería con énfasis en capacitación y desarrollo de la capacidad de autocuidado de la mujer y sus familias. Esto puede mejorar la atención proporcionada a mujeres embarazadas y facilitar el abordaje del proceso de atención de enfermería para la formación académica del estudiante.

El PAE, con la teoría de Dorothea, eleva la calidad de la atención profesional del

enfermero y la satisfacción de las necesidades de los individuos, además de que permite cumplir con los principios de la profesión en la búsqueda e inserción del conocimiento para entender y enfrentar complejos y combatir problemas. Pérez (2009) resalta que el PAE proporciona el mecanismo por el cual los profesionales de enfermería utilizan opiniones, conocimientos y habilidades para el diagnóstico y tratamiento de respuestas del paciente en relación con los problemas reales y potenciales de la salud.

Los profesionales de enfermería, mediante contacto directo con la gestante y su entorno, estructuran, conocen necesidades y diferentes problemas, crean planes de cuidados que garantizan la ejecución de acciones para la evolución satisfactoria de cada gestante y la resolución de problemas. La teoría refuerza la capacidad de participación activa del usuario, como responsable de las decisiones que condiciona su situación. Esto coincide con la finalidad de la promoción de la salud, necesaria para los cuidados de forma individual, motivando cambios de comportamientos. La práctica de enfermería para ayudar a la gestante permite llevar a cabo acciones de autocuidado para mantener la salud y la vida de los pacientes y el logro de una pronta y satisfactoria recuperación, y de esta manera afrontar consecuencias de las gestantes (Junco, 2012).

Curso psicoprofiláctico

Otras de las actividades que realizan los estudiantes de enfermería de la Universidad del Sucre en la práctica es la vinculación y desarrollo del curso psicoprofiláctico, en el que, en promedio, asisten 12 embarazadas, un 50% de la población captada vinculada

al programa. Dentro de las actividades ejecutadas en el curso se encuentra una parte educativa, para informar el conocimiento de temas relacionados con su gestación, parto y posparto, indispensables para que las gestantes y los miembros de la familia se instruyan y comprendan el periodo de gestación; en la segunda parte realizan ejercicios de relajación y respiración, con el propósito de disminuir dolores durante el parto, ejercitando a la gestante cuando ocurra el periodo; por último, se realizan ejercicios motores activos que preparan los músculos durante el parto; también se efectúa la estimulación intrauterina en la madre, desarrollando la habilidad de ayudar en el crecimiento de un niño sano y despierto en su aprendizaje.

Las gestantes manifiestan una respuesta positiva en el conocimiento y en las recomendaciones, evitando alteraciones y atendiendo cualquier cambio en este periodo de embarazo. Las púerperas comentan la utilidad productiva durante el trabajo de parto, por las recomendaciones y ejercicios aprendidos, mejorando sus actitudes y acciones en la práctica; refieren también su utilidad en la disminución del dolor en el parto.

En un estudio realizado por Orjuela (2007): “La preparación psicofísica de la gestante en la comunidad”, se muestra cómo se puede favorecer el nivel de preparación de las gestantes para el parto a través de actividades que mejoren no solo la condición física para asumir el parto, sino también su disposición psicológica durante todo el periodo de gestación. El estudio demuestra insuficiente nivel de preparación teórica de la gestante para el parto, además de no realizar ejercicios eficientes. Con el desarrollo

del curso, la actividad física mejora el estado de ánimo y disminuye el riesgo de padecer estrés, ansiedad y depresión, aumenta la autoestima, proporciona bienestar psicológico, fomenta sociabilidad, disminuye las consultas por dolores y molestias pre- y posparto. Ello influye en el positivo efecto en el nivel de energía, estado de ánimo y la imagen de sí mismo, además de estimular las endorfinas, ejerciendo un poderoso efecto tranquilizador en las gestantes.

En un estudio realizado por Vargas (2011), se señala la necesidad de realizar el análisis a nivel individual, familiar y de la comunidad, incluyendo su entorno de manera adecuada y sistemática para poder planear, ejecutar y evaluar el cuidado de enfermería, resaltando ofrecer atención prenatal organizada. Resultado semejante a lo realizado en la práctica de los estudiantes de enfermería de la Universidad, donde es importante fomentar a la mujer embarazada una actitud proactiva en su cuidado personal, brindándole información, para tomar decisiones adecuadas, detectar tempranamente eventos y complicaciones, establecer una relación estrecha con la mujer y su familia. En este sentido, se fomenta el autocuidado y disminución de riesgos.

En el estudio de Vargas se resalta la existencia de una relación significativa entre la intervención de la enfermera en la clínica prenatal y en su función docente, impartiendo el conocimiento de la adolescente embarazada sobre los riesgos fisiológicos, subrayando la importancia de incluir a enfermería en la educación, para identificar riesgos potenciales, realizando acciones pertinentes con los demás miembros del equipo. El cuidado de enfermería, como herramienta

fundamental en la atención de la embarazada, independiente del riesgo que ella pueda presentar, obra como puente y es el indicado para evidenciar la necesidad de la mujer gestantes que son oídas y asistidas de forma individualizada, bajo una mirada holística y humanizada.

En un estudio realizado por Zambrano (2009), en relación con la atención integral a la adolescente, se refiere que la familia es un factor determinante en la conservación de la salud o la aparición de enfermedades entre sus miembros. El 70,6% de la funcionalidad familiar influye de forma positiva en el vínculo con su pareja e hijos. Subraya, además, la necesidad de un equipo multidisciplinario para monitoreo del embarazo y la necesidad del apoyo familiar y de pareja para lograr un estado emocional, afectivo, que propicie tranquilidad. Dato que corrobora la importancia de realizar familiograma y ecomapa como instrumentos necesarios para establecer la dinámica familiar y el funcionamiento de las familias de las gestantes para tomar decisiones conjuntamente con las gestantes para afianzar o mejorar la funcionalidad familiar. De igual manera, el curso psicoprofiláctico, que se desarrolla en la práctica en la comunidad de la universidad, motiva a la pareja u otro miembro de la familia para que se involucre positivamente en el proceso del embarazo.

CONCLUSIONES

La gestación en familias vulnerables de las comunidades es un impacto de considerable magnitud en la cotidianidad de las familias, en la salud propia, en la del producto por nacer y del ambiente donde se

desenvuelven. Es importante que las enfermeras se constituyen en una red de apoyo para el abordaje y comprensión de todas las dimensiones de la gestante (físicas, biológicas, psicológicas, sociales, culturales y educativas), para disminuir la morbilidad materna e infantil y, en consecuencia, dar soluciones a la problemática de cada familia

Por tanto, es necesario la implementación de programas integrales para la atención a embarazadas, liderados por enfermeras, como el MAMI, para dar contribuciones de tipo científico que fortalezcan el conocimiento de la disciplina de enfermería y mejoren dicha problemática.

Asimismo, el significado del PAE, guiado por una teoría, eleva la calidad de la atención profesional del enfermero, aumenta la satisfacción de las necesidades de los individuos y permite cumplir con los principios de la profesión, en función de la búsqueda y la inserción del conocimiento para entender, enfrentar complejos y combatir problemas.

Es evidente que para alcanzar una atención integral de la embarazada es necesario la confluencia de varias disciplinas y el trabajo en equipo, para orientar, cuidar, apoyar y acompañar a los grupos de gestantes en la constitución de condiciones de vida mejores y en el mantenimiento de la salud y manejo con acciones específicas de la práctica de enfermería, de la educación en salud y de la investigación, la cual muestra otras perspectivas para producir el conocimiento y el desarrollo de la práctica.

La práctica de enfermería consolida su identidad como profesión en la comunidad, en el campo de la promoción de la salud, en

el cual la calidad de vida y el bienestar se constituye en la razón del ser del desarrollo del ejercicio, orientado en el esfuerzo colectivo de llevar la salud a las comunidades, por la preocupación de grupos vulnerables, de los diversos escenarios y niveles en los que ocurren.

REFERENCIAS

- Canoles, R. (2009). Estrategia para disminuir la mortalidad materna en México: tres demoras de mortalidad materna. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/gig/Documentos/RaymundoCanalesMEXICO.pdf>
- Davison, D. (2010). Familias reconstituidas, reconstruidas, ensambladas. Acerca de su denominación. *Psicopedía Hoy*. Recuperado de <http://psicopediahoy.com/familias-reconstituidas-reconstruidas-ensambladas/>
- Díaz, V. (2012). Un programa de atención prenatal apoyará embarazadas sin recursos: ABC.ES. Recuperado de <http://www.abc.es/20120310/comunidad-castillaleon/abcp-programa-atencion-prenatal-apoyara-20120310.html>
- Herrera, J. (1997). *Aplicación de un modelo biopsicosocial*. Bogotá: Ministerio de Salud Pública.
- Junco, I. (2012). Aplicar el PAE a gestantes con diagnóstico de piel nefritis aguda sustentada con la teoría de Orem. *Portalesmedicos.com*
- Magno, C. (2011). Autoridad y democracia van de la mano también en la familia. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/149933/autoridad-y-democracia-van-de-la-mano-tambien-en-la-familia>
- Malpica, A. (2012). Cuidados de enfermería a adolescentes embarazadas, déficit de autocuidado Dorothea Orem. Recuperado de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/>

- articles/4785/1/Cuidados-de-Enfermeria-en-adolescente-embarazada-con-deficit-de-autocuidado-basada-en-la-teoria-de-Dorotea-Orem.html
- Marriner, A. *et al.* (2009). Modelos y teorías en enfermería (6.ª ed.). Barcelona: Elsevier.
- Menacho, L. (2010). Embarazo adolescentes. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos32/embarazo-adolescente/embarazo-adolescente.shtml>
- Mesa, C. (2009). *Infección urinaria en el embarazo*. Instituto de Ciencias de la Salud.
- Ministerio de la Protección Social (2010). Decreto 2376, por medio del cual se regula la relación docencia servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud. Recuperado de http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_academica/1documentos_vice/Decreto%20N%FAmero%202376%201-jul-2010.pdf
- Pérez González, A. (2009). *Modelo de autocuidado: su aplicación en el PAE en Cuba*. Matanzas: Facultad de Ciencias Médicas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Objetivos del Desarrollo Milenio. Las metas de Colombia.
- Salazar, A (2009). Teoría de Orem aplicada a intervención durante el embarazo y climatario. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(4). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000400021
- Secretaria de Educación Pública (2002). Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgos. Licenciatura en Educación Secundaria.
- Universidad de Sucre (2010). Acuerdo 13 por medio de la cual se establece el Estatuto de Extensión y de Proyección Social de la Universidad de Sucre.
- Vargas, J. M. (2001). Atención de Enfermería a gestantes de alto riesgo en la consulta prenatal. Portalesmedicos.com
- www. Monografías.com. (2007). La preparación psicofísica de las gestantes en la comunidad.
- Zambrano, G. (2009). Programa de atención integral a la adolescente: *Revista de Ciencia y Cuidado*, 5(1), 109-124.

La educación secundaria en México: ¿reforma curricular o estructural?*

*Víctor Manuel Ponce Grima***, *Juan Alberto Ramírez Valdez****
*Miguel Ángel Pérez Reynoso*****, *Horacio Ademar Ferreyra******

Recibido: 8 de septiembre de 2012

Evaluated: 26 de noviembre de 2012

Aceptado: 2 de febrero de 2013

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de dos estudios realizados en México y Argentina, dirigidos a caracterizar la educación secundaria desde una perspectiva cuanti-cualitativa. Se comparte un conjunto de preocupaciones alrededor de los graves problemas que enfrenta la escuela secundaria en México. La tesis principal que se pretende demostrar es que los problemas de la educación secundaria en México y en Jalisco son mucho más estructurales que las reformas curriculares en las que se han centrado las políticas, en el nivel de secundaria, en los últimos dos sexenios.

Palabras clave: reformas y políticas educativas, escuela secundaria, condiciones y cambio educativo.

* Artículo de investigación. Constituye una revisión de la educación secundaria en México. El texto procede del trabajo interinstitucional realizado entre dos grupos de investigación: el Grupo de Estudio de Argentina y el Grupo de Jalisco, México. No obstante, los tres primeros autores son los responsables del Grupo de México.

** Doctor en Educación por la Universidad Lasalle. Coordinador de Investigación de la Escuela Normal Superior de Jalisco, México, y secretario técnico del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. Correo electrónico: victorcanek25@hotmail.com

*** Maestro en Educación. Especialista en Educación Básica. Asesor técnico e investigador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. Correo electrónico: alberto.valdez@jalisco.gob.mx

**** Estudiante de doctorado y profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Investigador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. Correo electrónico: mipreynoso@yahoo.com.mx

***** Doctor en Educación. Posdoctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, México. Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la Universidad Católica de Córdoba. Docente e Investigador invitado en la Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar

Secondary education in Mexico: curricular or structural reform?

ABSTRACT

This paper presents partial results of two studies conducted in Mexico and Argentina, aiming at characterizing secondary education from a quantitative-qualitative perspective. A number of concerns about the serious problems that high schools in Mexico face is shared. The main thesis is intended to demonstrate that the problems of secondary education in Mexico and Jalisco are more related to the structure than to the curricular reforms on which policies have been focusing for the secondary level in the last two administrations.

Keywords: educational policies and reforms, high school, conditions and educational change.

Recibido: 8 de septiembre de 2012

Evaluated: 26 de noviembre de 2012

Aceptado: 2 de febrero de 2013

O ensino secundário no México: ¿reforma curricular ou estrutural?

Recibido: 8 de septiembre de 2012

Evaluated: 26 de noviembre de 2012

Aceptado: 2 de febrero de 2013

RESUMO

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de dois estudos realizados no México e na Argentina, dirigido a caracterizar o ensino secundário a partir de uma perspectiva quanti-qualitativa. Compartilha-se uma série de preocupações ao redor dos graves problemas que enfrenta a escola secundaria no México. A tese principal que pretende-se demonstrar é que os problemas da educação secundária no México e no Jalisco são muito mais estruturais do que a reformas curriculares nas que tem-se centrado as políticas ao nível de secundária, nos últimos 12 anos.

Palavras-chave: reformas e políticas educativas, escola secundaria, condições e mudança educativa.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo recupera y actualiza dos trabajos más amplios de investigación; uno de ellos, en curso, está siendo desarrollado por investigadores de la Escuela Normal Superior de Jalisco y del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, de la Secretaría de Educación de Jalisco. Este aborda las condiciones para el cambio sostenible en la escuela secundaria en el Estado de Jalisco (México). El otro, ya finalizado, se desarrolla en el marco del Grupo de Estudio de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina¹, que recientemente ha finalizado una mirada de dicha trayectoria educativa en su país, en el contexto latinoamericano e internacional.

En este marco, se comparte un conjunto de preocupaciones alrededor de los graves problemas que enfrenta la escuela secundaria en México. La tesis principal que se pretende demostrar es que los problemas de la educación secundaria en México y en Jalisco son mucho más estructurales que las reformas curriculares en las que se han centrado las políticas, en el nivel de secundaria, en los últimos dos sexenios².

Conviene advertir que desde el Acuerdo Nacional de la Educación Básica (1992) y la Ley General de Educación (1993), el poder federal se arroga la atribución de establecer políticas o reformas nacionales, además de contar con ingentes recursos para ser utilizados en la implementación de las políticas nacionales, a diferencia de los estados, que poseen márgenes de maniobra limitados tanto en sus atribuciones como en los recursos. Uno de los interrogantes que conviene dilucidar es cuál es el margen de maniobra estatal y cómo se puede utilizar para combatir la baja calidad y las inequidades educativas en el estado de Jalisco.

En ese escenario, los estados se debaten entre dos posibilidades (que se corresponden con diferentes concepciones): limitarse a ser simples aplicadores de políticas federales o reconocerse con la capacidad de incidir en la implementación de las políticas federales, adecuándolas a sus condiciones, como también diseñar sus propias políticas de manera inteligente, en el marco de las atribuciones y capacidades locales.

En la primera parte del trabajo se plantea una sinopsis del estado de la educación secundaria en México. En la segunda se hace un breve balance de las reformas de la educación secundaria en el país y, finalmente, se proponen algunas reflexiones respecto de las políticas deseables. La descripción de los intentos de transformación, así como de las diversas formas en que se ha propuesto la reestructuración del nivel, es conveniente plantearla en términos que

1 El grupo está integrado por: Horacio A. Ferreyra (dirección), María I. Calneggia, Georgia E. Blanas, Olga C. Bonetti, Laura C. Bono, Sandra L. Chiavaro, Adriana C. Di Francesco, María J. Eberle, Gabriela S. Haro, Marta J. Kowadlo, Crescencia C. Larrovere, Laura D. Vargas, Blanca L. P. Romero y Zulma P. Zárate. En el año 2011, se integraron como invitados Andrea R. Arnoletto, Olga Cordero, Jacqueline Mohair Evangelista, Patricia I. Bruno, Claudia A. Maine, Víctor M. Mekler, Graciela S. Pascualetto, Marcela A. Rosales, Marta A. Tenutto Soldevilla, Alicia E. Olmos, Gabriela C. Peretti, Rubén E. Rimondino y Silvia N. Vidales.

2 Este artículo recupera la construcción desarrollada por Ponce Grima, Ramírez Valdez y Pérez Reynoso en el capítulo VI del informe *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina (2000-2010)*, producido por el Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria de la Facultad de

la pongan en contexto en el siglo presente y recuperen los retos vigentes.

Si bien se plantean en el marco de los debates locales, la relación entre las atribuciones federales-estatales, los problemas de la educación secundaria y el eje de gravedad de las reformas curriculares son temas de preocupación y discusión de toda América Latina, como se podrá comprender al final del artículo.

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO Y JALISCO

Los programas de los gobiernos federal (Secretaría de Educación Pública, SEP) y estatal (Secretaría de Educación de Jalisco, SEJ) coinciden en señalar que los problemas educativos más graves se concentran en la educación secundaria. En el caso de Jalisco, tanto el “Plan Estatal de Desarrollo 2030” como el “Programa Sectorial de Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013” coinciden en señalar que los problemas se localizan sobre todo en las secundarias ubicadas en las poblaciones con menor índice de desarrollo humano, las más pobres, con pocos empleos y mal remunerados, y ubicadas en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas.

En esos documentos, y en otros estudios, se reconoce que la educación primaria ha consolidado su cobertura universal, además de contar con menores índices de reprobación, abandono y aprendizaje. Por el contrario, los indicadores de cobertura, reprobación, deserción, inasistencia a la escuela y baja

calidad de los aprendizajes son alarmantes en secundaria (Robles, 2009).

En Jalisco reprueban al menos una materia, al terminar el ciclo escolar, el 19,5% de los alumnos de secundaria. El promedio nacional está por debajo del estatal, por 4 puntos porcentuales. Los más altos índices estatales pertenecen a las escuelas secundarias generales (24,13) y el menor, a las telesecundarias (8,65) (Dirección General de Educación Secundaria, SEJ, 2011).

Dos problemas graves de la escuela secundaria residen en el abandono (el cual tiene su antecedente en los altos índices de reprobación) y la inasistencia. Esta última aumenta con la edad y los niveles educativos. En 2009 asistía a la escuela el 98,3% de los niños de 6 a 11 años, pero el porcentaje disminuía drásticamente al 65,3% en la población de 15 a 17 años (México, INEE, 2010). Los factores que afectan la asistencia de los jóvenes a la escuela son la pobreza, la migración, el empleo temprano, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres.

La pobreza y el aumento de edad influyen decisivamente en la no asistencia a la escuela. Mientras que el 97,6% de los niños pobres de 6 a 11 años asiste a la escuela primaria, el porcentaje se reduce al 88,4% en la población de 12 a 14 años y a tan solo al 55,5% en la población de 15 a 17 años. El empleo de los niños y jóvenes aumenta las probabilidades de que no asistan a la escuela. Los porcentajes de los que no lo hacen y trabajan 20 horas a la semana o más aumenta con la edad: del 24,6 % en los niños

de 6 a 11 años, al 68% en el grupo de 12 a 14 años y al 83,9 % en el grupo de 15 a 17 años.

Vivir en poblaciones marginadas aumenta la probabilidad de inasistencia a las escuelas secundarias en las poblaciones de las periferias urbanas y rurales de alta marginación. No asisten a la escuela el 3,6% de los niños de 6 a 11 años que habitan en zonas urbanas, y el 5,3% de las zonas rurales de alta marginación. Estos porcentajes se disparan en las poblaciones de 12 a 14 años: el 11,6% y el 17% de la población rural y urbana de alta marginación, respectivamente; y en la población de 15 a 17 años, el 42,2% y el 55.5% de las zonas urbanas y rurales de alta marginación.

La población de entre 15 y 17 años que no asiste a la escuela alcanza el 35%, y esta situación está fuertemente asociada con factores contextuales como la escolaridad del jefe del hogar, su condición de etnicidad y el tamaño y grado de aislamiento de la localidad que habitan. Los índices de inasistencia son más graves en las comunidades indígenas que en las que no lo son.

De acuerdo con la Ley General de Educación, todos los jóvenes de 15 años deberían haber concluido su escolaridad básica, y lo deseable es que una parte importante de ellos curse algún tipo de estudios de nivel medio superior. El resumen del informe *El derecho a la educación en México* muestra cuán lejos se está de alcanzar esta imagen ideal, pues solo el 76% asiste a la escuela, y de ellos, poco menos de la mitad (1.090.655) cursa algún programa de media superior, mientras que el resto no ha concluido aún su educación básica o no continuó estudiando (Robles, 2009). Para Sánchez y Andrade

(2009), el sistema educativo nacional ha tenido y tiene tropiezos y dificultades para garantizar una educación pertinente, relevante, eficaz, suficiente, eficiente, equitativa y que cause un impacto positivo y duradero en la sociedad.

Con relación a los aprendizajes logrados por los estudiantes, el balance de los análisis de pruebas de Excale³, como de las pruebas internacionales de PISA, nos señala que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. En la medida en que aumenta el grado educativo, el déficit por remontar es mayor. En esa acumulación de lo que no aprenden a lo largo de la educación básica, “al finalizar la educación secundaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículum nacional” (México, INEE, 2010, p. 94). La situación es más preocupante en el caso de las matemáticas, pues las proporciones de estudiantes de los niveles I y II aumentan en los tres grados de secundaria (Robles, 2009).

La prueba Excale aplicada a los estudiantes de tercero de secundaria en 2008 mide los aprendizajes en español, matemáticas, biología y formación cívica y ética. Permite evaluar los resultados de aprendizajes de los estudiantes de la última generación que cursaron los planes y programas de la última reforma curricular de la escuela secundaria, entre el 2004 y 2007. En matemáticas, el 52% de los estudiantes se encuentran por debajo del básico, y 27% en el nivel básico. En español, poco más de la tercera parte

3 Los Excale, o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos, son diseñados y aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (www.inee.edu.mx).

de los estudiantes se encuentra por debajo del básico (36%), y una cantidad igual se encuentra en el nivel básico (Sánchez y Andrade, 2009, p. 181).

Conviene señalar que este y otros estudios del INEE advierten que esos resultados no pueden ser atribuidos solo al profesor, a la escuela o a la modalidad, sino al hecho de que los estudiantes presentan desventajas en sus condiciones contextuales, familiares y culturales, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su secundaria. La modalidad de Telesecundaria⁴ presenta mayores desventajas en la media nacional, pero las distancias son bastante mayores cuando se las compara con las escuelas privadas (Sánchez y Andrade, 2009, p. 187). En México, el 51% de las escuelas secundarias son de modalidad Telesecundaria.

Lo destacado de los estudios del INEE⁵ del 2003 al 2011 es que muestran que las políticas implementadas en los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las diferencias iniciales de desventaja para las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa.

En diversos estudios del INEE, los resultados finales de sus investigaciones son

similares: los estudiantes de todas las modalidades escolares (General, Técnica y Telesecundaria) de las zonas rurales obtuvieron, en promedio, menores puntajes que los de zonas urbanas de alta marginación, y estos, a su vez, menores puntajes que los de zonas urbanas de baja marginación. En el estado de Jalisco, la modalidad de Secundaria General se encuentra por debajo de la media nacional en matemáticas y español. Ninguna de las modalidades de secundaria en Jalisco se encuentra en las entidades por arriba de la media nacional, bien sea por modalidad o por asignatura.

De acuerdo con los estudios del INEE, los bajos resultados de la escuela secundaria tienen explicaciones multifactoriales. Los factores contextuales más influyentes fueron el capital cultural familiar-escolar, la supervisión de los padres, las expectativas y la motivación escolar de alumnos y padres de familia. Dentro del ámbito escolar influyen las deficientes prácticas de instrucción, el bajo desempeño de la función directiva y el aumento de la violencia escolar tanto en la escuela como en sus alrededores.

En términos de los contenidos curriculares, los estudiantes aprenden mejor los contenidos y habilidades con significado práctico inmediato (tal como identificar acciones de participación democrática) que los abstractos o de uso menos constante (como reconocer qué es la democracia). También adquieren mejor los conocimientos y habilidades susceptibles de generalizarse y mecanizarse (como operar con expresiones algebraicas), en detrimento de los que requieren el procesamiento de información adaptada a las circunstancias (como modelar una

4 En México existen tres modalidades de educación secundaria: la General ofrece un propedéutico general básico; la Técnica suma capacitación en alguna especialidad técnica. En 1966 se crea la Secundaria por Televisión o Telesecundaria, orientada a las comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago y con población menor a 2500 habitantes. Se trata de una modalidad económica que demanda pocos recursos, donde un profesor y el televisor son los responsables del aprendizaje.

5 www.inee.edu.mx

situación para expresarla algebraicamente) (Sánchez y Andrade, 2009, p. 189).

Los resultados de la prueba PISA 2009 muestran bajos resultados análogos a la prueba Excale, sobre todo en la competencia matemática, pues un porcentaje más alto de estudiantes (72%) se sitúan en los niveles 0 y 1 (insuficiente y suficiente), en comparación con las áreas de lectura y ciencias. Entre los estudios reportados de 2005 y 2007 de la prueba Excale para sexto de primaria y de 2005 y 2008 para tercero de secundaria, se observa una tendencia a la reducción del porcentaje de alumnos de sexto de primaria, con un nivel de logro *insuficiente*; sin embargo, en tercero de secundaria, los resultados son desalentadores, pues no solo no se redujo la cantidad de adolescentes con un nivel de logro *insuficiente*, sino que se registran algunos incrementos.

DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A LAS “REFORMAS EN SECUNDARIA”

Como se mostró antes, la secundaria en México sobrevive con graves problemas. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el segundo año de gobierno del expresidente Vicente Fox, promovió un documento base para la discusión de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (2002). En él reconoce que los problemas son estructurales, por lo que se requiere, en consecuencia, de una Reforma Integral de la Educación Secundaria en México (RIES).

En el documento se reconocen graves resultados educativos para el ciclo 2001-2002.

El 58% de los jóvenes entre los 12 y 14 años no cuenta con grado alguno de instrucción posprimario, y solo el 31% de los que tienen 15 años ha concluido la secundaria. El 14,5% de la demanda social potencial de educación (930.000 jóvenes) entre 12 y 14 años no asiste a la escuela. La secundaria muestra graves inequidades y rezago educativo en detrimento de algunas minorías en estados como Yucatán, Oaxaca y Chiapas; por ejemplo, las mujeres, en el caso del estado de Chiapas, donde el 25% de las jóvenes de entre 12 y 14 años no asisten a la escuela. La demanda social no atendida es mayor en la población indígena (23,4%) que en la no indígena (13,9). La deserción en secundaria en México en el periodo 2001-2002 era del 6,5%. Es mayor en Telesecundaria (6,8%) que en las otras modalidades. La deserción está asociada “de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela” (SEP, 2002, p. 7). El índice de reprobación era del 20,9 %. La eficiencia terminal, del 75%. La modalidad de Telesecundaria es la que ha crecido, sobre todo en las comunidades rurales e indígenas (la mayoría de estas de carácter multigrado), por ser bastante económica. Entre los ciclos de 1993-1994 a 2001-2002, las escuelas aumentaron de 9,339 a 15,485.

Con relación a los aprendizajes, el reporte del examen PISA aplicado en 2002 admite que el 16% de los estudiantes no lograron siquiera el primer nivel; solo el 28% de los estudiantes logró el lugar 1 (solo son capaces de completar tareas sencillas de lectura). Para ese 44% de jóvenes, las oportunidades de seguir estudiando o conseguir empleos son bastante inciertas. El documento asocia esos resultados a factores de contexto social y familiar, debido a la baja escolaridad de

la madre o a que los mayores porcentajes de los estudiantes con bajos resultados de aprendizaje viven en comunidades indígenas o marginadas. La baja calidad de los aprendizajes se concentra, sobre todo, en poblaciones indígenas, rurales y apartadas de los centros urbanos:

Pero, además de la ineficacia del nivel que afecta a la gran mayoría de los estudiantes, es evidente que las oportunidades de aprendizaje en secundaria no son independientes ni del origen social de los alumnos ni de su lugar de residencia y que quienes menos tienen están aprendiendo menos. Los datos expuestos revelan la pobre capacidad de la secundaria para atender las diferencias y compensar las desigualdades (México, SEP, p. 2002, p. 16).

A los problemas anteriores, aporta también algunas explicaciones sobre la ineficacia de la secundaria en México. Con relación al currículo, reconoce que no atrae a los jóvenes, ya que está sobrecargado con “una cantidad formidable de contenidos en más de diez asignaturas distintas” (México, SEP, 2002, p. 21), además de que intenta conciliar una cultura general con conocimientos especializados y prácticos.

El desinterés de los alumnos por aprender se debe a “prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (México, SEP, 2002, p. 20). Además, los estudiantes se “enfrentan” a diversos criterios arbitrarios de evaluación por parte de sus maestros, no siempre relacionados con la adquisición

de aprendizajes verdaderos (México, SEP, 2002, p. 20).

La escuela no funciona como una unidad educativa, ni los directivos y maestros comparten visiones y metas, debido a diversos factores:

La organización por módulos de 45 o 50 minutos, las condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos (México, SEP, 2002, p. 23).

Estima que en las grandes ciudades, “el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22 de técnicas laboran en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución”. “El 43% de los profesores de las secundarias generales y el 25% de las técnicas están contratados por horas” (México, SEP, 2002, pp. 23-24).

El trabajo colegiado es prácticamente nulo. La organización escolar y las condiciones laborales no contribuyen al intercambio de experiencias entre docentes y directivos. Además, existe una enorme movilidad y ausentismo de los profesores. Las normas que regulan el comportamiento escolar no se cumplen, o se llevan a cabo de manera irregular. La contratación de muchos profesores no se corresponde con sus perfiles formativos y profesionales. Aunado a lo anterior, se critica el hecho de que la formación continua de los profesores está dirigida individualmente y sujeta a las especialidades,

lo cual dificulta que se implementen innovaciones escolares conjuntas. Existe una gran heterogeneidad de perfiles profesionales, además de una inconsistencia respecto de las asignaturas del plan de estudio.

Las escuelas secundarias han construido dispositivos de control y de disciplina que inhiben a los alumnos a la creatividad y al aprendizaje autónomo. Prevalecen las prácticas de enseñanza rutinarias condicionadas por la estructura curricular, las enormes cargas de clases de los profesores, la desarticulación entre los docentes, así como la ausencia de espacios de reflexión del sentido de la profesión y la práctica docente en la escuela secundaria.

Por otro lado, “el ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo” (México, SEP, 2002, p. 25). Esto se debe no solo a las propias condiciones de organización escolar, no académica, sino además a las tradiciones internas, a las presiones burocráticas y administrativas de las estructuras jerárquicas a las que debe responder, así como a la selección y promoción del cargo de directivo escolar arbitrado por intereses políticos más que en beneficio de la escuela.

“La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos”, lo que promueve la “ausencia de una ‘cultura de rendición de cuentas’” (México, SEP, 2002, p. 26). La cooperación de padres de familia-escuela es casi nula, además de las razones anteriores, por las divergencias de los horarios laborales y la disponibilidad de tiempo de padres de familia y docentes.

En el apartado correspondiente a “Propósitos de la Reforma”, se propone:

Transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje (México, SEP, 2002, p. 29).

Por todo lo anterior, propone una Reforma Integral de la Educación Secundaria. Pretende lograr no solo la cobertura, sino además una educación secundaria de calidad para todos, que compense las inequidades sociales, étnicas y de género, las cuales se han generado históricamente en México (México, SEP, 2002). Sugiere que la RIES debe estar articulada a los niveles de pre-escolar y primaria; asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común; atender a las necesidades e intereses afectivos, cognitivos y sociales de los adolescentes; posibilitar que en cada escuela se conformen verdaderas comunidades de aprendizaje, colocando el logro educativo de los estudiantes en el centro de sus preocupaciones; captar el compromiso de los maestros y las maestras, pues son el motor del cambio. Además, se propone centrar el currículo en el “desarrollo de las competencias básicas de los adolescentes que les

permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad” y conservar el carácter nacional de la secundaria, al mismo tiempo que se reconoce la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, “las necesidad de una mayor flexibilidad” (México, SEP, 2002, p. 31).

En el documento se reconoce que transformar la cultura escolar y las prácticas de enseñanza implica la articulación de diversos ámbitos educativos: curricular, materiales educativos, la gestión y organización escolar y del sistema, así como la formación y actualización de docentes, directivos y cuerpo técnico. Esa *reforma integral* requiere, por tanto, de la participación y articulación de diversos niveles y estructuras del sistema educativo nacional, de la federación y de los estados, los supervisores, los directores escolares, los asesores técnicos, los docentes y los padres de familia.

AGENDA DE POLÍTICAS E INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El repaso de algunos de los principales contenidos del documento de discusión para la RIES es importante porque, desde la óptica de las autoridades, se reconocen los graves y estructurales problemas que se han documentado por la investigación. Problemas que solo se podrán resolver con una reforma integral, que, además de la atención al currículo, procure una nueva organización escolar integrada por profesionales que aprenden a atender los procesos y las necesidades de los estudiantes, en la diversidad de condiciones regionales y nacionales.

Sin embargo, la RIES quedó reducida a solo una reforma curricular. Como se planteó antes, los problemas siguen sin resolverse. En este sexenio (2006-2012) ya no se propuso una reforma integral, sino una continuidad de la reforma curricular anterior, pero ahora articulada al preescolar y la primaria. Lo importante, lo que conviene enfatizar, es que los problemas estructurales siguen ahí, como lastre a cualquier cambio importante.

La educación secundaria de México sigue siendo un espacio conflictivo por la brecha entre objetivos y resultados; mantiene problemas estructurales y de organización; ha experimentado desde el siglo pasado diversas reformas curriculares, a pesar de lo cual persiste un currículo fragmentado; ha transitado de un modelo pedagógico a otro, antagónicos a los diagnósticos de las necesidades formativas y educativas de los adolescentes; conserva un esquema deficitario en torno a la selección, permanencia y formación profesional del profesorado.

Las descripciones anteriores, así como lo mostrado por la investigación, ponen de manifiesto que una modificación curricular no detona por sí sola ninguna transformación de fondo, dado que es un proceso que implica directamente a los sujetos y requiere de una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se logran por decreto (Hargreaves y Fink, 2008).

Transformar la educación secundaria supone concebir la escuela como el centro de las decisiones para los cambios y transformaciones, así como poner el énfasis en los estudiantes y transformar el gobierno del sistema, orientándolo a los intereses y necesidades de los centros escolares

(Castillo y Azuma, 2009). Las transformaciones sociales y educativas nunca se hacen por decreto ni se vuelven realidad en las aulas por la existencia de un nuevo currículo, como se ha demostrado por décadas, o porque se emita un acuerdo o decreto presidencial. Es un proceso que requiere del fortalecimiento de liderazgos potentes para el cambio y la innovación desde la propia escuela; un proceso que responda a las necesidades y esquemas de aprendizaje de los adolescentes y que sea congruente con un currículo integrado y acorde con las transformaciones sociales del momento. Pero, sobre todo, es un proceso paulatino que requiere la participación consciente de los involucrados y la conjunción de múltiples voluntades (Goodin, Rein y Moran, 2006).

Atender las demandas de la población mayoritariamente joven del país implica que el Estado ha de mantener el esfuerzo presupuestal y político; sin embargo, debe considerar, además, un esfuerzo adicional para atender las nuevas prioridades de política para la próxima década, en congruencia con los avances de la investigación y la evaluación nacional e internacional.

Las políticas para la escuela secundaria han sido poco sensibles a los procesos que viven los adolescentes al ingresar al nivel. Como lo documentan Hargreaves *et al.* (2000):

Es un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes. Ofrece la posibilidad de obtener una posición elevada, una mayor independencia y más experiencias y oportunidades interesantes. También implica pérdida de seguridad, encuentros amenazadores y expectativas desconocidas. La

transición está plagada de mensajes variados y de posibilidades contradictorias (p. 65).

Por ello, el reto para la agenda de política implica poner a la escuela, su clima institucional y a los estudiantes como el centro de los proyectos de mejora de la calidad en el servicio. Tal como lo aborda Sandoval Flores (2000), la reforma de la secundaria necesita plantear la formación inicial y continua de normalistas y profesionistas que conviven en las escuelas secundarias, para propiciar el desarrollo profesional tanto del personal docente como del directivo, al mismo tiempo que se conforma una nueva organización de la escuela.

Santibáñez (2007), por su lado, demanda a la formación y actualización de maestros de secundaria en México (llevadas a cabo por instituciones de educación superior, un modelo combinado entre escuela normal y universidad) enfocarse en el aprendizaje de los alumnos. La capacitación debe permitir la profundización tanto en el dominio de la disciplina como en la manera de enseñarla; es necesario establecer un modelo de competencia académica en los formadores iniciales de docentes y evaluar la capacitación, teniendo como foco el aprendizaje de los alumnos.

La reforma de la educación secundaria es urgente. A lo largo de este artículo se han argumentado las razones para México y para Jalisco. Diversos estudios dirigidos para América Latina también lo han documentado (Ferreira, 2006; Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2007; Blanco, 2011; Tedesco y López, 2004).

La reforma de la educación secundaria debe incluir una reestructuración en las relaciones y funciones de la jerarquía burocrática que haga posible una mayor autonomía a los estados, las regiones y las escuelas, al mismo tiempo que el gobierno educativo se reorganice en función de las necesidades, los requerimientos y el acompañamiento del cambio sostenible en las escuelas secundarias. Los gobiernos de los estados y sus aparatos educativos, como el de Jalisco, deben aprender a conducir las políticas federales y las propias en el margen que establece la ley, de acuerdo con la investigación y el conocimiento de las condiciones locales, como se documenta en el estudio reciente de Ponce (2011).

