

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 indexada en Emerging Sources Citation Index- Web of Science, Publindex, SciELO Colombia, Redalyc, EBSCO, Latindex, Ulrich, DOAJ, Dialnet, CLASE, OEI, LatAm Plus, Infobase Index, MLA International Bibliography.

Enlace Open Journal System: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos>.

HALLAZGOS  
Revista de Investigaciones

ISSN:  
1794-3841

e-ISSN:  
2422-409X

Vol. 16  
n.º 31

enero-junio  
2019

Bogotá D.C.  
Colombia

pp. 1-232

Forma de adquisición:  
Compra, canje o suscripción

Periodicidad:  
Semestral

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:  
Cra. 7 # 51A-13, Unidad de Investigación  
Universidad Santo Tomás,  
Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: (57-1) 587 8797  
Exts.: 1907/8

Correo electrónico: [revistahallazgos@usantotomas.edu.co](mailto:revistahallazgos@usantotomas.edu.co)  
<http://ediciones.usta.edu.co>

Formato: 17 x 24 cm

ISSN: 1794-3841

ISSN electrónico: 2422-409X

Hecho el depósito que establece la ley

### **Universidad Santo Tomás**

Ediciones USTA

Sede Principal, Edificio Luis J. Torres

Cra. 9 # 51-11, Sótano 1

Teléfono: (57-1) 587 8797, ext. 2991

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

Correo electrónico: [editorial@usantotomas.edu.co](mailto:editorial@usantotomas.edu.co)

Traducción

Julieta Covo Méndez

Óscar Daniel Sánchez

Corrección de estilo

Eduardo Franco

Diagramación

Patricia Montaña D.

Imagen de carátula

La central de diseño

Impresión

DGP Editores SAS

Bogotá D. C., Colombia

2019



Esta obra está bajo una  
Licencia Creative Commons  
Atribución-CompartirIgual 4.0  
Internacional.

## CONSEJO EDITORIAL

**Fr. Juan Ubaldo López Salamanca, O. P.**

Rector General

**Fr. Mauricio Antonio Cortés Gallego, O. P.**

Vicerrector Académico General

**Fr. Luis Francisco Sastoque Poveda, O. P.**

Vicerrector Administrativo y Financiero General

**Fr. Javier Antonio Castellanos, O.P**

Decano de la división de Educación Abierta y a

Distancia

**Olga Lucía Ostos Ortíz**

Directora de la Unidad de Investigación

**Esteban Giraldo González**

Director Ediciones USTA

## COMITÉ EDITORIAL

**Mauricio Beuchot Puente, Ph. D.**, Universidad Nacional

Autónoma de México. Ciudad de México, México

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

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

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

**Cristo Rafael Figueroa, Ph. D.**, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

**Germán Vargas Guillén, Ph. D.**, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

**Diana Paola Guzmán, Ph. D.**, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá, Colombia

**Julián Pacheco Martínez, Mg.**, Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, Colombia

**José Antonio Paniagua García, Mg.**, Universidad de Salamanca. Salamanca, España

**Mónica Good, Mg.**, Universidad de Columbia Británica Okanagan. Kelowna, Canadá

**Cuahtemoc Campuzano Vargas, Ph. D.**, Universidad Veracruzana. Veracruz, México

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Perla Isabel Blanco Miranda, Mg.**, Corporación Universidad de la Costa, Colombia

**Claudia Inés Carreño, Ph. D.**, Universidad de los Andes, Colombia

**Alejandro Castaño Bedoya, Ph. D.**, Universidad Católica de Colombia, Colombia

Editor revista *Hallazgos*

**Nicolás Darío Cuevas Alvear**

**Nicolás Londoño Bernal**

Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia

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



# Contenido

Editorial

9

## Núcleo temático

PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL EN EL POSACUERDO: UNA MIRADA A  
LOS CASOS DE LOS MUNICIPIOS DE SAN CARLOS Y DE SAN FRANCISCO  
EN EL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, EN COLOMBIA

17

Youth political participation in the post-agreement: a look at the cases  
of the municipalities of San Carlos and San Francisco in the department of Antioquia,  
in Colombia

Participação política juvenil no pós-acordo: um olhar aos casos  
dos municípios de San Carlos e San Francisco no estado de  
Antioquia na Colômbia

*Jessica Julieth Cardona Jaramillo*

PUESTA EN MARCHA DE UN LUGAR DE MEMORIA EN BUCARAMANGA:  
LA EXPERIENCIA DEL ARCHIVO ORAL DE MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS

41

Start-up of a memoir place in Bucaramanga: the experience  
of the Oral Archive of the Victims' Memoirs

Implementação de um lugar da memória em Bucaramanga:  
a experiência do Arquivo Oral da Memória das Vítimas

*Diana del Pilar Novoa Sanmiguel*  
*Diego Andrés Escamilla Márquez*

ABUELAS DE PLAZA DE MAYO, HIJOS DE DESAPARECIDOS, NIETOS RECUPERADOS Y HERMANOS: DE LAS “LABORES DETECTIVESCAS” A LAS ACCIONES Y PRODUCCIONES CULTURALES, ARTÍSTICAS Y MEDIÁTICAS	61
--	----

Grandmothers of the Plaza de Mayo, children of the disappeared,  
recovered grandchildren and siblings: from “detective work” to cultural,  
artistic and media actions and productions

Avós da Praça de Maio, filhos de desaparecidos, netos recuperados e irmãos:  
dos “labores detetivescos” às ações e produções culturais, artísticas e mediáticas

*María Luisa Diz*

EL FALSO PROBLEMA DE LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA A LA LUZ DE LA CRISIS ORGÁNICA: ARGENTINA, 2003-2015	91
---	----

The false problem of educational privatization in light of the organic crisis:  
Argentina, 2003-2015

O falso problema da privatização educativa à luz da crise orgânica:  
Argentina 2003 - 2015

*Eduardo Sartelli*  
*Romina De Luca*

### **Investigación en perspectiva**

RESISTENCIA SOCIAL EN EL LIBROARTE DE MÉXICO DEL SIGLO XXI: RELATOS DE LA OTREDAD	121
--	-----

Social Resistance in book arts of Mexico of the 21st Century: Accounts of Otherness