En síntesis, es recomendable un modelo de formación de los adolescentes que responda a un esquema holista de organización de contenidos. También es fundamental establecer el clima escolar que permita a la escuela secundaria perfilarse y constituir las condiciones para el cambio hacia la *escuela total* definida por Braslavsky (2003):

Las escuelas totales serán aquellas que aspiran a formar integralmente a los jóvenes. Transmiten lo que consideran todo el saber importante y están preocupadas por los valores, las manifestaciones estéticas y la educación corporal. Buscan sintonía fina con las creencias de comunidades que delegan casi todo el poder educador. Disponen de unas ocho horas diarias para la organización de actividades programadas (p. 23).

REFERENCIAS

- Andrade Dalila, J. B., Cavarozzi, M. et al. (2010). *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En Aguerrondo y Braslavsky. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Educación Papers.
- Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso.
- Ferreyra, H. (coord.) (2007). *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)*. Informe del Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.
- Gentili, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América

- Latina. París: International Institute for Educational Planning. Unesco. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/55/educacion-secundaria-entre-universalizacion-y-terminalidad>
- Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Planeación (2007a). *Plan Estatal de Desarrollo 2030*. Guadalajara: Dirección de Publicaciones.
- Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Planeación. (2007b). *Programa Sectorial 7: Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013*. Guadalajara: Dirección de Publicaciones.
- Goodin, R., Rein, M. y Moran, M. (2006). The public and its policies. En *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. et al. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. Mexico: Octaedro, Biblioteca del Normalista.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009*. INEE. México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2009/Completo/panorara09-completo.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/derechoeducacion_completo.pdf
- Martínez Olivé, A. (2010). La construcción política de la profesionalización docente en México. En J. B. Andrade Dalila, M. Cavarozzi Marcelo, et al. *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco. Recuperado de www.iipe-buenosaires.org.ar
- Miranda, F., Patrinos, H. y López, Á. (2006). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. México: COMIE.
- Murillo, J. (2010). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- Ponce, V. (2011). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*. Guadalajara: Dirección de Publicaciones.
- Sánchez Moguel, A. y Andrade Muñoz, É. (coords.) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza & Valdés.
- Santibáñez, L. (2007). Entre el dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. En *Redalyc: RMIE, COMIE*. México.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2007*. México.
- SEP (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento base. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.
- Robles, H. (coord.) (2009). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo*

- Nacional. *Educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos *

*Yovany Ospina Nieto***

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluated: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

RESUMEN

Este artículo plantea un conjunto de reflexiones en torno a la situación y calidad actual de la educación superior. Se analiza cómo, desde las aulas, el docente puede contribuir con esta ardua tarea, al asumirse con un nuevo papel más activo y transformador, lo cual implica realizar cambios sustanciales tanto en su formación como en su práctica profesional. En este texto se analiza el carácter individual de la formación, la cual parte del encuentro social en la vida cotidiana, a fin de reconocer las condiciones que hacen del sujeto un ser educable y, finalmente, apostar por una pedagogía que piense el ser humano en la educación, mas no solo el ser de la educación. Además, se hace una mirada a cómo se evidencia el reconocimiento del sujeto educable en el acto educativo y a la función de la escuela en la imperiosa necesidad de aprender a vivir juntos.

Palabras clave: educación, sujeto, formación investigativa, universidad.

* Artículo de reflexión del grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Pontificia Bolivariana.

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor vinculado a la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira. Correo electrónico: yovany.ospina@upb.edu.co

Pedagogy and its impact on the training of subjects

ABSTRACT

This article presents a set of reflections on the current status and quality of higher education. It explores how, from the classroom, the teachers can contribute to this arduous task by assuming a more active and transforming role, which implies substantial changes both in their training and in their professional practice. In this paper, we analyze the individual character of training, which is originated from the social encounter in everyday life in order to recognize the conditions that make the subject an educable person and, finally, to go for a pedagogy that thinks about humans and the education, and not just about education. Furthermore, how the recognition of an educable subject in the educational act and the function of school in the urgent need to learn to live together are analyzed.

Keywords: education, subject, research training, college.

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluated: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

A pedagogia e sua incidência na formação de sujeitos

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluated: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

RESUMO

Este artigo propõe um conjunto de reflexões referente à situação e qualidade atual do ensino superior. Analisa-se como, a partir das salas de aula, o professor pode contribuir com esta árdua tarefa, ao assumir-se com um novo papel mais ativo e transformador, o que implica realizar mudanças substanciais tanto na sua formação como na sua prática profissional. Neste artigo analisa-se o caráter individual da formação, a qual parte do encontro social na vida cotidiana, a fim de reconhecer as condições fazem do sujeito um ser educável e, finalmente, apostar para uma pedagogia que pense no ser humano na educação e não somente o ser da educação. Além disso, é feita uma olhada em como se evidencia o reconhecimento do sujeito educável no ato educativo já a função da escola na necessidade urgente de aprender a viver juntos.

Palavras-chave: educação, sujeito, formação investigativa, universidade.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía tradicional y la tendencia del pensamiento pedagógico, que comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución, alcanzan un gran apogeo cuando emergen en el siglo XIX como ciencia, poniendo de manifiesto que los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza empleado es eminentemente expositivo; la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado; la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del educando como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Lo antes mencionado tiene su razón de ser en el hecho de ver en la educación un elemento dinamizador de toda la sociedad, que a su vez garantiza los procesos de socialización, mediante los cuales, de forma intencional (la familia y la escuela) o difusa (los medios de comunicación, los grupos sociales dentro del barrio, las iglesias...), aseguran la incorporación de las nuevas generaciones a la vida pública, a través de evolucionar, construir, desarrollarse, adaptarse, integrarse, cuestionarse frente a la realidad que contrapone el entorno.

Esto permite centrar la atención en la perspectiva interaccionista del sujeto que se educa, que según Aguirre y Durán (2000) equivale a “un proceso de integración o asociación dialéctica del individuo con la sociedad, una incorporación que evidencia la

transformación mutua y simultánea de las partes comprometidas en la relación” (p. 21). Este aspecto se contrapone a la aculturización o adiestramiento, que supone el ajuste ciego y pasivo del individuo en la sociedad. Se observa, entonces, una nueva postura de la pedagogía, es decir, de la forma como se debe formar al ser humano actual.

La consecuencia no deber ser el reduccionismo de la pedagogía, en cuanto ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación, con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y que se nutre de distintas disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, entre otras. Al respecto es importante precisar que su basamento es filosófico y que su objeto de estudio es la “formación”, es decir, en palabras de Hegel, aquel proceso en el que el sujeto pasa de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” y en el que reconoce el lugar que ocupa en el mundo como constructor y transformador.

Esto, a su vez, permite centrar la atención de la reflexión pedagógica en el aula, ya que ello constituye un elemento dinamizador del proceso formativo del futuro profesional. En este sentido es importante comentar que las diferentes construcciones sociales que emergen en el ambiente universitario permiten el compendio de una serie de interacciones condensadas en el currículo.

Stenhouse (1980) dice que la noción de currículo tiene un carácter social e histórico que acompaña su desarrollo, de tal forma que desborda la concepción restringida que lo agota en un plan de estudios

o en la entrega de un sinnúmero de información sin ninguna relación e interacción con el contexto en el cual se desarrolla. Esto implica entender que la construcción curricular de un programa es el resultado de interacciones entre sujetos que, en su dimensión histórica, se reconocen en las intersubjetividades.

Esta forma de ver la realidad en que se desenvuelve el mundo universitario permite comprender que la relación básica de la sociedad con la construcción curricular de los programas de educación superior permite la implementación de procesos de socialización, y que dentro de esos se hace posible la apertura de la subjetividad individual hacia lo colectivo; claro está, en la medida en que posibilita la constitución de sujetos “como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro” (Zemelman, 1992, p. 12). En otras palabras, es concebir el sujeto no como construcción individual producto del contexto, sino como expresión de una identidad colectiva, que implica la elaboración compartida de un horizonte histórico común, a través de las prácticas constructoras de sujetos sociales: yo soy en la relación con otros.

DELIMITACIÓN DE LA DISCUSIÓN

En este marco de reflexión, una deuda educativa y pedagógica es la construcción de la subjetividad del educando, que pasa por el reconocimiento de su singularidad, pues es claro que en los procesos de formación, las distintas mediaciones pedagógicas se

abortan cuando emerge del desconocimiento de la individualidad del sujeto que se educa y la necesidad de intervenir la construcción de su subjetividad. De esta forma se evidencia el interés del educador, que acude al ejercicio del poder que le da la acumulación de saberes, propiciándose una serie de cohesiones en los educandos, que terminan doblegando el ejercicio de un pensamiento crítico-reflexivo y, por qué no, de autorregulación asumido en la búsqueda de sentido existencial.

Por supuesto, si la gran finalidad del acto educativo está en la reivindicación del ser personal, del hombre, de la humanización y de la dignificación del individuo y la sociedad, resulta imperativo que la educación permita la constitución del individuo como sujeto libre, con mayoría de edad intelectual y afectiva, autónomo, capaz de autodirigirse, de participar proactivamente en la constitución de sí mismo y en la construcción de mundos coherentes con la persona y la vida.

Independientemente de las virtudes de la pedagogía tradicional, que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse: ¿puede la universidad actual propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad: reflexivo, crítico, independiente, flexible, creativo, autónomo y, en últimas, que logre convertirse en sujeto de su desarrollo personal y profesional?

No cabe duda de que en las circunstancias la universidad actual deben generarse estrategias que le permitan flexibilizar sus diversas prácticas, mediante la vinculación

con el contexto sociocultural. Estas prácticas se legitiman cuando responden a las necesidades sociales y culturales, claro está, desde la reflexión teórica que se hace en el marco de los escenarios reales en los que intervendrán los futuros profesionales.

Lo comentado anteriormente equivale a decir que la educación debe dar lugar a la emancipación subjetiva del educando, en lugar de su subordinación intersubjetiva, que lo relegue a ser individuo exclusivamente heterónomo y despersonalizado. Esto significa que el estudiante que se forma, lo hace en relación con un contexto sociocultural que le da sentido a su existencia y a su futuro quehacer profesional. Esto, a su vez, pone en la discusión el siguiente interrogante: ¿cómo el conocimiento y aceptación de las particularidades del sujeto educable desde su diversidad es imprescindible para que el acto educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje sean pertinentes al sujeto y al colectivo? Como se mostrará en este artículo, se suscitan una serie de posibilidades de construcción, de posturas y subjetividades. Se aclara, entonces, que el asunto en mención no se agota totalmente en este documento, dado que su abordaje significa el diálogo con los otros en una dimensión del nosotros (Arendt, 2005).

En este marco de reflexión surgen elementos orientadores con respecto al grado de responsabilidad de las universidades en la construcción de los sujetos, además del nivel de impacto que pueden generar las distintas actuaciones de los docentes en sus prácticas pedagógicas de aula y las interacciones académicas y existenciales que subyacen en el proceso formativo de los educandos.

DESARROLLO DE LA DISCUSIÓN

Responsabilidad de las universidades en la construcción de los sujetos

En la actualidad, la educación superior tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social; tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, convocada por la Unesco y celebrada en París en octubre de 1998.

Lo anterior significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana; es decir, el individuo en el desarrollo de su quehacer laboral (Arendt, 2005) debe ser entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales. Esto, lógicamente auxiliado por sus conocimientos y habilidades que debieron ser desarrolladas en la universidad.

Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción de ese como objeto, es decir, de la formación

profesional a la de sujeto de su formación profesional.

El escenario expuesto lleva a repensar la intencionalidad curricular de los diferentes programas universitarios, debido que el énfasis formativo debe estar puesto en la construcción de competencias investigativas de los educandos, fortaleciéndose así la formación de este tipo.

La formación investigativa se convierte en un imperativo para los procesos que se desarrollan en la vida escolar, dado que posibilita la construcción de un sujeto que es capaz de enfrentarse a la realidad, es decir, el individuo que se educa, se forma en el desarrollo de habilidades y destrezas investigativas que le permiten interactuar con el entorno.

Lo anterior implica pensar el carácter transversal de la investigación como un elemento que humaniza el saber científico-técnico y ético, a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibilitan articular la didáctica con las ciencias formales y sociales. De esta manera se materializan, en la práctica investigativa, los procesos cognitivos del aprendizaje, las técnicas y métodos de enseñanza.

De ahí la importancia de construir una reflexión pedagógica en el aula, pues ello abre la posibilidad de discusión crítica en torno a preguntas esenciales, específicamente sobre lo que significa ser un sujeto histórico que pertenece a una cultura, que se orienta hacia unos futuros posibles que ella le permite vislumbrar, que se enfrenta a unos problemas de orden ciudadano, político, familiar, que debe relacionarse con sus semejantes desde

la acción, el pensamiento, el sentimiento. Esto, a su vez, implica construir valores integrativos que propendan a la conservación, cooperación, calidad y asociación del mundo de la vida.

La consecuencia de lo anterior conlleva la integración o asociación dialéctica del individuo a la sociedad; una incorporación que evidencia la transformación mutua y simultánea de las partes comprometidas en la relación.

Para esto se hace necesario estudiar y describir las realidades escolares, lo cual implica, por una parte, reconocer la complejidad y la singularidad de la escuela en cuanto a las múltiples dimensiones, dadas simultáneamente y presentes en la red de interacciones que organiza la vida escolar (García, 1995, 47); por otra, el concepto de realidad escolar desde un enfoque interpretativo (Sacristán y Pérez, 1999, p. 119) significa reconocer que acceder a la realidad social no es comparable con el acceso a la realidad física, puesto que la constitución de la realidad social, en este caso la escolar, es una creación histórica, relativa, contingente; del mismo modo que se construye se puede transformar, construir y destruir, es decir, es el producto de las interacciones sociales y dialógicas entre los participantes de la realidad a partir de la comprensión y construcción de significados.

La universidad debe construir relaciones pedagógicas que le posibiliten enfrentar los problemas de violencia y desigualdad social que atraviesa el mundo actual. Para ello deben reconocerse estos problemas, mediante las relaciones entre los sujetos, particularmente entre maestros y alumnos, que se

producen en el aula, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que de una manera dialógica privilegian la puesta en común de los diferentes intereses. Emerge así la función educativa que centra su atención en el papel del docente como educador, quien reconoce en el alumno a un sujeto que sufre, siente y ama.

El sujeto educando se fortalece cuando es capaz de construir sentidos socialmente relevantes y proceder en la vida personal y social, con razón propia, para intervenir en su autodireccionamiento. Esto se hace posible cuando logra modificar, en virtud de lo anterior y no por imposición, sus esquemas, creencias, pensamientos, intereses y deseos, sentimientos, emociones, cogniciones, aprendizajes, formas de ser, de pensar, de actuar, de creer, de sentir y, en general, algunas funciones que constituyen su personalidad y subjetividad.

Para esto es necesario centrar la reflexión en torno al maestro, que desde el ejercicio de su labor es reconocido como sujeto pedagógico e intelectual; para lo cual, él debe pensarse, reconocerse y asumirse como tal, comprometido con la verdad, con el cambio; es decir, reconocerse como un agente de cambio (Sen, 2005) reflexivo desde la pedagogía y la didáctica. Desde su subjetivación, el maestro reconoce, en la pedagogía y su acervo disciplinario específico, su objeto de saber cotidiano. De esta manera, desde las diversas prácticas pedagógicas, es capaz de establecer relaciones con la investigación, que en última instancia contribuye a la transformación de su trasegar en la universidad, ayudando a la construcción de una sociedad cada vez más justa.

También se pone de manifiesto el papel del maestro en la vida universitaria, que va más allá de la simple transmisión y repetición de conocimientos: se orienta hacia la creación de ambientes críticos y reflexivos que motiven e incentiven en los estudiantes el sentido de la curiosidad y la duda, el interés por observar, preguntar e investigar.

Así, la universidad podría dar un salto hacia adelante, claro está, si está interesada en ser parte de un mundo interdependiente, en el que la formación, la capacidad, la creatividad, la innovación y la adaptación de las personas son los principales ingredientes de la formación profesional. Este enfoque obliga a las instituciones de educación superior a reflexionar y orientar su quehacer en función de nuevos paradigmas, en los que es indiscutible el cambio del rol del docente universitario, quien deja de ser el transmisor de conocimiento, para desempeñar la función que le corresponde como docente investigador.

EL GRADO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA

El ejercicio de la docencia no puede estar limitada solo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997); por el contrario, se trata de pensar y actuar en la formación de un docente-investigador, que desde su relación teoría-práctica-reflexión esté en capacidad de elaborar conocimientos que puedan ser socializados y sistematizados, para ser útiles a la sociedad.

En el docente universitario, esto depende, en gran medida, de la creación de cultura, formación de pensamiento, producción del conocimiento, desarrollo de la ciencia a través de la investigación y, sobre todo, formación de personas, ciudadanos y profesionales competentes, responsables de transformar la realidad existente.

La transformación de un docente investigador es un proceso de varios años, que debe partir de condiciones particulares en relación con su formación personal, teórica, disciplinar e investigativa, y se fortalece por la presencia activa en una unidad de investigación (línea, núcleo, centro), mediante la planificación, desarrollo y evaluación, como mínimo, de las siguientes actividades: a) publicaciones; b) proyectos de investigación; c) formación de investigadores; d) eventos.

Esto permite ubicar al maestro en una actitud de reflexión y comprensión permanente respecto a lo que los estudiantes piensan, preguntan, es decir, emerge un nuevo escenario en la práctica docente, en el que la atención se centra en el sentido de la pregunta, la dinámica que emplean los sujetos que interactúan en torno a esta, para encontrar las posibles respuestas o aproximaciones al contexto.

A su vez, lo señalado anteriormente implica la re-significación del papel del docente universitario, quien en sus diversas prácticas de aula debe asumir características de ser un sujeto mediador, es decir, que no solo se limite a enseñar lo consignado en planes, programas y currículos. No son suficientes los métodos tradicionales para despertar en los educandos sus capacidades cognitivas, creativas y organizativas, que la

actual educación demanda; sino que deben ser educadores que los ayuden a aprender y que susciten en estos su desarrollo cognitivo y personal. En efecto, el Ministerio de Educación Nacional (2002) entiende por profesionalización docente:

Que los educadores actuales sean idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes (p. 1).

El docente-investigador debe ser un mediador del conocimiento, poseer habilidades reflexivas y valorar el pensamiento de cada estudiante, ya que la mejor enseñanza no viene dada paso a paso, sino que nace de cada ser humano, según las habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de su vida.

Gadotti (2005), citando a Lokc, afirma:

La gran habilidad de un profesor reside en obtener y mantener la atención de su alumno; mientras tenga eso, tendrá la seguridad de progresar tan rápidamente como la capacidad del alumno lo permita; y, sin eso, toda su urgencia y entusiasmo tendrán poco o ningún propósito (por grande que sea) la utilidad de lo que enseña; asimismo, que el profesor haga ver al alumno que con lo que aprendió este puede hacer algo de lo que antes no era capaz (p. 81).

A su vez, esto hace necesario centrar el análisis en la relevancia que tiene la labor del docente investigador en la formación de los profesionales que demanda la sociedad

en un mundo en constante transformación, que es global, complejo, impredecible e imprevisible.

El maestro, como persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador, es competente para orientar el conocimiento real del contexto, la comunidad, la región, el país, el mundo, la ciencia y la tecnología. Para ello, debe potenciar su capacidad científica, técnica y humana, para incitar a sus estudiantes a que encuentren las respuestas a múltiples preguntas; además, el educador ha de valerse de procesos lógicos y sistemáticos que permitan la construcción de proyectos de investigación encaminados a solucionar problemas en los diferentes campos.

Resulta importante resaltar que es a partir de la metodología basada en la investigación como el maestro enseña a sus estudiantes a ser competentes, es decir, a saber hacer en contexto. Es importante recalcar que el docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas.

LAS INTERACCIONES ACADÉMICAS Y EXISTENCIALES QUE SUBYACEN EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS EDUCANDOS

La sociedad, la familia, la cultura son espacios transmisores de conocimiento que van permitiendo a los seres humanos formarse y aprender. En la escuela, el sujeto se educa: ir evolucionando en sus pensamientos, sentimientos, es decir, en su inmersión al mundo

social. Esto, a su vez, lo prepara, desde la autorregulación, para vivir un proceso de adaptación de un contexto determinado.

Al respecto, Careaga (2007) destaca:

Tener estudiantes a su cargo y “dar clases” no significa ser docente [...] En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas por medio de actividades y estrategias pedagógicas para que vayan construyendo su propio aprendizaje y no se limiten, simplemente, a memorizar [...] El concepto de educación permanente de aprender a aprender indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado (pp. 1-2).

Lo anteriormente expuesto señala el sentido de la educación y el grado de responsabilidad que se tiene al formar sujetos capaces de vivir socialmente, tal como se comenta en el *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, cuando Bruner (citado en Canda, 2002) refiere:

La educación debe lograr que los alumnos terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos, que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social (p. 98).

En este contexto, Tobón (2006) propone un cambio significativo en el saber; más que introyectar conocimiento, el énfasis está en la formación de habilidades y actitudes para que los estudiantes aprendan a procesar

y manejar dicho conocimiento, mediante la indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de información; procesos que se cruzan en el aprendizaje e investigación.

Por su parte, Pozo y Gómez (2001) expresan:

Los estudiantes que disponen de espacios de investigación presentan sensibilidad social ante los problemas de su entorno, de allí que la investigación no se inscribe en una realidad particular ni en conocimientos formales aislados del mundo real (p. 48).

Por lo tanto, los espacios de investigación contextualizan los contenidos y humanizan los procesos, mediando valores y normas que subyacen en la práctica investigativa y en la aplicación de sus hallazgos. Esto precisa una serie de elementos que posibilitan la ejecución transversal de la investigación en las diferentes construcciones curriculares.

Primer elemento: la aplicación de principios y leyes

Este elemento debe posibilitar, en el sujeto que se educa, una mirada horizontal del contexto, es decir, una interacción con este, a través de la reflexión crítica de la realidad que se pueda realizar desde el aula. Esto significa que el aula no se condiciona por un espacio cerrado en el que interactúan sujetos que se encuentran únicamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino que se consolida en un escenario abierto, que sobrepasa las concepciones tradicionales. De esta forma emerge la formación como un propósito educativo que se consolida en la construcción integral del currículo, lo que

hace referencia al carácter interdisciplinario que se evidencia en el estudiante que se enfrenta a la solución de problemas sociales y culturales.

Segundo elemento: la solución de problemas desde las diferentes disciplinas

Este proceso permite evidenciar la forma como estudiantes y docentes se enfrentan a las problemáticas que les antepone la realidad actual; se hace preciso desarrollar un aprendizaje situado que haga posible la correcta relación entre los mundos académico y productivo.

Tercer elemento: el aprendizaje situado como estrategia de desarrollo investigativo

En este sentido, Braun y Cervellini (s. f.) exponen:

En el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social; y la transferencia del mismo se produce a instancias de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación. Circunscribir aprendizajes a situaciones fuera de la realidad, como muchas veces se da en la enseñanza tradicional, no posibilita la transferencia porque las mismas no se viven. Este enfoque de aprendizaje depende de las metas de enseñanza y de los resultados de ella. Tiene mucha utilidad en la enseñanza de adultos porque posibilita que el sujeto se conduzca por sí mismo tomando decisiones en actividades cooperativas

con sus pares, incrementando el aprendizaje activo.

Esta reflexión permite pensar en un aprendizaje de conocimiento y habilidades, en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales, es decir, se convierte en un imperativo la relación con el otro, en el sentido de resolución de problemas, lo cual solo se logra mediante la reflexión de la experiencia. En consecuencia, se consolida la necesidad de replantear las prácticas de aula, que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes y las estrategias didácticas de los docentes, permitiendo así la aplicación de los saberes en una realidad social y cultural concreta.

En ese orden de ideas, la construcción que se propone la universidad no es solamente la de un profesional competente, sino la de una persona estructurada en un sentido amplio. La construcción de un “pensamiento estructurado” no puede obedecer a una “receta curricular rígida”; obedece, más bien, a una búsqueda libre, pero madura del estudiante. Esta búsqueda debe permitirle ir y venir, husmear, acertar, equivocarse, volver a empezar.

En consecuencia, la construcción de autonomía en el educando solo es un valor agregado, si existen maneras amplias e inquietantes de ejercerla, por lo cual los currículos, los planes de estudio y los métodos pedagógicos deben diseñarse para que, en efecto, se pueda hacer un uso generoso de la libertad y se posibilite la mayoría de edad en el estudiantado.

En suma, emerge el estudiante como sujeto crítico que desde el ejercicio de su

conciencia comprende y aprende lo mejor de la humanidad, que está dispuesto a cambiar y transformar, desde su quehacer profesional, todo aquello que en el mundo real hace indigna la existencia humana; aquel sujeto que asegura la supervivencia de la especie y del medio que la sustenta.

Finalmente, la construcción de la autonomía no se reduce a una práctica académica, sino que, por el contrario, es una apuesta por lo existencial en la que el sujeto que se educa asume la igualdad y la libertad como principios fundantes del desarrollo humano. Esto equivale a evidenciar un ser humano que desde su existencia valora su propia vida y la de los demás.

CONSIDERACIONES FINALES

El aula de clases universitaria siempre ha sido considerada como un tipo de ambiente humano en el que interactúan personas que asumen característicamente dos tipos de roles: por un lado, están quienes ejercen el papel de participantes de un proceso de adquisición o construcción de conocimientos de orden académico, personal y social, que frecuentemente deben mostrar competencias en el aprendizaje de tales conocimientos (estudiantes); por otro lado, están también quienes tienen la responsabilidad de guiar, mediar o facilitar dicho proceso académico, empleando para ello una perspectiva del aprendizaje conforme con un modelo teórico particular y un modelo pedagógico, que a su vez está basado predominantemente en esos mismos modelos de aprendizaje: conductismo, cognitivismo, humanismo, aunque no exclusivamente (por ejemplo, Eggen y Kauchak, 1999, exponen una serie

de modelos de enseñanza de contenidos curriculares desde la perspectiva cognitivista del procesamiento de la información). En cuanto ambiente de interacción entre personas, el aula de clases puede ser vista como un entorno de carácter sistémico en el que cada componente afecta al resto.

También es preciso reconocer el papel protagónico del docente, quien posibilita, desde las diferentes prácticas pedagógicas, el diálogo con el contexto sociocultural, es decir, se impacta al sujeto que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un rol determinado; además de la intervención de los complejos problemas que le afectan en sí mismo y su vinculación, como ya se dijo, con la realidad que lo circunscribe.

Por tanto, los continuos cambios sociales que experimenta la sociedad se reflejan en los comportamientos de los ciudadanos, ya sean adultos o menores, y en las dinámicas de los centros e instituciones educativas, cuyo microsistema absorbe la diversidad y complejidad del macrosistema social. Los educadores, el profesorado y los centros e instituciones educativas se enfrentan, en el momento actual, al reto de ofrecer respuesta a la amplia demanda educativa de la sociedad contemporánea.

Por una parte, los procesos instructivos centrados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares tradicionales precisan ampliarse a otros que faciliten la formación del alumnado en todas las facetas de su desarrollo personal integral (actitudes, valores, autorregulación emocional y del comportamiento, seguridad personal, etc.) y a lo largo de la vida.

Más allá de la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza en la que participan tanto docentes como estudiantes, el aula de clases debe ser también vista como un escenario de reconocimiento en el que el éxito del proceso académico frecuentemente puede depender menos del fundamento psicológico-pedagógico que adopte el/la docente y más de las condiciones para el intercambio y la cooperación entre las personas.

Lo anterior exige que los docentes consideren a los estudiantes como actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, como seres capaces e iguales, que valoren la riqueza de interactuar con el otro, de dialogar, de expresarse, de aprender y enseñar al mismo tiempo; dado que el aula se presenta como un escenario dinámico de permanente construcción.

En ese orden de ideas, se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que sean capaces de cuestionar la realidad y la propia práctica, que observen, reflexionen sobre su entorno inmediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieren.

Finalmente, la universidad del siglo XXI tiene como gran reto la formación de los futuros profesionales, pues se deben explicitar en las aulas procesos pedagógicos para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador, dado que se constituye en una prioridad de la problemática educativa, en aras de la consolidación del campo disciplinario del currículo de los diferentes programas académicos.

En tal sentido, la universidad debe centrar sus esfuerzos en la formación de sujetos democráticos y críticos. Esto implica que el educando en el ejercicio de su conciencia reflexiva tenga disposición para el cambio, disciplina intelectual y un compromiso con la humanidad.

El estudiante como sujeto crítico tiene que desarrollar a lo largo de su proceso formativo una interacción con el contexto, que le posibilite sensibilizarse con la justicia y dignidad humana; porque no puede ser indiferente frente a la violencia, la explotación y la miseria humana en ninguna de sus formas o manifestaciones. En último términos, se busca que se construya como un ser que desde su condición humana comprenda que las vicisitudes no son una opción para ningún ser humano.

REFERENCIAS

- Sen, A. (2000). *El desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Arenndt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre Dávila, E. y Durán, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Canda, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Editorial Cultural.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas* (6.ª ed.). México: Siglo XXI.
- García, Á, J. (1999). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Ediciones Mensajero.
- Ministerio de Educación de Colombia (2002). Artículos 1º y 39º, Decreto 1278: Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* 44.840.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe.
- Pozo, V. y Gómez, J. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata
- Sacristán, G. y Pérez, I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *Investigación en el desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *Revista La Piragua*, 5. Santiago.

Cambios de paradigma de la divulgación del conocimiento en la educación superior en Colombia: crisis desde el campo editorial universitario*

*Jenny Alexandra Jiménez Medina**, Dory Luz González Hernández****

Recibido: 14 de septiembre de 2012

Evaluado: 11 de enero de 2013

Aceptado: 14 de febrero de 2013

RESUMEN

La divulgación del conocimiento históricamente se transforma con la llegada de nuevas técnicas y el uso de tecnologías; primero, con la aparición de la imprenta, el mundo revoluciona la forma en la que se acerca a la producción científica, y en la actualidad lo digital permite un acercamiento al conocimiento, que predispone una manera diferente de ver el mundo y acceder a un escenario de información que antes era inaccesible. Así, emerge el campo editorial universitario, que debe adaptarse a las nuevas dinámicas y lograr estabilizar la pérdida de legitimidad y hegemonía que vive la educación superior. Dicha situación ha impuesto un reto en la educación superior para lograr su permanencia en el campo de la producción científica, el cual constituye no solo la producción de conocimiento sino también su divulgación, al articularse con las dinámicas de la contemporaneidad y la aparición de una sociedad de consumo cercana a la virtualidad.

Palabras clave: convergencia digital, divulgación, conocimiento, campo editorial, paradigma.

* Este artículo es el resultado de investigación del proyecto "El campo editorial universitario en Colombia, un acercamiento a sus dinámicas en la convergencia digital", elaborado en el 2010 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el marco de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.

** Filósofa, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de esta misma universidad y de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo electrónico: jajimenezme@unal.edu.co

*** Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual, Universidad El Bosque. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente-investigadora de la Corporación Universitaria Republicana. Correo electrónico: doryluz.gonzalez@yahoo.com

Paradigm shifts in the dissemination of knowledge in higher education in Colombia: A crisis from the university publishing field

ABSTRACT

The disclosure of historical knowledge is transformed with the advent of new techniques and the use of technologies; first, with the advent of printing, the world revolutionized the way how scientific production was approached, and currently, the digital devices allow an approach to knowledge which predisposes a different way of seeing the world and the access to an information scenario that used to be inaccessible. Thus, the university publishing field emerges, and it must adapt to the new dynamics and stabilize the loss of legitimacy and hegemony in which higher education lives today. This situation has imposed a challenge to higher education to make its stay in the field of scientific production, which not only involves the production of knowledge but also its disclosure, by coordinating it with contemporary dynamics and the emergence of a consumer society closer to virtuality.

Keywords: digital convergence, disclosure, knowledge, publishing, paradigm.

Recibido: 14 de septiembre de 2012

Evaluated: 11 de enero de 2013

Aceptado: 14 de febrero de 2013

Câmbios de paradigma na comunicação do conhecimento no ensino superior na Colômbia: crise desde o campo editorial universitário

Recibido: 14 de septiembre de 2012

Evaluated: 11 de enero de 2013

Aceptado: 14 de febrero de 2013

RESUMO

A divulgação do conhecimento historicamente transforma-se com a chegada de novas técnicas e o uso de tecnologias; em primeiro lugar, com a aparição da imprensa, o mundo revoluciona a forma na que se aproxima à produção científica, e hoje em dia o digital permite uma abordagem ao conhecimento, o que predispõe uma maneira diferente de ver o mundo e acessar um cenário de informação que antes era inacessível. Assim, surge o campo editorial universitário, que devem-se adaptar às novas dinâmicas e conseguir estabilizar a perda de legitimidade e hegemonia que vive o ensino superior. Esta situação impôs um desafio no ensino superior para lograr sua estadia no campo da produção científica, o que não é apenas a produção de conhecimento mas também a sua divulgação, para articular-se com as dinâmicas da contemporaneidade e o surgimento de uma sociedade de consumo perto à virtualidade.

Palavras-chave: convergência digital, comunicação, conhecimento, campo editorial, paradigma.

INTRODUCCIÓN

En lo que va corrido del siglo XXI, un hecho ha marcado de forma drástica la manera en la que el conocimiento se produce, divulga y consume: la “convergencia digital”. El término se ha acuñado para abarcar todos aquellos componentes que indican cómo se va adelantando el desarrollo y la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida humana, a fin de hacer coincidir el bienestar social con el acceso a la información. Así, en este proceso, los tres entes que socialmente se han legitimado para tal fin son: el Estado, la industria y la academia. En manos de estas tres fuerzas deben coincidir los componentes básicos de las TIC: avances científicos y tecnológicos; regulación y normatividad; adopción tecnológica y cultura digital; y economía y finanzas (mercado). No en vano, en 2009, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones empezó a perfilar los lineamientos para estructurar legalmente el sector de las telecomunicaciones, con la Ley 1341 de 2009, siguiendo los compromisos internacionales de la sociedad de la información.

Por otro lado, con la convergencia digital, uno de los aspectos más complejos pero tal vez menos polemizados es la explicación de la forma como se están reorganizando los modos de acceso a la información y la producción cultural. La frenética introducción de computadoras, dispositivos multimedia e internet al mundo académico no solo se ha visto en el uso de tales herramientas, sino en el constante flujo de contenidos que por ellas circula. Esto hace cada vez más complejo el control del uso de la información y, en consecuencia, la producción cultural

que de ella se deriva. Así, la convergencia digital está creando cambios masivos entre la comunidad académica con relación a cómo se trabaja y se comunican los resultados de las investigaciones, cómo producen los estudiantes y cómo se enseña en las universidades. Las formas tradicionales de comunicación en ciencias están siendo transformadas por el uso de las tecnologías de la información, particularmente en las etapas de edición y distribución del conocimiento.

La difusión de las herramientas digitales ha transformado la forma en la que se divulga el conocimiento.

Según Alvin Toffler, desde 1950 asistimos a una tercera ola, que ha sido precedida por una relacionada con la revolución agrícola y otra con la revolución industrial. Lo específico de la presente ola es la preponderancia que toma el conocimiento, no en términos de acumulación, sino de la forma precisa de adquirirlo y aplicarlo para resolver situaciones concretas. En este escenario, ya McLuhan nos ha señalado que la forma en que circula dicho conocimiento (mensaje) y su intención es una cuestión inseparable del medio utilizado para su difusión. De forma creciente, la información que actualmente es consumida, actualizada, distribuida o vendida tiene un componente digital que ya no emula órgano de los sentidos alguno, sino que se refiere a la proyección del sistema nervioso central—en todo aquello que vincula, por ejemplo, el cerebro, las redes neuronales y la médula ósea, con los sistemas computacionales—, lo cual tiene enormes consecuencias para la forma como concebimos la información y la manera como esta nos configura.

Indiscutiblemente, las universidades están llamadas a llevar a cabo un papel protagónico en esta tercera ola; principalmente, desde la misión de producción de conocimiento, pero también desde su distribución, circulación, consumo, almacenamiento, difusión, etc.

De esta forma, el presente artículo analiza uno de los espacios significativos del mundo del conocimiento: el campo editorial universitario. Para ello se establece la metodología de los campos de Bourdieu.

La noción de *campo editorial universitario* no es frecuente en la literatura académica, pues a pesar de que la edición tiene un papel fundamental en la divulgación de conocimiento en la sociedad, los estudios están orientados al impacto comercial del libro, la revista o el periódico, mas no hacia el intento de dilucidar las dinámicas propias de los agentes que integran este campo. Así, siguiendo a Sousa, se podría afirmar que una investigación centrada en este tema hace parte de lo que se han denominado *sociología de las ausencias*, ya que la edición universitaria (más aún, la colombiana, que representa un mínimo porcentaje en la producción latinoamericana) es una experiencia social silenciada, que emerge dentro de los estudios de comunicación —escasamente de los estudios sociales— por los desafíos que propone la revolución tecnológica.

A pesar de dichas ausencias, a finales de los años noventa, Pierre Bourdieu, en un capítulo de su obra *Los intelectuales, la política y el poder*, realizó un estudio social de las dinámicas propias del “campo editorial”, al mostrar los resultados de una investigación realizada entre enero de 1995 y julio de

1996, en diversas editoriales francesas que producen obras de corte literario. Allí se encuentran varios elementos que permiten hacer un acercamiento teórico a este concepto. Por otro lado, en *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario* y en *Campo intelectual y proyecto creador*, Bourdieu trata en profundidad el análisis de los fenómenos literarios y la estructura de este campo cultural, y da las pautas para comprender sus diversas dimensiones.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La difusión de las herramientas digitales ha transformado la forma en la que se divulga el conocimiento. Uno de los campos que no es ajeno a esta realidad es el de la edición, particularmente el campo editorial universitario en Colombia. Pese a que los estudios en torno a la cultura digital se han acrecentado en los últimos diez años, a fin de investigar sus repercusiones en la industria editorial, poco se ha evolucionado en lo que concierne a la edición universitaria en Colombia y la forma como esta contempla este cambio de paradigma.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

- La convergencia digital transforma las industrias culturales, y con ellas, la forma como se consume y divulga el conocimiento.
- Colciencias, en cuanto instancia legitimante, a través de su herramienta Pubblindex, transforma el capital cultural en capital simbólico, en el campo académico colombiano.

- Los agentes con mayor capital simbólico en el campo editorial colombiano perciben de una forma particular el impacto de la convergencia digital.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con miras a lograr resultados significativos en el proceso de investigación, en lo referente al cambio de paradigma generado por las nuevas tecnologías en el campo editorial universitario, se propone realizar una investigación de enfoque cualitativo, a través de entrevistas a profundidad ejecutadas a cuatro agentes que forman parte fundamental de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (Aseuc) y a los que se le atribuye parte del impulso, consolidación y proyección del campo editorial universitario en Colombia.

El instrumento de la entrevista en profundidad permite reconocer la historia de vida de cada uno de los personajes, en lo concerniente a su aporte en los logros de Aseuc, la visión que poseen sobre el recorrido de la producción editorial universitaria y, en especial, la percepción de cada uno de ellos sobre los desafíos y retos que ostenta el campo en lo atinente al ingreso de las nuevas tecnologías en la cotidianidad de los consumidores de la información y el conocimiento.

Los diferentes momentos en los que se desarrollan las entrevistas en profundidad buscan obtener información significativa sobre los currículos, hallazgos y contribuciones de los agentes, haciendo de esta una técnica de obtención de la información eficaz y eficiente, a través de un diálogo

semiestructurado que contribuya a dar respuesta al planteamiento de la hipótesis. Con esta herramienta se busca efectuar un proceso dialógico y de recolección de datos e interacción sujeto-sujeto a cuatro agentes que han aportado, desde diversas visiones, al fortalecimiento del campo editorial universitario. El proceso para desarrollar las entrevistas en profundidad inicia con la elección de los agentes:

1. *Ángel Nogueira Dobarro*: uno de los editores más importantes de nuestro tiempo. Ha dirigido y coordinado dos de las más significativas editoriales iberoamericanas: Siglo del Hombre Editores y Anthropos. Los expertos en el tema lo definen como uno de los más sustanciales promotores de la industria editorial universitaria, por sus reflexiones constantes sobre el quehacer de este campo en la transformación de la sociedad, preocupado siempre por cuestionar los aportes bibliográficos de la industria editorial y su función social.
2. *Selma Marken Farley*: comunicadora social de la Universidad Javeriana. Empezó trabajando en la televisión educativa del colegio Cafam en los años setenta; luego se traslada al Ministerio de Educación Nacional en la Dirección Nacional de Capacitación, Unidad de Medios. Con el auge de la educación a distancia, inicia los módulos de autoaprendizaje; desde allí inicia su acercamiento al mundo editorial, pues debe construir los módulos para ser repartidos por toda Colombia, con un contenido claro y de fácil acceso para docentes y estudiantes. Su siguiente paso en la vida profesional es la Unidad de Medios de

la Universidad Javeriana, encargándose del campo visual, en la edición de videos y la creación de un programa radial en Sutatensa, el que se conoció como Educadores de Hombres Nuevos. En el 1992, la Universidad Javeriana decide formar la editorial, y Selma entra por completo al campo editorial universitario, consolidando y posicionando la editorial de la universidad como una de las más fuertes en el país. Formó parte de la Junta Directiva de Aseuc hasta hace tres años, cuando deja la Coordinación Editorial de la Javeriana. En la actualidad coordina la editorial de la Universidad Libre.

3. *Juan Felipe Córdoba Restrepo*: doctorando en Historia en la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Historia Social de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Historiador de la Universidad de Antioquia. Presidente de Aseuc hasta 2009. Actual director de la editorial de la Universidad del Rosario. Ha contribuido significativamente a la consolidación de la industria editorial universitaria. Su mirada sobre el quehacer de la edición universitaria permite generar dinámicas de proyección en este campo. Entre sus publicaciones más importantes se encuentra *Balance preliminar de la actividad editorial universitaria en Colombia, 1998-2002*.
4. *Álvaro Carvajal*: hace veinte años fue uno de los fundadores de Aseuc. Fundador de la revista *Libreros*, una de las primeras publicaciones que realizaba información bibliográfica y que editó cuarenta y tres números hasta 1976. Comenzó a estudiar ingeniería civil y después declinó hacia las humanidades,

desarrollando un proyecto sobre comunicación en la Universidad Externado de Colombia. Entonces, a raíz de todo esto, fue convocado por un rector de la Universidad Distrital para que organizara un proyecto editorial que diera cabida a la investigación científica que allí se crea. Reconoce la diferencia de editar en el sector privado y en el público y tiene claridad de cómo la industria se ha ido fortaleciendo y generando parámetros de calidad. Actualmente hace parte de Ecoe Ediciones Científicas, una editorial académica de carácter privado.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Marshall McLuhan y los medios de comunicación

Las ideas desarrolladas por McLuhan permiten tener una visión más cercana de lo que significa un cambio de paradigma en la forma de asimilar el conocimiento, pues sus aportes dan la posibilidad de repensar lo digital desde una esfera más amplia que el planteado por las tecnologías de la información y la comunicación. En su filosofía —que no es lineal y sus ideas se encuentran dispersas en varias obras, mas no por ello deja de ser vigente— se encuentra un análisis de la forma como se debe concebir la técnica y la comunicación, entendidos como elementos útiles que permiten repensar lo que es el conocimiento mismo y el modo como el hombre se relaciona con el mundo. Así, varias consecuencias de la convergencia digital en lo social son exploradas por este pensador, en especial el *desorden cultural* que estas ocasionan en la forma misma en que la sociedad empieza a entenderse a

sí misma. Así, en una entrevista para *Playboy* en 1969 afirmó:

La mayoría de la gente aún se aferra a lo que he llamado la visión de espejo retrovisor de su mundo. Quiero decir, dada la invisibilidad de cualquier ambiente (medio) durante su periodo de innovación, el hombre solo percibe conscientemente el ambiente que lo ha precedido; en otras palabras, un ambiente se vuelve totalmente visible cuando ha sido sobrepasado por otro; así, estamos siempre un paso atrás en nuestra visión del mundo (McLuhan, 1969c, p. 238).

Este estancamiento (a lo que la gente aún se aferra) y la carencia de pluralidad al momento de pensar lo que significan otros modos de ver y de contar es lo que se verifica desde McLuhan, pues los hombres no ven el entorno en el que están y la reflexión siempre parece querer aferrarse de las certezas previas y dejar aquello que marca como una reflexión para el futuro. McLuhan se introdujo en este fenómeno y logró captar el modo en el que “las técnicas complejas modelan al hombre, y cómo este, a su vez, las transforma y las redefine en un movimiento bidireccional perennemente inacabado” (LabCom, 2010, p. 480)

Ahora bien, se ha dicho que McLuhan predijo el advenimiento de internet, pero más que eso, lo que realmente importa es ver cómo este autor le dio una relevancia que no era lo suficientemente dimensionable en los años setenta, pero que sí es perceptible ahora con toda su fuerza. Así lo afirmó en 1977:

Después de tres mil años de explosión por medio de técnicas fragmentarias y mecánicas, el mundo de Occidente entra en implosión. Durante las eras mecánicas prolongamos nuestros cuerpos en el espacio. Hoy en día, después de más de un siglo de técnica eléctrica, hemos prolongado nuestro propio sistema nervioso central en un alcance total, aboliendo tanto el espacio como el tiempo, en cuanto se refiere a nuestro planeta. Estamos acercándonos rápidamente a la fase final de las prolongaciones del hombre, o sea, la simulación técnica de la conciencia, cuando el desarrollo creador del conocimiento se extienda colectiva y conjuntamente al total de la sociedad humana, del mismo modo en que ya hemos ampliado y prolongado nuestros sentidos y nuestros nervios valiéndonos de los distintos medios (pp. 26-27).

Del capital cultural al capital simbólico. Divulgación de conocimiento en el campo editorial universitario en Colombia

El campo editorial universitario, al igual que cualquier otro campo intelectual, presenta dinámicas propias que lo caracterizan. En este apartado se pretende dar cuenta de los elementos constitutivos del campo, la forma como los agentes han decidido agremiarse en una organización y el papel que tienen las publicaciones, en especial las seriadas, en la obtención de capital simbólico. En este punto se tiene presente cómo la incursión del Open Access (elemento estratégico de la convergencia digital) ha permitido desvirtuar los límites

de la industria editorial universitaria. Para terminar el capítulo, en el apartado denominado “Publicar o morir” se presenta un caso específico que da cuenta de la lucha de fuerzas en el campo: la comparación entre la ortodoxia y la heterodoxia, qué hacen los herejes en el campo y, finalmente, cómo estos elementos hacen que se replanteen los *habitus* del campo, al punto de modificar la *illusio* de este.

A fin de comprender las dinámicas propias del campo editorial universitario en Colombia, se hace necesario explicar cómo está estructurada la edición universitaria, cómo esta se relaciona con los proyectos educativos de las instituciones de educación superior y cómo circula el capital cultural y simbólico.

La edición universitaria

En la actualidad, las instituciones de educación superior desempeñan tres labores relacionadas con el conocimiento: docencia, investigación y difusión cultural. Para cumplir satisfactoriamente estas funciones, “existe en la universidad un circuito académico docente-investigador-bibliotecario-editor. Esta relación se puede representar $A + B = C$ (donde A es la comunidad académica; B, la biblioteca universitaria, y C, la actividad editorial)” (Anaya, 2010, p. 2). Así, con mayor o menor capital cultural, las universidades en todo el mundo procuran la actividad editorial en una oficina de publicaciones, centro de publicaciones, fondo editorial o una editorial universitaria. La denominación en muchos casos obedece al impacto social de las instituciones de educación superior. Estas pueden tener un sistema básico de divulgación de libros y

publicaciones periódicas —la mayor parte de universidades en Colombia operan bajo este modelo—; pero también, como lo señala (2010), puede tener otra configuración:

Una editorial académica profesional que dependa de una institución de enseñanza de educación superior o investigación científica. Es lo que en inglés se denomina *scholarly publishing* o *university presses*; en francés *presses universitaires* o *éditions scientifique universitaire* y en Latinoamérica, “editorial universitaria” (p. 63).

Las editoriales universitarias en Colombia operan bajo dos modelos estructurados, dependiendo de la cantidad de programas curriculares y producción académica. Por un lado, el modelo centralizado, que concentra la edición de sus publicaciones en un solo fondo; por lo general, allí se efectúan los procesos de edición y comercialización tanto de libros como de publicaciones seriadas. Esto no implica que las gestiones de evaluación de pares no se pueda efectuar en las facultades o programas curriculares. Ejemplo de este modelo son la editorial de la Universidad del Rosario, la Oficina de Publicaciones de la Universidad de La Salle, la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital, etc.¹

Por otro lado, se encuentra el modelo descentralizado, en el que las facultades son

¹ Ver decretos de procesos centralizados de la editorial de la Universidad del Rosario: <http://editorial.urosario.edu.co/index.php?q=node/30>; Oficina de Publicaciones de la Universidad de La Salle: http://publicaciones.lasalle.edu.co/images/archivos/RESOLUCION_No_001_2009.pdf; y Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <http://www.udistrital.edu.co/files/dependencias/publicaciones/ACUERDO%20002-2002.pdf>

las encargadas de elaborar sus políticas de publicación y edición. En algunas instituciones de educación superior, la figura descentralizada no excluye la existencia de una editorial universitaria, pues este modelo se implantó en varias universidades a causa de que su alto nivel de producción no se podría concentrar en una sola dependencia —por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá²—. En otros casos, el modelo simplemente es descentralizado porque no existe una editorial en la institución de educación superior, y es el programa o la facultad la que debe preocuparse por sus publicaciones si pretende tener visibilidad académica.

Podría hacerse referencia a un tercer modelo, en el que los institutos de investigación o dependencias —que pueden llegar a tener más capital cultural que las mismas facultades—, a pesar de estar sujetos a universidades que siguen alguno de los dos modelos, mantienen una posición privilegiada que los faculta para tener autonomía en sus publicaciones³.

De esta manera, la actividad editorial tiene un alto grado de compromiso con la investigación y la docencia, pero sobre todo con el conocimiento, que forma parte de la estructura social. Y, para ser consecuente, el proyecto editorial debe seguir tres objetivos: difundir, comunicar y socializar:

1. Difundir los resultados de la investigación para que estos informen tanto a la práctica docente como investigativa.
2. Comunicar la producción del conocimiento en el ámbito de la propia entidad académica y de la sociedad.
3. Socializar el conocimiento que tiene como su función esencial, esto es, como objetivo fundamental de todo conocimiento, de toda investigación, un uso social (Nogueira 2009, p. 132).

Se crea, entonces, una relación bicondicional en la que la edición debe generar planes estratégicos para estimular la investigación; la investigación, al ser el insumo de la edición, debe contemplarla en algún momento de su proceso; sin embargo, esta relación no es del todo clara para las dos partes y suele estar cargada de vicios que las entorpecen mutuamente. Así, en varias universidades, por unas razones o por otras, los mejores planes tanto de investigación como de edición se quedan en la fase de “intenciones”; en el mejor de los casos, se publican como libros sueltos o como proyectos meramente individuales que no se sabe muy bien para qué sirven. Una de las carencias es que generalmente la edición universitaria no forma parte ni del proyecto académico ni de su plan de investigación y docencia, y la mayoría de los vicios que afectan a la edición universitaria y a su problemática distribución derivan de ahí.

2 Las políticas de descentralización de procesos editoriales por facultades se encuentran reglamentadas por decretos rectorales. Para el caso del modelo de la Universidad Nacional se decreta: “Los centros editoriales se encuentran en: las facultades, los departamentos, los centros de extensión, los institutos de investigación, las escuelas, las unidades académicas e instancias directivas de la Universidad Nacional de Colombia que editen o reediten publicaciones por sí mismas o en colaboración con otras entidades académicas de la Universidad o externas a ella”. Ver: <http://www.editorial.unal.edu.co/userfiles/file/normatividad%20editorial%20resoluci%C3%B3n%201053.pdf>

3 Ejemplo de este modelo, en el que los institutos poseen la libertad suficiente para elaborar sus procesos editoriales, al punto de contar con una proporción superior de publicaciones más amplia que la misma universidad, son: el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, Bogotá, y el Centro de Estudios e Investigaciones Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.

Las causas por las que se llega a esta situación son varias, entre las cuales se pueden mencionar:

— La edición no forma parte del proyecto académico de la institución y, por lo mismo, no constituye parte del programa ni ofrece interés para las actividades académicas. Además, cuando, a pesar de todo existe, se le ve como un problema. En todo caso, no es percibida como un valor científico y cultural.

— Habitualmente, la edición universitaria carece de una financiación adecuada, y en ciertos casos adolece absolutamente de ella. Esto constituye un indicador de que no es un valor prioritario para la institución universitaria. Tanto en investigación como en educación superior, publicar habría de constituir un gasto prioritario y adecuado a su importancia y al presupuesto del Estado o ente educativo.

— Es muy difícil que un editor, un docente o un investigador puedan realizar una labor continuada, comprometida e implicada, sin una adecuada financiación y sin retribución a su trabajo de acuerdo con el contexto histórico-político-social en que viven. Sabemos que hay excepciones, pero no se puede pedir a toda la comunidad académica que haga su tarea en condiciones totalmente precarias, por debajo de las condiciones de vida de sus coetáneos, y más si nos estamos refiriendo a una institución pública y esencialmente social (Nogueira, 2009, p. 138).

Lo anterior justifica la necesidad de tener presente que la edición universitaria no comparte muchas políticas de consumo de la edición comercial, pues al ser una universidad la que patrocina la edición de libros y publicaciones seriadas —como el producto último de los resultados de investigación—, sus principal móvil es la divulgación de lo que docentes y grupos de investigación producen, como un lineamiento estratégico para la visibilidad de la institución en un campo del conocimiento en el que sobresale y se acredita.

Por otro lado, a pesar de que las editoriales universitarias son las que más editan textos académicos, la producción académica no solo se hace allí, pues varios productos editoriales sí generan una necesidad de consumo que es aprovechada por sellos editoriales privados o multinacionales⁴. Otros agentes que impulsan la edición de textos investigativos son las editoriales académicas independientes, que se encargan de efectuar, de manera rápida, los procesos de pre prensa, impresión y venta de libros; por lo general hacen tirajes pequeños y hacen la edición bajo demanda; aunque no necesariamente se llega al último proceso, pues en la actualidad varias agencias ofrecen la distribución de los *e-book*, como una forma de reducir costos.

Ahora bien, de este escenario resulta una situación bastante compleja, pues pese a que

⁴ En habla hispana, los consorcios editoriales que sobresalen son: Santillana, Anaya/Alianza, Paidós (Planeta), el Fondo de Cultura Económica (empresa pública), McGrawHill (en el campo científico) y Anthropos, entre otros. En Colombia, Siglo del Hombre Editores ha logrado posicionarse en el mercado, pues no solamente propicia la divulgación académica, sino que coedita con editoriales universitarias que poseen el suficiente capital cultural y económico como para ofrecer un producto rentable.

la edición universitaria emerge para suplir una necesidad cultural que la edición comercial no satisface (generalmente porque la edición comercial no encuentra rentabilidad alguna en la publicación de temas que no se consumen en el mercado, pues hacen parte de la literatura gris⁵), aun así debe apropiarse de las dinámicas comerciales para subsistir, es decir, está en la obligación de generar estrategias de mercado para hacerse visible; de lo contrario, sus productos prácticamente no existen. Por ello, se genera una necesidad de competencia con la edición privada que la puede apartar de sus objetivos originales. Así, la edición universitaria enfrenta desde hace ya varias décadas un conflicto que tiene que ver con la necesidad de hacer visible un producto, que cumpla con las necesidades de la comunidad académica, sin descuidar las dinámicas del mercado.

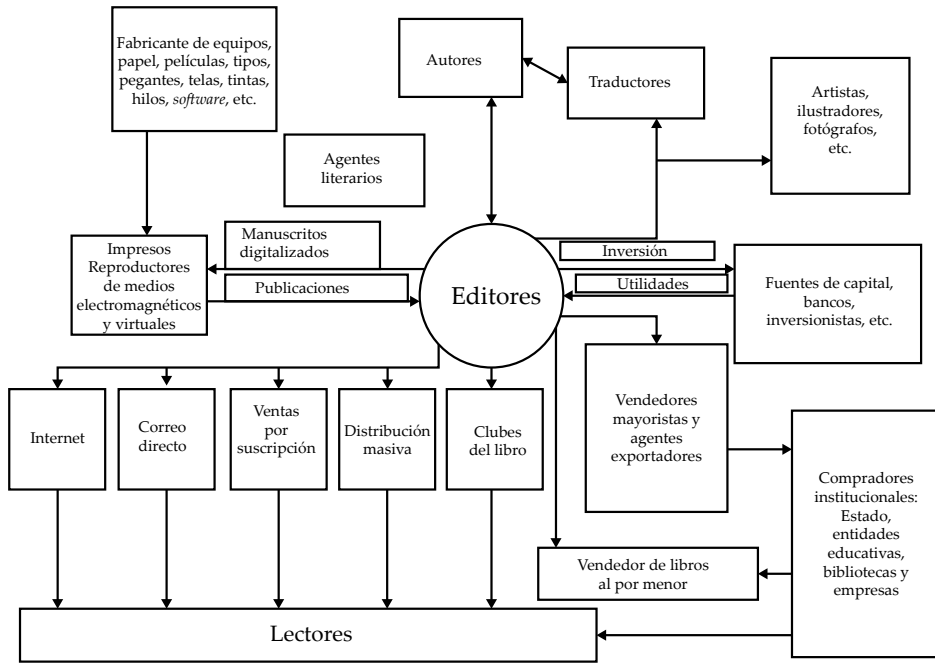
Sin embargo, este *habitus* del campo editorial universitario —tanto en Colombia como en el resto del mundo— se transformó con

el elemento digital, pues la discusión se extrapoló a la necesidad de hacer “productos digitales” (libros y revistas) que se distribuyan por otros canales, sin llegar a evadir sus responsabilidades con la sociedad de la información, pero tratando de obtener ganancias de un producto que ya está empezando a ser obsoleto. Con este precedente se hace evidente que instaurar y preservar un proyecto editorial universitario no es una tarea fácil y supone enfrentar bastantes obstáculos. Y así es como se presenta en la actualidad el escenario que la edición universitaria debe afrontar.

Aunado a lo anterior, la edición universitaria ahora se enfrenta a seguir patrones y regulaciones del mercado que se han establecido en la “cadena del libro” o “ecosistema del libro”. En la figura 1 se aprecia cómo se ha estructurado esta dinámica. Los tres ejes que sobresalen son: los autores, que motivan e inician todo el proceso y tienen el compromiso de proporcionar el insumo básico del libro o publicación —el conocimiento—; el editor, que es el encargado de mediar todo el proceso, esto es, estructurar la publicación, encontrar las vías de divulgación, acercarse a los agentes que se encargan de todos los procesos operativos de pre prensa, hasta llegar a la impresión y, ante todo, ser el agente cultural que en suma consolida la industria cultural; y el lector, hacia quien van dirigidos los esfuerzos de todos los agentes —aun los marginales— y que es quien al final, con el consumo o no de la publicación va a legitimar su valor simbólico, cultural y, si es el caso, económico.

5 La literatura gris, según Soira (2003), “obedece a la costumbre europea de dar nombre de colores a distintas especies de documentos. Fue acuñada a fines del siglo XIX y ganó aceptación a partir de los años setenta del siglo pasado. Comprende trabajos académicos, prepublicaciones (*pre-print*) (entendidas como un registro de investigaciones distribuido entre los científicos antes de su publicación formal); informes (de comités y comisiones, técnicos, gubernamentales, de investigadores y viajeros); trabajos de conferencias; normas técnicas, tesis, traducciones no comerciales, investigaciones de mercado, boletines de noticias, documentos de trabajo [...] además de *websites*, discusiones virtuales, conjunto de datos (*data sets*), correo electrónico, simulación electrónica, entre otros. Literatura gris es aquella producida ya sea en ámbitos gubernamentales, académicos, comerciales, empresariales, industriales, etc., en formato impreso y electrónico, que no está controlada por los editores comerciales. [...] No se basa sobre un modelo económico, sino más bien sobre un modelo de comunicación y en el aspecto de la edición su existencia no está determinada principalmente en dólares y centavos, porque existe una demanda muy reducida y no aconsejable para un negocio editorial, donde los editores se reconocen como los propietarios corporativos”.

Figura 1. La cadena de la circulación del libro



Fuente: Smith (1989)

Como se aprecia en la figura, hay una vía que presenta la cadena del libro en la que no hay contacto alguno con el editor; el autor toma autonomía del proceso y elige canales, en su mayoría digitales, para la divulgación de su producto. Allí se puede observar cómo es el autor quien rompe la dinámica y estructura del campo editorial cuando lo digital es el medio de comunicación que elige para darle su producto al lector. Este fenómeno es el que ha denominado André Schiffrin como *la edición sin editores*, que consiste en el desvanecimiento de la autonomía del campo editorial. La causa de este hecho se debe a que la edición se ha concentrado en grandes grupos empresariales que apuestan su inversión a productos seguros, lo que hace que no se publiquen tantos libros y se elimine lo que no se vende. Con lo digital como instrumento de comunicación se abre

la posibilidad de sufrir menos la coacción mercantil, propia del producto manufacturado; y con ello, el criterio de distinción bourdieuano pierde su crédito.

Del mismo modo, con esta nueva línea de fuga del autor se pone de manifiesto la problemática que Bourdieu puso de relieve en su texto *Revolución conservadora de la edición*, en el que reconoció cómo decaían los “editores heroicos” y avanzaban “los publisher”, es decir, los editores que no saben leer y no saben contar. Ello se debe a que cada vez son las grandes industrias las que están interesadas en intervenir en la divulgación del conocimiento; y lo que es peor aún, “las editoriales frecuentemente están en las manos de grupos que no tienen nada que ver con la edición, es decir, bancos, sociedades petroleras, compañías generales de

electricidad” (Bourdieu, 1999, p. 245). Todo esto lleva a que los autores con pequeño capital social se vean en la obligación de hacer autoedición, buscar agentes editoriales que realicen todos los procesos o, simplemente, hacer llegar de la forma más rápida—la red, por medio de *blogs*, páginas o portales que cuelgan el documento— todo el capital cultural que quieren dar a conocer.

Así, pues, después de esta descripción de los elementos que componen el campo editorial universitario quedan evidenciadas las dinámicas propias del campo y sus dificultades. Sobre la base de lo anterior se realizará un acercamiento más próximo a la dinámica que las editoriales universitarias en Colombia han acogido, a fin de legitimar sus *habitus*.

Aseuc, legitimación de un campo

La edición universitaria en Colombia la producen en su mayoría las instituciones de educación superior⁶, que son clasificadas por el Ministerio de Educación Nacional y por Colciencias en cuatro grupos: universidades de investigación, universidades de docencia con investigación, universidades de docencia y universidades especializadas o escuelas que tienen solo un campo de conocimiento como la medicina o la ingeniería. Todas estas instituciones de educación superior están transformando su modelo de claustro educativo (universidad letrada a universidad científica) a un esquema investigativo, que las miden por producción científica, en mayor o en menor cantidad.

Al respecto, el panorama en Colombia, siguiendo a Mejía (2009), es:

Realmente, con los parámetros actuales solo hay cuatro universidades en Colombia que ameritarían no con los *rankings* internacionales, pero sí al menos con los latinoamericanos, llamarse con propiedad universidades de investigación y serían: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad de los Andes; estas son las que por su número de grupos de investigación, por su producción científica, por el número de doctores que tienen incorporados en su planta y por todos los indicadores que las miden, podría decirse que son universidades de investigación.

Ahora bien, las editoriales universitarias en Colombia, independientemente de la orientación académica que tenga la institución de educación superior, consiguieron legitimar sus prácticas cuando se agremiaron, por iniciativa propia, en 1990, en una asociación denominada Aseuc. Por ello, es relevante observar las dinámicas propias de este gremio, pues allí se ha procurado expandir una cultura editorial universitaria en Colombia.

Nogueira (2012) relata cómo se llevó a cabo su creación:

[...] Ahí en ese momento estábamos en fundar Aseuc, y en el año 90 hubo un encuentro muy importante para América Latina en Cartagena de Indias sobre edición universitaria, y a mí me invitaron también a estar ahí. Y vino

⁶ Aunque la empresa privada también interviene en la publicación de textos académicos, para el caso de esta investigación se acotó el espacio a centros de publicación que pertenecen a universidades.

gente de Estado unidos, gente de toda América Latina.

En términos bourdieuanos, esta asociación puede ser entendida como un campo intelectual en el que sus agentes participantes se han puesto de acuerdo en la *illusio* que los motiva, a saber, alcanzar un capital simbólico, lo suficientemente amplio, para que las instituciones de educación superior que los representan amplíen su capital social; reconocer planes editoriales para que el capital cultural objetivado (libros y revistas) se convierta en capital simbólico para estas instituciones; y compartir experiencias administrativas, a fin de crear estrategias para alcanzar el capital económico, que es cada vez más difícil de adquirir en el campo editorial.

Aseuc, entidad sin ánimo de lucro, fue fundada el 9 de noviembre de 1990. Hoy en día, 39 universidades⁷ de todo el país se

encuentran asociadas y su interés es trabajar por el desarrollo de la edición del libro universitario. Las actividades que desarrolla Aseuc están vinculadas con la labor que realizan otros organismos como la Cámara Colombiana del Libro, la Asociación Colombiana de Universidades, Proexport de Colombia, el Ministerio de Educación, la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y del Caribe, y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Estas actividades buscan el crecimiento, la socialización, la divulgación y la comercialización de la producción editorial universitaria. La meta principal de Aseuc es integrar las editoriales universitarias colombianas y fomentar la producción y distribución del libro universitario, tanto impreso como electrónico⁸.

Los objetivos de esta asociación son:

- Integrar activamente las diferentes editoriales universitarias de Colombia.
- Divulgar el texto universitario colombiano nacional e internacionalmente.
- Incentivar la investigación en nuevas tecnologías relacionadas con el libro universitario.
- Contribuir al desarrollo del sector editorial universitario con la información y capacitación de escritores, editores y libreros.
- Informar a las universidades asociadas sobre la realización de cursos, talleres,

7 Colegio de Estudios Superiores de Administración, Corporación Universitaria Adventista, Corporación Universitaria Unitec, Escuela Colombiana de Ingeniería, Fundación Universidad Externado de Colombia, Fundación Universitaria Ciencias de la Salud Hospital San José, Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá, Fundación Universitaria Los Libertadores, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Antonio Nariño, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Católica de Colombia, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Universidad de Caldas, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Universidad de Medellín, Universidad de Nariño, Universidad del Norte, Universidad del Rosario, Universidad del Sinú, Universidad del Tolima, Universidad del Valle, Universidad de La Sabana, Universidad de La Salle, Universidad de los Andes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad EAFIT, Universidad ICESI, Universidad Libre de Cali, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Politécnico Graciano Lombiano, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santiago de Cali, Universidad Santo Tomás, Universidad de San Buenaventura, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Simón Bolívar, Universidad Surcolombiana, Universidad Mariana, Corporación Universitaria de la Costa y Universidad del Magdalena.

8 Disponible en: <http://www.aseuc.org.co/quienes.html>, recuperado el 30 de noviembre de 2010.

ferias del libro, congresos y foros, con el fin de promover el desarrollo conjunto de proyectos entre las universidades de Colombia y de Hispanoamérica (Aseuc, s. f.).

Publicar o morir

La publicación incontrolada de artículos es un fenómeno que está afectando, en la actualidad, a los consumidores de conocimiento. La red es un medio que permite publicar cualquier tipo de texto, sin ningún tipo de control de contenido, sin revisión de veracidad u originalidad. La red permite libre acceso y libre publicación; solo con un poco de dinero podría posicionar una página en algún buscador y obtener de esa manera un reconocimiento, al menos virtual.

Los docentes universitarios también se enfrentan a esta problemática, ya que una manera de acceder a la academia, acceder al prestigio, acceder al reconocimiento es a través de la publicación de escritos. Nos enfrentamos hoy a la necesidad de *publicar o morir* en la academia. La ausencia de publicaciones en una hoja de vida resta prestigio y reconocimiento dentro de la actividad investigativa. Un docente se enfrenta a la necesidad de publicar para poder acceder a un posicionamiento laboral más alto: si no hay publicaciones, sus perspectivas laborales se reducen y su panorama económico se desdibuja.

Debido a esta razón, los docentes están publicando al inicio y en el transcurso de su investigación, no solo al final, como se acostumbraba hacer unos años. El no ser reconocido dentro del ambiente académico y el no poder ascender en la pirámide laboral, lleva

a todos los docentes a sentir la angustia de tener que publicar; casi tener un artículo, una investigación visible es una necesidad; por el contrario, si no se tiene, es la condena al desconocimiento, el no ser nada en el campo académico.

En todo proceso investigativo, se podría inferir, es necesario publicar; pero, ¿en qué momento? ¿Cuál es el indicador de la madurez de una investigación? Al inicio es un momento muy prematuro, pero con las primeras corroboraciones será adecuado arriesgar y publicar. Estas cuestiones estarán presentes en los autores; en su afán de tener ese reconocimiento ni siquiera se cuestionan y solo les interesará su hoja de vida. Al realizar una publicación en una fase intermedia de la investigación, el académico está aún con su afán de publicar o morir; el diálogo se imposibilita porque no hay sustentos suficientes; es propicio para una investigación corroborar la hipótesis y con un argumento fuerte decidirse a publicar:

Al contrario, es la posibilidad de una interlocución con otro, cuando a mí me leen los expertos que yo conozco sobre el tema que trabajo, lo que recibo es ganancia, no recibo es un problema: todo lo contrario, me dicen no a usted le falta esto, usted puede mejorar aquí, eso está muy bien, usted tiene ya mucha madurez. Esa interlocución es necesaria en la academia; si usted me dice que el campo científico es una interrelación-relaciones, obviamente es una de las relaciones necesarias en los campos científicos; sin eso no habría ciencia, sin que yo mostrara lo que estoy produciendo (Córdoba, 2009).

La expresión *publicar o morir* hizo su aparición en los campos editorial y académico en el momento en que las publicaciones se constituyeron en la *illusio* de los investigadores y las instituciones de educación superior. Para Kreimer (2009), este hecho se debe a que la ciencia es un espacio jerárquico [...] Y los *paper*, es decir, los artículos científicos desempeñan un papel fundamental en ese orden jerárquico: 'Dime qué y dónde publica y te diré quién eres...' (Kreimer, 2009, p. 94).

Sobre la base de lo anterior, se pone de manifiesto que el móvil de las investigaciones ha sido reemplazado. Ya no se puede asegurar con total precisión que lo que mueve a las investigaciones sea la investigación en sí misma, sino que ahora lo es la publicación; pues, sencillamente, lo que no se publica, no existe. El problema fundamental es que se ha considerado al *paper* como a la ciencia misma, pero no como un resultado de la ciencia. Esto ha provocado que en la carrera por publicar entren en juego intereses personales que no contemplan las verdaderas necesidades culturales que tiene un Estado, pues la descompensación de revistas en los diferentes campos es excesiva, mientras que el campo de las ciencias sociales presenta una madurez grande. La biotecnología y la minería son las disciplinas con más ausencia de publicaciones, lo que es realmente preocupante si se tiene en cuenta que el sector primario de la economía es sobre el que se basa la economía colombiana.

Asimismo, desde Bourdieu (1994 y 1999) se puede encontrar que las conductas conservadoras de aquellos que detentan el capital simbólico y desean conservarlo explican

este fenómeno en el campo. En la caracterización que realiza Bourdieu (1994, 1999) sobre el campo científico se define la estructura de este por el estado de la relación de fuerzas entre los protagonistas de la lucha, ya sean personas o instituciones, dado que lo que se pone en juego es la estructura de la distribución del capital simbólico, que es resultado de las luchas anteriores y que se objetiva en el presente a través de las instituciones y disposiciones y dirige las estrategias y posibilidades de los agentes o instituciones actuales.

Por otra parte, como lo señala Bourdieu (1994, 1999), las transformaciones de la estructura del campo son el producto de las estrategias de conservación o de subversión, producto de la posición que ocupan aquellos que en el interior del campo las producen. Asimismo, Bourdieu (1994, 1999) expresa claramente que la selección que las revistas científicas realizan en función de los criterios dominantes dedican los productos conformes con los principios de la ciencia oficial, ofreciendo así continuamente el ejemplo de lo que merece el nombre de ciencia y censurando las producciones fuera de los circuitos oficiales, tanto rechazándolas como desanimando la intención de publicar por medio de la definición de lo publicable o no.

Por último, Bourdieu (1994, 1999) afirma que la forma que reviste la lucha tanto política como científica por la legitimidad científica depende de la estructura del campo, la cual está absolutamente condicionada por la estructura de la distribución del capital específico de reconocimiento científico entre los participantes de la lucha.

En consecuencia, las comunidades científicas, tal como las describe Kreimer (1998), están integradas por representantes, que por lo general ejercen el dominio sobre la mayor parte de las instituciones que desarrollan las prácticas de la investigación y también de financiamiento de estas. Las comunidades suelen adoptar actitudes conservadoras respecto al surgimiento de nuevas orientaciones, nuevos perfiles de investigación y nuevas adscripciones disciplinarias, por lo cual, siguiendo a Palatano (2005, p. 217), “no resulta extraño la marginación histórica hacia la producción científica latinoamericana, vista desde la perspectiva de la lucha por el dominio del capital simbólico dentro del campo en cuestión”.

Ante este escenario, siguiendo a Kreimer (2009), se concluye sobre las publicaciones:

La existencia de múltiples y heterogéneas publicaciones seriadas responde a la necesidad de establecer órdenes jerárquicos, de prestigio, de credibilidad, en fin, de lucha, en el interior de los márgenes a menudo difusos de un campo específico (Kreimer, 2009).

CONCLUSIONES

Sobre la base de la investigación desarrollada en el presente documento se encontraron los siguientes resultados. Se partió del hecho de que no existe una cultura digital manifiesta que indique cómo se han apropiado las nuevas tecnologías en el campo editorial académico en Colombia, lo cual se debe a que existen problemas que los mismos agentes evidenciaron; en primer lugar, el campo editorial está siendo permeado

por la *illusio* de otros campos, lo que lleva a que los mismos *habitus* del campo se transformen, al punto que los agentes participantes del campo editorial aún no unifican criterios sobre lo que se debe ser considerado problemático y lo que no.

En segundo lugar, el campo editorial universitario, al legitimar sus prácticas por medio de Aseuc, está promoviendo la participación de agentes de pequeñas universidades, a fin de unificar criterios en cuanto a calidad editorial y a políticas mercantiles. Dichas políticas permiten que las editoriales universitarias se concienticen de la trascendencia que los comités evaluadores.

A su vez, se llegó a que la intromisión de la *illusio* del campo científico en el campo editorial lleva a que se siga la carrera de publicar por publicar, bajo motivaciones que solo le interesan a agentes externos al campo. Ello indica que las políticas editoriales están innegablemente subordinadas a las necesidades de las instituciones de educación superior, que en muchos casos no coinciden con lo que motiva a las editoriales universitarias en Colombia.

Con base en lo anterior, también se encontró que existe un fenómeno peculiar en el campo científico, que trasciende al campo editorial, a saber: el *publicar o morir*, que repercute en el publicar por publicar; un fenómeno que entorpece la edición y, como lo demostró Arango, hace que la edición universitaria pierda credibilidad.

En cuanto a convergencia digital se demostró que las revistas científicas son una línea de fuga, en cuanto motivan la publicación por medio del Open Access. Esto hace que

los esquemas lineales de la cadena del libro se transformen, ya que la divulgación de conocimiento necesita la rapidez que la edición de los libros no posee; con las revistas científicas se sobrepasan las barreras del capital económico; y, además, se da cabida a suprimir la figura del editor, al fenómeno del *editar sin editor*. A su vez, con las revistas científicas se hizo evidente que son un medio de comunicación estratégico, no solo para el campo editorial, sino para el campo académico. Esto demuestra que más que un tránsito de bienes en los campos, hay una transformación del capital cultural objetivado al capital simbólico.

Del mismo modo se demostró cómo las revistas se convierten el capital simbólico, a través de entes legitimantes, como Publin-dex, Colciencias, que ha organizado por categorías, aceptadas por la instituciones de educación superior, la calidad del conocimiento. Por supuesto, existe un fenómeno que no fue profundizado en esta investigación, y es el carácter endógeno que están adquiriendo las revistas científicas, ya que en el campo académico la citación entre pares permite acrecentar el capital simbólico de los investigadores; pero ese es un fenómeno que se debe ampliar en otra investigación que esté motivada en identificar las dinámicas del campo científico, mas no del editorial.