Resistência social no livro de artista do México no século XXI: relatos da alteridade

*María Graciela Patrón Carrillo*

HACER DECOLONIAL: DESOBEDECER A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	147
Decolonial doing: disobey the research methodology	
Fazer decolonial: desobedecer à metodologia de pesquisa	
<i>Alexander Ortiz Ocaña</i>	
<i>María Isabel Arias López</i>	
REFLEXIONES EN Y PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ÉTICA	167
Reflections on and for the teaching of the history of ethics	
Reflexões em e para o ensino da história da ética	
<i>José Eriberto Cifuentes Medina</i>	
<i>Jaime Andrés Torres Ortiz</i>	
CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA ORGANIZACIÓN FAMILIAR DEL CUIDADO	187
Changes and continuities in the family care organization	
Mudanças e permanências na organização familiar do cuidado	
<i>Andrea Hernández Quirama</i>	
<i>Johana Linares García</i>	
<i>Héctor Mauricio Rojas Betancur</i>	
Criterios para la publicación de artículos	213
Criteria for the publication of articles	
Critérios para a publicação de artigos	
ÍNDICE PERIÓDICO REVISTA HALLAZGOS	225



---

## Editorial

Ante las continuas transformaciones políticas en el ámbito internacional, como el crecimiento de partidos políticos de ala conservadora, o las rupturas cada vez más decisivas de tratados internacionales que hacían de enclave en el panorama político mundial, urge para América Latina una reflexión profunda sobre los procesos de participación política, los retos y las oportunidades de la región. Para ello, construir una mirada crítica sobre nuestro pasado, hacernos con nuevas formas de acción política, así como analizar con rigor crítico las acciones estatales actuales, son pilares en la consolidación de proyectos de largo aliento para la región. En este orden de ideas, este número presenta como núcleo temático “el futuro político de América Latina”, que recopila experiencias académicas que puedan contribuir, desde el rigor interdisciplinar, a discusiones de actualidad política para la región.

Para nuestro núcleo temático, contamos con investigaciones enfocadas en conflictos internos de Colombia y Argentina. La primera investigación, titulada “Participación política juvenil en el posacuerdo: una mirada a los casos de los municipios de San Carlos y de San Francisco en el departamento de Antioquia, en Colombia”, elaborada por Jessica Cardona Jaramillo, indaga la participación

política juvenil en dos municipios del departamento de Antioquia, en Colombia, a partir de la revisión comparada de dos planes de desarrollo territorial. La segunda contribución, también cimentada en territorio colombiano y escrita por los investigadores Diana del Pilar Novoa Sanmiguel y Diego Andrés Escamilla Márquez, se titula “Puesta en marcha de un lugar de memoria en Bucaramanga: la experiencia del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas”, en la que se explora la construcción y consolidación de un espacio de memoria oral: el Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (Amovi), que busca recuperar un archivo documental para consolidar relatos alternativos a las narrativas hegemónicas del conflicto armado colombiano.

A continuación, presentamos dos investigaciones situadas en el territorio argentino. La primera de ellas, titulada “Abuelas de Plaza de Mayo, hijos de desaparecidos, nietos recuperados y hermanos: de las ‘labores detectivescas’ a las acciones y producciones culturales, artísticas y mediáticas”, de la investigadora María Luisa Diz, muestra resultados de su tesis doctoral acerca del uso del teatro y el involucramiento de actores en las acciones emprendidas por las Abuelas de la Plaza de Mayo, a través de un análisis

documental de discursos institucionales, acciones de búsqueda, denuncia y difusión de las abuelas. La segunda contribución desde Argentina la aportan los investigadores Eduardo Sartelli y Romina De Luca, con la investigación titulada “El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015”. Con una mirada alternativa sobre el problema de la educación en Argentina, el texto plantea que la evolución de la matrícula pública y privada del nivel primario y secundario no se corresponde con una migración de las matrículas públicas a las privadas, sino con un condicionamiento de la evolución de la matrícula estatal respecto de indicadores de rendimiento interno y política educativa.

En nuestra segunda sección, “Investigación en perspectiva”, presentamos cuatro trabajos de diversas disciplinas que aportan a la reflexión sobre el lugar que ocupan las ciencias sociales y las humanidades desde sus metodologías, campos de acción y producciones artísticas. El primero de ellos, “Resistencia social en el libroarte de México del siglo XXI: relatos de la otredad”, de María Graciela Patrón Carrillo, analiza dos casos en los cuales el libroarte se engrana con procesos de denuncia y crítica social como formas de producción de memoria colectiva. La segunda de las contribuciones,

elaborada por Alexander Ortiz Ocaña y María Isabel Arias López, lleva el título “Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación”. El texto plantea, mediante la crítica decolonial, nuevos horizontes en la consecución de metodologías, conocimientos y formas de existir “otras”, y los retos que aquellas suscitan.

Para finalizar nuestro número, se despliegan dos artículos que nos acercan a la ética y el cuidado. El primero de ellos, “Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética”, de los autores José Eriberto Cifuentes Medina y Jaime Andrés Torres Ortiz, nos invita a reconocer la importancia de la enseñanza de la ética en los pregrados de educación superior. Mediante el diseño de una propuesta basada en investigación desde el aula, su trabajo busca escenarios posibles desde la didáctica y la pedagogía para la enseñanza de la ética y su historia. La última contribución de nuestro número recibe por nombre “Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado”, elaborada por Andrea Hernández Quirama, Johana Linares García y Héctor Mauricio Rojas Betancur, que explora los cambios y las permanencias en la distribución por sexo y posición social respecto de los roles en el cuidado familiar en la ciudad de Bucaramanga, en Colombia.