Siguiendo con la convergencia digital, se observó cómo esta trae elementos de medición que han apropiado las revistas; esto

hace que los criterios para identificar qué clase de conocimiento está circulando sea más acertado, pues la indexación requiere de la informetría, la bibliometría y la cienciasometría, instrumentos que son más acertados, en comparación con los utilizados por la Cámara Colombiana del Libro, que mide el impacto del libro como producto manufacturado, no hace que la medición de su impacto se mida a nivel mercantil.

Siguiendo con la convergencia digital, se vio, por ejemplo, que los agentes del campo se interesan más por las consecuencias mercantiles de este proceso, que por el hecho de delimitar una cultura de lo digital. Esta afirmación nace de la observación de los temas que se trataron en el Primer Encuentro del Libro Digital. Sin embargo, los agentes que poseen la *ortodoxia* en este campo y que han logrado constituir un capital simbólico y social sólido, los agentes entrevistados, observan que no existe como tal el libro digital, sino el paso del libro impreso a la pantalla; además, se observó cómo las expectativas en torno a lo digital aún no son muy claras, pues evidenciaron que hasta el momento no hay certezas y no hay quien pueda decir con precisión lo que ocurrirá. A esto se suma que el editor depende de los lectores en este proceso, ya que la aceptación de lo digital en el campo editorial depende de la asimilación de herramientas como el *e-book reader* por parte de los lectores. En todo caso, se observó que los editores académicos no se están precipitando a tomar decisiones radicales frente a este proceso.

REFERENCIAS

- Anaya Rosique, J. (2010). *Editar en la universidad. Paradojas y retos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1989). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Madrid: Montessoro.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135-141). México: Conaculta.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1, 2. 131-159.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. México: Anagrama.
- Castells, M. (1992). *La era de la información* (vol. 1: Economía, sociedad y cultura). Madrid: Alianza.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2008). *Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2009). Los campos culturales en la era de la convergencia tecnológica. En *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Anthropos.
- LabCom (2010). El medio es el debate o reencontro con McLuhan en el ciberespacio: un experimento de investigación y escritura académica en el escenario digital. *Signo y Pensamiento*, 57, 478-485.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1996). *De la ciudad mediada a la ciudad virtual*. Bogotá: Mass Media.
- McLuhan, M. (1969a). La galaxia Gutenberg: génesis del *Homo Typographicus*. Recuperado de <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/08/mcluhan-marshall-la-galaxia-gutenberg.pdf>
- McLuhan, M. (1969b). *Contraexplosión*. Buenos Aires: Paidós.
- McLuhan, M. (1969c). Playboy interview. A candid conversation with the high priest of popcult and metaphysician of media. En *Esencial McLuhan*. Nueva York: Basic Books.
- McLuhan, M. (1994). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana.
- McLuhan, M. y Carpenter, E. (1974). La influencia del libro impreso sobre el lenguaje en el siglo XVI. En *El aula sin muros investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (1993). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- McLuhan, M., Fiore, Q. y Ángel, J. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Bogotá: Planeta.
- Nogueira, D. A. (2009). *Universidad y edición*. Bogotá: Aseuc
- Palatano, M. (2005). Las publicaciones del campo científico: las revistas académicas de América Latina. *Anales de documentación*, 8, 217-235.
- Smith, D. (1989). *A guide to book publishing*. Washington: University of Washington Press.
- Soira, V. (2003). La literatura gris y los *e-print*. *Revista Biblioteca Universitaria Nueva Época*, 6, (2), 127-137.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

El mito de la multitud*

Edwin Cruz Rodríguez**

RESUMEN

Recibido: 9 de abril de 2012

Evaluated: 15 de abril de 2012

Aceptado: 29 de abril de 2013

La categoría *multitud*, desarrollada por el filósofo italiano Antonio Negri y sus colaboradores, se presenta como una alternativa para vincular diversas luchas en un mismo proyecto emancipatorio, sin anular su singularidad ni converger en una identidad, sino uniéndolas por lo que comparten en común. Sin embargo, presenta problemas cuando se trata de pensar la acción política, pues no resulta claro cómo la multitud puede actuar políticamente sin compartir unos intereses y una visión del mundo ni definir un antagonista común. Este artículo estudia estos problemas desde una perspectiva sociológica más que filosófica. En la primera parte se estudia el concepto de multitud, las principales críticas de que ha sido objeto y sus dificultades para explicar la acción política. En la segunda parte se analiza la reformulación de la lucha de clases en que se basa la categoría *multitud* en diálogo con la forma como la tradición marxista explicó la acción política de la clase obrera, y se señalan sus principales limitaciones.

Palabras clave: multitud, sujeto político, acción política, clase obrera, posfordismo.

* Artículo de reflexión, producto de las actividades del autor en el Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea de la Universidad Nacional de Colombia.

** Candidato a doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Integrante del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: ecruzr@unal.edu.co

The myth of the crowd

ABSTRACT

The *crowd* category, developed by the Italian philosopher Antonio Negri and his colleagues, is presented as an alternative to link various struggles in the same emancipatory project, without voiding its uniqueness or converging in one identity, but uniting them by what they share in common. However, there are problems when it comes to thinking political action, since it is not clear how the crowd can act politically without sharing some interests and a world view or defining a common antagonist. This article examines these issues from a sociological rather than philosophical perspective. In the first part, we study the concept of multitude, its main critiques and its difficulties to explain political action. The second part analyzes the reformulation of the class struggle on which the category *crowd* is based using a dialogue with the Marxist tradition that explained the political action of the working class and identifies its main limitations.

Keywords: crowd, political entity, political action, working class, post-Fordism.

Recibido: 9 de abril de 2012

Evaluated: 15 de abril de 2012

Aceptado: 29 de abril de 2013

O mito da multidão

RESUMO

Recibido: 9 de abril de 2012

Evaluated: 15 de abril de 2012

Aceptado: 29 de abril de 2013

A categoria de *multidão*, desenvolvida pelo filósofo italiano Antonio Negri e seus colegas, apresenta-se como uma alternativa para ligar várias lutas num mesmo projeto emancipatório, sem anular a sua singularidade nem convergir numa identidade, mas unindo-as pelo que compartilham em comum. No entanto, apresenta problemas quando trata-se de pensar a ação política, pois não é clara a forma como a multidão pode agir politicamente sem compartilhar uns interesses e uma visão de mundo nem definir um antagonista comum. Este artigo examina essas questões a partir de uma perspectiva sociológica mais do que filosófica. No primeiro segmento estuda-se o conceito de multidão, a principais críticas que tem sido objeto e suas dificuldades de explicar a ação política. Na segunda parte analisa-se a reformulação da luta de classes na que é baseada a categoria *multidão* em diálogo com a forma como a tradição marxista explicou a ação política da classe trabalhadora, e identificam-se as suas principais limitações.

Palavras-chave: multidão, sujeito político, ação política, classe trabalhadora, pós-fordismo.

EXORDIO

Mayo de 1968 es un acontecimiento de ruptura con las formas de acción política basadas en la identidad de clase: mostró la emergencia de sujetos y demandas que por distintas razones no encajaban en ese marco. Distintos diagnósticos coincidieron en que las identidades de los “nuevos movimientos sociales” no se constituían principalmente en el terreno socioeconómico, ni sus antagonismos se definían únicamente por la explotación¹. Existían demandas y luchas ambientalistas, feministas, pacifistas, étnicas y por el derecho a la diferencia sexual y de género, entre otras, que desbordaban la comprensión de la acción colectiva mediante la lucha de clases. El concepto clásico de clase obrera reveló su incapacidad para articular luchas e identidades diversas y no siempre referidas a la contradicción capital/trabajo, en un proyecto común y frente a un antagonista común. Desde entonces, las teorías de la acción colectiva orbitan en torno a dos posibilidades: o bien se subsumen las distintas luchas e identidades en una sola identidad (clase, pueblo, etc.), desconociendo necesariamente su singularidad, o bien se plantea la necesidad de luchas e

identidades diversas e irreductibles prácticamente desarticuladas.

Sin embargo, hubo excepciones que insistieron en una lectura de la praxis política basada en la lucha de clases, como la de los autonomistas italianos, con Antonio Negri a la cabeza. El cambio en las formas de acción política fue conceptualizado como el tránsito entre el obrero masa y el obrero social, a partir de un análisis marxista de la “composición de clase”. De acuerdo con Negri (1980, p. 70), este concepto tiene dos componentes que cambian en el tiempo: la composición técnica, la configuración de las fuerzas productivas y los aparatos de control en el modo de producción; y la composición política, las necesidades, tradiciones de lucha y cultura de la clase obrera. El ascenso del obrero social tenía lugar en un contexto de “subsunción real” de la sociedad por el capital y designaba una composición de clase en la cual la contradicción que supone la relación de explotación se extiende más allá de la producción directa, hacia la esfera de la reproducción social, y más allá del tiempo de trabajo (Negri, 1982, pp. 155-175). Ello hacía posible concebir las nuevas expresiones de la praxis política en el terreno de la lucha de clases, pues “cuando se dice obrero social, se dice hasta el fondo, con extrema precisión, que de este sujeto se extrae plusvalía” (Negri, 1980, p. 18).

La categoría de multitud, que Negri y sus colaboradores desarrollaron más recientemente, mantiene la perspectiva de análisis en términos de clase, pero transforma la manera de concebir el sujeto político, como una alternativa para vincular diversas luchas en un mismo proyecto emancipatorio,

1 Para Offe (1988), tales movimientos no podían ser leídos desde la óptica de la lucha de clases. Si bien su composición social podría ubicarse en la “nueva clase media”, los “grupos periféricos desmercantizados” y elementos de las viejas clases medias, no se trataba de un conflicto entre las clases antagonistas del modo de producción. Los “posmarxistas”, encabezados por Laclau y Mouffe (1987), fueron un poco más allá para afirmar que no existían lugares privilegiados a priori en la lucha anticapitalista, como lo suponía el concepto de clase obrera, sino varios puntos de antagonismo o “posiciones de sujeto” susceptibles de articularse, y que la emergencia de las luchas anticapitalistas dependía de decisiones políticas, no de la posición de los sujetos en la estructura social, como las clases. Representantes del marxismo analítico como Elster (1992) denigraron de una explicación de la acción basada en las clases y abandonaron este marco para abrazar el individualismo metodológico. Para la discusión en América Latina ver: Vilas (1995).

sin anular su singularidad ni converger en una identidad, sino uniéndolas por lo que comparten en común. Sin embargo, esta perspectiva presenta problemas cuando se trata de pensar la acción política. El concepto de clase obrera admitía que la acción política hacía necesario construir un tipo de unidad en medio de la diversidad. La heterogeneidad de los distintos componentes de la clase y sus intereses particulares suponía un problema que debía ser resuelto para producir la acción colectiva. En contraste, se considera que la multitud permite una acción de las distintas singularidades, sin converger en una unidad y abandonar su particularidad. Empero, no resulta claro cómo la multitud puede actuar políticamente sin compartir unos intereses y una visión del mundo, ni definir un antagonista común.

El presente ensayo examina este problema desde una perspectiva sociológica, más que filosófica, poniendo en diálogo algunos de los conceptos a través de los que el marxismo explicaba la acción política y las concepciones de la multitud. Sostiene que esta categoría trata de articular una multiplicidad de luchas emancipatorias sin subsumirlas en una identidad, y simultáneamente las conceptualiza en términos de lucha de clases. No obstante, presenta problemas para explicar la acción política de las singularidades que comprende. Existe un exceso de optimismo en los teóricos de la multitud que los conduce a obviar la necesidad de la construcción política del sujeto y un diagnóstico de la fase actual del modo de producción que los lleva a soslayar el hecho de que producir la acción política implica construir lo común fuera del ámbito de la producción capitalista. En

consecuencia, la categoría de multitud tiene un potencial más político, al funcionar como mito que contribuye a producir la acción colectiva, que teórico.

Para desarrollar este argumento, en la primera parte se estudia el concepto de multitud, las principales críticas de que ha sido objeto y sus dificultades para explicar la acción política. En la segunda parte se analiza la reformulación de la lucha de clases en que se basa la categoría de multitud, en diálogo con la forma como la tradición marxista explicó la acción política de la clase obrera, y se señalan sus principales limitaciones.

EL CONCEPTO DE MULTITUD

La multitud, entendida como un plano de singularidades que permanecen como tal sin converger en una identidad y cuya unidad no se produce por la anulación de esas singularidades sino por lo que comparten en común, se ofrece como una alternativa para vincular diversas luchas en un mismo proyecto emancipatorio. Sin embargo, presenta problemas cuando se trata de pensar su acción política.

Singularidad y multiplicidad

El concepto de multitud pretende ofrecer una alternativa para articular la diversidad de luchas sin borrar su singularidad y, al mismo tiempo, mantener la perspectiva de la lucha de clases. Es un plano de singularidades no idéntico a sí mismo que conservan su particularidad sin converger en un uno. De acuerdo con Hardt y Negri (2004), designa “un conjunto difuso de singularidades que produce una vida común; es una

especie de carne social que se organiza a sí misma en un nuevo cuerpo social” (p. 396). Aunque el concepto viene de la lectura que los autores hacen de Spinoza, su indagación también está marcada por una historia conceptual. Así, los autores advierten que durante la gestación de la modernidad, el término *multitud* no siempre tuvo el sentido político técnico que adquirió en la teoría política inglesa del siglo XVII, sino que en general se usaba para hacer referencia a distintas luchas alrededor del globo que tenían como característica amenazar “la regla de la propiedad en todos los lugares en que arraiga” (Hardt y Negri, 2009, p. 44).

Según Hardt y Negri (2004, p. 259), en su acepción spinoziana, la multitud “crea una libertad absoluta”; como concepto histórico “nunca ha existido”, es política y para existir requiere un proyecto político, pero una y otra no pueden ser separadas. Así concebida, la multitud permite ir más allá de la dicotomía entre identidad y diferencia para la comprensión de las luchas emancipatorias, pues no toma posición por una de ellas: “Somos una multiplicidad de formas de vida singulares que *al mismo tiempo* comparten una existencia global común” (Hardt y Negri, 2004, p. 158). La multitud ocupa una región intermedia entre lo individual y lo colectivo. No se contrapone al uno sino lo redetermina (Virno, 2003, pp. 25, 42; Hardt y Negri, 2009, pp. 183-184).

Tanto para Hardt y Negri (2001, p. 131; 2004, p. 127) como para Virno (2003, pp. 22-23, 42), la multitud es opuesta a pueblo. Es un juego abierto de relaciones, no homogéneo e inclusivo. En cambio, el pueblo es homogéneo, idéntico internamente y excluye lo que está fuera. Multitud es relación

constituyente inconclusa; pueblo es síntesis constituida: condensa las diferencias sociales en una identidad. Por tanto, el pueblo puede erigirse en poder soberano y está ligado a la existencia del Estado, la multitud no:

Mientras el pueblo está formado como una unidad por un poder hegemónico colocado sobre el campo social plural, la multitud está formada a través de articulaciones en el plano de inmanencia sin hegemonía (Hardt y Negri, 2009, p. 169).

La multitud precede a la institución del cuerpo político, rehúye la unidad política, la representación y la soberanía, no transfiere sus derechos al soberano para convertirse en pueblo. Además, cuando Hobbes contraponen multitud a pueblo, ligándola con el estado de naturaleza, se refiere al pueblo como conjunto de propietarios, como “aquellos con propiedad independiente suficiente para calificar para el voto de los miembros del parlamento”. Por eso, el cohesionador del pueblo no solo es el Estado, sino también la propiedad, en contraste con la pobreza que caracteriza la multitud (Hardt y Negri, 2009, p. 51).

Por otro lado, la multitud no se asemeja a la masa. Los componentes de esta no son singulares ni diferenciados. Además, estos sujetos son pasivos, incapaces de actuar por sí mismos y fácilmente manipulables. La multitud, en cambio, es un sujeto social activo que actúa partiendo de lo común o compartido por las singularidades, no de la unidad o indiferenciación (Hardt y Negri, 2004, pp. 127-128).

Lo que permite la existencia de la multitud, pese a su heterogeneidad, es lo que las singularidades tienen en común. Hardt y Negri (2009, p. VIII) se refieren a lo común como “la riqueza del mundo material” (aire, agua, suelo, naturaleza), y como “aque- llos resultados de la producción social que son necesarios para la interacción social y la producción” (conocimientos, lenguaje, información, afectos). No es sinónimo de comunidad, que se refiere a un poder so- berano por encima de la población, ni de lo público. Está basado en la comunicación entre singularidades que emerge en los procesos colaborativos de producción en el contexto del posfordismo. En una comuni- dad, el individuo se disuelve; en lo común, las singularidades pueden expresarse libre- mente (Hardt y Negri, 2004, p. 241):

Las singularidades interactúan y se co- munican socialmente sobre la base de lo común, y su comunicación social pro- duce, a su vez, lo común. La multitud es la subjetividad que emerge de esa diná- mica entre singularidad y comunalidad (Hardt y Negri, 2004, p. 234).

Dado que la multitud rehúye a la sobera- nía y a la representación, la forma de uni- dad que necesita no es el Estado, sino que está en las facultades comunes del género humano (lenguaje, intelecto) (Virno, 2003, pp. 25-26). En el posfordismo, estos son recursos productivos que pueden servir para bosquejar una esfera pública no estatal (Virno, 2003, p. 42).

Las críticas

Desde la publicación de *Imperio* (2000) se plantearon varias críticas al concepto de

multitud, que Hardt y Negri contestan en 2004². Sin embargo, sus afirmaciones no re- suelen todas las preguntas. Una de ellas se orientó a su excesivo optimismo. En *Impe- rio*, la multitud aparecía como un sujeto en esencia progresista y contraimperial. Virno (2003, p. 19; 2006, pp. 8-9) llamó la atención sobre ese problema. En su lectura, el modo de ser de la multitud estaba abierto a desa- rrollos contradictorios, formar una esfera pública no estatal o funcionar como base de gobiernos autoritarios: “Es un modo de ser ambivalente” (Virno, 2003, p. 42). Ese optimismo no está desligado de la inter- pretación que los autores tienen de la mul- titud spinoziana. Según Žižek (2004), tien- den a reducirla a un sujeto necesariamente progresista, cuando tal asunción no estaba presente en Spinoza:

2 Primero, para algunos se trataba de una propuesta anarquista o van- guardista. Para los autores, la multitud no es anarquista porque tiene una organización ni vanguardia, pues puede actuar y tomar decisio- nes en común (Hardt y Negri, 2004, p. 260). Segundo, no implica un ataque a la clase obrera, pues no postula su desaparición, sino que su posición hegemónica ha sido desplazada por la hegemonía del trabajo inmaterial. Tercero, no peca por exceso de economicismo, pues no deja por fuera las demás luchas, ya que “en el contexto de la producción biopolítica, las divisiones entre lo económico, lo social y lo cultural tienden a difuminarse”; además, el concepto de multitud es inclusivo de luchas singulares (Hardt y Negri, 2004, pp. 261-262). Cuarto, tampoco se puede tachar de una dialéctica inconclusa entre lo uno y lo múltiple, porque “es ambas cosas y ninguna de las dos” (Hardt y Negri, 2004, p. 262). Quinto, el imperio no es la antítesis de multitud, porque “no son simétricos. Mientras que el imperio depen- de constantemente de la multitud y de su productividad social, la multitud es potencialmente autónoma y capaz de crear sociedad por su cuenta” (Hardt y Negri, 2004, p. 262). Sexto, tampoco es admi- sible la crítica deconstruccionista que empieza por afirmar que toda identidad se define por lo que excluye: “La multitud trasciende la lógica excluyente y limitativa de la identidad/diferencia para llegar a la lógica abierta y expansiva de la singularidad/comunalidad” (Hardt y Negri, 2004, p. 263). Séptimo, la multitud no es solo un concepto aplicable a las partes dominantes del mundo. Finalmente, no es un concepto utópico: “Las condiciones concretas para la multitud de- rivan del proceso de formación en nuestro mundo social” (Hardt y Negri, 2004, p. 264).

En Spinoza, el concepto de masa *qua* multitud es fundamentalmente ambiguo: la multitud es la resistencia al Uno impuesto, pero, al mismo tiempo, designa lo que nosotros llamaríamos la “turba”, una explosión salvaje, irracional de violencia (p. 42).

En respuesta, Hardt y Negri (2004, p. 249) advirtieron que la multitud no surge en forma espontánea como figura política, sino que se compone de condiciones ambivalentes que pueden conducir a la liberación o llevar a un nuevo régimen de explotación y control. Sin embargo, esta afirmación no opacó su optimismo. En *Commonwealth* (Hardt y Negri, 2009, pp. 176-177), su respuesta es ambigua. Sostienen que la multitud siempre amenaza la república de la propiedad o el imperio y, al mismo tiempo, que ello no es suficiente para establecer una orientación emancipatoria. Por una parte, admiten que la multitud puede dar lugar a desarrollos encontrados. Por ejemplo, que no todo lo común es bueno en sí mismo, sino que puede generar “corrupción”. La multitud debería maximizar las formas beneficiosas de lo común, luchando contra la corrupción (expropiación, privatización de lo común) (Hardt y Negri, 2009, p. 159). Asimismo, aceptan que el amor, motor de la producción de lo común, es ambivalente y susceptible de corrupción (Hardt y Negri, 2009, p. 182). Sin embargo, continúan asumiendo que la multitud es contraria al imperio capitalista: “Por su misma existencia, la multitud de los pobres presenta una amenaza objetiva a la república de la propiedad” (Hardt y Negri, 2009, p. 45).

Ese optimismo lleva a una confianza ciega en las potencialidades de la multitud para

construir una sociedad distinta de forma autónoma, dejando de lado, por ejemplo, el problema del poder y la “toma del poder”. Al respecto, Žižek (2004) se preguntaba: “¿Qué haría una ‘multitud en el poder’ (no solo como resistencia)?” (p. 44). Esta pregunta se tornó urgente para pensar la relación entre movimientos sociales y “gobiernos progresistas” en América Latina en la última década. Para Negri y Cocco (2006, p. 224), se trataba de concebir una relación entre movimientos sociales y gobiernos donde la autonomía de los primeros no fuese considerada un adversario, sino el motor de la actividad del gobierno, “un proceso continuamente interlocutorio y continuamente de ruptura” (Negri y Cocco, 2006, p. 242), que mantendría vivo el poder constituyente.

Tal respuesta tampoco era satisfactoria por la poca afinidad de la categoría de multitud con perspectivas sociológicas, que permitirían caracterizarla más allá del conjunto de movimientos sociales y responder cómo se comprendería empíricamente su relación con los gobiernos. La distinción entre multitud, pueblo y masa no resuelve el problema. El concepto de pueblo que se utiliza es reducido, pues recogiendo la perspectiva hobbesiana, supone que es un todo homogéneo cuya existencia se explica por el poder soberano y descuida significados más plurales, como las concepciones clasistas del pueblo, en los que este no se concibe como el conjunto de los súbditos de un Estado, sino como sinónimo de pobres, dominados, subalternos, cuando devienen sujetos políticos³.

3 A este respecto, por ejemplo, Laclau (2005, p. 113) distingue entre *plebs*, una parte de la comunidad política, y *populus*, la totalidad de la comunidad. La operación hegemónica consiste en que la *plebs* se erige como *populus*.

Si bien la distinción entre masa y multitud es admisible desde una perspectiva abstracta, es muy difícil distinguirlos empíricamente. No es suficiente con afirmar que la masa, al contrario de la multitud, es indiferenciada, pasiva y no puede actuar por sí misma. Se requeriría remitir ambos conceptos a ejemplos históricos. De lo contrario, no es claro qué fenómenos de acción colectiva podrían comprenderse mediante cada una de las categorías. No resulta claro por qué ciertos fenómenos, como los movimientos alterglobalizadores, los movimientos sociales latinoamericanos o, más recientemente, los indignados, son mejor comprendidos bajo la categoría de multitud que bajo las de pueblo, masa, clases u otras⁴. La distinción entre estos fenómenos parece obedecer a un giro retórico. De hecho, la cantidad de fenómenos de movilización social que se enmarcan con el concepto de multitud deja la impresión de que su uso se explica por una preferencia del analista y no por las necesidades que plantea la comprensión de un fenómeno con particularidades y características definitorias. Existe un nominalismo en el uso de la categoría de multitud, que da preferencia al significante sobre el concepto.

Con todo, los principales problemas del concepto de multitud se presentan al indagar por cómo se produce su acción política. La categoría de masa, en la acepción de Le Bon (1952), está ligada a una explicación de la acción colectiva. Las masas se caracterizan porque en ellas el individuo pierde su autonomía y su capacidad para razonar. Por tanto, en las masas, la acción colectiva,

que es irracional, se explica porque los individuos son altamente sugestionables y manipulables, y por lógicas de “contagio”. Esta parece ser la explicación que Hardt y Negri suscriben cuando distinguen la masa de la multitud; sin embargo, no responden cómo se produce la acción política de la multitud.

La acción política de la multitud

Los teóricos de la multitud han tenido numerosos problemas para explicar de qué forma se produciría su acción política. La categoría de multitud ha tenido una eficacia más descriptiva que explicativa o comprensiva. Ha servido para denominar un conjunto de luchas, pero no para explicar cómo se producen y pueden producirse. Para Hardt y Negri (2004, p. 254), el ciclo de revueltas globales de los años noventa, que movilizan lo común intensificando las luchas y articulando otras nuevas, anuncia la posibilidad del proyecto democrático de la multitud. La movilización global no niega la singularidad de cada lucha sino la refuerza, pues adopta la forma de red. Cada lucha local es un nodo que comunica con todos los demás sin suponer un centro. Por tanto, cada lucha mantiene su singularidad y, al mismo tiempo, permanece inmersa en la red común. Para ellos, esa forma de organización es el arquetipo de multitud. Sin embargo, ello no explica la manera como se produce o puede producirse su acción política.

Los teóricos de la multitud han resaltado, a nivel normativo, tendencias espontáneas de lucha, sin preguntarse estratégicamente por su acción política. En *Imperio*, Hardt y Negri (2001, pp. 218-219) enfatizaban dinámicas de nomadismo, desertión y éxodo. El imperio es el no lugar de la explotación.

⁴ Tal como Hardt y Negri utilizan el concepto de multitud, este abarcaría todos los movimientos sociales existentes. Ver Negri (2011), para el caso de los indignados, y Negri y Hardt (2012) sobre la “primavera árabe”.

El objeto de la explotación y de la dominación ha dejado de ser las actividades productivas específicas, para pasar a la actividad social abstracta de producir. Es el conjunto de cerebros, la energía intelectual y la construcción comunicativo-lingüística (la multitud) la que produce, y por ello es una actividad sin lugar. Empero, aunque explotación y dominación no tengan lugar, existen y deben ser combatidas en todos los lugares. Por eso, la migración es una forma de lucha. El nuevo bárbaro escapa a las limitaciones de la condición humana, construyendo un nuevo cuerpo y una nueva vida. La primera condición para el éxodo es el reconocimiento de que no hay límites entre naturaleza, humanidad y máquinas (éxodo antropológico) (Hardt y Negri, 2001, pp. 222-223). Mediante el éxodo, la fuerza de trabajo se sustrae a la relación con el capital y es capaz de realizar autónomamente su potencial. No es un rechazo a la productividad, sino al control impuesto por el capital. Por eso, “la lucha de clases en el contexto biopolítico toma la forma del éxodo” (Hardt y Negri, 2009, p. 152).

En el mismo sentido, Virno (2003, p. 72) planteó dos formas de acción de la multitud: la desobediencia civil y el éxodo. Para él, la desobediencia civil es la forma básica de la acción política de la multitud. No se trata de desatender una ley específica porque es contradictoria con normas fundamentales, pues allí se aceptaría el dominio estatal. Se trata de cuestionar la misma facultad de comando del Estado. La desobediencia radical precede a las leyes, no se limita a violarlas sino cuestiona su validez. El éxodo, por su parte, modifica las condiciones en las que ha tenido lugar la contienda, cambia el

contexto en el cual está inserto un problema y altera las reglas de juego.

No obstante, más allá de la propuesta normativa del nomadismo, la deserción, la resistencia civil y el éxodo, los autores han tenido problemas para explicar cómo la multitud podría actuar políticamente. En el fondo, dichas alternativas descuidan el problema de la construcción del sujeto político, que obedece a lógicas distintas de las de la acción colectiva orientada a la producción capitalista. Existen varios problemas: Primero, se asume acríticamente que lo común, entendido como la dinámica de colaboración, comunicación y producción de relaciones sociales en el posfordismo, es un elemento suficiente para aglutinar la multiplicidad de singularidades sin tener en cuenta los antagonismos en el seno de esas singularidades. Como afirmó en su momento Bensaïd (2005):

Hardt y Negri prácticamente no toman en consideración (mucho menos que Virno) las contradicciones en el seno de la multitud, considerada como capaz de superar las viejas antinomias de la identidad y de la diferencia para realizar pacíficamente una síntesis armoniosa de las singularidades y de lo común.

Al asumir lo común como una constante o un supuesto de partida, se descuida que, para producir una acción política conjunta, lo común debe ser producido fuera del ámbito de la acción colectiva orientada a la producción capitalista, de sus lógicas de dominación, control y explotación.

Laclau (2001, p. 7) resume las deficiencias del enfoque del siguiente modo: Hardt y Negri suponen:

1) que un conjunto de luchas inconexas tiende, por algún tipo de *coincidentia oppositorum*, a converger en su asalto sobre un supuesto centro; 2) que, a pesar de su diversidad, sin ningún tipo de intervención política, estas luchas tenderán a unirse entre sí; 3) que nunca podrán tener objetivos que sean incompatibles entre sí. No hace falta mucho esfuerzo para advertir que estos supuestos adolecen de un alto grado de irrealidad, para decirlo con moderación, y entran en colisión con la más elemental evidencia del escenario internacional, que expone una proliferación de actores sociales que luchan entre sí por una amplia gama de motivos religiosos, étnicos o raciales.

Para él, “los autores de *Imperio* no tienen ninguna explicación coherente de la fuente de los antagonismos sociales [...] tienden a simplificar excesivamente las tendencias a la unidad que operan dentro de una multitud” (Laclau, 2005, p. 302).

Asumir que lo común es algo que está dado por las características de la producción en el posfordismo, lleva a los teóricos de la multitud a obviar una pregunta clave para producir la acción política: ¿cómo conciliar intereses encontrados en el seno de la multitud? Por ejemplo, Žižek (2004, pp. 44-45) llama la atención sobre una contradicción palpable en las luchas globales: entre las tendencias hacia la afirmación de identidades particulares amenazadas por la dinámica global y las demandas de una mayor

movilidad en contra de las barreras impuestas por el capitalismo. En tales circunstancias, no resulta claro cómo lo común que comparten las singularidades en el terreno de la producción se pueda traducir en una acción política conjunta.

Segundo, el concepto de multitud no está acompañado de una explicación de los mecanismos que llevarían a su acción política. En este sentido, Laclau pregunta cómo se puede crear la unidad de acción de una heterogeneidad como la multitud. Para él, Hardt y Negri supondrían que la acción se explica por una tendencia natural: “Como es algo natural —según los autores— que los oprimidos se subleven, su unidad sería simplemente la expresión de una tendencia espontánea a la convergencia” (Laclau, 2005, pp. 298-299). Ver el problema de esta forma implica descuidar la pregunta por la construcción del sujeto y pasar por alto el momento de la articulación política, cada vez más central dada la proliferación de identidades que caracteriza el mundo contemporáneo (Laclau, 2001, p. 7).

En *Commonwealth*, Hardt y Negri (2009, pp. 165-199) afrontan la objeción según la cual, por su heterogeneidad, la multitud sería incapaz de actuar políticamente. Sin embargo, terminan por afirmar el postulado de que no se requiere unidad para producir la acción. Para responder proponen cambiar la pregunta del ser al hacer de la multitud, mostrando cómo interactúa con y transforma la naturaleza. Para Hardt y Negri (2009, p. 170), la teoría feminista se han encargado de mostrar una perspectiva distinta sobre la naturaleza: la cultura, las relaciones sociales y los discursos también forman cuerpos: el sexo(no solo el género) es una construcción

discursiva. Ello no implica que no exista un cuerpo biológico, sino que la naturaleza es constantemente transformada por interacciones sociales y culturales. Una “ontología constituyente” según la cual “el ser está sujeto a un proceso de devenir dictado por acciones y prácticas sociales”. La naturaleza está constituida por esa interacción y no es anterior ni está separada de ella (Hardt y Negri, 2009, p. 171).

Así, la acción política de la multitud es un problema de producción de subjetividad. Su devenir político no implica dejar el estado de naturaleza, como postula el pensamiento de la soberanía, sino una metamorfosis de lo común que opera sobre la naturaleza, la cultura y la sociedad en forma simultánea (Hardt y Negri, 2009, p. 171). Aunque la producción económica es concebida como un proceso entre el sujeto y la naturaleza, lo que implica la producción biopolítica (de relaciones sociales, comunicación, afectos, etc.) es que en forma creciente la “naturaleza” transformada por el trabajo es la subjetividad misma. Es un proceso ontológico en el cual tanto la naturaleza como la subjetividad son transformadas y constituidas (Hardt y Negri, 2009, pp. 172-173). Ello les permite afirmar que la multitud no debe entenderse como un ser sino como un hacer, un ser que constantemente se transforma en ese proceso. “A través de la producción de subjetividad, la multitud es ella misma autora de su perpetuo devenir otro, un proceso ininterrumpido de auto-transformación colectiva” (Hardt y Negri, 2009, p. 173).

Todo lo anterior les sirve para responder a la crítica afirmando su perspectiva. Continúan sosteniendo que no se requiere una unificación hegemónica para que

las distintas singularidades de la multitud puedan actuar políticamente: “Focalizarnos en el hacer de la multitud, entonces, nos permite reconocer cómo su actividad productiva es también un acto político de auto-hacer” (Hardt y Negri, 2009, p. 175). Ello quiere decir que para la acción política de la multitud es suficiente con las lógicas de producción de lo común que caracterizan el posfordismo y se explica porque las lógicas del trabajo biopolítico (cooperación, comunicación producción de afectos y relaciones sociales) ya no son distintas a las de la acción política y el trabajo tiende a ser cada vez más autónomo en relación con el comando capitalista (Hardt y Negri, 2009, p. 173).

En suma, si bien el concepto de multitud trata de articular distintas luchas sin subsumirlas en una unidad, tiene problemas para explicar cómo ese conjunto de singularidades podría actuar políticamente. Ello se explica en buena medida por el excesivo optimismo, que lleva a pasar por alto la necesidad de una teoría del sujeto o de la articulación política de las singularidades y el hecho de que la acción política exige construir lo común fuera del ámbito de la acción colectiva orientada a la producción capitalista. Paradójicamente, los problemas referidos a la acción política de la multitud se encontraban mejor desarrollados en la tradición que Hardt y Negri intentan actualizar, es decir, en las explicaciones de la acción colectiva formuladas por Marx y el marxismo en términos de lucha de clases.

LA MULTITUD COMO CONCEPTO DE CLASE

La categoría de multitud es presentada como un concepto de clase que al mismo tiempo reformula la lucha de clases. No obstante, esta reformulación presenta problemas, pues abandona aspectos que se consideraron necesarios para producir la acción política de la clase, como la construcción de intereses comunes o conciencia de clase, y su articulación con la forma de organización.

Una reformulación de la lucha de clases

Para Hardt y Negri (2004, p. 131), “la multitud es un concepto de clase”. En *Imperio* (2001, p. 91) sostienen que el sujeto del trabajo y la rebelión ha cambiado, y en la actualidad la categoría de proletariado no solo comprende los obreros industriales, sino “todos aquellos cuyo trabajo está directa o indirectamente explotado por el capitalismo y sujeto a las normas de producción y reproducción del mismo” (Hardt y Negri, 2001, p. 91). En perspectiva socioeconómica, la multitud es el sujeto común del trabajo y, al mismo tiempo, el objeto al que el capital trata de convertir en cuerpo (Hardt y Negri, 2004, p. 129). La multitud no implica el fin de la clase obrera. Para Virno (2003, p. 45), clase obrera indica el sujeto que produce plusvalía. La clase obrera contemporánea posee los rasgos de la multitud antes que del pueblo (Virno, 2003, p. 45).

Sin embargo, la categoría de multitud implica una reformulación del concepto de clase y la lucha de clases concebida por el marxismo (Hardt y Negri, 2004, p. 134). Para

Negri y Cocco (2006, p. 17), se ha disuelto el “clásico marco clasista”: de la clase se ha pasado a la multitud. Según Hardt y Negri (2004, pp. 132-133), las teorías de la clase se han decantado por la unidad (marxismo) o la pluralidad (liberalismo). En su lectura, ambas perspectivas son verdaderas, lo que muestra que el problema está mal planteado. Verse obligado a elegir entre unidad y pluralidad implica tratar la clase como concepto puramente empírico y omitir que la clase se define políticamente. La clase está determinada por la lucha de clases, como colectividad que lucha en común.

Pero, además, la clase es un concepto biopolítico, porque hoy la interpretación del trabajo no puede reducirse al trabajo asalariado, sino comprende las capacidades creadoras humanas en general (Hardt y Negri, 2004, p. 133). Si la multitud comprende todos los que trabajan bajo el mando del capital, es distinto a clase obrera como se entendió en los siglos XIX y XX. No se basa, como la clase obrera, en la jerarquización de formas de trabajo, en la cual ella es la vanguardia, ni en su exclusión, pues todas las formas de trabajo son socialmente productivas (Hardt y Negri, 2004, p. 135). Ello se explica porque hoy el trabajo inmaterial o biopolítico tiende a ser hegemónico. Esa hegemonía no implica que la mayoría de los trabajadores se dedique a producir bienes inmateriales. Se refiere a una hegemonía cualitativa homóloga a la que tuvo el trabajo industrial hace siglo y medio cuando, a pesar de representar una pequeña fracción de la producción global, ejerció hegemonía sobre las demás formas de producción (Hardt y Negri, 2004, p. 138). Esa hegemonía del trabajo inmaterial también transforma la explotación, que ya no puede ser medida

en términos del tiempo de trabajo individual o colectivo, sino por la captación del valor producido por el trabajo cooperativo (Hardt y Negri, 2004, pp. 142-143).

El trabajo inmaterial tiene características negativas (nuevas formas de alienación, precariedad laboral por la indistinción entre tiempo laboral y tiempo libre, flexibilización y movilidad), pero también tiene potencialidades transformadoras. Tiende a salirse de lo estrictamente económico para irrumpir en la producción y reproducción en conjunto: la producción de subjetividad. Tiende a adoptar forma de redes basadas en la comunicación, la colaboración y las relaciones afectivas, y se realiza necesariamente en común (Hardt y Negri, 2004, pp. 93-94). Aún más, existe una tendencia hacia la producción autónoma por parte de la multitud posibilitada por las características del trabajo biopolítico, que hacen del capital no solo una relación social, sino una “relación social abierta”. Ello quiere decir que hoy existe una ruptura en el interior de la composición orgánica del capital, el capital variable o fuerza de trabajo, se separa del capital constante y de las fuerzas de comando y control: “El trabajo biopolítico tiende a generar sus propias formas de cooperación social y producir valor autónomamente” (Hardt y Negri, 2009, p. 150).

En fin, Hardt y Negri (2004, p. 160) consideran que los desempleados, pobres, sin vivienda, sin papeles de residencia, son víctimas del imperio pero también participan de la producción; por tanto, están incluidos en la multitud en cuantoclase. Los pobres y los desempleados ya no son el “ejército de reserva industrial”: los trabajadores industriales ya no son predominantes; la

flexibilización laboral borra la distinción entre empleados y desempleados; los trabajadores fluctúan en el tiempo, y no puede haber “reserva”, pues no existe una fuerza de trabajo exterior a los procesos de producción (Hardt y Negri, 2004, p. 162; 2009, p. XI). Así, la multitud es el “nombre de los pobres”. Dado que la forma dominante de república se define por la propiedad, la multitud, caracterizada por la pobreza, es su oposición. Pero no es un conflicto solo en términos de pobreza y riqueza, sino de producción de subjetividad. La pobreza de la multitud no debe entenderse como privación, sino como el proceso de producción de subjetividad opuesto al individualismo y al cuerpo social unificado de la propiedad (Hardt y Negri, 2009, p. 39).

Los problemas

Esa reformulación de las clases y la lucha de clases solo es admisible si se asumen los demás postulados del análisis, la transformación en las formas de producción hacia una producción biopolítica y la hegemonía del trabajo inmaterial, pues es lo que permite afirmar que todas las personas son productivas y están explotadas. No obstante, aun si se aceptan dichas premisas, no resulta clara la conceptualización del antagonismo, necesario para concebir la lucha de clases. Si la multitud es totalmente inclusiva, ¿cómo se definen sus antagonismos?, ¿contra quién? También se asume que el conjunto de singularidades que conforman la multitud desean algo similar y en función de ello podrían actuar en común, lo cual soslaya buena parte de las discusiones en la filosofía política contemporánea que han mostrado que los conflictos se producen en torno a las nociones de vida buena o la definición

de sentidos sociales. Sobre todo, se pasan por alto preguntas que formularon Marx y la tradición marxista, como la construcción de intereses comunes o conciencia de clase, un elemento necesario para producir la acción política de la clase, o las formas de organización que mejor desarrollarían esa conciencia.

Antagonismo

A diferencia del marxismo, el análisis de la acción de la multitud no parte de una perspectiva dialéctica sino ontológica. En el marxismo existían contradicciones objetivas entre clases que dependían de su posición en las relaciones de producción. Esas contradicciones se tornaban en antagonismos en la medida en que las clases tomaran conciencia de sus "intereses reales". Cuando Marx alude a estos intereses, quiere decir que operan más allá de la conciencia que de ellos se tenga. Son distintos de lo que los individuos dicen o creen sobre sí mismos, vienen determinados por el lugar que se ocupa en las relaciones de producción⁵. Esta

dimensión no es tenida en cuenta por los teóricos de la multitud. Como consecuencia, no es posible definir los antagonismos de la multitud como clase a partir de las condiciones objetivas de explotación.

Como se ha visto, en lugar de dialéctica, la multitud se concibe como fundamento ontológico. Hardt y Negri (2001, p. 98) son enfáticos en que el imperio "no es el dueño del mundo", el dueño es la multitud porque es su deseo y su trabajo el que lo genera continuamente. La corrupción es la ausencia de fundamento ontológico de las prácticas biopolíticas del ser en que se sustenta el imperio. El gobierno imperial solo es posible en la dimensión biopolítica de la multitud, vive de sus poderes, de la cooperación productiva. Es un "régimen vampiro", "parásito", un caparazón vacío que interviene en el proyecto de la multitud de unir lo virtual con lo posible (Hardt y Negri, 2001, p. 344). En fin, entre multitud e imperio no hay contradicción objetiva. Por lo tanto, de esa relación no se pueden inferir intereses comunes, objetivos o reales. La multitud está atrapada por un aparato de captura pero ella misma produce lo común, es decir, a sí misma.

Por otro lado, como se ha dicho, la multitud es un sujeto totalmente inclusivo. Los teóricos de la multitud asumen que la multiplicidad de singularidades tiene intereses comunes y un antagonista común. Sin embargo, esto no es para nada claro, dado que la multitud es enteramente inclusiva, y una condición para definir un "ser en contra" es excluir. Como afirma Žižek (2004), para establecer un otro antagónico se requeriría

5 En el *Dieciocho Brumario*, al analizar la composición del "partido del orden", Marx destaca dos fracciones de la burguesía francesa, orleanistas y legitimistas, definidas según sus intereses reales o efectivos: la propiedad de la tierra o el capital. "Lo que, por tanto, separaba a estas fracciones no era eso que llaman principios, eran sus condiciones materiales de vida... Que, al mismo tiempo, había viejos recuerdos, enemistades personales, temores y esperanzas, prejuicios e ilusiones, simpatías y antipatías, convicciones, artículos de fe y principios que los mantenían unidos a una u otra dinastía, ¿quién lo niega? Sobre las diversas formas de propiedad y sobre las condiciones sociales de existencia se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase entera los crea y los forma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes. El individuo suelto a quien se le imbuye la tradición y la educación, podrá creer que son los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta... Y así como en la vida privada se distingue entre lo que un hombre piensa y dice de sí mismo y lo que realmente es y hace, en las luchas históricas hay que distinguir todavía más entre las frases y las figuraciones de los partidos y su

organismo efectivo y sus intereses efectivos, entre lo que se imaginan ser y lo que en realidad son" (Marx, 1985, pp. 158-159).

definir “lo que un campo dado de multitudes excluye, lo que *tiene* que excluir para funcionar” (p. 43). Para Laclau, olvidar esto implica nuevamente abandonar la dimensión política y la construcción del sujeto político:

La gente nunca está solo “en contra”, sino que está en contra de algunas cosas determinadas y a favor de otras, y la construcción de un “en contra” más amplio —una identidad popular más global— solo puede ser el resultado de una extensa guerra política de posición (que, por supuesto, puede fracasar) (Laclau, 2005, p. 300).

En su lectura, existen dos alternativas para construir el antagonismo: una, que según él es la que siguen Hardt y Negri, es asumir que “la resistencia a la opresión constituye un cierto tipo de mecanismo natural y automático que se pondrá espontáneamente en funcionamiento”; la otra, que él suscribe, es que “se trata de una compleja construcción social cuyas condiciones de posibilidad son exteriores a ella misma” (Laclau, 2001, p. 8).

Conciencia de clase

La definición del antagonismo está relacionada con la construcción de los intereses comunes o conciencia de clase, aspecto ausente en las concepciones sobre la multitud. Un problema central en el marxismo para pensar la acción política era el tránsito de la subjetividad, la contradicción y la clase en sí, al sujeto, el antagonismo y la clase para sí. Ello era posible en la medida en que se construyera la conciencia de clase.

Cuando Marx se enfrentaba a la cuestión de la acción política de la clase proletaria, hacía referencia a dos conceptos de clase que eran inescindibles. Por una parte, se encontraba la dimensión objetiva de la clase. En *El Dieciocho Brumario*, Marx argumentaba que se requerían unas condiciones sociales para la existencia de las clases. El campesinado francés no podía constituir una clase puesto que no estaban dadas esas condiciones: las formas y relaciones de producción en las que se encontraba inmerso aislaban unos campesinos de otros sin posibilidad de establecer relaciones regulares⁶. Respecto de la clase proletaria, esas condiciones estaban definidas por las características de la producción fabril, las cuales iban conformando ciertos patrones de comportamiento, intereses comunes, una subjetividad o una cultura diferenciada de las demás clases.

Adicionalmente, estaba el elemento subjetivo. Marx aludió a este componente en *Miseria de la filosofía*, al analizar las luchas de los obreros ingleses. Para la formación de una clase en cuanto sujeto político no solo se requerían condiciones sociales, sino también la experiencia de la lucha, pues es lo que permite transformar esos intereses comunes, al tomar conciencia de su existencia, en intereses de clase en el terreno de la política. La construcción de la conciencia de

6 “Los campesinos parcelarios forman una masa inmensa, cuyos individuos viven en idéntica situación, pero sin que entre ellos existan muchas relaciones. Su modo de producción los aísla a unos de otros, en vez de establecer relaciones mutuas entre ellos... En la medida en que millones de familias viven bajo condiciones de existencia que las distinguen por su modo de vivir, por sus intereses y por su cultura de otras clases y las oponen a éstas de un modo hostil, aquéllas forman una clase. Por cuanto existe entre los campesinos parcelarios una articulación puramente local y la identidad de sus intereses no engendra entre ellos alguna comunidad, ninguna unión nacional y ninguna organización política, no forman una clase” (Marx, 1985, pp. 216-217).

clase permitía el tránsito de lo objetivo, la subjetividad y la contradicción a lo subjetivo, el sujeto y el antagonismo: de la clase en sí a la clase para sí⁷. Esta conceptualización permitía explicar la acción política de la clase proletaria. Si bien el sujeto político *clase* se definía en la praxis política, existía una explicación del proceso mediante el cual se llegaba a la acción. Por eso, en la tradición marxista se enfatizó la toma de conciencia de clase, entendida como el proceso mediante el cual el proletariado se hace consciente de sus intereses reales, como condición para la acción.

Hardt y Negri (2009) manifiestan que, en últimas, la constitución de la multitud como clase dependerá de la praxis: “La relación social abierta presentada por el capital proporciona una oportunidad, pero es necesaria la organización política para impulsarla a través del umbral” (p. 51). En ello no se apartan de la concepción marxista. No obstante, el concepto de multitud no resuelve el problema del tránsito de lo objetivo a lo subjetivo, porque no es claro cómo se constituirían esos intereses comunes que el marxismo teorizó como conciencia de clase a partir de las condiciones objetivas. Para Hardt y Negri (2009, p. 165) es claro que las condiciones objetivas para la existencia de la multitud como sujeto político existen: el trabajo biopolítico trasciende los límites del comando capitalista, la relación de capital es abierta y crea la posibilidad para que

el trabajo declare su autonomía, etc. Asimismo, es claro que esas condiciones no llevarán espontáneamente a la acción política:

La organización política es necesaria para atravesar el umbral y generar eventos políticos. El kairós —el momento oportuno que rompe la monotonía y repetitividad del tiempo cronológico— tiene que ser aprovechado por un sujeto político (Hardt y Negri, 2009, p. 165).

Sin embargo, no es claro cómo se formaría ese sujeto político. Así pues, no queda resuelto el problema del tránsito de la subjetividad al sujeto o cómo podría la multitud actuar políticamente. Las afirmaciones de Hardt y Negri (2004, p. 259) al respecto son grises:

Si la multitud no estuviera ya latente e implícita en nuestro ser social, ni siquiera seríamos capaces de imaginarla como proyecto político; y, análogamente, hoy podemos esperar su realización porque existe ya como potencial real. Por lo tanto, la multitud, si combinamos los dos aspectos, tiene una doble y extraña temporalidad: siempre está ahí pero todavía no está.

Esta posición conduce, no sin cierto malabarismo teórico, a soslayar la importancia de la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo para la explicación de la acción política:

De hecho, la multitud *en sí* (es decir, el conjunto inmediato de los movimientos sociales) difiere muy poco de la multitud *para sí* (es decir, del conjunto de los movimientos políticos y de la expresión concreta de las necesidades y

7 “[...] las condiciones económicas habían transformado primero la masa del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado a esta masa en una situación común, intereses comunes. Así, esta masa es ya una clase enfrente del capital, pero no lo es aún para ella misma. En la lucha, algunas de cuyas fases hemos señalado, esta masa se reúne, se constituye en clase para sí misma. Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase. Y la lucha de clase a clase es una lucha política” (Marx, 1999, p. 187).

de los deseos sociales (Negri y Cocco, 2006, p. 215).

Todo ello se explica porque en su argumentación existe una confusión entre lo potencial y lo actual cuando se trata de explicar la acción política de la multitud. Hay un supuesto debatible: dado que las formas de producción contemporáneas se basan en la cooperación, la producción de relaciones sociales y la comunicación, la multitud puede actuar políticamente. Así, se toma lo común más como un supuesto de partida, dado por las formas de acción colectiva en el trabajo biopolítico, que como algo a construir, cuando en la tradición marxista los intereses comunes, la conciencia, debían construirse en medio de la praxis. El argumento contradice buena parte de las teorías sobre la acción colectiva, pues no parten de que algo preexistente movilice necesariamente a las personas, sino se preguntan por la manera como se construye eso que les permite movilizarse. En otras palabras, y este fue el problema que se planteó Marx y el marxismo, ciertas condiciones objetivas favorables no llevan necesariamente a la acción política.

Hardt y Negri insisten en que las condiciones para tal acción están dadas, pero tienden a confundir la acción potencial de la multitud con su praxis. Asumen que dado que las formas de producción biopolítica del posfordismo le confieren a la multitud cada vez más autonomía, hacen innecesario el poder soberano. La multitud, afirman, no solo es capaz de actuar en común, sino también de regirse a sí misma. En vez de un cuerpo político, con cabeza que manda y miembros que obedecen, es carne viva que

se gobierna a sí misma (Hardt y Negri, 2004, p. 128). Y agregan:

Lo que la multitud produce no son solo bienes y servicios, sino también, y sobre todo, cooperación, comunicación, formas de vida y relaciones sociales. En otras palabras, la producción económica de la multitud no solo brinda un *modelo* para la toma de decisiones políticas, sino que tiende a *convertirse* ella misma en toma de decisiones políticas (Hardt y Negri, 2004, p. 385).

Así, Hardt y Negri (2009, pp. 173-174) suponen que existe una analogía entre el modelo de la producción biopolítica y la acción política, pues de la misma manera como la multitud produce valor económico, es capaz de producir decisiones políticas:

Las mismas capacidades que son puestas en juego, que son necesarias para una, son también suficientes para la otra. La capacidad de los productores autónomamente de organizar la cooperación y producir colectivamente en una forma planeada, en otras palabras, tiene implicaciones inmediatas para el reino político, proveyendo las herramientas y hábitos para la toma colectiva de decisiones (Hardt y Negri, 2009, pp. 173-174).

Este postulado parte de un rechazo a la división entre acción política y producción económica, trabajo y acción en la terminología de Arendt. Si bien tal distinción era admisible para el análisis de la sociedad industrial, no se sostiene bajo el paradigma de producción biopolítica. En este contexto, en el terreno de la acción política estarían

presentes las mismas cualidades que se desarrollan en el ámbito de lo económico: la cooperación, la comunicación, la producción de lo común. Ello implica que “las capacidades y actos económicos son ellos mismos inmediatamente políticos” (Hardt y Negri, 2009, p. 175). En consecuencia, la acción política no requiere unidad: “Espontaneidad y hegemonía no son las únicas alternativas. La multitud puede desarrollar el poder de organizarse a través de las interacciones conflictivas y cooperativas de las singularidades en lo común” (Hardt y Negri, 2009, p. 175).

Como se ha mostrado, ello conduce a asumir que la multitud tiene un interés común, distinto del interés público, y producto de la dinámica cooperativa y comunicativa del trabajo, pasando por alto la necesidad de construir ese interés común de cara a la acción política. Según Hardt y Negri (2004, p. 243), a diferencia del interés general, fundado en el dogma del Estado nación, el interés común es una producción de la multitud, es un interés general no reducido a la abstracción por el control del Estado, sino recuperado por las singularidades que cooperan en la producción biopolítica. Así, lo común marca una nueva forma de soberanía democrática en la que las singularidades controlan los bienes y servicios que hacen posible la reproducción de la propia multitud.

En todo este argumento se puede leer claramente cómo de un diagnóstico correcto de las formas de trabajo en el posfordismo, el trabajo inmaterial o biopolítico se realiza en forma de cooperación y comunicación, se extrae una inferencia no demostrada: la multitud puede actuar políticamente:

Las redes de la producción social proporcionan una lógica institucional capaz de sustentar una nueva sociedad. Por lo tanto, el trabajo social de la multitud conduce directamente a la proposición de la multitud como poder constituyente (Hardt y Negri, 2004, p. 398).

No es claro que de las redes de producción social se infiera una acción constituyente de la multitud, pues ello implicaría terminar con la alienación, la explotación y la dominación inherentes a la producción capitalista. No se aporta una respuesta satisfactoria a la pregunta planteada por Virno (2003, p. 70): cómo desarrollar una esfera pública no estatal basada en el intelecto público pero fuera del trabajo y en oposición a él, cómo separarla de la lógica capitalista de producción de mercancías.

De esa forma, se produce una explicación tautológica para la acción de la multitud: lo común es al mismo tiempo supuesto y resultado de la acción, y se pasa por alto que la cooperación y comunicación de la multitud, que potencialmente configurarían su acción política, están inmersos en una serie de relaciones de explotación y dominación que las hace funcionales a las dinámicas de producción capitalista pero no necesariamente tienen por qué llevar a la acción política emancipatoria. Es claro que existe una producción de lo común dada por la dinámica de cooperación y comunicación en el posfordismo pero, dado que está bajo control y explotación capitalista, no puede pretenderse que ello se traduzca en forma inmediata en acción política autónoma y emancipatoria.

Por esa razón, Žižek (2006, p. 262) piensa que Hardt y Negri exageran el “socialismo sin capitalismo” que Marx habría pronosticado refiriéndose a la socialización del capitalismo en un punto avanzado de su desarrollo. Podría tratarse de una especie de rehabilitación de la antigua discusión marxista sobre la tensión entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, según la cual en un momento de su desarrollo las fuerzas productivas entran en contradicción con las relaciones de producción, estas dejan de ser funcionales al desarrollo deaquellas y, como consecuencia, se produce la revolución: “lo nuevo solo debe ser liberado de la forma social anterior” (Žižek, 2006, p. 266). Lo que tal planteamiento omite es justamente cómo se produce la revolución, qué papel desempeña el sujeto en ese proceso de cambio. Ello explicaría el descuido de Hardt y Negri en relación con la construcción del sujeto político. En cualquier caso, el punto, para Žižek (2006, p. 263), es que se puede aceptar la tesis de que el capitalismo en su fase posfordista genera multitudes, pero también es cierto que “las contiene en forma capitalista”. Es decir, de la producción biopolítica no se puede deducir directamente la acción emancipatoria de la multitud, porque sigue presa de la lógica de la explotación capitalista.

Por otra parte, el argumento pasa por alto discusiones que se había planteado el marxismo: ¿hasta qué punto la organización de los trabajadores en la fábrica, la disciplina y las relaciones sociales que ella estructura son suficientes para producir una acción política emancipatoria? Tal era la pregunta que se planteó Rosa Luxemburgo a principios del siglo XX, cuando criticó con vehemencia el concepto de disciplina de Lenin.

Para ella, el partido centralizado se basaba en un concepto mecanicista de disciplina, que entonces compartían la fábrica, el Estado y el ejército, pero que era muy distinto a la disciplina necesaria para producir la acción política emancipatoria:

Utilizamos mal las palabras y nos auto-engaños cuando aplicamos el mismo término —disciplina— a nociones tan disímiles como son la ausencia de pensamiento y voluntad en un cuerpo con mil manos y pies que se mueven automáticamente, y la coordinación espontánea de los actos políticos conscientes de un grupo de hombres. ¿Qué tienen en común la regulada docilidad de una clase oprimida y la autodisciplina y organización de una clase que lucha por su emancipación? (Luxemburgo, 1904, p. 9).

Desde luego, Luxemburgo también se refería a la producción industrial. Empero, aun aceptando que las condiciones de la producción han cambiado bajo el paradigma de la producción biopolítica, ello no quiere decir que haya desaparecido la alienación, la explotación y la dominación inherentes al capitalismo. Es lo que Hardt y Negri tienden a soslayar.

Organización

Un problema planteado por el marxismo era la forma concreta de la acción colectiva, la mejor forma de organización para la construcción de la conciencia de clase. Además de las condiciones sociales y la conciencia de clase, para Marx y Engels, en el *Manifiesto* (1976, p. 40), la organización es central para la existencia política de la clase

proletaria. No está desligada del tránsito de la clase en sí a la clase para sí, que es posible por la construcción de la conciencia de clase. Nuevamente, la discusión entre Lenin y Luxemburgo ilustra este punto. Aunque tienen distintas concepciones de la conciencia de clase, en ambos casos es necesaria para producir la acción política y está relacionada con la organización y la forma de la acción. En Lenin con el papel de la vanguardia: los “revolucionarios profesionales” instruyen a los obreros en el socialismo científico hasta llevarlos a su mismo nivel de entendimiento. En Luxemburgo, con las luchas espontáneas, pues los obreros toman conciencia (que aquí no es equivalente a socialismo científico) en la praxis⁸.

8 El debate Lenin-Luxemburgo, entre 1903 y 1904, se caracterizó por lecturas distintas de la situación del movimiento obrero en Rusia. Los dos parten de la situación concreta de la Rusia zarista, concebida como un régimen autocrático, pero sus conclusiones son disímiles. Ambos creen que es necesaria una organización nacional para la socialdemocracia, pero se distinguen en el grado de centralización. Lenin cree que dadas las características del régimen autocrático es necesaria una organización centralizada y clandestina. Luxemburgo cree que esto no es posible porque no existen condiciones, como la libertad de opinión y de prensa, y lo que se haría de ese modo es empoderar una élite que termina por suplantarse a la clase obrera. No obstante, ambos consideran que esa organización debe ser una vanguardia revolucionaria. Es decir, articular a la clase obrera, pero también a otros sectores descontentos. Otra diferencia radica en las formas de lucha, para Lenin planificada y a largo plazo, para Luxemburgo más espontánea. Pero las diferencias más notables se producen en torno a los conceptos de conciencia de clase. Lenin considera que los obreros por sí solos no pueden desarrollarla, pues es entendida como el “socialismo científico”. En consecuencia, se necesitan revolucionarios profesionales que los eduquen, el partido: “La historia de todos los países atestigua que la clase obrera, exclusivamente por sus propias fuerzas, sólo está en condiciones de elaborar una conciencia tradeunionista, es decir, la convicción de que es necesario agruparse en sindicatos, luchar contra los patronos, reclamar del gobierno la promulgación de tales o cuales leyes necesarias para los obreros, etc. En cambio, la doctrina del socialismo científico ha surgido de teorías filosóficas, históricas y económicas que han sido elaboradas por representantes instruidos de las clases poseedoras, por los intelectuales” (Lenin, 1974, p. 39). Luxemburgo considera que la experiencia de Rusia ha demostrado que la conciencia de clase se produce en las luchas y que no es necesario el partido centralizado: “el ejército proletario adquiere su

A primera vista, Hardt y Negri tomarían partido por una argumentación como la de Luxemburgo. La multitud es un concepto apropiado para organizar el éxodo y la liberación, porque en el contexto biopolítico las formas tradicionales de organización, basadas en la jerarquía y el liderazgo central, no son efectivas ni deseables (Hardt y Negri, 2009, pp. 165-166). De hecho, las propuestas de Negri, muchas veces contrarias a las posiciones del Partido Comunista Italiano, favorecieron concepciones de espontaneidad (Negri, 1980, pp. 74-75). Para Hardt y Negri (2004, p. 96), la recomposición global de las clases sociales, la hegemonía del trabajo inmaterial y las formas de toma de decisiones basadas en estructuras de red han transformado las condiciones del proceso revolucionario. Las teorías de la guerra civil desarrolladas por la izquierda en la modernidad giraron en torno a la transformación de la insurrección en ejército y contrapoder organizado. La centralización y jerarquización que ello implica conllevan la pérdida de autonomía en las organizaciones locales y la población insurrecta (Hardt y Negri, 2004, pp. 101-102). Hoy es inimaginable una concepción etapista (creación de vanguardias políticas, guerra civil, construcción de un gobierno revolucionario, construcción de organizaciones de contrapoder, conquista del poder estatal). La resistencia, el éxodo, el vaciamiento del poder del enemigo y

conciencia durante la lucha. La actividad de organización y la toma de conciencia no pueden separarse. No existen tácticas que el comité central enseñe al partido como si se tratara de un ejército. Por eso la socialdemocracia no puede basarse en la obediencia ciega de sus bases” (Luxemburgo, 1904, p. 123). Sin embargo, en ambos casos la forma de organización y de lucha que se adoptaba estaba pensada en función del desarrollo de la conciencia de clase. Se pensaba que la conciencia era un elemento necesario para producir la acción política.

la construcción de una nueva sociedad son un proceso único.

Según los autores, a partir de 1968, la guerra de guerrillas empieza a adoptar la forma de red, conforme a los cambios en el trabajo y la producción que supuso el advenimiento del posfordismo. La organización en red implica la imposibilidad de reducción a una estructura de mando centralizada y unificada. No hay disciplina, como en el ejército, porque priman la creatividad, la comunicación y la cooperación autoorganizada (Hardt y Negri, 2004, pp. 110-112). Finalmente, si hoy en día todos los seres humanos son productivos, los sindicatos han perdido vigencia. No pueden representar a los desempleados, pobres o trabajadores posfordistas. Bajo la producción biopolítica se necesitan organizaciones capaces de representar toda la red de singularidades que producen en común: uniones de movimientos sociales, etc. (Hardt y Negri, 2004, pp. 168-169). “No se trata de tomar el poder y ponerse al mando de los ejércitos, sino de destruir su propia posibilidad de existencia” (Hardt y Negri, 2004, p. 395).

Sin embargo, estos desarrollos en materia organizativa están desligados de la construcción de la multitud como sujeto político. No existe una discusión que articule la definición de los antagonismos, el “ser en contra”, lo que sería la conciencia de clase en el marxismo, con las formas de organización y acción. Hardt y Negri parecen concebir la conciencia de clase, la unidad en los objetivos o deseos de la multitud, como algo dado, que no es necesario construir. Pasan por alto que la discusión en torno a las formas de lucha en red y de organización descentrada no puede plantearse si no

es con referencia a la construcción del sujeto político. En el marxismo, la opción por el partido centralizado o el partido descentralizado y las luchas espontáneas estaba articulada a la construcción de los intereses comunes y la definición de antagonismos, la conciencia de clase.

En síntesis, la multitud es presentada como un concepto de clase y, al mismo tiempo, como una reformulación de la lucha de clases, pues bajo el paradigma de la producción biopolítica todos los trabajos son productivos y la explotación no puede medirse en tiempo de trabajo sino como apropiación de lo común. Sin embargo, tal reformulación resulta problemática al momento de explicar su acción política. Dado que parte de una perspectiva ontológica y no dialéctica, no existen contradicciones ni intereses objetivos. Tampoco es claro cómo se definen los antagonistas de la multitud, puesto que es un sujeto totalmente inclusivo. Se asume que las singularidades tienen intereses comunes, que están dados por sus acciones en la producción posfordista o biopolítica, pasando por alto la necesidad de construirlos y construir el sujeto político, lo cual estaba presente en el marxismo como la construcción de la conciencia de clase articulada a la forma de organización. Ello se explica porque existe una confusión entre lo potencial y lo actual a la hora de explicar la acción política de la multitud. Desde esta perspectiva, su acción política no podría diferenciarse de su acción en el ámbito productivo. Por consiguiente, se desconoce que en este terreno aún existe alienación, explotación y dominación y que, por tanto, las formas de acción en ese contexto no son las mismas de la emancipación. Finalmente, los teóricos de la multitud se

inclinan por nuevas formas de organización descentrada, pero no las articulan a la construcción del sujeto político, como ocurría en el marxismo, donde las formas de organización y de acción colectiva estaban orientadas a construir la conciencia de clase y los intereses comunes.

COROLARIO: LA MULTITUD COMO MITO

Como se ha visto, muchos de estos problemas se habían planteado por Marx y el marxismo para explicar de forma más elaborada la acción política de la clase proletaria. Sin embargo, ello no implica que debamos reivindicar al pie de la letra sus respuestas, pues es cierto que las condiciones técnicas y subjetivas de la composición de clase se han transformado y los conceptos clásicos de clase obrera y lucha de clases han sido desbordados. La apuesta de este ensayo fue porque el recurso a las respuestas que Marx y el marxismo ensayaron a los problemas de la acción política pueda iluminar los problemas del presente y particularmente los que se plantean con el concepto de multitud.

Con todo, esta lectura dejó de lado el potencial proyectivo y normativo de la categoría de multitud o, en términos de Laclau, su posible eficacia como significativo articulador de distintas luchas. Como indica Múnera (1999, pp. 260-161), el concepto de clase en el marxismo no solo obedecía a un pensamiento lógico racional, sino también proyectivo, proactivo y simbólico, que tiende a la construcción de “mitos revolucionarios” en sentido soreliano, fantasías concretas con efectos sobre la realidad social, que han servido para conducir la acción. Como se

ha visto, uno de los problemas del concepto clásico de clase obrera, que se reveló con fuerza luego de mayo del 68, fue su incapacidad para articular luchas e identidades diversas y no siempre referidas a la contradicción o el antagonismo entre capital y trabajo. El concepto de multitud ofrece una alternativa: tiene la virtud potencial de articular la diversidad de luchas sin necesidad de borrar su singularidad y subsumirlos en una identidad. Pero ello dependerá de su eficacia simbólica. El mito carece de coherencia lógica.

REFERENCIAS

- Bensaïd, D. (2005). Multitudes ventrílocuas (A propósito de *Multitud*, de Hardt y Negri). *Herramienta*, 28. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-28/multitudes-ventrilocuas-proposito-de-multitud-de-hardt-y-negri>
- Elster, J. (1992). *Una introducción a Karl Marx*. México: Siglo XXI.
- Hardt, M. y Negri, A. (2001). *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2012). *Declaration*. Recuperado de <http://antonioneagriinenglish.files.wordpress.com/2012/05/93152857-hardt-negri-declaration-2012.pdf>
- Laclau, E. (2001). Can immanence explain social struggles? *Diacritics*, 31(4), 3-10.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Le Bon, G. (1952). *Psicología de las multitudes*. Buenos Aires: Albatros.
- Lenin, V. I. (1974) *¿Qué hacer?* Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Luxemburgo, R. (1904). Problemas organizativos de la socialdemocracia rusa. Recuperado de http://www.marxists.org/espanol/luxem/04Problemasorganizativosdelasocialdemocracia_0.pdf
- Marx, K. (1985). El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. *Trabajo asalariado y capital* (pp. 135-239). Bogotá: Planeta - De Agostini.
- Marx, K. (1999). *Miseria de la filosofía*. Villatuerta: Folio.
- Marx, C. y Engels, F. (1976). *Manifiesto del partido comunista*. Moscú: Progreso.
- Múnica Ruiz, L. (1999). Actores y clases sociales. En *Marx vive. Siglo y medio del manifiesto comunista. ¿Superación, vigencia o reactualización?* (pp. 259-266). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Negri, A. (1980). *Del obrero masa al obrero social. Entrevista sobre el obrerismo a cargo de Paolo Pozzi y Roberta Tommasini*. Barcelona: Anagrama.
- Negri, A. (1982). Arqueología y proyecto: el obrero masa y el obrero social. En *Crisis de la política*. Buenos Aires: El cielo por Asalto.
- Negri, A. (2011). Reflexiones españolas. A propósito de los indignados. *Revista Izquierda*, 13, 24-33.
- Negri, A. y Cocco, G. (2006). *GlobAL: biopoder y luchas en una América Latina globalizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Offe, C. (1998). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Sistema.
- Vilas, C. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? *Sociológica*, 10(28).
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2006). *Ambivalencia de la multitud*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Žižek, S. (2006). *The parallax view*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Žižek, S. (2004). *La revolución blanda*. Buenos Aires: Atuel/Parusia.

Fray Antón de Montesinos: su narrativa y los derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Nuestra América*

Luis Alfonso Fajardo Sánchez**

Recibido: 6 de septiembre de 2012

Evalúado: 11 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

RESUMEN

El presente ensayo hace un seguimiento al impacto del sermón *Yo soy una voz que clama en el desierto*, de fray Antón de Montesinos, que reflejaba el pensamiento de la pequeña comunidad dominicana asentada en la isla La Española. El trabajo se desarrolla partiendo del contexto histórico en que el sermón fue declarado y que, según los expertos, coincide con el nacimiento de los derechos humanos en Nuestra América y las Leyes Nuevas de Indias, en las que por primera vez la Corona española censura y castiga el maltrato, la muerte y la esclavitud de los indígenas. Se procede a mostrar cómo estos ideales de libertad han sido igualmente desarrollados por las universidades y conventos de América, en el seno de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, a la vez que se han concretado como producto del neoconstitucionalismo por los ordenamientos latinoamericanos, como en las constituciones de Colombia, Ecuador y Bolivia. Este artículo muestra cómo la denuncia del fraile debe hacerse extensiva a todos los seres humanos que sufren violencia, hambre, esclavitud, tortura y muerte, es decir, a todos aquellos que sufren violación de los derechos humanos.

Palabras clave: Montesinos, leyes de Indias, derechos de pueblos indígenas, libertad, neoconstitucionalismo, constituciones de América, derecho a la historia.

* Artículo de reflexión presentado para optar al título de posdoctor en Narrativa y Ciencia, convenio Universidad Santo Tomás y Universidad de Córdoba, Argentina.

** Abogado. Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Derechos Humanos. Magíster en Teorías Críticas del Derecho. Doctor en Derecho. Doctor en Sociología y Ciencias Políticas. Codirector de la línea de investigación de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Maestría en Derecho de la Universidad Sergio Arboleda. Miembro del Grupo de Investigación de Las Casas de la Facultad de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: Alfonso.fajardo@usa.edu.co

Fray Antón de Montesinos: his narrative and the indigenous peoples' rights in the Constitutions of our America

ABSTRACT

This essay makes a follow-up to the sermon *I am a voice crying in the wilderness* by Fray Anton de Montesinos, that reflected the thinking of the small Dominican community settled on the island La Española. The work is developed based on the historical context in which the sermon was declared and, according to experts, it coincides with the birth of human rights in our America and the New Laws of the Indies, in which, for the first time, the Spanish Crown censored and punished abuse, death and enslavement of the Indians. We proceed to show how these ideals of freedom have also been developed by universities and convents in America, within the United Nations and the Universal Declaration of the Rights of Indigenous Peoples, which in turn have resulted as a product of the neoconstitutionalism by the Latin American legislation, like in the Constitutions of Colombia, Ecuador and Bolivia. This article shows how the friar's complaint should be extended to all human beings who suffer from violence, famine, enslavement, torture and death, that is, to all those who suffer from human rights violation.

Keywords: Montesinos, Indian law, indigenous rights, freedom, neoconstitutionalism, American Constitutions, the right to the history.

Recibido: 6 de septiembre de 2012

Evaluated: 11 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

Frey Anton de Montesinos: sua narrativa e os direitos dos povos indígenas nas constituições da Nossa América

Recibido: 6 de septiembre de 2012

Evaluated: 11 de noviembre de 2012

Aceptado: 14 de febrero de 2013

RESUMO

Este ensaio faz uma fiação para o sermão *Eu sou a voz que clama no deserto*, de Frey Anton de Montesinos, que refletia o pensamento da pequena comunidade dominicana estabelecida na ilha La Española. O trabalho é desenvolvido a partir do contexto histórico em que o sermão foi declarado e que, de acordo com especialistas, coincide com o nascimento dos direitos humanos em Nossa América e as Leis Novas de Índias, nas que pela primeira vez a Coroa espanhola censura e pune o abuso, a morte e a escravização dos indígenas. Prossegue-se a mostrar como estes ideais de liberdade tem sido igualmente desenvolvidos pelas universidades e conventos de América, no seio das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, ao tempo em que tem-se concretizado como produto do neoconstitucionalismo pelos ordenamentos latino-americanos, como nas constituições da Colômbia, Equador e Bolívia. Este artigo mostra como a reclamação do frade deve ser estendida a todos os seres humanos que sofrem violência, fome, escravidão, tortura e morte, quer dizer, para todos aqueles que sofrem violação dos direitos humanos.

Palavras-chave: Montesinos, leis de Índias, Direitos dos Povos Indígenas, liberdade, neoconstitucionalismo, constituições da América, direito à história.

INTRODUCCIÓN

La historia de las ideas es también la historia de las sociedades. El historiador alemán Karl Mannheim (1993) aceptaba que se hace historia de las ideas siempre y cuando el historiador las contextualice con aquello que las posibilita, es decir, con los contextos sociales; solo así, afirmaba, es posible ver su impacto. Las ideas logran sensibilizar las conciencias y movilizar a los pueblos; algunas veces se convierten en utopías, no como algo irrealizable e irreal, sino como una anticipación de la realidad, es decir, como algo posible y deseable. “¿Para qué sirven las utopías?”, le preguntaron a Eduardo Galeano en 1993, y él respondió: “Para echar a andar los pueblos”.

Este breve ensayo seguirá la huella en el tiempo de una narrativa, creada a partir de un sermón que se convirtió en fuerza movilizadora para la sociedad. Para ello, se presentarán doce momentos históricos en los que es posible encontrar la voz de Montesinos, su narrativa y la de los primeros frailes dominicos que llegaron a la isla La Española, en 1509.

EL CONTEXTO

Para Hosbawn (1974), historiador inglés, las ideas son fruto de su época; es cierto, pero algunas han resistido en el tiempo, hasta lograr, en su momento, una oportunidad para transformar a las sociedades. Las ideas de la comunidad dominicana expresadas por la voz del fraile Antón de Montesinos es un ejemplo de perdurabilidad en el tiempo y el espacio, convirtiéndose en vida y dignidad.

Las ideas expresadas por el fraile Montesinos en el sermón *Yo soy una voz que clama en el desierto*, también conocido como el *Sermón de Adviento*, tomado del Evangelio de San Juan (Juan 1, 23), reflejan el pensamiento de la pequeña comunidad dominicana asentada en la isla La Española. Montesinos llegó a estas tierras en septiembre de 1510, junto con sus hermanos dominicos: fray Pedro de Córdoba, fray Bernardo de Santo Domingo y fray Domingo de Villamayor. Son los primeros miembros de esta orden religiosa en llegar a las tierras de Nuestra América. Educado en el Convento de San Esteban, en la ciudad de Salamanca, predicó los célebres sermones del 21 y 28 de diciembre de 1511. No habían pasado dieciséis meses de su llegada a estas tierras y ya los frailes no podían seguir guardando silencio ante la situación de extrema crueldad en que los españoles tenían sometidos a los nativos.