Nicolás Londoño Bernal  
Editor

---

## Editorial

In view of the continuous political transformations at international level, such as the growth of right wing political parties, or the increasingly decisive ruptures of international treaties that served as enclave in the world political scene, an in-depth reflection is urgently needed for Latin America on the processes of political participation, the challenges and the opportunities of the region. To do this, building a critical view on our past, attaining new forms of political action, and analyzing with critical rigor the current state actions, are pillars in the consolidation of long-term projects for the region. In this order of ideas, this issue presents as its thematic core “the political future of Latin America”, which collects academic experiences that can contribute, from the interdisciplinary rigor, to political current discussions for the region.

For our thematic core, we have research focused on internal conflicts in Colombia and Argentina. The first research, entitled “Youth political participation in the post-agreement: a look at the cases of the municipalities of San Carlos and San Francisco in the department of Antioquia, in Colombia”, prepared by Jessica Cardona Jaramillo, investigates the youth political participation in two municipalities of the department of

Antioquia, in Colombia, based on the comparative review of two territorial development plans. The second contribution, also based in Colombian territory and written by researchers Diana del Pilar Novoa Sanmiguel and Diego Andrés Escamilla Márquez, is entitled “Start-up of a memoir place in Bucaramanga: the experience of the Oral Archive of the Victims’ Memoirs”, which explores the construction and consolidation of an oral memory space: the Oral Archive of the Victims’ Memoirs; (Amovi), which seeks to recover a documentary archive to consolidate alternative narratives to the hegemonic narratives of the Colombian armed conflict.

Next, we present two research located in Argentinian territory. The first of them, entitled “Grandmothers of the Plaza de Mayo, children of the disappeared, recovered grandchildren and siblings: from ‘detective work’ to cultural, artistic and media actions and productions”, by researcher María Luisa Diz, shows results of her doctoral thesis on the use of theater and the involvement of actors in the actions undertaken by the Grandmothers of the Plaza de Mayo, through a documentary analysis of institutional discourses, search actions, denunciation and dissemination of the grandmothers.

The second contribution from Argentina is provided by researchers Eduardo Sartelli and Romina De Luca, with the research entitled "The false problem of educational privatization in light of the organic crisis: Argentina, 2003-2015". With an alternative view on the problem of education in Argentina, the paper proposes that the evolution of public and private enrollment at the primary and secondary level does not correspond to a migration of public to private enrollments, but rather to a conditioning of the evolution of state enrollment regarding internal performance and educational policy indicators.

In our second section, "Research in perspective", we present four works of various disciplines that contribute to the reflection about the place the social sciences and humanities occupy from their methodologies, fields of action and artistic productions. The first of them, "Social Resistance in book arts of Mexico of the 21st Century: Accounts of Otherness", by author María Graciela Patrón Carrillo, analyzes two cases in which the book arts engages with processes of denunciation and social criticism as forms of production of collective memory. The second contribution, prepared by Alexander

Ortiz Ocaña and María Isabel Arias López, has the title "Decolonial doing: disobey the research methodology". The text proposes, through decolonial criticism, new horizons in the attainment of methodologies, knowledge and ways of existing "others", and the challenges that they elicit.

To finalize our issue, two articles are displayed that bring us closer to ethics and care. The first one, "Reflections on and for the teaching of the history of ethics", by authors José Eriberto Cifuentes Medina and Jaime Andrés Torres Ortiz, invites us to acknowledge the importance of teaching ethics in undergraduate education higher. Through the design of a proposal based on research from the classroom, their work looks for possible scenarios from didactics and pedagogy for the teaching of ethics and its history. The last contribution of our number is called "Changes and continuities in the family care organization", prepared by authors Andrea Hernández Quirama, Johana Linares García and Héctor Mauricio Rojas Betancur, which explores the changes and the continuities in the distribution by sex and social position regarding the roles in family care in the city of Bucaramanga, in Colombia.

Nicolás Londoño Bernal  
Editor

---

## Editorial

Perante as contínuas transformações políticas no âmbito internacional, como o crescimento dos partidos políticos de caráter conservador ou as rupturas cada vez mais decisivas de tratados internacionais que eram um enclave no panorama político mundial, urge para América Latina uma reflexão profunda sobre os processos de participação política, os desafios e as oportunidades na região. Para isso, construir um olhar crítico sobre nosso passado, fazermos com novas formas de ação política, assim como analisar com rigor crítico as ações estatais atuais, são pilares na consolidação de projetos de longo fôlego para a região. Neste sentido, este número apresenta como núcleo temático “o futuro político da América Latina” que compila experiências acadêmicas que possam contribuir, desde o rigor interdisciplinar, a discussões de atualidade política para a região.

Para nosso núcleo temático contamos com pesquisas focadas em conflitos internos da Colômbia e Argentina. A primeira pesquisa intitulada “Participação política juvenil no pós-acordo: um olhar aos casos dos municípios de San Carlos e San Francisco no estado de Antioquia, na Colômbia”, elaborada pela Jessica Cardona Jaramillo, indaga sobre a participação política no estado de Antioquia, na Colômbia, a partir da revisão

comparada dos planos de desenvolvimento territorial. A segunda contribuição, também cimentada no território colombiano e escrita pelos pesquisadores Diana del Pilar Novoa Sanmiguel e Diego Andrés Escamilla Márquez, titula-se “Implementação de um lugar de memória em Bucaramanga: a experiência do Arquivo Oral da Memória das Vítimas” o qual explora a construção e consolidação de um espaço de memória oral: o Arquivo Oral da Memória das Vítimas (Amovi) que procura recuperar um arquivo documental para consolidar relatos alternativos das narrativas hegemônicas do conflito armado colombiano.

A continuação apresentamos duas pesquisas localizadas no território argentino. A primeira delas, intitulada “Avós da Praza de Maio, filhos de desaparecidos, netos recuperados e irmãos: dos “labores detetivescos” às ações e produções culturais, artísticas e mediáticas” da pesquisadora Maria Luisa Diz, mostra resultados da sua tese de doutorado acerca do uso do teatro e o envolvimento de atores nas ações empreendidas pelas Avós da Praça de Maio, através de uma análise documental de discursos institucionais, ações de busca, denúncia e difusão das avós. A segunda contribuição desde a Argentina e aportada pelos pesquisadores Eduardo Sartelli e Romina De

Luca com a pesquisa intitulada “O falso problema da privatização educativa à luz da crise orgânica: Argentina 2013-2015”. Com um olhar alternativo sobre o problema da educação na Argentina, o texto expõe que a evolução da matrícula pública e privada no nível primário e secundário não se corresponde com uma migração das matrículas públicas para as privadas, senão com um condicionamento da evolução da matrícula estatal respeito dos indicadores de rendimento interno e política educativa.