EL SERMÓN (LA NARRATIVA)

Esta voz, dijo él, que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir, los matáis,

por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine, y conozcan a su Dios y creador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? ¿Estos, no son hombres? ¿No tienen almas racionales? ¿No estáis obligados a amarlos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis? ¿Esto no sentís? ¿Cómo estáis en tanta profundidad de sueño tan letárgico dormidos? Tened por cierto, que en el estado [en] que estáis no os podéis más salvar que los moros o turcos que carecen y no quieren la fe de Jesucristo (De Las Casas, 1586).

Poco se sabe de la vida del fraile después del sermón, se dice que este ilustre hombre murió mártir en Venezuela por los años de 1540, pero sus ideas y los de aquella pequeña comunidad dominica se multiplicaron.

NACE UN GIGANTE

En un rincón del templo, un hombre escucha pensativo, angustiado, extasiado; sus manos sudan; él recuerda a los indígenas que bajo su orden trabajan de sol a sol en las minas de oro; recuerda sus rostros cansados, sus cuerpos desnudos, muy delgados, escucha su llanto, su miseria, su desesperación. La voz de Montesinos retumba en sus oídos con la fuerza de un volcán: “Estos, ¿no son hombres?” (De Las Casas, 1586). Este hombre que arribó a las Indias en 1503 en calidad de encomendero y se desempeñó extrayendo oro bajo el mando de Nicolás de Ovando, en la isla La Española, él como muchos españoles, llegó a estas tierras con sueños de riqueza. Sus ojos están húmedos, su garganta ahoga un gemido de dolor, estaba

naciendo un gigante; este hombre era Bartolomé de Las Casas.

Al final del sermón, los rostros de los españoles se desfiguraron por el desconcierto, por la humillación, por la rabia: ¿con qué derecho este fraile los acusaba?, ¿quién se creía? Así describió este momento, para la historia, Bartolomé de Las Casas en su *Historia de Indias* (1586):

Finalmente, de tal manera explicó la voz que antes había muy encarecido, que los dejó atónitos, a muchos como fuera de sentido, a otros más empedernidos y algunos algo compungidos, pero a ninguno, a lo que yo después entendí, convertido.

En esto sí se equivocó De Las Casas: claro que inmediatamente después del sermón sí hubo un convertido: él mismo. En Pentecostés de 1514, De Las Casas renunció públicamente a sus encomiendas y empezó a predicar contra aquel sistema. Después, como miembro de la Orden de los Predicadores, la misma de Montesinos, transcribió y recuperó, en el capítulo 3, tomo III de la *Historia de las Indias*, para la historia y el futuro de la humanidad, el célebre sermón, convirtiéndose en el más aguerrido defensor de los indios de estas tierras y en un cronista excepcional.

¿Cómo resumir la vida de De Las Casas? En palabras de la historiadora Rand Parish (2002), “en total, Bartolomé de Las Casas consumió ‘cincuenta años mortales’, dirigiendo quizás el mayor esfuerzo para los derechos civiles y la justicia racial en la historia de la humanidad” (p. 56). Mucho se puede hablar de la vida de Bartolomé de Las

Casas; se deben recordar las anotaciones de Beuchot (1994) y la tesis de la historiadora Barret Kriegel (1989), para quien “los derechos humanos no se inician con el iusnaturalismo ilustrado de la Revolución francesa, sino con el iusnaturalismo escolástico de la Escuela de Salamanca, singularmente, en Bartolomé de Las Casas. La historia confirma que los pioneros de este pensamiento son, sin duda, esa comunidad dominicana, quienes en 1511 eligieron a fray Antón para proclamar el sermón que proclama la lucha de los derechos humanos.

El padre Carlos Mario Álzate Montes, historiador de la Orden de Predicadores, en su ponencia “Las Casas y las corrientes de pensamiento dentro de la Orden en la conquista de América”, presentada en el VIII Congreso de Historiadores Dominicanos dedicado a la influencia lascasiana en el siglo XVII, señala que ante toda la información que existe de la obra lascasiana, hay que ser juicioso al sistematizar y analizar esta obra:

Cuando hay un gran legado bibliográfico sobre el mismo objeto de estudio, conviene detenerse sobre este, pues de lo contrario se corre el peligro de caer en un círculo vicioso de lugares comunes, valga decir, la leyenda áurea o el ataque a España (Alzate, 2006, p. 8).

Los expertos sostienen que con el sermón de Montesinos nacieron los derechos humanos en Nuestra América. Acerca del debate sobre dónde y cuándo nacieron los derechos humanos, nos dice Bobbio (1991): “Los derechos humanos nacieron donde pudieron, sabemos que no todos nacieron en el mismo tiempo y lugar”. De tal suerte, atendiendo el llamado del célebre profesor italiano,

fallecido en 2004, se puede decir que muy seguramente muchos derechos nacieron de la Escuela de Salamanca; otros, mucho antes; algunos tuvieron que esperar hasta el triunfo de la Revolución francesa; otros, más tiempo aun, del seno de la Organización de Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos; desde luego, muchos otros están por nacer. Los derechos humanos nacieron con la piel negra, morena, mulata, blanca, cobriza, amarilla; por eso son universales, no nacieron en un mismo sitio a la misma hora. Evidentemente, los derechos de los pueblos indígenas pudieron haber nacido con este celebre sermón.

MONTESINOS Y DE LAS CASAS, LA NARRATIVA CONVERTIDA EN NORMA: LAS LEYES NUEVAS DE INDIAS

Las palabras de Montesinos se convirtieron por primera vez en derecho positivo, en leyes, por la acción incansable de Bartolomé de Las Casas en 1542. La Junta Magna en Valladolid aprueba las famosas Leyes Nuevas de Indias, en las que por primera vez la Corona española censura y castiga el maltrato, la muerte y la esclavitud de los indígenas; este es uno de los logros más importantes de este sermón: llegar al corazón del monarca español Carlos I.

Algunos de los aspectos de estas Nuevas Leyes, donde se evidencia claramente la influencia del sermón de Montesinos y los primeros frailes dominicos, son:

- Cuidar la conservación, gobierno y buen trato de los indios.

- Promover que no hubiera causa ni motivo alguno para hacer esclavos, ni por guerra, ni por rebeldía, ni por rescate, ni de otra manera alguna. Que los esclavos existentes fueran puestos en libertad, si no se mostraba el pleno derecho jurídico a mantenerlos en ese estado.
- Velar porque se acabara la mala costumbre de hacer que los indios sirvieran de cargadores sin su propia voluntad y con la debida retribución.
- Hacer que no fueran llevados a regiones remotas con el pretexto de la pesca de perlas.
- Hacer que los oficiales reales (del virrey para abajo) no tuvieran derecho a la encomienda de indios, lo mismo que las órdenes religiosas, hospitales, obras comunales o cofradías.
- Promover que el repartimiento dado a los primeros conquistadores cesara totalmente a la muerte de ellos y los indios fueran puestos bajo la Real Corona, sin que nadie pudiera heredar su tenencia y dominio.

Posteriormente, en 1539, Francisco de Vitoria, otro fraile dominico, pronuncia una lección sobre la colonización, en la que concluye que la independencia y soberanía de los estados eran inviolables, asimilando como tales a las naciones indias de Nuestra América. Vitoria es considerado hoy día como uno de los padres del derecho internacional.

EL SERMÓN CONTINÚA SU RECORRIDO CONVERTIDO EN ESPERANZA Y RESISTENCIA

Las ideas que plasma el sermón alimentaron las esperanzas y los sueños de libertad de miles de personajes, muchos de ellos olvidados por la historia. Es el ejemplo de don Diego de Torres, cacique de Turmequé, quien en 1584 escribió su célebre *Memorial de agravios*, otro documento pionero en estas tierras sobre los derechos de los pueblos indígenas. Don Diego, hijo del encomendero don Juan Torres y de la noble indígena Catalina Moyachoque, cursó su educación superior de gramática, religión, moral y derecho en el convento de los padres dominicos de Tunja, donde escuchó con especial atención la voz de Montesinos y de Bartolomé de Las Casas. Allí aprendió lo ordenado por las Nuevas Leyes de Indias.

El *Memorial de agravios* fue presentado en 1584 ante el rey Felipe II de España y fue reconocido en su época como un documento de gran calidad jurídica, incluso por celebres eruditos castellanos, lo que le valió al cacique Rumerqueteba el reconocimiento de miembros influyentes de la corte del monarca español. Este puede ser considerado el primer documento jurídico de exigibilidad de los derechos de los indígenas, hecho por los ellos mismos desde una perspectiva propositiva y resolutive (Fajardo, 2007). Este *Memorial* puede ser otra de las consecuencias de la narrativa del fraile Montesinos, ya que inicia con la misma idea de aquel célebre sermón:

Relación que Don Diego de Torres, Cacique, hace a su majestad sobre agravios que a los naturales del Nuevo Mundo se hacen por las personas en quienes su Majestad los tiene encomendados y de la manera que se consumen y acaban, las cosas que conviene remediar y el poco fruto que con ellos se ha hecho en su conversión... (Torres, 1986, p. 56).

En los veintidós puntos del *Memorial*, Rumerqueteba, su nombre chibcha, utiliza cada una de las leyes que la Corona tiene prevista para la defensa de los naturales, e incluso esgrime con gran habilidad los preceptos bíblicos para argumentar los derechos de sus hermanos indígenas. El conocimiento del derecho español le permite hacer una minuciosa descripción de las violaciones a los derechos de las comunidades indígenas y proponer, desde el mismo derecho del conquistador, soluciones o remedios e incluso hacer destituir regentes y miembros de la Audiencia Real de Santafé. Los puntos centrales de sus alegatos fueron:

- En lo que toca a la doctrina que se hace a los indios y el fruto que se ha hecho y se hace;
- Sobre que los indios han sido muy engañados en el tributo que han de dar a los españoles;
- Sobre que no se han tasado los indios conforme a la voluntad de su Majestad y el agravio que se les ha hecho;
- De cómo son maltratados los pueblos que son de V.M. que los otros que no lo son;
- De cómo los indios no son tratados como personas libres como lo son y como V.M. manda;
- De una manera de criar hijos de españoles en mucho perjuicio de los indios;
- De cómo las Ordenanzas Reales solamente se entienden con los que no tienen indios porque el que los tiene y posee en encomienda se sirve de ellos como si fueran esclavos;
- De una contratación que hay de indios llevándolos los españoles a vender a otras provincias contra lo ordenado por V.M.;
- De cómo los encomenderos se han inventado mil géneros de servicios personales acabando con los indios;
- De cómo los naturales del Río Grande de la Magdalena se han acabado y se empiezan a acabar en otras provincias;
- Sobre la conveniencia de no tener nuevos corregimientos;
- De cómo son oídos los indios por la Real Justicia cuando se van a quejar a la Real Audiencia;
- De un agravio que particularmente se hace a los caciques sobre los tributos que han de pagar sus naturales;
- Del perjuicio que los indios han recibido en haberles encomendado a personas no beneméritas y cómo ni

más ni menos ha sido V.M. engañada en esto;

- De cómo los licenciados Auncibay, Cetina y Mesa robaron a los naturales sus haciendas;
- De cómo ordenaros a los míseros indios más oro sin ellos tenerlo;
- De una orden que se dio para que los indios se alquilaran y el engaño que en ellos se hace a los pobres indios;
- De cómo la tierra quedó en mayor opresión que jamás ha estado por las prisiones de los jueces;
- Satisfacción que se solicita por los agravios a los indios;
- De cómo los indios son engañados por ser miserables y simples;
- Otros engaños que hacen a los indios para hacer tributos (Fajardo, 2003).

El historiador boyacense Ulises Rojas Soler, en su texto *El cacique Turmequé y su época*, relata la vida y obra de este indígena que escribió sus alegatos en el año de 1584 y ha sido considerado como el precursor universal de los derechos de los pueblos indígenas; había transcurrido setenta y tres años desde el célebre sermón de Montesinos. Don Diego, después de una penosa travesía a mediados del siglo XVI, llega a España en dos ocasiones a entrevistarse con el Monarca Don Felipe II (Soler, 1965, p. 67). Rumerqueteba muere mendigando en las calles de Madrid, España, el 4 de abril de 1590, hace 421 años.

LA VOZ DE MONTESINOS, ENTRE MUCHAS VOCES, SE ESCUCHÓ EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS Y MUCHAS UNIVERSIDADES DE NUESTRA AMÉRICA

En muchas universidades y conventos de Nuestra América se tejieron sueños de libertad. Estos eran regentados por comunidades religiosas como los jesuitas, franciscanos y dominicos. En estos claustros fueron educados indígenas de la talla de Túpac Katari, Túpac Amaru, Jacinto Canek, Juan Santos Atahualpa, entre otros, quienes desafiaron el poder colonial.

En los claustros de la tomística (hoy Universidad Santo Tomás), entre los años 1794 y 1795, según lo relata el investigador y maestro Alberto Cárdenas Patiño (2010), en su reciente trabajo *El Papel de la Universidad Santo Tomás en la gesta independentista*, citando al historiador Tisnés, señala:

Se tienen allí juntas secretas en pos de “la revolución” y discusiones acerca de la libertad [...] además en las noches se elaboran pasquines antigubernamentales en prosa y en verso, que amanecen fijados en sitios céntricos de Santafé (p. 56).

Señala el profesor Cárdenas que “los jóvenes tomistas manejaban los mismos textos jurídicos-políticos de Santo Tomás, Vitoria, Cano, Soto”, y sin duda alguna, para estos criollos que buscaban sus raíces americanas, fueron lecturas principales los textos de De Las Casas y Montesinos, que permanentemente se editaron por la universidad y convivieron, en este claustro, con las nacientes ideas liberales que llegaron desde Francia.

Ilustres tomasinos son Camilo Torres, Francisco de Paula Santander, Atanasio Girardot y Francisco José Caldas, quienes recibieron sus títulos de la Tomística y fueron considerados como próceres de la independencia grancolombiana.

Ya en 1781, el fraile Ciriano de Archila de la Orden de Predicadores, oriundo de Simacota, Santander, provincia comunera, había señalado el camino de la libertad al apoyar sin reparos la causa comunera y proclamar la necesidad de nuevos derechos y el fin de la tiranía. Casi treinta años después, el 20 de julio de 1810, el rector de la Pontificia y Regia Universidad, fray Mariano Garnica, estampa su firma en el Acta de la Independencia, y seguramente Montesinos y De Las Casas dieron firmeza a su puño al momento de estampar su rúbrica.

Al final del texto, el profesor Cárdenas (2010) nos recomienda “aprovechar la historia”, que “consiste en aprovechar las claves de la memoria para convertirlas en lente de aproximación”. Y continúa el autor: “Sin duda que interesa la ‘utopía’ pero en sentido de ‘eu-topía’ como proyecto optimista que prolonga las fortalezas y oportunidades del presente” (p. 56)

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Si se utilizaran las categorías del tiempo histórico propuestas por el historiador francés de la Escuela de las Anales: Fernand Braudel (2006), diríamos que esta narrativa de Montesinos y la primera comunidad dominicana en tierras americanas es una idea de

larga duración histórica que corresponde, según el autor, a hechos estructurales que transforman de manera radical a los hombres y sus sociedades. Afirma Braudel que muchas veces los historiadores se dedican a relatar acontecimientos coyunturales, es decir, lo que el autor llama “tiempos históricos de corta duración, que no son más que la espuma en la ola de la historia”. El autor recomienda analizar la historia desde una perspectiva de “larga duración”, es decir, la evolución de los grandes procesos humanos, de las luchas de la humanidad por la dignidad, y qué mejor ejemplo de una historia de “larga duración” que ver en el tiempo, cinco siglos, la evolución de las ideas expresadas en el sermón del fraile Montesinos.

Después de veintidós años de discusión en el seno de las Naciones Unidas, el 14 de septiembre de 2007, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas aprobó, por una votación de 143 Estados a favor, la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. 370 millones de indígenas de todo el mundo trabajaron juntos con miles de personas, organizaciones no gubernamentales, representantes de los estados y expertos para lograr por primera vez en la historia de la humanidad un instrumento que definiera los derechos inalienables y ancestrales de los pueblos indígenas. Habían pasado 496 años del sermón de Montesinos y su voz estaba más presente que nunca en estas sesiones. La Organización Indígena de Colombia en sus discusiones hizo alusión, en el seno de las Naciones Unidas, a este sermón, señalando que el fraile dominico había iniciado este largo camino que duró casi quinientos años en

convencer a la humanidad sobre los derechos de los pueblos indígenas.

La declaración precisa los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas; especialmente sus derechos a la tierra, bienes, recursos vitales, territorios y recursos; a su cultura, identidad y lengua; al empleo, la salud, la educación; y a determinar libremente su condición política, su desarrollo económico y la consulta previa.

Algunas consideraciones de la Declaración de la ONU

Reconociendo y reafirmando que las personas indígenas tienen derecho sin discriminación a todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos,

Preocupada porque los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, impidiéndoles ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses,

Reconociendo la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, tradiciones espirituales, historias y filosofías, especialmente los derechos a sus tierras, territorios y recursos,

Reconociendo además la urgente necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos con los Estados,

Acogiendo con beneplácito el hecho de que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural y para poner fin a toda forma de discriminación y opresión dondequiera que ocurran,

Convencido de que el control por los pueblos indígenas de los acontecimientos que afectan a ellos ya sus tierras, territorios y recursos les permitirá mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones, y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades,

Reconociendo también que el respeto de los conocimientos, las culturas y prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo ya la ordenación adecuada del medio ambiente,

Destacando la contribución de la desmilitarización de las tierras y territorios de los pueblos indígenas a la paz, el progreso económico y social y el desarrollo, la comprensión y las relaciones amistosas entre las naciones y los pueblos del mundo,

Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, formación,

educación y bienestar de sus hijos, en consonancia con los derechos del niño,

Considerando que los derechos afirmados en los tratados, acuerdos y arreglos constructivos entre los Estados y los pueblos indígenas son, en algunas situaciones, asuntos de preocupación, interés, responsabilidad y carácter (Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, Organización de Naciones Unidas).

El Gobierno colombiano, en cabeza del presidente Álvaro Uribe Vélez, que inicialmente había decidido votar a favor de la Declaración, a último momento se abstuvo. Nadie entendió por qué sucedió esto. Luis Evelis Andrade, presidente de la Organización Indígena de Colombia, afirmó que la abstención del gobierno nacional fue una respuesta de rechazo a las multitudinarias marchas indígenas del sur del país, exigiendo el derecho a la consulta previa frente a los proyectos mineros, petroleros, agroindustriales y de infraestructura a desarrollar, la mayoría por empresas transnacionales, en los territorios de nuestros pueblos indígenas. Una gran marcha por la paz se dio un mes antes de la votación en la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas y participaron más de 15.000 indígenas (Fajardo, 2009).

Las voces de Montesinos, Vitoria, De Las Casas, Don Diego de Torres y muchos más se unieron a las voces de millones de personas de todo el mundo que apoyaron la aprobación de esta declaración.

LA VOZ DE MONTESINOS: LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LAS CONSTITUCIONES DE LOS PAÍSES DE NUESTRA AMÉRICA

Muchos de los avances respecto de los derechos de los pueblos indígenas se han concretado bajo un nuevo enfoque constitucional. En los países de Nuestra América inicia a comienzos de los años noventa. Los estudiosos del tema han llamado a este fenómeno de la constitucionalización de la vida social como *neoconstitucionalismo*.

El neoconstitucionalismo es una de las doctrinas derivadas del constitucionalismo moderno —surgidas en Europa—, la cual ha influenciado progresivamente América Latina en la década de los años noventa y algunos países africanos:

Está interesado especialmente en una parte de la problemática constitucional, la relacionada con la protección y garantía de los derechos humanos. En cambio, presta menor atención a la organización estatal, a la denominada “parte orgánica”. Su meta no es tanto limitar y controlar al poder (objetivo central del constitucionalismo), como afianzar y garantizar la vigencia de los derechos humanos” (Santiago, 2008, p. 34).

Históricamente, esta corriente doctrinaria encuentra su oportunidad luego de la Segunda Guerra Mundial, debido a que se vio la necesidad de emprender una reestructuración de la teoría constitucional para que esta norma no solo fuese legalmente promulgada, sino justa, eficaz y operativa. Estas ideas

se fueron materializando, inicialmente, en la constitución de la posguerra de Alemania, con la sanción de la llamada Ley Fundamental para la República Federal de Alemania, en 1949. El Tribunal Constitucional Alemán surge posteriormente en 1951. En 1947 se aprueba la Constitución Italiana y su Corte Constitucional en 1956, continuando así esta expansión doctrinaria influyendo países como Francia, Portugal y España.

Se hizo realidad lo que hasta el momento las instituciones jurídicas creían imposible: las garantías constitucionales ya no eran potestades abstractas por hacerlas depender de la voluntad política; esa armadura milenaria con que se defendía el derecho, la Constitución, sería utilizada y defendida por primera vez por un guardián con grandes poderes: el tribunal constitucional. Como lo ha señalado Barroso (2008):

Las normas constitucionales estaban investidas de plena eficacia, que es la características de las normas jurídicas, y su no observancia ha de movilizar los mecanismos propios de coacción, o sea, de cumplimiento forzado (p. 35).

Es decir, no solo imprimió en los ordenamientos la transformación de la concepción normativa tradicional, sino que el cambio de paradigma ontológico tenía como fundamento la promoción del activismo judicial, planteando que la función que los jueces está llamada a realizar una democracia constitucional que debía traspasar los caminos de la interpretación en la concepción clásica, hacia la legislación activa (Al-dunate Lizana, 2010).

Las potestades del juez crecían mientras más ordenamientos jurídicos se unían en esta causa; las constituciones dieron luz a aquellos hombres y mujeres que portaban la investidura de la justicia, y los transportaron tan alto como estos necesitaron para materializar los derechos: “Ellos han sido protagonistas y artífices de una creciente concientización y protección de los derechos humanos en nuestras democracias constitucionales” (Santiago, 2008, p. 40).

Una transformación que implicaba una transición del Estado de derecho al Estado constitucional de derecho o, por así decirlo, a un verdadero Estado social de derecho, en donde se garantizaran los postulados constitucionales; el desarrollo constitucional debía alcanzar mayor profundidad según la concepción de dignidad humana, al incluir principios rectores y los derechos fundamentales, junto con eficaces mecanismos de exigibilidad.

Particularmente, esta teoría constitucional se introdujo en el ordenamiento jurídico colombiano a partir de la Constitución de 1991, según la cual la nación colombiana es un Estado social de derecho, basado en el respeto de la dignidad humana, por el que todo colombiano tiene derecho a ella sin distinción de raza, sexo, edad, religión, pues todos somos iguales ante la ley y todos gozamos de la misma protección por parte del Estado.

Esta exaltación del individuo, otorgada por el ordenamiento, no solo dotó de derechos a los hombres y mujeres, en plena igualdad, reconociendo sus diferencias, sino que otorgó a los ciudadanos acciones concretas para alcanzarlos, estipulando que la constitución

es norma de normas y concediendo a la judicatura del poder suficiente para el ejercicio de su independencia, lo anterior emanado del artículo 228:

La Administración de Justicia es función pública. Sus decisiones son independientes. Las actuaciones serán públicas y permanentes con las excepciones que establezca la ley, y ellas prevalecerán el derecho sustancial. Los términos procesales se observarán con diligencia y su incumplimiento será sancionado. Su funcionamiento será desconcentrado y autónomo.

La Corte Constitucional colombiana, desde su instalación el 17 de febrero de 1992, ha tenido el papel protagónico en la transformación del régimen jurídico con tendencia colonial conservadora; de ahí que nuestro actual régimen esté impregnado de avances en cuanto a la concepción de igualdad y pluralismo étnico, libertad religiosa e individuales, el aborto, la eutanasia, los derechos de parejas del mismo sexo, los límites al ejecutivo y legislativo (Fajardo, 2009).

Una reciente investigación demuestra el sentido progresista de la Corte Constitucional, denominada por sus autores como “La segunda Corte de Oro”; en ella, incluso, se desarrollan los postulados de las llamadas *escuelas críticas del derecho*. En este sentido, la búsqueda de la inclusión, la lucha contra la pobreza, el multiculturalismo, el pluralismo jurídico, la participación, la defensa de los derechos económicos sociales y culturales han tenido avances importantes en la jurisprudencia:

El impacto de la jurisprudencia de esta “Segunda Corte de Oro” resulta fundamental, pero su efecto en la vida de millones de personas en el país es limitado. Se debe tener en cuenta que esta Corte Constitucional (1991-2001) ha actuado en el contexto de un país con unas instituciones políticas de piedra, un sistema judicial de papel y un sistema económico gaseoso, altamente inflamable. Lo que hemos llamado el efecto Gulliver, una Corte gigante en un país de instituciones liliputienses (Fajardo, 2009, p. 230).

La garantía de los derechos humanos ha llevado a la Corte Constitucional colombiana a “enfrentarse” con las otras altas cortes, como son el Consejo de Estado, la Corte Suprema y el Consejo Superior de la Judicatura, órganos de cierre de sus respectivas jurisdicciones, pero que en sus decisiones, al decir de la Corte Constitucional, pueden violar derechos fundamentales, teniendo que ser revisadas por el tribunal constitucional e, incluso, dejarlas sin efecto o revocándolas:

A la pregunta de si debe haber tutela contra decisiones judiciales, la misma corte constitucional dio una respuesta negativa en sus iniciales providencias. Pero si hoy en día, por el fulgor popular que se le ha dado al tema por el juez político, es necesario mantener la tutela contra sentencias, su decisión final no puede salir de la rama, de la jurisdicción ordinaria, so pena minar el principio de autonomía judicial (Academia Colombiana de Jurisprudencia, 2009).

En Colombia, el papel de la Corte Constitucional es fundamental para garantizar el Estado social de derecho; sin embargo, teniendo en cuenta el efecto vinculante de sus decisiones, se hace necesario que los magistrados estén asesorados por un grupo interdisciplinario, previo a la toma de sus decisiones, para procurar que estas se fundarían ya no en relativas tendencias políticas y conceptos abstractos, sino en las condiciones reales del Estado colombiano.

LA NARRATIVA DEL FRAILE MONTESINOS Y EL “NACIMIENTO” DE UN NUEVO DERECHO HUMANO: EL DERECHO A LA HISTORIA

Cada forma de conocimiento es respuesta a una realidad concreta y particular y a la historia de cada pueblo. Atribuir una forma de conocimiento sobre otra es también imponer una historia sobre la historia de otro pueblo. Bonfill (1992) al respecto comenta:

Frente a la idea [de que] la historia universal y única es la historia de Occidente, innumerables pueblos afirman que su historia es tan válida como cualquier otra, que la historia de Occidente expansionista y poderosa los influye pero no los determina inexorablemente; se puede convivir con Occidente y con los demás pero coexistir es eso: existir juntos, nunca existir una condición de renunciar a ser, un existir (p. 4).

Durante casi cinco siglos, la historia de los pueblos de Nuestra América quedó en manos de los historiadores europeos

o americanos con pensamiento europeo; “en manos de los vencedores”, como diría Eduardo Galeano (1984). A los pueblos “sin historia, sin memoria y sin sueños”, los vencedores impusieron una historia, su historia. Hoy, por ejemplo, a los estudiantes de las facultades de derecho de Nuestra América les enseñan el derecho romano y griego y nada de sus propias formas de derecho ancestral como las indígenas, afrodescendientes y raizales. Coexistir, sí: Occidente es importante, pero lo nuestro también.

El sermón del fraile Montesinos señala un reclamo:

¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido?

Sí, nuestros pueblos ya estaban aquí cientos de años antes de que lo europeos llegaran; sin embargo, si leemos la historia de la mayoría de nuestros países, los temas relacionados con indígenas, afroamericanos, raizales, mestizos, gente humilde, etc., esta es muy reducida comparada con la abundante bibliografía de la historia de las élites blancas y los grupos de poder dominantes. La historia que nos han contado es solo una parte de la historia.

Los pueblos y comunidades indígenas de Nuestra América tienen un origen y un pasado común, lleno de desigualdad, discriminación y persecución. La situación de esas, tanto en la colonia como durante la creación de los Estados latinoamericanos hasta la actualidad, ha sido marcada por una continua

exclusión y segregación, además de una constante violencia selectiva dirigida a sus principales líderes. Parece ser, entonces, que a pesar de los quinientos años del grito de Montesinos, en los territorios de Nuestra América, los pueblos indígenas siguen siendo víctimas de las más graves violaciones a los derechos humanos (Fajardo, 2007).

En la actualidad podemos decir que aunque no ha desaparecido la dura realidad en la que se sobreviven nuestras comunidades, sí se ha visibilizado su situación como consecuencia de los procesos de organización y resistencia que se ha adelantado durante más de cinco siglos:

El surgimiento en los últimos años de pueblos indígenas como nuevos protagonistas sociales y políticos en América Latina puede ser visto como un paso en la transformación del Estado y la transición a una nueva forma de vida, la democrática (Stavenhagen, 2002).

Como resultado lógico de este nuevo papel de los indígenas dentro de sus sociedades, se evidencia, en la actualidad, un avance y un desarrollo significativo en la legislación y protección constitucional de los pueblos indígenas de la región (Fajardo, 2005). El proceso de transformación en relación con la legislación de los pueblos indígenas ha sido lento y diverso en los países de Nuestra América, ya que las garantías constitucionales y legales eran mínimas y las pocas que existían eran más formales que materiales:

Si bien la ciudadanía formal les fue garantizada en la mayoría de países poco después de la independencia, en

algunos los indígenas fueron tratados hasta hace muy poco como menores y legalmente incapacitados. Solo en los últimos tiempos se modificaron leyes básicas al respecto, en el marco de las reformas constitucionales, incluyendo normas no solo en relación con las lenguas y culturas indígenas, sino también en algunos casos con respecto a las comunidades, sus territorios y formas específicas de vida (Stavenhagen, 2002).

Se analizarán muy brevemente las constituciones de Colombia, Ecuador y Bolivia, y cómo desde un enfoque neoconstitucional se produjeron cambios importantes en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, consolidando de esta manera, en el plano material, los reclamos del fraile Antón de Montesinos quinientos años atrás. Es justamente a partir de enfoques neoconstitucionalistas que se ha ido tejiendo el nacimiento de este nuevo derecho fundamental en la historia, y es justamente en estas tres constituciones en donde se puede ver su consolidación con más fuerza.

Bolivia

La Constitución Boliviana de 2009 señala, como ninguna otra, la necesidad de recuperar la historia como base de la democracia. Insiste en que la refundación de la democracia y la nacionalidad pasa por reconocer los grandes crímenes que se cometieron contra la población indígena y negra. La historia se concibe como patrimonio de la democracia, como referente del futuro, como reconocimiento de las injusticias ancestrales y requisito para iniciar los procesos de reconciliación nacional.

En el preámbulo de la Constitución Política de Bolivia, aprobada por el 65% de la población, se observa aquello que el pueblo boliviano reconoce:

Composición plural desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas de liberación en las marchas indígenas y sociales (Constitución Política de Bolivia, 2009).

Este reconocimiento de la historia como hecho fundante del pluralismo proclama el papel predominante en la construcción de la nacionalidad boliviana que han tenido los pueblos y las comunidades indígenas y negras en todo el transcurrir de su historia como Nación y se expone, a su vez, el difícil camino que han afrontado para lograr la protección de sus derechos. La inclusión de los excluidos, pero también un llamado al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Ese anhelo es uno de los contenidos materiales del derecho a la historia.

En suma, se reivindica el papel preponderante de la historia como un derecho fundamental de suprema protección para la sociedad, teniendo como resultado la creación de un nuevo Estado como principio de valoración humana y reconociendo la igualdad y las condiciones multiétnicas del país, como un medio para la superación de las exclusiones provenientes del pasado:

Construimos un nuevo Estado. Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la

distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos (Constitución Política de Bolivia, 2009).

Esta construcción trae consigo el fortalecimiento de las bases culturales de la nación, en donde sus principales pilares de protección se configuran como resultado de las luchas sociales y nuevamente se desarrolla el llamado del fraile Montesinos: “Jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia”. Ello conllevó el resurgimiento de un pueblo que florece, dejando atrás “el Estado colonial, republicano y neoliberal”, cuyo fin es otorgar el poder a unos pocos y la pobreza para la mayoría de indígenas, afrobolivianos y campesinos de la nación:

Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos (Constitución Política de Bolivia, 2009).

Todas estas Circunstancias “han hecho posible esta nueva historia”, en la que el pueblo indígena boliviano olvidado y excluido es reconocido y protegido por un Estado, instaurándose como eje fundamental la diversidad de sus pueblos y garante de la

igualdad, material de todos los bolivianos y bolivianas.

Siguiendo con el marco de referencia, en relación con los primeros artículos de la constitución boliviana relativos a la configuración del Estado, se encuentra que se da un gran reconocimiento a los pueblos y comunidades indígenas como miembros fundamentales de dicha organización estatal (artículos 1, 2, 3 de la Constitución Política de Bolivia). Se reconoce, a su vez, de manera general el respeto por las creencias y cosmovisión de los pueblos indígenas y la oficialidad de las lenguas autóctonas de los mismos. El capítulo 4 de esta Constitución está dedicado de forma exclusiva a los “derechos de las naciones y pueblos indígena y campesino”. Allí se les reconoce de manera general a estas comunidades, entre otros, los siguientes derechos:

Existir libremente, identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, propia cosmovisión, libre determinación y territorialidad, titulación colectiva de tierras y territorios, respeto de sus lugares sagrados, medio ambiente sano, propiedad colectiva de sus saberes, ejercicio de sus sistemas políticos jurídicos y económicos (Constitución Política de Bolivia, 2011, artículo 30).

En Nuestra América, en un hecho sin precedentes, se han adelantado las elecciones populares de magistrados del Tribunal Plurinacional de Bolivia. Este Alto Tribunal se creó por la reforma constitucional aprobada en 1994, y operativamente empezó a funcionar en 1999, luego de que los lineamientos constitucionales de su funcionamiento

fueran establecidos por la Ley 1836 del 1 de abril de 1998 (Ley del Tribunal Constitucional). Actualmente es regulado por la Ley 027 de 06 de julio de 2010, o Ley del Tribunal Constitucional Plurinacional.

Uno de los temas que ha generado las críticas más ácidas de varios sectores en Bolivia es la forma de elección de sus magistrados, constitucionalmente prevista por elección popular, a partir de una lista previa de candidatos determinada por la Asamblea Legislativa Plurinacional, que es el Congreso de la República de Bolivia. El domingo 16 de octubre de 2011 se llevaron a cabo las primeras elecciones para escoger las altas autoridades judiciales bolivianas, entre las cuales se incluye a los magistrados del Tribunal Constitucional. Solo el 34% del censo electoral boliviano acudió a las urnas. Fueron elegidos 56 autoridades judiciales (28 hombres y 28 mujeres), donde, por fin, después de quinientos años del célebre sermón de Fray Antón de Montesinos, tienen representación los indígenas y campesinos de esta nación.

Ecuador

Ecuador es otro país de Nuestra América con un alto porcentaje de población indígena; igualmente, en el orden jurídico constitucional, reconoce los derechos de dichos pueblos:

Si bien dentro de la normativa tanto constitucional como legal se produce una especie de igualdad formal, aquella se ve mancillada en la práctica, en donde una serie de variables operan para que se produzcan procesos de exclusión interna que se terminan

convirtiendo en actos discriminatorios contra estas comunidades (Masapanta, 2009).

La Constitución Política de Ecuador en su preámbulo hace una importante referencia a la presencia y a los valores indígenas, haciendo un reconocimiento a las “raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos”, así como al componente multicultural y diverso de las comunidades asentadas en su territorio, como forjadores de una historia, de un derecho, de un vivir que dio origen a la construcción del derecho preponderante.

“Apelando a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad...” (Constitución Política de la República del Ecuador, 2008). Con este reconocimiento se visibiliza la historia milenaria y sus formas de conocimiento no como hechos del pasado, sino como formas que permiten el diálogo de saberes para la construcción de una sociedad respetuosa e intercultural.

Continúa la Constitución ecuatoriana:

Como herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo, y con un profundo compromiso con el presente y el futuro, decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumakkawsay*; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades.

Asimismo, posteriormente determina, en la forma de organización del Estado, el carácter “intercultural y plurinacional” (Constitución Política del Ecuador, 2008, artículos 1 y 2). En dichos preceptos constitucionales se encuentra el fundamento de la aplicación por parte de los indígenas de sus propias formas jurídicas: “Precisamente la jurisdicción indígena responde a esta necesidad de respeto de las diferencias culturales existentes entre los diversos grupos sociales que conforman la sociedad Ecuatoriana” (Masapanta, 2009). A lo largo de la Constitución del Ecuador se evidencia el desarrollo de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, especialmente en los artículos “3.3, 10, 57, 60, 171 y 242, entre otros” (Masapanta, 2009).

Los pueblos indígenas del Ecuador tienen una serie de derechos tanto individuales como colectivos, los cuales tienen el fundamento de su protección en el artículo 57. Dichos derechos se resumen en la consulta previa, imprescriptibilidad y titularidad colectiva de sus tierras, el derecho al agua y a los recursos naturales y el derecho a administrar justicia dentro de una jurisdicción especial. En Ecuador, el Tribunal de Garantías Constitucionales (TGC) y la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia han tenido un papel muy importante en la protección de los derechos de los pueblos indígenas:

El funcionamiento del TGC y de la Sala Constitucional de la Corte suprema brindan a los indígenas la posibilidad de defender los actos dictados por las autoridades de gobierno en materia de reforma agraria, distribución del agua

potable, venta de productos agrícolas, entre otros.

Colombia

Colombia es un país con una enorme riqueza jurídica. La esencia pluriétnica y multicultural de la nación tiene su reflejo en la diversidad jurídica. Dichos preceptos se establecieron en la Constitución de 1991, que se constituye como base normativa del ordenamiento jurídico, en la cual se instauraron condiciones taxativas y fundamentales de protección para las comunidades indígenas que habitan en el país.

Mediante el preámbulo, base de la Constitución del 1991, el constituyente estableció su intención:

Incorporar, mucho más allá de un simple mandato específico, los fines hacia los cuales tiende el ordenamiento jurídico”; convirtiéndose en “la motivación política de toda la normatividad; los valores que esa Constitución aspira a realizar y que trasciende la pura literalidad de sus artículos (Corte Constitucional, Sentencia 479/92).

Fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo (Constitución Política de Colombia, 1991).