Em nossa segunda seção “Pesquisa em perspectiva” apresentamos quatro trabalhos de diversas disciplinas que aportam à reflexão sobre o lugar que ocupam as ciências sociais e as humanidades desde suas metodologias, campos de ação e produções artísticas. O primeiro deles “Resistência social no livro de artista do México no século XXI: os relatos da alteridade” da autora María Graciela Patrón Carrillo analisa dois casos nos quais o livro de artista se une com processos de denúncia e crítica social como formas de produção da memória coletiva. A segunda das contribuições, elaborada pelo Alexander Ortiz Ocaña e pela Maria Isabel Arias López titula-se “Fazer decolonial:

desobedecer à metodologia da pesquisa”. O texto expõe, mediante a crítica decolonial, novos horizontes na consecução de metodologias, conhecimentos e formas de existir “outras” e os desafios que aquelas suscitam.

Para finalizar nosso número, se apresentam dois artigos que nos acercam à ética e o cuidado. O primeiro deles, “Reflexões em e para o ensino da história da ética” dos autores José Eriberto Cifuentes Medina e Jaime Andrés Torres Ortiz nos convida a reconhecer a importância do ensino da ética nas graduações da educação superior. Mediante o desenho de uma proposta baseada na pesquisa desde a sala de aula, seu trabalho procura cenários possíveis desde a didática e a pedagogia para o ensino da ética e sua história. A última contribuição do nosso número recebe o nome “Mudanças e permanências na organização familiar do cuidado” elaborada pelos autores Andrea Hernández Quirama, Johana Linares García e Héctor Mauricio Rojas Betancur que explora as mudanças e as permanências na distribuição por gênero e posição social respeito aos roles no cuidado familiar na cidade de Bucaramanga, na Colômbia.

Nicolás Londoño Bernal  
Editor

Núcleo temático

Thematic focus

Núcleo temático



# Participación política juvenil en el posacuerdo: una mirada a los casos de los municipios de San Carlos y de San Francisco en el departamento de Antioquia, en Colombia\*

Jessica Julieth Cardona Jaramillo\*\*

Recibido: 5 de septiembre de 2018

Evaluated: 28 de septiembre de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Cardona Jaramillo, J. J. (2019). Participación política juvenil en el posacuerdo: una mirada a los casos de los municipios de San Carlos y de San Francisco en el departamento de Antioquia, en Colombia. *Hallazgos*, 16(31), 17-40. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.01>

## RESUMEN

El presente artículo plantea un análisis comparado entre los planes de desarrollo municipales (PDM) de 2012 y de 2016, con respecto a la participación política juvenil, en territorios que fueron escenarios del conflicto interno colombiano como los casos de los municipios de San Carlos y de San Francisco en el departamento de Antioquia. A partir de este análisis, se vinculan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los funcionarios de los planteles educativos de los municipios en estudio. Al respecto, el trabajo analiza que, si bien el acuerdo final de paz ha posibilitado en lo formal la reapertura de los mecanismos legales de participación política, este ejercicio por parte de los jóvenes de estos municipios es percibido como frágil, debido a las pocas garantías que les ofrece. Se concluye que la participación política juvenil que experimentan estos municipios corresponde a formas de ejercicio “no tradicional”\*\*\*, la cual es percibida por los jóvenes como el mecanismo más efectivo para hacer valer su voz en medio de la sociedad.

**Palabras clave:** políticas institucionales, participación política juvenil, municipios en fase de posacuerdo.

\* Artículo de investigación suscrito a la investigación “Impacto socioeconómico del desminado humanitario: análisis de los casos de restitución de tierras de las comunidades de San Francisco y San Carlos (Antioquia)”, adscrito al semillero de investigación Seguridad, Salud y Sociedad (Sesaso), financiado por la Universidad Militar Nueva Granada, Código INV-EES-2340, Bogotá, Colombia, 2017, y dirigido por el profesor William Pachón Muñoz, coinvestigador del proyecto.

\*\* Estudiante de último semestre del programa de Relaciones Internacionales y Estudios Políticos de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: U0901862@unimilitar.edu.co

\*\*\* En este artículo, el ejercicio de participación política juvenil “no tradicional” corresponde a las expresiones juveniles culturales que operan como símbolo de participación política en la sociedad actual. A esto la investigadora Reguillo (2004) le ha llamado desdramatización o performatividad juvenil.

## Youth political participation in the post-agreement: a look at the cases of the municipalities of San Carlos and San Francisco in the department of Antioquia, in Colombia

### ABSTRACT

This article proposes a comparative analysis between the municipal development plans (PDM) of 2012 and 2016, with respect to youth political participation in territories that were scenarios of the Colombian internal conflict, such as the cases of the municipalities of San Carlos and San Francisco in the department of Antioquia. Based on this analysis, the results obtained in the interviews made to officials of the educational establishments of the municipalities under study are connected. In this regard, the paper analyzes that, although the final peace agreement has formally allowed the reopening of the legal mechanisms of political participation, this exercise by young people in these municipalities is perceived as fragile, due to the few guarantees it offers them. It is concluded that the youth political participation experienced by these municipalities corresponds to “non-traditional”\*\*\* forms of exercise, which is perceived by young people as the most effective mechanism to assert their voice in the midst of society.

**Keywords:** institutional policies, youth political participation, municipalities in the post-agreement phase.

Received: September 5, 2018

Evaluated: September 28, 2018.

Accepted: October 23, 2018

# Participação política juvenil no pós-acordo: um olhar aos casos dos municípios de San Carlos e San Francisco no estado de Antioquia na Colômbia

Recebido: 5 de setembro de 2018

Avaliado: 28 de setembro de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

## RESUMO

Este artigo expõe uma análise comparada entre os planos de desenvolvimento municipais (PDM) de 2012 e de 2016, com respeito à participação política juvenil, nos territórios que foram cenários do conflito interno colombiano como os casos dos municípios de San Carlos e de San Francisco no estado de Antioquia. A partir desta análise, vinculam-se os resultados obtidos nas entrevistas realizadas aos funcionários das escolas dos municípios do estudo. Ao respeito, o trabalho analisa que se bem o acordo final de paz tem possibilitado no formal a reabertura dos mecanismos legais de participação política, este exercício por parte dos jovens destes municípios é percebido como frágil devido às poucas garantias que lhes oferece. Conclui-se que a participação política juvenil que experimentam estes municípios corresponde a formas de exercício “não tradicional”\*\*\* a qual é percebida pelos jovens como o mecanismo mais efetivo para fazer valer sua voz em meio da sociedade.

**Palavras-chave:** políticas institucionais, participação política juvenil, municípios em fase de pós-acordo.

## INTRODUCCIÓN

Resulta de gran trascendencia para Colombia involucrar participativamente a los jóvenes que ante la actual coyuntura son etiquetados como ciudadanos protagónicos en el posacuerdo, en especial, a los jóvenes que en sus territorios han sido afectados por el conflicto armado. Sobre ellos, recae la necesidad de llevar a cabo el cumplimiento de los acuerdos de paz, sin olvido y sin repetición de hechos violentos. Por tanto, deben existir iniciativas que motiven la participación de los jóvenes en lo político, social y cultural.

Con lo anterior, este artículo propone un análisis comparado entre los planes de desarrollo municipales (PDM) de 2012 (inicio del proceso de paz) y 2016 (inicio de la etapa de posacuerdo), con respecto a la participación política juvenil, en dos de los territorios más afectados por la violencia en el oriente antioqueño (San Carlos y San Francisco). Los PDM tienen su antecedente a partir de la Constitución Política de 1991, como se establece en el artículo 339: “todo Municipio debe elaborar sus planes de desarrollo social y económico”. Allí se representan las estrategias y políticas municipales con las cuales las alcaldías buscan elevar las condiciones de vida de sus habitantes.

Ahora bien, ¿por qué los municipios de San Carlos y de San Francisco? Estos municipios vivieron un fuerte golpe de violencia a finales de la década de los noventa y principios de la primera década del siglo XXI. Producto del conflicto, la tierra quedó contaminada con minas antipersonal que causaron el desplazamiento de miles de campesinos y personas habitantes de los municipios del

oriente antioqueño. Sin embargo, el proceso de consolidación del territorio, y posteriormente el proceso de paz, da apertura a la recuperación de las tierras y a la normalización de la vida en las regiones. Bajo este contexto, es imperativo conocer la historia del conflicto que atravesaron los dos municipios en estudio, con el fin de comprender el impacto que esto tiene en las políticas de desarrollo y participación política de las nuevas generaciones.

Por un lado, el municipio de San Francisco, perteneciente al oriente del departamento de Antioquia, tiene una extensión territorial de 372 km<sup>2</sup> y poblacional de 5831 habitantes, de los cuales 2920 son población rural. Limita con los municipios de Puerto Triunfo, de San Luis, de Cocorná, de Sonsón y de Argelia (Alcaldía de San Francisco, 2012).

La historia de violencia en el municipio se empieza a reseñar desde finales de la década de los noventa. Hacia la época, llegan grupos subversivos al margen de la ley (Bloque IX de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC] y el Frente Carlos Alirio Buitrago del Ejército de Liberación Nacional [ELN]), los cuales se enfrentan al Ejército Nacional y a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) del Magdalena Medio. Los grupos armados ilegales reconocieron el territorio como fuente de riqueza para la plantación de cultivos de coca, instalación de ejércitos y campamentos en los montes, debido a la “riqueza de los suelos de la región, la lejanía y la ausencia de entidades del Estado, así como las facilidades de comunicación con el Magdalena Medio y con la zona de embalses, además de la vía que comunica a Medellín con Bogotá” (Tamayo, 2017, p. 33).

Para 2003, el municipio quedó casi deshabitado, reduciéndose a la mitad su población total, debido a los fuertes enfrentamientos entre las guerrillas y las AUC, además de las amenazas latentes a causa de las minas antipersonal. Esta situación produjo un desplazamiento forzado hacia las principales ciudades del país.

Por otro lado, el municipio de San Carlos, también ubicado en el departamento de Antioquia, tiene una extensión territorial de 702 km<sup>2</sup> y poblacional de 16 008 hab., de los cuales 9955 son población rural. Limita al norte con los municipios de San Rafael y de San Roque, al sur con el municipio de San Luis, al oriente con los municipios de Caracol y de Puerto Nare y al occidente con los municipios de Guatapé y de Granada (Alcaldía de San Carlos, 2012).

El municipio de San Carlos tiene una composición de la violencia muy cercana a la del municipio de San Francisco, debido a que ambos municipios están ubicados en el oriente antioqueño. Durante la década de los setenta, los ríos de los municipios aledaños a San Carlos sirvieron de base para la construcción de tres embalses, los cuales impactaron negativamente la actividad económica que estaba dedicada a la agricultura y la ganadería.

La construcción de los embalses y posteriormente de la autopista Medellín-Bogotá, durante la década de los ochenta, volcó el interés del Gobierno nacional y departamental hacia la región del oriente antioqueño, proyectando sobre esta el desarrollo de industrias tradicionales y de un sector de la agroindustria destinado a la exportación (Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos [ILSA], 2009).

Debido a estos cambios en el suelo, el municipio de San Carlos se configuró como territorio estratégico, para los diferentes actores armados que hacían presencia permanente, quienes se disputaban el control económico, político, social y militar del oriente antioqueño. Al igual que el municipio de San Francisco, la población fue víctima de desplazamiento forzado. En 1990, la población total era de 22 999 hab. y en 2010 de 15 918. Cabe mencionar que el mayor número de personas desplazadas corresponde a la zona rural.