Ahora bien, la vinculación normativa del preámbulo obedece a que establece los

principios y fundamentos normativos bajo la cual se rige la Constitución, convirtiéndose en parte imperante en la protección de legados operantes en el sistema jurídico. Por ello, en la Sentencia 479 de 1992 el tribunal Constitucional Colombiano estipula en sus consideraciones el “poder vinculante” del preámbulo:

En cuanto sustento del orden que la Carta instaure y, por tanto, toda norma —sea de índole legislativa o de otro nivel— que desconozca o quebrante cualquiera de los fines en él señalados, lesiona la Constitución porque traiciona sus principios.

Al traer esta discusión que ha sido resuelta en Colombia, se puede concluir que, igualmente, por derecho comparado, los preámbulos de la constitución boliviana y la ecuatoriana, donde se reconoce la historia, siempre negada, de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, tienen esa fuerza vinculante que la hace exigible. Es decir, con esta interpretación, el derecho a la historia es ya un derecho fundamental exigible y debe ser tutelada por sus respectivos tribunales constitucionales.

La Constitución Política de Colombia es generosa en reconocer a sus pueblos indígenas y demás grupos étnicos los derechos que históricamente se les habían negado y que fueron motivo del acalorado discurso del fraile dominico Antón de Montesinos el 21 de diciembre de 1511.

“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (artículo 7) y “es obligación del Estado proteger las riquezas culturales” (artículo 8).

Con estos artículos, el Estado busca garantizar el respeto efectivo a las costumbres y prácticas sociales de los grupos étnicos que comparten el territorio de Colombia; esto tiene como colofón el fortalecimiento de las propias comunidades, de sus autoridades y la recuperación de su historia y cosmovisión.

Pero también la Constitución establece una amplia gama de derechos cuya principal función es la protección de las comunidades indígenas en relación con la sociedad mayoritaria. Entre ellos tenemos: “Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, y en las comunidades con tradición lingüística propia la educación será bilingüe (artículo 10). “Su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural” (artículo 68). “Las tierras comunales de grupos étnicos y las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables” (artículo 63). “Se reconoce que los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica tienen derechos especiales sobre esos patrimonios culturales, que deben ser reglamentados por ley” (artículo 72). “Reconoce como nacionales colombianos a los indígenas que comparten territorios fronterizos, a condición de reciprocidad” (artículo 96). “Crea cargos de senadores y un número a reglamentarse de hasta cinco representantes a elegirse en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas” (artículo 176).

La Constitución Política de Colombia busca mediante estos artículos fortalecer los lazos étnicos; pretende, mediante el mandato constitucional, el desarrollo de los preceptos del Estado como multiétnico y

multicultural, promoviendo el sostenimiento de los grupos étnicos que conforman la nación, respetando las particularidades de cada uno de estos pueblos: unidad en la diversidad.

Establece, además, que “las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes” (artículo 246). Asimismo, esta autonomía ha sido reconocida por la Corte Constitucional y tutelada por el Estado desde 1994, mediante la Sentencia T-254, momento en que la Corte expuso:

Las comunidades indígenas son verdaderas organizaciones, sujetos de derechos y obligaciones, que por medio de sus autoridades ejercen poder sobre los miembros que las integran hasta el extremo de adoptar su propia modalidad de gobierno [...] Las comunidades indígenas no se equiparan jurídicamente a una simple asociación. Son una realidad histórica, dinámica, caracterizada por elementos objetivos y subjetivos que no se reducen al *animus asociandi* propio de las asociaciones civiles. Se nace indígena y se pertenece a una cultura, que se conserva o está en proceso de recuperación.

El acceso a la justicia es un derecho fundamental que es interpretado mediante diversos preceptos constitucionales, como lo es el derecho a la igualdad:

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia, el derecho al acceso a

la administración de justicia, a su vez debe darse en condiciones de igualdad [...] Sin embargo, el acceso a la justicia en comunidades negras/afrocolombianas, raizales y palenqueras tiene restricciones por dificultades de tipo geográfico, por las limitaciones de acceso al sistema de justicia, y también por las prácticas de exclusión y discriminación racial que afectan no solo el acceso a la justicia, sino también la aplicación y el desarrollo de sus sistema propio de administración de justicia (Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas y Proceso de Comunidades Negras, 2010).

El artículo 55 transitorio de la Constitución Política, aunque sirve de herramienta para el reconocimiento de la identidad y de la tradición afrocolombiana, no es lo suficientemente amplio como en el caso de las comunidades indígenas:

Con relación al tema de la autonomía, esta no se encuentra edificada como así fue consagrada respecto de los grupos indígenas, toda vez que se limita el precepto superior a señalar la existencia de comunidades negras, poseedoras de prácticas tradicionales de producción, que entrañan la repetición de actos al interior de la colectividad que se erigen como obligatorios al momento de realizar ciertas conductas, derivadas de una conciencia colectiva (Procuraduría General de la Nación, 2004).

Esta creación constitucional ordena un desarrollo legislativo posterior muy importante para las comunidades afrocolombianas, el cual se materializa en la Ley 70 de 1993,

que señala aspectos relevantes en relación con la autonomía, integridad y protección de estas comunidades: “Este proceso fue alimentado por el movimiento social afrocolombiano que en desarrollo del artículo 55 de la Constitución Política dio origen a dicha ley” (Parra y Rodríguez, 2005).

Es importante resaltar que a partir de la Ley 70 de 1993 y de dicho desarrollo jurisprudencial, se ha podido entender, en primer lugar, la importancia y la significación del concepto de comunidad negra y la justificación o fundamento de su protección, dentro del marco de la diversidad cultural:

La Ley 70 de 1993 define las comunidades negras como el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (Parra y Rodríguez, 2005).

De esto se puede establecer que el marco jurídico colombiano no llega a reconocer a las comunidades afrocolombianas como un sector de la población merecedor de protección y reconocimiento por la simple diferencia racial o biológica, sino por una serie de lazos sociales, históricos, políticos, económicos y religiosos, que construyen una identidad común a todos sus miembros.

La mayoría de las decisiones jurisprudenciales en relación con las comunidades afrocolombianas giran en torno al reconocimiento de la identidad de estas, a la no discriminación y al derecho a la igualdad. En relación

con el derecho a la igualdad, la Corte Constitucional analiza una especial significación de este en la población afrodescendiente:

La carta política le ha reconocido a través de ley una igualdad promocional a la población afrocolombiana, la cual se debe entender en un orden general; es decir, que eventualmente beneficiaría a las comunidades negras de todo el país y no estaría simplemente ligada al reconocimiento de una especie de propiedad colectiva, justificada en una ocupación ancestral de partes del territorio nacional para hacer efectiva la igualdad promocional (Parra y Rodríguez, 2005).

Esta ley se convirtió así en una puerta para visibilizar la problemática de las comunidades afrocolombianas y generó un marco para la protección y garantía de los derechos y prerrogativas de estas. Esta ley es conocida como “la ley de comunidades negras, misma que promueve el respeto a los derechos humanos, sociales, políticos, territoriales, económicos y culturales de las comunidades afrocolombianas” (Parra y Rodríguez, 2005). Al respecto, Sánchez Botero (2004) reconoce:

En el tratamiento constitucional de las etnias hay una evidente jerarquización que recrea viejas subordinaciones que se han presentado históricamente. Así, hay reconocimiento y consagración de derechos de las distintas etnias, ya se trate de los indígenas, los negros y los raizales de San Andrés y Providencia. Lo anterior parece obedecer a dos razones fundamentales: A la historia misma de la luchas y conquistas de los

grupos étnicos en Colombia y al interés especial pero jerarquizado, que en el contexto político, nacional e internacional, despierta la inclusión de lo étnico en la constitución colombiana (p. 94).

Se configuran así los derechos de los pueblos indígenas de autodeterminación y de creación de un sistema de disposiciones que configuran una forma propia de administrar justicia y con base en su cosmovisión, valores y tradiciones que conforman su entorno social, aunque dejando en la esfera de lo invisible otras comunidades tales como los afrocolombianos, que quedaron en situación de indefensión frente a los hilos operantes del Estado.

CONCLUSIONES PARCIALES: VIGENCIA DE LAS PALABRAS DEL FRAILE MONTESINOS

A pesar de los avances en la garantía de los derechos de los pueblos indígenas de Nuestra América, en las constituciones, especialmente en los tres países analizados, Colombia, Ecuador y Bolivia, la idea promulgada por la voz del fraile dominico Antón de Montesinos está lejos de la realidad. La denuncia del fraile es imposible entenderla sin hacerla extensiva a todos los seres humanos que sufren violencia, hambre, esclavitud, tortura y muerte, es decir, a todos aquellos que sufren violación de los derechos humanos.

Esta idea, enraizada en miles de personas estos quinientos años, tiene nuevos retos. El Informe Anual sobre Desarrollo Humano del PNUD para el 2010: “La verdadera riqueza de las Naciones: camino hacia el

desarrollo humanos”, señala que la pobreza y la desigualdad entre países desarrollados y países en vías de desarrollo ha aumentado dramáticamente. Los países pobres son cada vez más pobres. Igualmente, especifica la pérdida del ingreso de la mayoría de personas trabajadoras en el mundo. Alerta sobre las discriminaciones relativas al género, las exclusiones raciales, culturales y generacionales. La desigualdad en el mundo se refleja en casos tangibles como en Noruega; allí los indicadores se acercan a la unidad, con un índice de 0,938 en la primera posición, Zimbabue, ocupa el puesto 169 con un índice de 0,140; e Esto no significa otra cosa que hambre, pobreza, ausencia de derechos de los hombres y mujeres de este país.

El desarrollo humano está definido como el proceso por medio del cual una sociedad mejora y asegura las mejores condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos de todos ellos (Fajardo, 2007).

Actualmente, el mundo tiene hambre, sí, los países ricos miran con indiferencia la muerte, por física hambre, de los países más pobres. Según el “Proyecto Hambre” de las Naciones Unidas, alrededor de 24.000 personas mueren cada día por hambre o por causas relacionadas con la pobreza; un 75% de los fallecidos son niños menores de cinco meses. El Instituto de Desarrollo y Política Alimentaria afirma que la hambruna y las guerras causan solo un 10% de las muertes por hambre, aun cuando tienden a ser de las que trascienden con mayor frecuencia. La mayoría de las muertes por hambre se

deben a la desnutrición crónica. Las familias sencillamente no consiguen suficientes alimentos; esto, a su vez, se debe a la extrema pobreza.

Mientras que los gobiernos discuten sobre la macroeconomía de sus Estados y los escenarios ideales para el pleno desarrollo de las empresas multinacionales, hoy en el Cuerno de África se vive lo que la ONU ha definido como “tragedia humana de proporciones inimaginables”. Unos 12,4 millones de personas en Somalia, Yibuti, Etiopía y Kenia y millones más en otros países vecinos tienen sus vidas amenazadas. Por una parte la hambruna, por otra la emergencia humanitaria. Una estimación hecha por el gobierno de Estados Unidos indica que en los últimos noventa días han muerto más de 29.000 niños menores de cinco años en el sur de Somalia.

Sin ir muy lejos, en Colombia hay cuatro millones de personas desplazadas por la violencia. Una cifra que no tiene comparación en el continente y pocas veces en el mundo; estos millones de personas para las cuales no hay derechos ni esperanzas, a pesar de la reiterada jurisprudencia de la Corte Constitucional a favor de estas personas.

La muerte de líderes sindicales se ha convertido en un hecho cotidiano, según noticia de la EFE:

El 60% de los sindicalistas asesinados en el mundo son colombianos, en 2010 cuando los asesinados fueron 49, de un total de 76 que, según la Confederación Sindical Internacional (CSI), murieron de manera violenta en todo el mundo (*El Tiempo*, 2010).

La Corte Constitucional ha insistido, con una rica y generosa jurisprudencia, a favor de los derechos de los pueblos indígenas; recientemente denuncia este Alto Tribunal, en el Auto 004 de la Sentencia T-025, que más de treinta pueblos indígenas de nuestro país se encuentran al borde de la extinción física y cultural.

Otro aspecto: la Fiscalía General de la Nación y la Procuraduría investigan entre 1200 y 1500 personas ejecutadas extrajudicialmente que fueron presentados como “falsos positivos”. Hasta la fecha solo hay cuatro condenas judiciales de los miembros de la fuerza pública presuntamente responsables de estos hechos. Las madres y familiares de las víctimas han sido amenazados para que retiren las denuncias y son obligados a desplazarse.

Colombia es el país más minado del mundo: más de 8000 personas han sido víctimas de las minas antipersonal. Más de 500.000 niños colombianos, el 13% de la población infantil, sufren de desnutrición crónica, según un estudio del Centro de Investigaciones de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes.

Mientras que los ciudadanos colombianos mueren siendo trasladados de hospital en hospital, en una práctica infame que se ha denominado “paseo de la muerte”, el mismo gobierno denuncia que han sido saqueados por las empresas prestadoras de salud más de cuatro billones de pesos de ese sector. Hasta la fecha no hay ningún funcionario de estas empresas en investigación judicial por las muertes derivadas de este problema (Fajardo, 2010).

A pesar de estos quinientos años, por lo menos en nuestro país las palabras de Montesinos tienen plena vigencia. Muchas personas carecen de los mínimos vitales para sobrevivir con dignidad el desempleo, las nuevas formas de explotación laboral, el desplazamiento forzado, más de cuatro millones de víctimas del conflicto armado, etc.; por ello, vale la pena recordar la pregunta del fraile dominico:

¿Cómo los tienen tan oprimidos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades? Estos, ¿no son hombres?, ¿no están obligados a amarlos como a ustedes mismos?

REFERENCIAS

- Aldunate Lizana, E. (2010). Aproximación conceptual y crítica al neoconstitucionalismo. *Revista de Derecho*, 23(1), 79-102.
- Alvarado, M. (2009). Situación de las comunidades indígenas en Colombia. Revisión e iniciativa. Indepaz. Recuperado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:LeU9BlzBF88J:www.indepaz.org.co/attachments>
- Alzate Montes, C. M. (2004). *Las Casas y las corrientes del pensamiento dentro de la orden en la conquista de América*. Salamanca: San Esteban.
- Ariza, L. (2009). *Derecho, saber e identidad indígena*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad de los Andes - Pontificia Universidad Javeriana.
- Barret-Krieguel (1989). *Les droit de l'homme et le droit naturel*. París: PUF.
- Barroso, L. R. (2008). *El neoconstitucionalismo y la constitucionalización del derecho. El triunfo tardío del derecho constitucional en Brasil*.

- Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot Puente, M. (1994). Bartolomé de Las Casas, el humanismo indígena y los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 6, 37-48.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistemas.
- Braudel, F. (2006). La larga duración. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 5. Recuperado de <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/53/47.html>
- Carbonell, M. (2008). Neoconstitucionalismo y derechos fundamentales en tiempos de emergencia. *Estudios Constitucionales*, 1, 249-263.
- Cárdenas Patiño, A. (2010). Papel de la Universidad Santo Tomás en la gesta independentista. *IUSTA*, 33, 15-28.
- Colmenares, G. (1938-1990). Melo, Jorge Orlando. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colonia3/9-1.htm>
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas y Proceso de Comunidades Negras (2010). Plan de Acción en Derechos Humanos y DIH para la Comunidad Negra, Palenquera, Raizal y la Población Afrocolombiana.
- El Tiempo (2010, 4 de febrero). Asesinados 40 sindicalista el año pasado en Colombia, denuncia organización de trabajadores. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7120268>
- Fajardo Sánchez, L. A. (1999). *Multiculturalismo y derechos humanos*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública. .
- Fajardo Sánchez, L. A. (2000). La Kriss Romani: el derecho de los gitanos. En *Pensamiento jurídico* (pp. 131-154). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fajardo Sánchez, L. A. (2000). *Una historia del anarquismo en Colombia. Crónicas de Utopía*. Madrid: Madre Tierra.
- Fajardo Sánchez, L. A. (2003). Las fuentes olvidadas del pluralismo jurídico en Colombia. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Fajardo Sánchez, L. A. (2005). El derecho ancestral afrocolombiano. Los olvidos del multiculturalismo. En *Otra justicia es posible. La justicia comunitaria como ruta para la democracia* (pp. 155-188). Bogotá: Red de Justicia Comunitaria.
- Fajardo Sánchez, L. A. (2006). *Derecho y justicia en las aulas escolares*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. .
- Fajardo Sánchez, L. A. (2008). El pensamiento intercultural y el derecho a la paz. En *Filosofía, pensamiento intercultural y movimientos sociales en América Latina* (pp. 201-136). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fajardo Sánchez, L. A. (2009). Globalización y derechos humanos. *IUSTA*, 9, 3-37. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fajardo Sánchez, L. A. y García Lozano, L. F. (2009). *Utopía y jurisprudencia constitucional*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fajardo Sánchez, L. A., Gamboa Martínez, J. C. y Villanueva Martínez, O. (1999). *Manuel Quintín Lame y los Guerreros de Juan Tama (multiculturalismo, magia y resistencia)*. Madrid: Nossa y Jara Editores.
- Fajardo Sánchez, L. A., Gamboa Martínez, J. C. y Villanueva Martínez, O. (1992). *Biófilo Panclasta. El eterno prisionero*. Bogotá: Alas de Xue.
- Fajardo Sánchez, L. A., García Lozano, L. F. y Abondano Lozano, D. C. (2008). *Los invisibles y la lucha por el derecho en Colombia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Galeano, E. (1984). *Memorias del fuego* (vol. II: Las caras y las máscaras). Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes (Ventana sobre la utopía)*. Bogotá: Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (1974). *Las revoluciones burguesas*. Madrid: Guadarrama.
- Las Casas, B. de (1986). *Historia de las Indias*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Nueva York: Harcourt, Brace and company.
- Mansilla, A. (2004). El derecho indígena y las pautas para la conformación de una línea jurisprudencial constitucional en Bolivia. Santa Cruz, Bolivia: Universidad Gabriel René Moreno. Recuperado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:j202yMTHvUAJ:www.uv.es/CEFD/10/mansilla.pdf+derecho+s+constitucionales+de+los+pueblos+inidgenas+de+bolivia>
- Masapanta, C. (2009). El derecho indígena en el contexto constitucional ecuatoriano: entre la exigibilidad de derechos y el reconocimiento del pluralismo jurídico. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/wccl/ponencias/7/120.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2007). Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Organización de Naciones Unidas (2010). Proyecto Hambre.
- Parra, C. y Rodríguez, A. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia. Cultura y Jurisprudencia*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Procuraduría General de la Nación (2004). *La diversidad étnica en Colombia: alcances y desarrollo*. Bogotá: Grupo de Asuntos Étnicos de la Procuraduría General de la Nación.
- Rand Parish, H. (2002). Biografía de Fray Bartolomé de las Casas. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com/textos/estudios/casas/casas04.htm>
- República de Bolivia (1967-2008). Constitución Política de Bolivia.
- República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia.
- República de Colombia (1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* n.º 41.013.
- República de Colombia, Corte Constitucional (1992). Sentencia 479 de 199. Magistrados ponentes: José Gregorio Hernández Galindo y Alejandro Martínez Caballero.
- República de Colombia, Corte Constitucional (1994). Sentencia T-254 de 1994. Magistrado ponente: Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz.
- República de Colombia, Corte Constitucional (2010). Sentencia C- 063/2010.
- República de Ecuador (2008). Constitución Política de Ecuador.
- Rojas, U. (1965). *El cacique de Turmequé y su época*. Boyacá: Imprenta Departamental de Boyacá.
- Sánchez Botero, E. (2004). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, E. (2006). *Entre el juez Salomón y el Dios Sira. Decisiones interculturales e interés superior del niño*. Bogotá: Universiteit Van Amsterdam, Faculteit der Rechtsgelerdheid.
- Santiago, A. (2008). *Neoconstitucionalismo*. Recuperado de <http://ancmvp.org.ar/user/files/02neoconstitucionalismo.pdf>
- Semper, F. (2011). Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/>

publica/librev/rev/dconstla/cont/20062/pr/
pr3.pdf

Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria*, 4(7). Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveEntRev=282&iCveNumRev=1583>

Volio, F. (1996). Garantías constitucionales de protección de los derechos indígenas: los casos de Bolivia y Ecuador. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_docpublicaciones/garantias%20constitucionales.pdf

Un escarpado camino hacia la paz*

*Jennie Patricia Flechas Manosalva***

Recibido: 4 de diciembre de 2012

Evaluable: 11 de febrero de 2013

Aceptado: 14 de abril de 2013

Resumen

Esta reflexión es un llamado a reconocer la historia, para generar el compromiso de participar en su construcción, de transformarla, a través de un camino de paulatina humanización en la búsqueda de la anhelada paz. La historia universal ha estado siempre envuelta por hechos de barbarie que generan cuestionamientos acerca de la verdadera “humanidad” de quienes conforman la especie dominante del mundo. La barbarie implica desconocer al otro en su dignidad, no reconocerlo como igual; es una falta de conciencia que conduce a sucesos tan lamentables y atroces como el exterminio de los indígenas americanos, la trata de negros africanos o el holocausto nazi, que tienen en común la negación de las víctimas. Pero a la par de estas situaciones de barbarie, se encuentran, en la historia de la humanidad, movimientos sociales fuertes y proyectos de emancipación que permiten seguir creyendo y mirar con esperanza hacia soluciones más humanas.

Palabras clave: historia, barbarie, racismo, derechos humanos.

* Artículo de reflexión a partir de temática de interés de la autora en la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Estudiante de Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con formación inicial en Lingüística, Tunja. Docente de planta de la Secretaría de Educación de Boyacá. Correo electrónico: jennieflechas@yahoo.com

A steep road to peace

ABSTRACT

This reflection is a call to recognize the history to generate a commitment to participate in its construction and to transform it through a path of gradual humanization while finding the desired peace. World history has always been surrounded by acts of barbarism that generate questions about the true “humanity” of those who make up the world’s dominant species. The barbarism implies ignoring the other’s dignity by not recognizing him as an equal; it is a lack of awareness that leads to such regrettable and atrocious events like the extermination of Native Americans, the African slave trade and the Holocaust, which have in common the denial of the victims. But besides these barbaric situations, strong social movements and emancipatory projects that allow to keep believing and to look with hope towards more humane solutions are found in the history of humanity.

Keywords: history, barbarism, racism, human rights.

Recibido: 4 de diciembre de 2012

Evaluated: 11 de febrero de 2013

Aceptado: 14 de abril de 2013

Um íngreme caminho para a paz

Recibido: 4 de diciembre de 2012

Evaluated: 11 de febrero de 2013

Aceptado: 14 de abril de 2013

RESUMO

Esta reflexão é uma chamada para reconhecer a história, para gerar o compromisso de participar na sua construção, de transforma-la, através de um caminho de humanização gradual na procura da paz desejada. A história universal sempre foi cercada por atos de barbárie que geram dúvidas sobre a verdadeira “humanidade” daqueles que compõem as espécies dominantes do mundo. A barbárie implica ignorar o outro em sua dignidade, não reconhecendo-o como igual; e uma falta de consciência que conduz a sucessos tão lamentáveis e atrozes como o extermínio dos indígenas americanos, o comércio de escravos africanos e o holocausto nazi, que têm em comum a negação das vítimas. Mas, além destas situações de barbaridade, são encontrados, na história da humanidade, movimentos sociais fortes e projetos de emancipação que permitem continuar crendo e olhar com esperança para soluções mais humanas.

Palavras-chave: história, barbaridade, racismo, direitos humanos.

América Latina es una tierra de riquezas exuberantes y de gente decidida que se sobrepone al fracaso y continúa mirando hacia adelante, con infinita confianza y profunda fe en el futuro, a pesar de que en este lugar se fraguaron y consolidaron los más grandes hechos de barbarie en la historia universal. Esta comarca que, en términos de Galeano (1978), “se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta” (p. 9), continúa hoy, varios siglos después, recorriendo un difícil camino en la búsqueda de una paz que se muestra esquiva y que no puede llegar a materializarse hasta que no cambien las condiciones sociales. América Latina posee infinidad de recursos naturales, energéticos y minerales; cuenta todavía con grandes reservas de agua, bosques, especies animales y vegetales... Refiere José Miguel Insulza (2007), Secretario General de la Organización de Estados Americanos:

América Latina no es, de manera alguna, el continente más pobre de la Tierra. En realidad, su ingreso promedio se parece al ingreso promedio de la población mundial y posee recursos naturales y humanos para dar una mejor existencia a todos sus hijos. Sin embargo, alrededor de 100 millones de latinoamericanos durmieron la pasada noche sin haberse alimentado suficientemente durante el día.

Pero estas inmensas riquezas no han sido suficientes para que esta tierra prodigiosa ofrezca a sus habitantes un alto nivel de vida y garantías para vivir en paz. Existen grandes problemas en América Latina que

tienen fuertes implicaciones, las cuales trataremos de analizar, teniendo presente que el conflicto, como inherente a la historia, ha de servir para comprender mejor quiénes somos y para dónde vamos. Solo a partir de esta toma de conciencia es posible valorar lo que tenemos y luchar por lo que queremos.

Hablar de conflictos en América Latina no es nada fácil, pues son tantos y tan estrechamente relacionados entre sí, que no pueden desglosarse. Ya José Miguel Insulza mencionó el primero de los grandes conflictos de América Latina: el hambre, relacionada, obviamente, con la pobreza y el desempleo. Estos conflictos tienen una raíz más profunda: la desigualdad. En ese sentido, estoy de acuerdo con Calderón (2012) cuando expresa:

Los rasgos que asume la compleja desigualdad en América Latina se vinculan no solo a significativos niveles de diferenciación social y altos niveles de concentración de ingresos y riqueza, sino también al malestar y el cuestionamiento por parte de los ciudadanos a tales niveles de desigualdad. Este es el motivo por el cual la desigualdad constituye la base sobre la que se desarrollan la mayoría de los conflictos y protestas sociales en la región (p. 11).

Esta “compleja desigualdad” de que habla Calderón conduce a otros conflictos, además de los ya mencionados. La violencia es uno de ellos. La historia está llena de ejemplos en los que a través de la violencia se impuso el dominio de unos pueblos sobre otros. La miseria y el terror fueron siempre —y continúan siendo— las principales

herramientas de dominio. Pero hoy es, además, la estrategia que utilizan algunos Estados para justificar sus sistemas de gobierno, a través de la llamada Política de Seguridad Nacional, que en nuestro país abanderó Álvaro Uribe Vélez y que propició hechos tan crueles como los falsos positivos. Esto no es más que una apología de la guerra, opuesta por completo a lo que debe ser la esencia de la política. El informe de Human Right Watch (2012) es incuestionable:

Durante 2011, en el marco del conflicto armado interno de Colombia se siguieron cometiendo graves abusos por parte de grupos armados irregulares, como las guerrillas y los grupos sucesores de los paramilitares. La violencia ha provocado el desplazamiento interno de millones de colombianos y continúa desplazando a varias decenas de miles cada año. Es común que actores armados amenacen o ataquen a defensores de derechos humanos, periodistas, líderes comunitarios, docentes, sindicalistas, líderes indígenas y afrocolombianos, líderes de personas desplazadas y víctimas de paramilitares que reclaman justicia o la restitución de tierras [...] Los grupos sucesores de los paramilitares continúan creciendo, mantienen extensos vínculos con miembros de la fuerza pública y funcionarios locales, y cometen atrocidades en forma generalizada (p. 26).

La violencia se comprende, entonces, como fruto de la desigualdad, pero también como generadora de nuevas y peores formas de desigualdad. Al respecto dice Sarmiento (2003): “La violencia es un mecanismo de regulación funcional a los diferentes

regímenes de acumulación que han existido en la historia de la economía política colombiana” (p. 83). En este caso, la violencia como estrategia favorece a unos pocos: a la clase “dominante” que continúa ejerciendo dominio con las mismas prácticas de hace cinco siglos, solo que ahora lo hace de manera más sutil. Esta situación, que se extiende a toda América Latina, se evidencia de manera particular en nuestro país, donde las ideologías políticas y las luchas por la tenencia de tierras han generado grandes conflictos internos, con las consecuentes situaciones de desplazamiento.

Otro elemento importante al hablar de conflictos en América Latina es la corrupción política. El Estado se ha consolidado sobre la base de garantizar el bienestar de los ciudadanos; con esta conciencia se ejerce de manera libre y esperanzadora el derecho al voto, depositando la confianza en aquellas personas que, se cree, trabajarán a favor de todos los ciudadanos. Pero lo que se percibe en la realidad es bien distinto: con frecuencia se descubren hechos bochornosos en los que están involucrados aquellos que, gracias a los votos de confianza de los ciudadanos, ocupan lugares privilegiados desde donde controlan acciones ilegales, y muchas veces ponen a los organismos de inteligencia al servicio de intereses individuales que están en contravía de los derechos de los ciudadanos que los eligieron.

La situación de corrupción en Colombia es tan grave que inclusive afecta a la Presidencia de la República, que ostenta el mayor poder, dado de manera “legítima” por millones de votantes. Los escándalos del paramilitarismo y su relación con el gobierno del expresidente Uribe, así como los desmanes

cometidos en nombre de la ya mencionada Política de Seguridad Nacional, han trascendido fronteras, pues en ellos se vieron involucrados importantes funcionarios, algunos de los cuales ya cumplen penas, pero que en ninguno de los casos corresponden a la dimensión y gravedad de los hechos cometidos. Lo peor es cuando los delitos que se cometen desde estos aparatos de poder se relacionan directamente con las funciones que cumplen en cada uno de sus cargos. En los últimos años, los colombianos se han sorprendido con las actuaciones delictivas de muchos servidores de instituciones del Estado, relacionados de manera directa e indirecta con grupos ilegales, alianzas de las cuales obtenían grandes beneficios, en perjuicio de la misma seguridad nacional que tanto se proclama.

Cabe preguntarse a quién debe atribuirse la responsabilidad: si directamente al Estado, a las organizaciones consolidadas, o a las personas que si bien representan a estos organismos, no son más que fichas que pueden fácilmente ser movidas y reemplazadas. Es una realidad irrefutable que el crecimiento de grupos armados al margen de la ley, principalmente paramilitares, se debe en gran medida al apoyo que han recibido desde las entidades estatales que, en lugar de defender a los ciudadanos, persiguen intereses particulares. Es así como se ha demostrado, en varios casos, que miembros del Ejército, la Policía, el Departamento Administrativo de Seguridad y la misma Fiscalía han tenido relaciones estrechas con los grupos a los que deberían estar enfrentando.

Entonces, ¿cuál debe ser el papel del Estado?, ¿cuál ha de ser su responsabilidad

social frente a los conflictos que afectan a nuestras naciones? En el estudio sobre conflictos sociales en América Latina, Calderón (2012) expresa:

El Estado es un actor central en los juegos de poder y de conflicto, pero tiene limitada capacidad de gestionarlos y resolverlos con un sentido de cohesión social y expansión democrática. Este factor conduce a una paradoja, ya que los Estados catalizan las demandas sociales, pero no tienen la capacidad suficiente para gestionarlas (p. 15).

Esta fragilidad de los Estados es una característica que comparten los países de América Latina, donde no se puede decir que exista verdadera democracia. La situación en Colombia es un patente reflejo de la fragilidad de la estructura democrática. El sonado escándalo del Departamento Administrativo de Seguridad y las comprobadas relaciones del gobierno Uribe con el paramilitarismo deberían bastar para desenmascarar esta supuesta “democracia”. Las cifras son claras: 4,5 millones de colombianos desplazados, no por la violencia, como suele decirse, sino por un sistema político corrupto que se lucra a expensas del sufrimiento de los compatriotas.

Como resultado, se encuentra el escepticismo democrático, que se refleja en el abstencionismo de quienes, desengañados de los mal llamados “sistemas democráticos”, prefieren cruzarse de brazos y esperar que sean otros quienes tomen decisiones, para luego lamentarse e incrementar su pesimismo.

Lo paradójico es que desde hace más de veinte años contamos con una de las

Constituciones Políticas más avanzadas del mundo, una de las primeras en proponer el derecho a la paz:

La constitución de 1991 se elaboró con la expectativa de consolidar una “paz social” y una “convivencia civil” en el marco de una situación de conflicto armado, violencia, política institucional y narcotráfico. Ha sido catalogada como “la constitución de los derechos” porque incorpora un amplio catálogo de derechos económicos, sociales y culturales propios del modelo de estado de bienestar europeo [...] Todo con una importante serie de acciones y garantías jurisdiccionales para el cumplimiento de los derechos, así como la consagración en el artículo 13 del principio de igualdad y no discriminación con eficacia normativa directa (Fariñas, 1991, p. 12).

Pero indagemos un poco más sobre los conflictos en América Latina. En el mismo estudio, Calderón (2012) menciona:

Los países de América Latina comparten rasgos comunes en términos de conflictividad: plataformas de exclusión y desigualdades crónicas mayoritariamente cuestionadas por la ciudadanía, conflictos complejos que relacionan tales desigualdades con el número de conflictos y su intensidad, combinación de protestas sociales que se expresan tanto en el plano social y nacional como en el plano cultural/global, racionalidades prácticas en los conflictos por la reproducción social, que conviven con demandas de mayor eficacia y eficiencia institucional y con

conflictos culturales de carácter sistémico (p. 30).

Al referirnos a las desigualdades y la exclusión social, es necesario profundizar en las políticas económicas que se están generalizando a partir del conocimiento de las estructuras reinantes y sus deficiencias. En primer lugar, quiero referirme a la globalización, ya que América Latina se encuentra inserta en una nueva dinámica global que pretende imponer parámetros mundiales que, como ha sucedido siempre, favorecen a unas pocas naciones poderosas, a costa de ricos territorios que, como América Latina, solo son tenidos en cuenta como proveedores de insumos. Calderón (2011) agrega:

La globalización es la nueva dinámica generadora de conflictividad, pues donde destruye empleos, empresas y programas sociales, genera movilizaciones de protesta con una intensidad y consecuencias variables; mientras que donde crea empleos, empresas y programas sociales, produce mayor gratificación social y, por ende, lealtad hacia sus sistemas políticos. Desestabiliza en el primer caso y estabiliza en el segundo (p. 33).

Esta globalización tiene sus raíces en la sociedad de consumo, donde el valor de los seres humanos depende de su papel como compradores. Esta nueva concepción ha conducido a una transformación en la estructura de valores que, priorizando lo económico, dejó en segundo plano la dimensión social del ser humano. Gutiérrez (2003) se refiere a este tema en comparación con el modelo ético de la banda de ladrones:

No podemos dejar de pensar en un modelo ético que parece hoy en día estar de moda: el modelo ético de la banda de ladrones, como fundamento de una teoría de la justicia y de la sociedad. Este modelo ético es muy antiguo, pero tiene dos componentes centrales de una gran actualidad: primero, parte de una situación de particularismo extremo y de guerra de expropiación entre las partes; segundo, supone como mecanismo de eficacia el monopolio de la fuerza, de la violencia [...] La globalización neoliberal no es otra cosa que la planetarización de ese reino de las bandas de ladrones, que se han lanzado al saqueo de todo el planeta en el marco de la ley de la banda de ladrones hecha ley social. Simplemente, es que la mayoría de la población mundial y de las naciones es el objeto de este saqueo (p. 29).

Este modelo ético de “la banda de ladrones” nos invita a reflexionar sobre que América Latina, como sucedió a lo largo de la historia, es nuevamente la víctima principal que sufre saqueo permanente, pero ahora lo hace de manera voluntaria, con su consentimiento, y casi que “agradecida” de hacer parte de esta nueva “planetarización”, porque la globalización se ha ido colando por todos los resquicios de la sociedad, en todas las naciones del mundo. La globalización hizo creer que no solo era lo mejor, sino que, además, era, en palabras de Yepes (2003), “un destino inevitable e irreversible, hacia el que debían transitar las sociedades para no quedarse al margen de sus ‘enormes beneficios’” (p. 102).

De esta manera, sociedades enteras (entre ellas, por supuesto, América Latina) se lanzaron decididas al abismo de la globalización, para encontrar en el fondo que lo prometido y anhelado distaba mucho de la realidad, pues en lugar del bienestar “global” que se esperaba (no solo económico, sino, principalmente, social), se encontraron nuevas y más profundas desigualdades. Lo mismo sucede con el neoliberalismo:

De acuerdo con el neoliberalismo, toda intervención extraeconómica encaminada a regular el sistema económico y social es intolerable para las fuerzas del mercado: la intervención de la sociedad, de los sindicatos, de los partidos políticos y, aun, del Estado capitalista son fuerzas que estropean la buena marcha de los negocios. En la lógica neoliberal, en su fantástico mundo subliminal, la única intervención racional es la de los empresarios privados: ellos, más que nadie, son los destinados a garantizar y distribuir los beneficios económicos y sociales de su acción, bajo una implacable lógica capitalista neoliberal que obedece a las políticas de privatización del Estado formalmente impulsadas desde la década de los ochenta por los gobiernos mercantilistas latinoamericanos asesorados por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE (Valencia, 2005, p. 118).

El modelo neoliberal se caracteriza por la mínima o nula intervención del Estado. Las fuerzas del mercado operan por la oferta-demanda. Es un nuevo modelo exclusivo: no ofrece empleo, no hay ingreso y, por

supuesto, no hay consumo. Y, como ya fue visto, el que no entra en la lógica del consumo, no existe. Como consecuencia, el capitalismo enfrenta profundas crisis:

La crisis del sistema económico y social conlleva dos subcrisis que son la alimentaria y la ambiental [...] Las raíces de ambas crisis son las mismas: la naturaleza del capital y de la producción capitalista [...] La crisis alimentaria mundial pone al descubierto el motor de la sociedad capitalista: la búsqueda del máximo beneficio privado a corto plazo. Para los capitalistas, los alimentos solo son una mercancía que hay que vender con el mayor beneficio posible. El alimento, elemento esencial de la conservación de la vida de los seres humanos, se ha transformado en un simple instrumento de beneficio. Hay que poner fin a esta lógica mortífera. Hay que abolir el control del capital sobre los grandes medios de producción y comercialización y dar la prioridad a una política de soberanía alimentaria (Pajoni, 2009, p. 7).

Esta búsqueda del máximo beneficio privado conduce nuevamente a la desigualdad y a la violencia, en un proceso cíclico en el que pierden siempre los pobres, las clases menos favorecidas, que alimentan el sistema a expensas de sí mismos. En palabras de Sarmiento (2003), “el neoliberalismo se ha valido de la guerra para consolidar las transformaciones institucionales, reestructurar la economía sectorial y regional, atacar a los trabajadores y empobrecer a la población colombiana” (p. 89).