Con los sucesos de violencia en ambos municipios, los distintos grupos sociales fueron afectados en sus vidas para siempre. Entre ellos se encontraban los niños y adolescentes que hoy son los jóvenes del posacuerdo. Durante la violencia los juegos de niños fueron cambiados por sentimientos de angustia y encerramiento a causa de los ataques y reclutamientos que llevaban a cabo los grupos guerrilleros y paramilitares. Por tanto, la posibilidad de construir una vida comunitaria fue limitada, lo cual produjo un cambio radical en la vida de los jóvenes. Tanto así que su interacción en el ámbito político va a ser reducido o escaso por temor a ser asesinados.

Ahora bien, en 2008, llegó el programa de desminado humanitario a ambos municipios, que trajo consigo la tranquilidad a los pobladores. Luego de cuatro años de desminado, se declararon los dos municipios como libre de sospecha de minas antipersonal y se impulsan los programas para la restitución de tierras y el retorno de los miles de personas desplazadas. De esta manera, se da inicio a nuevas oportunidades de desarrollo e inclusión en estas regiones.

Bajo este contexto, el presente estudio propone analizar los PDM, que precisamente van a ser los documento que orienten el renacer de las regiones después de la época de la violencia. Para ello, la pregunta que orienta el artículo es ¿hasta qué punto han incidido los PDM de los municipios de San Francisco y de San Carlos en la participación política de los jóvenes de estos municipios, una vez suscrito el acuerdo final de paz en Colombia? Esta pregunta se desglosa en las siguientes cuatro partes para tener mayor soporte en su respuesta. La primera parte presenta la incidencia que los PDM han tenido en la participación política juvenil en los dos municipios, comparando los documentos en educación, participación y cultura de cada municipio. La segunda parte analiza la transcendencia de la implementación del punto dos del acuerdo de paz en la política de desarrollo de aquellos municipios que sufrieron el conflicto armado. Allí se menciona a las nuevas generaciones como actores fundamentales para la transformación social y política de estos territorios. La tercera parte estudia las entrevistas realizadas a los funcionarios de los planteles educativos de los municipios de San Carlos y de San Francisco para concluir que la oferta en formación superior para los jóvenes ha sido mínima, por tanto, sus expectativas de vida se proyectan en lugares distintos de su territorio natal. Por último, el artículo presenta la participación política juvenil en las políticas de desarrollo municipal, la cual ha sido marginal y poco incentivada, lo que ha impedido la consolidación de una organización juvenil.

## METODOLOGÍA

El presente artículo de investigación utilizó el método comparativo, el cual permitió confrontar la participación política juvenil en los PDM de los periodos de 2012 a 2015 y de 2016 a 2019. El método comparativo o el análisis comparativo es un procedimiento que se ubica entre los métodos científicos más utilizados por los investigadores de ciencias sociales. El objetivo fundamental de este método consiste en la generalización empírica y la verificación de hipótesis, por medio de la utilización de técnicas cualitativas. Para ello, fue necesaria la aplicación de una entrevista semiestructurada a funcionarios públicos de las instituciones educativas y de la Secretaría de Gobierno, claves para la recolección de fuentes primarias, así como la indagación de literatura especializada, informes y normativa, clave para la recolección de fuentes secundarias como herramienta de análisis:

- Entrevista: la entrevista realizada cuenta con un esquema semiestructurado con cinco partes que corresponden al aspecto político, económico, social, de seguridad, educación y ambiente. Adicional, cada aspecto está conformado por cuatro preguntas aproximadamente. Estos temas estuvieron divididos de esta forma para llevar una pauta o guía en el momento de realizar las preguntas.
- Población: la entrevista fue realizada a cuatro personas, una de ellas identificada como funcionario en la Secretaría de Gobierno del municipio de San Carlos y las otras tres maestros de los planteles educativos en ambos municipios del oriente antioqueño (zona urbana).

## APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Dado que la mira central de este análisis estará puesta en la participación política como proyecto de abordaje hacia los jóvenes, será necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa de la participación.

Para empezar, el término *participación política* está estrechamente relacionado con la ciudadanía y con el ejercicio de la democracia. Así, para que una democracia sea legítima, se necesita la participación política, la cual se entiende como la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en los acontecimientos políticos. De acuerdo con Dahl (1971/2013), los gobiernos democráticos se caracterizan, principalmente, por su capacidad de responder a las preferencias de los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación. Para ello, el autor propone tres condiciones fundamentales con el fin de que se dé la democracia en una sociedad: primero, formular sus preferencias; segundo, manifestarlas públicamente de manera individual o colectiva entre ellos mismos y ante el Gobierno; y tercero, recibir igualdad de trato por parte de aquel. Estos aspectos a su vez requieren garantías institucionales que son libertad para formar organizaciones y asociarse a ellas, libertad de expresión, libertad de voto, elegibilidad para el servicio público, derecho de los líderes políticos a competir en busca de apoyo, diversidad de fuentes de información, elecciones libres e imparciales, instituciones que garanticen que la política del Gobierno dependa de los votos y demás formas de expresar las preferencias (Cordourier, 2015).

Con estos requisitos, se pueden hallar contrastes entre los diferentes regímenes políticos, a partir de dos dimensiones propuestas por Dahl (1971): las garantías que las instituciones brindan a sus ciudadanos para oponerse al Gobierno, es decir, la amplitud con que se facilita el debate político, y la facultad para participar en el control y en la discusión de la política del Gobierno. Bajo esta premisa, la participación queda reducida a la selección de un cuerpo de representantes a través del ejercicio del voto. Sin embargo, el acercamiento de la teoría dahliana a la participación permite desarrollar este concepto en un campo más amplio. Es decir, cuando se analizan las garantías institucionales, se reconoce una serie de atributos que permiten la participación por diferentes medios que no necesariamente se encuentran relacionados con las elecciones. Desde el mismo acto de formular las preferencias y de manifestarse de manera pública, los ciudadanos están participando. En ese sentido, participar es “tener voz en un sistema de debate público” (Dahl, 1971/2013).

Por tanto, el sufragio es tan solo una de las herramientas con las que cuentan los ciudadanos para participar en una democracia. Los clásicos autores Verba y Nie (1972, p. 2) advierten que la definición de participación política debe incluir algo más que el comportamiento relacionado con los partidos políticos y las elecciones. De ahí que sea imprescindible añadir una participación no convencional que se caracteriza por el uso de otros medios distintos del voto para hacer valer su voz (marchas, protestas, huelgas, movimientos de resistencia y demás expresiones políticas no electorales).

Autores como Booth y Seligson ofrecen una definición más amplia del término

*participación política*, entendiéndolo como el esfuerzo por influir en la distribución de bienes públicos, los cuales son provistos por el Gobierno o la comunidad a través del gasto. Por ende, es también considerada participación política las actividades desarrolladas por la ciudadanía en su entorno comunitario, como el barrio, en el que inciden en la distribución de un bien público (mejora de calles y parques, o rutas hacia zonas rurales) (Booth y Seligson, 1978, citados por Somuano, 2005). De este modo, la participación es acción e intención, ya que, si no se manifiesta el deseo con acciones, no hay participación política. Esta definición, al ser más amplia, implica la inclusión de la participación ciudadana dentro del tema político.

Bajo esta línea de pensamiento, es imprescindible estudiar las comunidades y los entornos sociales en los que las colectividades se reúnen para debatir sus problemas y plantear soluciones. En dichos entornos, se ejerce la participación de manera natural, fuera del ámbito de gobierno formal o convencional. Con lo anterior, se entiende que lo político ha sufrido una transformación en tres aspectos fundamentales: “primero, la deslegitimación de la política tradicional, segundo, el desplazamiento del Estado como eje central de lo político (nuevas formas de asumir lo público), y tercero, la aplicación y reivindicación de nuevas formas políticas o prácticas alternativas” (Varón, 2014, p. 120). Todo ello conlleva la construcción de nuevas formas de ciudadanía, las cuales se caracterizan por acciones impregnadas de símbolos y representaciones de tipo cultural.

La ciudadanía entonces pasa a desempeñar un papel imperante en el reconocimiento de la participación juvenil. Los jóvenes actualmente no tienen sentido de pertenencia con los territorios y con las estructuras sociales establecidas. Por tanto, identificar cómo la juventud se apropia del mundo permite establecer parámetros de participación dentro de la sociedad. Según Marshall, la ciudadanía corresponde al “status asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que posean dicho status son iguales con respecto a derechos y deberes” (1998, p. 149). De ahí que la ciudadanía se relacione directamente con los intereses colectivos sobre el bien general, ya que considera los bienes públicos a cambio de una protección pública en sus derechos. Si todos son considerados iguales ante la ley, van a poder ser parte del poder político.

Esta definición reduce el concepto de *ciudadanía* a su relación con el Estado, sin embargo, existen otros conceptos teóricos que se acercan a la idea de ciudadanía, apropiada para el análisis de este artículo. Esta ciudadanía se desarrolla a través de la participación misma del individuo en su entorno social, es decir, se construye en medio de una convivencia social. Para Reguillo (2003), la ciudadanía es un diálogo entre los derechos sociales, políticos y culturales por medio de las experiencias y la participación del individuo con el mundo. Allí los espacios culturales adquieren un valor determinante para los grupos ignorados en las restricciones de otros modelos de ciudadanía. Por esto, los jóvenes van a tener la posibilidad de dimensionar la vida y su relación con la política desde la óptica de la ciudadanía cultural.

## LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL DETERMINADA POR LOS PDM

Los PDM, entendidos como la hoja de ruta de las regiones para crear estrategias y políticas orientadas a elevar las condiciones de vida de sus habitantes, tienen su antecedente en la Ley 152/1994, de 15 de julio. A partir de esta ley orgánica, el país abrió la oportunidad para que las regiones pudieran tener autonomía en temas relacionados con el desarrollo social, económico, y la gestión ambiental. Con el paso del tiempo, se ha reforzado su contenido llegando a implementarse políticas direccionadas a los diferentes sectores de la sociedad, y por eso hoy los jóvenes toman gran relevancia en la lucha por sus derechos. De ahí que sea imperativo analizar los PDM, en los cuales se proponen políticas que van a determinar la participación juvenil, analizando importantes elementos de desarrollo, como la educación, la cultura y los programas de participación.

En la búsqueda de construir el sentido a la sociedad, la educación se convierte en el sistema imperante de la historia moderna; es a través de esta que se produce la sociedad, la cual genera sentido de pertenencia social a los actores que la componen diferenciados por sus condiciones económicas o socioculturales. De esta forma, promueve la inclusión de todos los integrantes de la sociedad en un sistema educativo universal que es impulsado por políticas estatales. Por tanto, si los jóvenes se educan, “se activan las capacidades críticas y reflexivas, lo que incide en el fortalecimiento de las prestancias cognitivas e intelectuales, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje construidos deliberadamente con ese objetivo” (Echeverría, 2013, p. 29).

Se entiende que la educación es una política pública, que actúa como principal instrumento participativo del que se dota la sociedad moderna para darse sentido a sí misma. Su influencia es tan determinante que incide en los otros sistemas de reproducción social, económico y político. De ahí que se visualice a los colegios como centros de formación valiosa para “educar a los jóvenes como ciudadanos, lo que implicaría el reconocimiento explícito de la escuela como escenario de formación política” (Díaz, 2011, p. 26).