Esta guerra a la que se refiere Sarmiento tiene un solo propósito: la acumulación a través de procesos extractivos, la eterna historia de apropiación, por la fuerza, de tierras y recursos; porque hoy, al igual que hace varios siglos, la posesión de la tierra es garantía de poder económico y social y principal generadora de desigualdades. Sobre este tema opina la holandesa Saskia Sassen (2010), quien se refiere a la *tierra* como una nueva “categoría compleja”, y explica que existen nuevos ensamblajes, nuevos elementos de autoridad nacional, cuyos resultados son una especie de nueva geopolítica, una especie de agujeros en la estructura, en el tejido del terreno soberano nacional. También se refiere a que “invertir en tierra, y buena tierra, es una buena inversión, ya que significa: agricultura, *agua* y tierras raras”.

Se pasa, así, a un tema que Sassen ha explorado a profundidad: las dinámicas de expulsión, que no son otra cosa que exclusiones sociales. Estas se dan por muchas razones y de diversas formas; una de ellas tiene que ver con desplazamientos forzados, tema que, tristemente, ha pasado a engrosar la larga lista de conflictos en nuestro país. Sarmiento (2003) los define así:

Procesos que son acompañados de guerra y crónicos conflictos sociales y políticos que, mediante la violencia, han desplazado históricamente a la población rural para usurpar sus tierras ante la expectativa de la valorización de los activos (p. 92).

Pero el desplazamiento no es la única forma de exclusión. Existe otra mucho más solapada cuyo daño es de las mismas dimensiones:

el racismo, en todas sus formas. fenómeno, traducido como discriminación, se extiende a todos los sectores, pero se evidencia hoy, de forma más particular, en lo que se refiere a la economía. En este nuevo contexto, los pobres son un nuevo grupo de expulsados por un sistema para el que ellos no significan nada. “Los grandes problemas relacionales entre humanos se dan sobre la base de las intolerancias de todo tipo (racial, de género, de orientación sexual, religiosa, etc.) que proceden del rechazo de la diferencia” (Moore, 2011, p. 20). Estas palabras son aplicables a todas las exclusiones sociales que se han presentado a lo largo de la historia y que siguen ocurriendo en nuestra sociedad contemporánea, donde, a pesar de los avances y reivindicaciones de derechos humanos, persisten las exclusiones arraigadas en diferencias:

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha establecido que *el principio de no-discriminación* es uno de los pilares de cualquier sistema democrático y que es una de las bases fundamentales del sistema de protección de derechos humanos instituido por la Organización de los Estados Americanos. A pesar de lo anterior, las personas afrodescendientes en las Américas han sufrido históricamente, y continúan sufriendo la exclusión, el racismo y la discriminación racial, y han sido invisibilizados, aun cuando constituyen la mayoría poblacional de algunos Estados de la región (Organización de Estados Americanos, 2001).

Se habla de todo tipo de discriminaciones, pero, por supuesto, es el racismo la prueba reina de las barbaries a que conduce la

intolerancia. Se piensa que el racismo fue una barbarie superada que ha quedado en el olvido, junto con otras atrocidades; pero no es así. Mientras más avanza la humanidad, más se perciben actitudes racistas y excluyentes. Según Moore (2011), “hoy el racismo llegó a tal grado de sofisticación, que se niega a sí mismo y pretende no existir” (p. 5). Se niega el racismo y se niegan las exclusiones para las personas se sientan “más humanas”, cerrando los ojos ante una realidad contundente, que sigue siendo visible y palpable.

Estas exclusiones se relacionan, sin lugar a dudas, con los nuevos conflictos: los relacionados con las tierras. La propiedad sobre la tierra y, especialmente, lo que puede haber en ella se encuentra íntimamente relacionado con situaciones de violencia como el despojo, el desplazamiento forzado, la violencia, etc. Lo que complica aún más esta situación es la intervención directa de representantes del gobierno que han conseguido lucrarse por medio de métodos violentos, justificados en una supuesta “legalidad”, apropiándose de grandes extensiones de tierra, sin importarles que millones de personas se hayan visto perjudicadas. De esta manera, no solo las grandes potencias extranjeras obtienen beneficios de las tierras: también ciudadanos corruptos y criminales ocasionan desplazamientos y exclusiones. Todo esto no es más que una concepción errada de lo que debería ser el “neoliberalismo”:

El neoliberalismo no puede existir y probablemente no puede aplicarse cuando no hay una verdadera democracia, cuando no hay libertad económica e individual, cuando no hay

competitividad y cuando no hay respeto al trabajo y a la dignidad humana. Las medidas supuestamente neoliberales que han sido impuestas en Latinoamérica no son otra cosa que medidas estatistas mal llamadas neoliberales, que no persiguen otra cosa que facilitar las finanzas y el funcionamiento del Estado, no de los ciudadanos, al contrario, a costa de ellos (Cruz Prada, 2012, p. 10).

El panorama se divisa oscuro, y de hecho lo sería si no existiera un viso de esperanza que se ha manifestado a lo largo de todos estos siglos, en que la barbarie ha dejado sus huellas: los movimientos sociales, esas acciones colectivas que buscan formas de acción y de expresión en defensa de los derechos fundamentales. Es sabido que las luchas sociales han sido decisivas en la conquista de los derechos humanos; los movimientos sociales han buscado y reivindicado derechos, pues son su fundamento. En este punto, es preciso citar a Herrera Flores (1989):

Los derechos humanos, tanto en su realidad normativa como ética y filosófica, constituyen elementos significativos de ese proceso social en el que interactúan factores económicos, políticos, institucionales, sociales, etc., apuntando siempre a la consecución de unas pautas de justicia formal aplicables a la comunidad- humanidad (p. 50).

Al fortalecer los movimientos sociales, una democracia se fortalece. Esto lo ha entendido, a las malas, América Latina. Es destacable que a pesar de las fuertes crisis, los movimientos sociales en la región siguen vigentes. Según el estudio hecho por Seoane y

Taddei (2000), entre mayo y agosto de 2000, en 15 de los 18 países estudiados aparecen reflejadas acciones protagonizadas por los trabajadores de la educación y la salud. Las formas más difundidas que adoptan estas acciones son la huelga, las movilizaciones y los actos públicos. Es claro, en este sentido, que la causa de los derechos humanos implica un compromiso de por vida; es la causa social a la que se refiere Galeano (1978):

La causa nacional latinoamericana es, ante todo, una causa *social*: para que América Latina pueda nacer de nuevo, habrá que empezar por derribar a sus dueños, país por país. Se abren tiempos de rebelión y de cambio (p. 261).

Y se llega así a un punto importante: en este contexto, ¿cuál es el estado actual de los derechos humanos en América Latina? Responde Angarita (2003):

En los últimos años, hemos asistido a una gran proliferación de normas protectoras de los derechos en casi todas las actividades humanas. Se ha dado un proceso de expansión, generalización y de internacionalización de los derechos [...] Nos encontramos frente a una generalización de los derechos, en donde parece que no hay espacio de la vida y las relaciones humanas que esté excluido del gran campo de los derechos humanos. Pero el posible optimismo que pudiese representar tan frondoso escenario choca con una trágica realidad que lleva a su desvanecimiento, pues por doquier se oyen las voces quejumbrosas de quienes consideran que los derechos humanos se han quedado en letra muerta, cuyo

crecimiento desbordado es comparable tan solo con su propio alto grado de violación (p. 49).

Esto es cierto: el tema de los derechos humanos se ha convertido en una especie de bandera que todos enarbolan; pero en la práctica no se reconocen, no existen garantías para su cumplimiento. Pareciera que los derechos sociales y culturales se encontrarán hoy en un proceso de “regresión” en el que sacrifican ante valores de orden y “seguridad”. Pero las luchas que condujeron al reconocimiento de los derechos humanos no se pueden olvidar. Los derechos no pueden quedarse atrás, como tampoco puede permitirse que sean utilizados como máscara para llevar a cabo injusticias:

Los derechos humanos son una construcción colectiva de la humanidad, que implican una posición política frente a la barbarie, y no sería concebible que se utilicen incluso intereses políticos particulares, para argumentar su desconocimiento o para justificar una guerra (Rojas, 2003, p. 142).

Un gran paso en el reconocimiento y la reivindicación de derechos humanos es la educación en y para los derechos humanos. En este sentido, es importante analizar las observaciones finales del Comité de Derechos Sociales, Económicos y Culturales sobre Países en América Latina y el Caribe (1989-2004), en el artículo 51:

El Comité recomienda con firmeza que se ponga en práctica el plan nacional de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, propuesto por la Alta Comisionada para

los Derechos Humanos en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos.

Sin embargo, a pesar de que estas recomendaciones fueron hechas hace más de quince años, en Colombia este plan nacional de acción para la educación en derechos humanos no se ha hecho efectivo, probablemente porque hablar de derechos humanos es generar polémica, ya que a las clases dirigentes no les conviene que exista el empoderamiento sobre derechos humanos, pues tambalea su poder, ejercido de manera injusta.

En su reemplazo, se propuso en el país un proyecto transversal de educación para la democracia y, más adelante, uno de competencias ciudadanas. Estas propuestas, además de su calidad puramente teórica, son solo paliativas y no apuntan a los verdaderos objetivos del Comité, que específicamente se refiere a una educación en derechos humanos, no a la democracia, mal entendida como “derecho a elegir y a ser elegido”, ni a la búsqueda de solución de conflictos en nombre de la mal llamada “ciudadanía”. Para lograrlo, no basta con convenios y pactos internacionales, ya que los derechos humanos solo son válidos en contextos reales, respondiendo a necesidades concretas:

Los contextos son determinantes para el surgimiento y el desarrollo de las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos. Son el resultado de las múltiples interrelaciones con las formas variadas del medio y las vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que los países

confrontan. La educación en derechos humanos no está escindida de su entorno; por el contrario, se vincula en una mutua relación con este, de suerte que es separable de su contexto, pero la también lo retroinforma, lo retroalimenta y, sobretodo, apunta a la transformación del contexto (Magendzo, 2008, p. 7).

Es a partir de este contexto real, de cada uno de los rincones de Colombia, desde donde debe enfocarse y hacia donde debe dirigirse la educación en derechos humanos.

Esta debe pasar por todos los escenarios educativos: la educación formal desde la escuela, pero también la educación comunitaria, las tecnologías de información y comunicación, los movimientos sociales. La escuela es un dispositivo cultural (a partir de las prácticas educativas se nos incorpora a la cultura), y a la vez es un aparato ideológico del Estado, así como un dispositivo moral muy fuerte (durante años, la escuela fue sinónimo de homogeneidad y normalidad). Es necesario proponer perspectivas de la educación en derechos humanos en la educación formal. Pero que no sea solo con base disciplinaria, tal como funcionan los manuales de convivencia. Refiere Sacavino (2012):

La educación en/para los derechos humanos es una educación ética y política, que articula la educación con los problemas de la realidad actual de nuestros países, como la corrupción, la pobreza, la injusticia social, las democracias “de baja intensidad”, la discriminación, la intolerancia, etc., problemáticas estas que acaban

convirtiéndose en grandes obstáculos para la formación de sujetos de derecho (p. 236).

Con respecto a los temas que ha de tratar la educación en derechos humanos, necesariamente se deben encontrar: la dignidad, la vida digna, el buen vivir (la “vida buena”, de la que hablan nuestros indígenas), la participación, la convivencia y el conflicto, la pluralidad —respetando sistemas valorativos ajenos, aunque no concuerden con los nuestros— y la diversidad (referente no solo a la igualdad, sino también a la diferencia):

Del énfasis puesto en la igualdad, la cual muchas veces ha servido para silenciar y/o negar las diferencias, se ha pasado al predominio de la diferencia, lo que a su vez puede comprometer o eclipsar la afirmación de la igualdad. Un gran desafío del mundo actual es conseguir la articulación de estos polos, sin que uno anule al otro (Socavino, 2012, p. 58).

Según esta autora, no podemos pensar más en la igualdad sin incorporar el reconocimiento de las diferencias, pues su incorporación supone luchar contra todas las formas de desigualdad, prejuicio y discriminación (Sacavino, 2012, p. 223). Otros temas son: la pluralidad, a la cual se refiere el artículo 1.º de nuestra Constitución Nacional¹; y, por supuesto, la democracia, eje fundamental

1 Constitución Nacional de Colombia, artículo 1.º: “Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República unitaria descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran, y en la prevalencia del interés general”.

de los derechos humanos, espacio en que realmente se pueden hacer efectivos.

Entonces, ¿cuál es el camino hacia la paz? Los derechos humanos son el principal instrumento, el único camino. Solo sobre la base de la dignidad humana y en proceso de lucha por reivindicaciones podrá hablarse de paz como “un valor de lucha por el buen vivir”. Otro paso importante hacia la paz es el rescate de las identidades nacionales, el reconocimiento de nuestra valía cultural, como estrategia para enfrentar todas las formas de dominación:

Las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas deben partir de una recuperación crítica de la relación pensamiento social-realidad y social-proceso histórico y, en segundo lugar, afirmar *su* autonomía intelectual y cognoscitiva, única manera de recuperar *lo nuestro* frente a las múltiples formas de la ideología dominante (Valencia, 2005, p. 177).

También Gutiérrez (2003) habla de otros caminos hacia la paz:

Es el fortalecimiento de las redes de solidaridad entre excluidos e incluidos, lo que ayudará en comunidad a resistir la actual ofensiva del capital contra los derechos de las personas, comunidades, naciones y pueblos de todo el mundo. Es construir, a pesar de las estructuras de opresión y exclusión, espacios de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas nuevas, relaciones de resistencia, y al mismo tiempo, de construcción de un nuevo modo de vivir las relaciones

humanas en la cotidianidad, las instituciones alternativas y los modos de enfrentar mancomunadamente este entorno de muerte (p. 37).

Además, como ya se mencionó, la educación en derechos humanos debe ser un tema prioritario en todas las sociedades, mucho más en nuestro país, donde la violación sistemática de los derechos humanos se ha convertido en un tema cotidiano que ya no causa ni asombro. Hoy, más que nunca, los derechos humanos exigen acción y compromiso. Hace falta que desde todos los sectores, y desde todos los ángulos, América Latina se comprometa con la defensa de los derechos humanos. La lucha social debe plantearse sobre la base de la dignidad y de las condiciones mínimas para vivir dignamente. Nuestra América Latina ha permitido que por muchos siglos se pisoteen sus derechos y se le subvalore.

Hoy ya no pueden ser desconocidos los derechos humanos en los programas de desarrollo, y son los movimientos sociales los que deben dinamizarlos, como dice Gutiérrez (2011):

En el caso de los derechos humanos, son los movimientos sociales quienes tienen la iniciativa, y con sus demandas, abren nuevos espacios de acción, a lo cual responden las instancias de poder con nuevos procesos de coerción o de institucionalización (p. 20).

Quiero terminar dejando en el aire otra frase de Sábato (1999): “Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido” (p. 205).

REFERENCIAS

- Angarita Cañas, P. E. (2003). Derechos humanos: principales debates actuales. Una mirada desde el contexto latinoamericano. En *Globalización de los derechos... Repensando la condición humana: debates y derechos humanos*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Calderón Gutiérrez, F. (comp.) (2011). *Los conflictos sociales en América Latina: proyecto de análisis políticos y escenarios prospectivos*. Bolivia: Fundación UNIR.
- Calderón, F. (2012). Diez tesis sobre el conflicto social en América Latina. *Revista CEPAL*, 107.
- Cruz Prada, P. A. (2012). El lugar de los derechos humanos en el modelo neoliberal. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo11/der_hum.htm
- Estrada Álvarez, J. H. (2012). Economía de la configuración de derechos humanos en Colombia. Recuperado de www.periodicoeldiario.com/opinion/derechoshumanos/numero599
- Fariñas Dulce, M. J. (1991). La Constitución Colombiana de 1991 a veinte años vista. En *Lectura crítica de los derechos humanos: a 20 años de la Constitución Colombiana* (pp. 11-19). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Maestría en Derechos Humanos.
- Galeano, E. (1978). *Las venas abiertas de América Latina* (52.^a ed.). Bogotá: Siglo XXI.
- Gutiérrez, G. (2003). Una mirada desde el contexto latinoamericano. En *Globalización de los derechos... Repensando la condición humana: debates y derechos humanos*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Herrera Flores, J. (1989). *Los derechos humanos desde la Escuela de Budapest*. Madrid: Tecno.
- Human Right Watch (1989-2004). Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre Países de América Latina y El Caribe. Informe mundial 2012.
- Insulza, J. M. (2007). América Latina, los mayores problemas. *Reflexiones*, 19(14). Recuperado de <http://www.vitral.org/vitral/vitral79/reflex1.htm>
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Unesco.
- Mena García, M. I. (2010). Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos. Secretaría de Educación Distrital
- Moore Wedderburn, C. (2011). *La humanidad contra sí misma. Para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad* (s. l.).
- Organización de los Estados Americanos, Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). Documento 62.5, de diciembre de 2011.
- Pajoni, G. (2009). *Crisis del sistema capitalista. Análisis, coyuntura y alternativas*. Buenos Aires: Herramienta.
- Pérez Luño, A. (1984). *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos.
- Rojas, J. E. (2003). Derechos humanos para construir paz. Un debate político. En *Globalización de los derechos... Repensando la condición humana: debates y derechos humanos*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Sábato, E. (1999). *Antes del fin. Memorias*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sacavino, S. B. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sarmiento Anzola, L. (2003). La violencia como mecanismo de regulación en la economía colombiana. Una mirada desde el contexto latinoamericano. En *Globalización de los derechos... Repensando la condición humana: debates*

- y derechos humanos. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Sassen, S. (2010). Conferencia: "Ciudad Global". Bogotá: Universidad de los Andes.
- Seoane, J. A. y Taddei, E. H. (2000). *La conflictividad social en América Latina*. Observatorio Social de América Latina.
- Torres Carrillo, A. (s. f.). *La educación popular. Evolución reciente y desafíos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Red Académica.
- Valencia, A. S. (2005). *América Latina de crisis y paradigmas: la teoría de la dependencia en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.
- Yepes, A. (2003). En el contexto de la globalización neoliberal. La lucha por los derechos económicos, sociales y culturales. En *Globalización de los derechos... Repensando la condición humana: debates y derechos humanos*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.

Pautas para los autores

Rules for publishing

Criterios para la publicación de artículos

SOBRE *HALLAZGOS*

La revista *Hallazgos* tiene una periodicidad semestral y fue creada por la Vicerrectoría Académica General y la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás. Constituye un órgano de difusión de los resultados investigativos en el área de ciencias sociales, producidos por los docentes adscritos a los diferentes programas académicos de la universidad; esto ha atraído también, a lo largo de nueve años, la participación de prestigiosos investigadores de países como Chile, Argentina, Venezuela, Brasil, México, Francia, entre otros.

El público objetivo al que se dirige *Hallazgos* son estudiantes, profesionales, investigadores, académicos y, en general, aquellos que estén interesados en las diversas temáticas que abarcan las ciencias sociales.

El objetivo principal de *Hallazgos* es ser un medio de divulgación multidisciplinar del estado de la investigación, sus avances, resultados, proyectos, gestión y políticas de la investigación científica y tecnológica, como también sus proyecciones. Esto, a partir de una alta calidad editorial y científica, que

permita atender a las problemáticas actuales y permear de manera contundente el ámbito de las ciencias sociales.

REQUISITOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

La revista *Hallazgos* tiene como objetivo la socialización de artículos de investigación en la campo de las ciencias sociales, con el fin de contribuir a la consolidación de un diálogo constante entre la comunidad académica.

Los artículos seleccionados, preferiblemente, deberán estar adscritos a investigaciones en curso o terminadas, por lo que deben exhibir coherencia conceptual y profundidad en el tratamiento de un tópico o problema investigativo; además de estar escritos en un lenguaje claro, ágil y estructurado, según la naturaleza del texto.

La extensión del artículo debe ser entre 20 y 30 cuartillas: tamaño carta, formato Word, letra Times New Roman 12, interlineado doble, márgenes superior e izquierdo de 3 cm e inferior y derecho de 2 cm. Ilustraciones y

cuadros deberán tener una resolución de, al menos, 300 DPI (puntos por pulgada).

Los trabajos deben ser inéditos e incluir los siguientes elementos:

- Título en español e inglés
- Resumen en español e inglés de máximo 500 palabras. En él se debe exponer brevemente la hipótesis de la investigación, la metodología y el marco teórico que se empleó para su desarrollo. Es muy importante estructurar este apartado de la manera más clara posible e indicando al lector los contenidos del texto, ya que de su buena redacción depende, en gran medida, que el documento sea leído y citado, lo que incide considerablemente en el factor de impacto de su autor.
- Palabras clave en español e inglés (máximo 7, mínimo 3): estos términos (lexemas) deben ser motores de búsqueda que permitan rastrear en los sistemas de indexación los contenidos del artículo por parte de un lector, por lo cual deben describir los principales tópicos del documento. Yendo un poco más lejos, se pueden incluso realizar análisis de tendencias investigativas a partir de la utilización de estas palabras por parte de los investigadores de una disciplina en particular.
- Debe incluir nombre y apellidos del autor. Un asterisco que se desprende del apellido del autor debe indicar: último nivel académico conseguido, filiación institucional (universidad a la cual se encuentra vinculado) y correo electrónico

(preferiblemente institucional) y dirección postal.

- De incluir un asterisco que se desprende del título en español debe indicar: procedencia del texto, es decir, si este expone los resultados de un proyecto de investigación u obtuvo algún tipo de financiamiento por parte de una entidad educativa. Además, la tipología del artículo:
 - a. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados y conclusiones.
 - b. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el autor o los autores sobre un problema teórico o práctico, que, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales.
 - c. *Artículos de revisión*: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar

una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos son realizados por quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

- d. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- e. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- f. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular. Las anteriores tipologías serán confirmadas y avaladas por el docente que evalúe el artículo.
- *Referencias*: contiene la información bibliográfica básica de los documentos que sirvieron de sustento o fuente para la construcción del texto. Se ubican siempre al final del manuscrito, siguiendo el sistema de citación de la American

Psychological Association (APA), sexta edición.

Ejemplo:

PUBLICACIONES PERIÓDICAS (REVISTAS): Autor, A. A. (año). Título de artículo. Título de la revista, vol., páginas.

PUBLICACIONES NO PERIÓDICAS (LIBROS): Autor, A. A. (año). Título de la obra. Lugar de publicación: Editor o casa publicadora.

PONENCIAS Y COMUNICADOS EN CONGRESOS: Autor, A. A. (año). Título de ponencia o comunicado. En Nombre, Apellido (Ed.), Título del evento (rango de páginas citado). Ciudad: Editorial.

CONFERENCIAS: Autor, A.A. (año, mes). Título. Documento presentado en... Ciudad, País.

INTERNET: Autor, A.A. (año). Título. Recuperado el día del mes del año, dirección electrónica. Ejemplo: Ministerio de Agricultura y desarrollo Rural (2006). Cifras de producto interno bruto 2005-2006. Recuperado el 22 de agosto de 2006 de http://www.minagricultura.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=281

- Citas dentro del texto: si en el desarrollo discursivo del texto se trae a colación una cita o paráfrasis de otro documento se debe indicar en forma parentética, indicando el apellido del autor, el año de edición y las páginas a las que se está haciendo referencia, tal y como se muestra

a continuación: (Lezama Lima, 1966, pp. 44-45).

Se deberá presentar una copia en formato digital. El uso de notas al pie deberá ser exclusivo para notas aclaratorias o explicativas. Con el fin de dar cumplimiento a los criterios de indexación de Pubindex y otras bases internacionales, los artículos serán sometidos a evaluación por parte de un comité de árbitros, asignado por el Comité Editorial de la Revista. Dicha evaluación será desarrollada en forma anónima: el autor desconoce el nombre del evaluador y este último, el del autor que está arbitrando. Los artículos pueden ser enviados a la siguiente dirección de correo electrónico: **hallazgos.revista@gmail.com**

Una vez evaluados los artículos, se les informará a los autores sobre las modificaciones sugeridas por el docente evaluador

y el Comité Editorial. Los artículos siguen un proceso de preselección basado en dos criterios: el primero atiende a la tipología del artículo (de acuerdo con las categorías de Colciencias); el segundo verifica el cumplimiento de los requisitos formales. Si el artículo no corresponde a ninguna de las categorías establecidas por la Revista o no se ajusta a los requisitos de presentación formal, será devuelto a su autor, quien podrá volver a remitirlo a la Unidad de Investigación una vez se hayan llevado a cabo los ajustes pertinentes. Las opiniones expresadas en los artículos publicados en la revista *Hallazgos* son responsabilidad exclusiva de los autores.

Con la presentación del artículo a consideración de la revista *Hallazgos* se entiende que los autores certifican y aceptan que no ha sido publicado ni aceptado para publicación en otra revista o sitio web y que otorgan la autorización para la eventual publicación del mismo en formato impreso y electrónico.

Criteria for publishing papers

ABOUT *HALLAZGOS*

Hallazgos journal is a semi-annual publication created by the General Academic Vice-chancellor's office and the Graduate Studies and Research Unit of the Universidad Santo Tomás. It is a body for diffusion of research results in the area of social sciences, produced by professors assigned to the academic programs of the University, which has also attracted, over the past eight years, the participation of prestigious researchers in countries such as Chile, Argentina, Venezuela, Brazil, Mexico and France, among others.

Hallazgos is aimed at students, professionals, researchers, academics and, in general, those who are interested in topics covered by social sciences. Its main objective is to diffuse multidisciplinary research status, progress, results, projects, management and policies of scientific and technological research, as well as their projections, through high scientific and editorial quality, that responds to current issues of social sciences field.

REQUIREMENTS FOR PUBLICATION OF ARTICLES

The aim of *Hallazgos* journal is the socialization of research papers in the field of social sciences to contribute to the consolidation of a dialogue in the academic community.

Selected articles, preferably, should be assigned to investigations under way or completed, so they should exhibit conceptual coherence and depth in the treatment of a topic or research problem, as well as being written in clear, agile and structured speech according to the nature of text.

The length of the article should be between 20 and 30 pages: Letter, Word format, Times New Roman 12, double spacing, top and left margins of 3 cm and bottom and right 2 cm. Illustrations and tables must have a resolution of, at least, 300 DPI (dots per inch). Entries must be original and include the following elements:

- Title in Spanish and English

- Spanish and English summary of maximum 500 words. It should briefly outline the research hypothesis, methodology and the theoretical framework that was used for its development. It's very important to structure this section as clearly as possible and indicate to the reader the contents of the text because of its good writing depends its large extent, and that the document is read and cited, which greatly affects the impact factor of the author.
- Keywords in Spanish and English (maximum 7, minimum 3): these words (lexemes) must be search engines that allow tracking in content indexing systems article by a reader, which should describe the main topics of the document. Furthermore, you can even perform investigative analysis of trends from the use of these words by researchers in a particular discipline.
- Must include name and surname. An asterisk following the name of the author must indicate: highest academic degree, institutional affiliation (university to which it is affiliated), email (preferably institutional) and mailing address.
- *An asterisk that follows Spanish title should indicate:* source of the text (if it describes the results of a research project, or some type of financing obtained from an educational institution). Furthermore, the type of article:
 - a. *Articles of scientific research and technological development:* documents showing in detail the original results of scientific research projects and / or technological development. The processes they derive of are specifically mentioned in the published document, and the names of the authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results and conclusions.
 - b. *Reflection articles:* documents that correspond to results of studies by the author or authors of a theoretical or practical problem, which like previous ones, meet certification standards on quality and originality by qualified anonymous referees. It presents research results from an analytical, interpretive or critical perspective of the author on a specific topic using original sources.
 - c. *Review articles:* studies by the author or authors with the purpose of giving an overview of the status of a specific domain of science and technology, outlines perspectives of its development and future evolution. These articles are made by those who have achieved an overall view of the domain and are characterized by an extensive literature review of at least 50 references.
 - d. *Short articles:* short papers that present original, preliminary or partial results of a scientific or technological research, which usually require a quick diffusion.
 - e. *Case reports:* documents presenting the results of a study on a particular situation in order to present the

technical and methodological experiences, considered in a specific case. It includes an annotated systematic review of the literature on similar cases.

- f. *Topic review*: outcome document of critical review of literature on a particular topic.
- *References*: contains basic bibliographic information of the documents used as source for the construction of the text. It is always located at the end of the manuscript following the appointment system of the American Psychological Association (APA), sixth edition.

Examples:

PERIODICALS (MAGAZINES): Author, A. A. (year). Title of article. Title of Journal, vol., Pages.

NON-RECURRENT PUBLICATIONS (BOOKS): Author, A. A. (year). Title of work. Place of publication: Publisher or publishing house.

SPEECHES AND STATEMENTS IN CONGRESS: Author, A.A (year). Title of paper or statement. In: Name, Last Name (Ed.), Title of the event (range of pages cited). City: Publisher.

CONFERENCES: Author, A.A (year, month). Title. Paper presented at ... City, Country.

INTERNET: Author, A.A (year). Title. On day, month, year, e-mail address.

Example: Ministry of Agriculture and Rural Development (2006). GDP figures for 2005-2006. Retrieved on August 22, 2006, from http://www.minagricultura.gov.co/paginas_detalle.aspx?Idp=281.

- In-text Citations: whether if the development discourse of the text brings up a quote or paraphrase of another document should be indicated in parenthetical form, indicating the author's name, year of publication and the pages you are doing reference, as shown below: (Lezama, 1966, pp. 44-45).

Authors must submit one digital copie. The use of foot note should be solely for clarifying or explanatory notes. To comply with Publindex indexing criteria and international databases, the articles will be evaluated by a committee of experts, appointed by the editorial board of the Journal. This evaluation will be conduct anonymously: neither the author nor the evaluator will know the name of the other one. Articles can be sent to the following email address: **hallazgos.revista@gmail.com**

After examining the items, we will inform the authors of the amendments suggested by the evaluator and the editorial board. The articles follow a screening process based on two criterias: the first one is related with the typology of the article(according to Colciencia's categories); the second refers to the formal requirements. If the item does not fit any of the categories established by the journal or does not meet the requirements of formal presentation, will be returned to the author, who may again refer it to the journal, after the corrections have been made.

The views expressed in the published articles, are from the authors. An article submission means that authors certify and agree that it's text has not been published

or accepted for publication somewhere else, and it's granting authorization to the eventual publication of it in print and electronic version.

Crerios para a publicao de artigos

SOBRE HALLAZGOS

A Revista *Hallazgos* tem uma periodicidade semestral e foi criada pela Vice-reitoria Acadêmica Geral e a Unidade de Pesquisa da Universidad Santo Tomas.

Constitui um órgão de divulgação dos resultados de pesquisa na área das ciências sociais, produzidos por professores arrolados aos diferentes programas acadêmicos da universidade, isto tem trazido também, ao redor de nove anos, a participação de prestigiosos pesquisadores de países como Chile, Argentina, Venezuela, Brasil, México, França, entre outros.

O público alvo ao qual dirige-se *Hallazgos* são estudantes, profissionais, pesquisadores, acadêmicos e, no geral, para aqueles que estejam interessados nas diversas temáticas que abrangem às ciências sociais.

O principal objetivo de *Hallazgos* é ser um meio de divulgação multidisciplinar, do estado da pesquisa, seus avanços, resultados, projetos, gestão e políticas da investigação

científica e tecnológica, também como suas projeções.

Isto, a partir de uma alta qualidade editorial e científica, que permita responder às problemáticas atuais e permear de uma forma contundente o campo das ciências sociais.

REQUISITOS PARA A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A revista *Hallazgos* tem como objetivo a socialização de artigos de investigação no campo das ciências sociais, a fim de contribuir para a consolidação de um diálogo permanente entre a comunidade acadêmica.

Os artigos selecionados, preferivelmente, devem estar adscritos a pesquisas que estejam em curso ou concluídas, por tanto devem apresentar coerência conceitual e profundidade no tratamento de um tema ou problema investigativo; além de serem escritos numa linguagem clara, ágil e estruturada, segundo a natureza do texto.

O comprimento do artigo deve ser entre 20 e 30 folhas: tamanho carta, formato Word, fonte Times New Roman 12, entrelinhado duplo, margens superior e esquerdo 3 cm e inferior e direito 2 cm. Ilustrações e Critérios para a publicação de artigos 264 imagens devem ter uma resolução de, pelo menos, 300 DPI (pontos por polegada).

Os trabalhos devem ser inéditos e incluir os seguintes elementos:

- Título em espanhol e ingl s
- Resumo em espanhol e ingl s de no máximo 500 palavras. Em ele deve-se expor brevemente a hipótese da pesquisa, a metodologia e o padrão teórico que foi utilizado para o seu desenvolvimento. É muito importante estruturar esta seção da maneira mais clara possível e indicando ao leitor os conteúdos do texto, já que de sua boa escrita depende, em grande medida, que o documento seja lido e citado, o que afeta consideravelmente no fator de impacto do seu autor.
- Palavras-chave em espanhol e Ingl s (no máximo 7, no mínimo 3): estes termos (lexemas) devem ser os motores da procura que permitem o rastreamento nos sistemas de indexação do conteúdo do artigo por parte do leitor, pelo qual devem-se descrever os principais t picos do documento. Indo um pouco mais longe, pode-se inclusive realizar análises de tendências de pesquisas a partir do uso destas palavras pelos pesquisadores de uma determinada disciplina.
- Deve incluir nome e sobrenome do autor. Um asterisco que segue a o sobrenome do autor deve indicar:  ltimo nível acad mico alcançado, filiação institucional (universidade na qual esteja vinculado) e e-mail (de preferência institucional) e o endereço para correspondência.
- De incluir um asterisco que é ligado ao título em espanhol deve indicar: fonte do texto, quer dizer, se este exp  os resultados de um projeto de pesquisa ou obteve algum tipo de financiamento de parte de uma instituição educativa. Além disso, a tipologia do artigo:
 - a. *Artigos de investigação científica e de desenvolvimento tecnológico*: documentos que apresentam em detalhe os resultados originais de projetos de pesquisa científica e/ou desenvolvimento tecnológico. Os processos dos quais derivam-se estão explicitamente sinalados no documento publicado, assim como também o nomes dos autores e suas filiações institucionais. A estrutura geralmente utilizada consiste em introdução, metodologia, resultados e conclusões.
 - b. *Artigos de reflexão*: documentos que correspondem a resultados de estudos feitos pelo autor ou autores ao respeito de um problema teórico ou prático, que, do mesmo como os anteriores, satisfaçam as normas de certificação sob a originalidade e qualidade por árbitros an nimos qualificados. Apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou

crítica do autor sobre um tema específico utilizando fontes originais.

avaliadas pelo professor que avalie o artigo.

- c. *Artigos de revisão*: estudos feitos pelo ou por os autores, a fim de dar uma visão geral do estado HALLAZGOS / Ano 10, No. 20 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomas / pp 263-265
Critérios para a publicação de artigos de um domínio específico da ciência e da tecnologia, sinalam-se as perspectivas de seu desenvolvimento e de evolução futura. Estes artigos são feitos por aqueles que conseguiram ter uma visão geral do conjunto do domínio e estão caracterizados por uma extensa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
- d. *Artigos curtos*: documentos breves que apresentam resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que geralmente exigem uma rápida difusão.
- e. *Reportes de caso*: documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, a fim de dar a conhecer as experiências técnicas e metodológicas consideradas num caso específico. Inclui uma revisão sistemática comentada da literatura sobre casos semelhantes.
- f. *Revisão do Tema*: documento resultante de uma revisão crítica da literatura sobre um tema específico. As anteriores tipologias serão confirmadas e

- *Referências*: contém a informação bibliográfica básica dos documentos que servirem de sustento ou fonte para a construção do texto. Acha-se sempre no final do manuscrito, seguindo o sistema de citação da American Psychological Association (APA), sexta edição.

Exemplo:

PUBLICAÇÕES PERIODICAS (REVISTAS): Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da Revista, vol., paginas.

PUBLICAÇÕES NÃO PERIÓDICAS (LIVROS): Autor, A. A. (ano). Título do trabalho. Local de publicação: Editor ou casa publicadora.

APRESENTAÇÕES E COMUNICADOS EM CONGRESSOS: Autor, A. A (ano). Título da apresentação ou comunicado. Em Nome, Sobrenome (Ed.), Título do evento (intervalo de páginas citado) Cidade, Editorial.

PALESTRAS: Autor, A.A (ano, mês). Título. Documento apresentado em... Cidade, Pais

INTERNET: Autor, A.A (ano). Titulo Recuperado no dia, do mês, do ano, e-mail. Exemplo: Ministerio de Agricultura y desarrollo Rural (2006). Cifras de producto interno bruto 2005-2006. Recuperado o 22 de agosto de 2006, em http://www.minagricultura.gov.co/paginas_detalle.aspx?Idp=281

- Citações dentro do texto: se no desenvolvimento discursivo do texto traz-se a cola  o uma citação ou paráfrase de outro documento deve ser indicada no formulário em forma parent  tica, indicando o sobrenome do autor, o ano da edição e as páginas às quais você está fazendo referência, conforme demonstrado a seguir: (Lezama Lima, 1966, p 44-45).

Crêterios para a publicação de artigos 266

Dever-se-   apresentar uma cópia em formato digital.

O uso de notas de rodapé deve ser exclusivo para notas esclarecedoras ou explicativas.

Com o fim de cumprir com os cr terios de indexação de Pubindex e outras bases de dados internacionais, os artigos são objeto de avaliação por um comit   de árbitros designados pelo Comit   Editorial da Revista. Essa avaliação será desenvolvida de forma an  nima: o autor não sabe o nome do avaliador e este último, o do autor que ele faz a arbitragem.

Os artigos podem ser enviados para o seguinte endereço de email: hallazgos .revista@gmail.com

Depois de avaliar os artigos, vão se informar para os autores sobre as alterações sugeridas pelo professor avaliador e o Conselho Editorial.

Os artigos seguem um processo de seleção baseado em dois cr terios: o primeiro aborda a tipologia do artigo (de acordo com as categorias de Colciencias); o segundo confere o cumprimento dos requisitos formais.

Se o artigo não se enquadrar em nenhuma das categorias estabelecidas pela Revista ou não se ajusta em conformidade com os requisitos formais, são devolvidos ao autor, que pode voltar a envi  -lo    Unidade de Investigação, uma vez que se realizaram os ajustes relevantes.

As opiniões expressas nos artigos publicados na revista *Hallazgos* são responsabilidade exclusiva dos autores.

Com a apresentação do artigo para a consideração da revista *Hallazgos* entende-se que os autores certificam e concordam que não tenham sido publicados ou aceitos para publicação em outra revista ou site web e que outorgam a autorização para a eventual publicação do mesmo no formato impresso e eletr  nico.