En este sentido, la educación es el principal elemento de análisis, debido a su repercusión en los demás aspectos sociales de una persona. Entendiendo que es necesario fortalecer los vínculos entre el sistema escolar y la sociedad, al igual que los niveles de cobertura y calidad educativa, ya que estos ajustes son imperantes para activar las capacidades críticas y reflexivas de los jóvenes. Por esto, en el periodo de 2012 a 2015, la educación tuvo gran resonancia en los planes de desarrollo. A causa de la seguridad democrática y la disminución de la violencia en los municipios de San Carlos y de San Francisco, estos experimentaron un elevado número de estudiantes, para lo cual fue necesaria la apertura de nuevas instalaciones educativas. Sin embargo, dicho incremento denota que no son suficientes los recursos económicos para suplir las necesidades en lo que tiene que ver con infraestructura, dotación, alimentación escolar, atención psicosocial, entre otros, haciéndose precisa la cofinanciación de más del 70 % de los recursos para suplir las necesidades (Alcaldía de San Carlos, 2012).

El municipio de San Francisco ha venido mejorando su calidad educativa lentamente. En las pruebas Saber de 2014, la Institución

Educativa San Francisco obtuvo la calificación B a nivel nacional (Coordinación de Educación Municipal San Francisco, 2015). Además, el municipio presenta una cobertura neta de educación media del 42,7 %, muy similar a las coberturas departamental y regional del 41,8 y del 42,1 %, respectivamente. El resultado esperado para 2018 será mantener este promedio obtenido durante 2014 (Alcaldía de San Francisco, 2016). Según lo relata Azarías Cuesta, rector de la Institución Educativa San Francisco, “después de haber pasado el trago amargo de la violencia, queda levantar el municipio con educación y la mejor forma es mejorando la calidad educativa para que los muchachos vean nuevas oportunidades y puedan mejorar su calidad de vida”. Por esto, la Alcaldía municipal trabaja fuertemente en las políticas educativas de cobertura y calidad.

Hoy la institución está ubicada en el puesto 11 de a 1050 instituciones educativas del departamento de Antioquia. Ya hemos sacado dos pilos paga y en 2018 el objetivo es obtener becas que ayuden económicamente a los jóvenes que están por terminar sus estudios de bachillerato, ya que la institución ha entregado a la sociedad muy buenos estudiantes que se están quedando por fuera del sistema de educación superior por falta de oportunidades. (A. Cuesta, comunicación personal, 18 de noviembre de 2017)

Por otro lado, la educación en el municipio de San Carlos se caracteriza por su bajo rendimiento. Según las pruebas Saber 11 de 2014, cinco establecimientos fueron evaluados, dos de los cuales quedaron en clasificación C y tres en D (en la que D y C son las categorías más bajas) (Secretaría de

Educación San Carlos, 2011). Estos problemas principalmente obedecen a la dificultad financiera que presenta el municipio para atender el sector educativo, ya que la demanda en los colegios ha aumentado, debido al alto nivel de jóvenes retornados después de haber disminuido el conflicto armado y haberse declarado el municipio como libre de sospecha de minas antipersonal.

En cuanto a cobertura, el municipio presenta un déficit bastante alto comparado con el departamento y la región. El porcentaje en cobertura neta de educación media para 2014 correspondió al 38,6 %, mientras que el departamento presenta el 43,8 % y la región el 43,7 % de cobertura. La meta que se propuso la Alcaldía para 2018 será del 43,3 %, lo que se traduce en un alto esfuerzo de cierre de brecha, comparándolo con la meta propuesta (Alcaldía de San Carlos, 2016).

Los datos mencionados dan cuenta de las falencias en la educación de los dos municipios del oriente antioqueño, tras lo cual se concluye que la educación que reciben los jóvenes en estos municipios tiene deficiencias, las cuales se están viendo reflejas en los resultados de las pruebas estatales y, en ese sentido, en sus capacidades críticas y reflexivas que los jóvenes deben poseer para enfrentarse a la sociedad al finalizar su etapa escolar.

Ahora bien, en el periodo de 2016 a 2019, los problemas en la educación de ambos municipios son reconocidos, y así se crean estrategias para mejorar la cobertura educativa y los procesos de apertura a la educación superior, mediante apoyos económicos a los egresados y convenios interinstitucionales con instituciones de educación superior en busca de la tecnificación y profesionalización

(Alcaldía de San Carlos, 2016). Según el rector de la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez, el municipio de San Carlos en temas educativos ha presentado mejoras en las oportunidades para los estudiantes egresados de bachillerato:

Existe una nueva orientación académica que busca encaminar a los chicos de grado décimo y once en una formación universitaria con la ayuda del SENA [Servicio Nacional de Aprendizaje] y otras instituciones educativas que están llegando al municipio; sin embargo, este proceso es lento. Por ejemplo, en 2013, se gestionó un encuentro de egresados donde se dio a conocer que solo el 2 % de los que asistieron tenían educación superior. (J. Sánchez, comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Las políticas en educación evidencian que existe una voluntad por parte de las entidades municipales para mejorar la calidad. Sin embargo, el proceso que se lleva a cabo para su implementación y divulgación es lento, lo que impide un progreso visible. Además, las metas propuestas por ambas alcaldías siguen estando muy por debajo de una calidad aceptable o de un nivel de cobertura bueno. Esto mantiene un sustancial retraso en la generación de *outputs* específicos, que se vinculan al sistema educativo de manera más estratégica, con los demás ámbitos de construcción de sociedad y de participación ciudadana (Echeverría, 2013). Es decir, los estudiantes de ambos municipios están saliendo con fallas en sus habilidades para enfrentar el sector social, económico y político. Sin mencionar que más de la mitad de los estudiantes de educación media, que corresponde a jóvenes en su mayoría, están por fuera del sistema educativo, lo

cual permite deducir que la educación que reciben los jóvenes en estos municipios está afectando su capacidad reflexiva y crítica para ser parte de procesos de participación ciudadana. Y no es precisamente la educación de calidad que pregonan las entidades estatales en sus políticas públicas.

Otro punto dentro del PDM es la cultura desde la que los jóvenes expresen a la sociedad sus expectativas, inconformidades y proyectos, e incluso va a permitir que en espacios culturales ellos y ellas piensen en la educación como proceso determinante para la construcción de la ciudadanía y su proyecto de vida.

En el caso del municipio de San Francisco, el sector cultural se encuentra rezagado, por falta de apoyo en temas de memoria histórica y compromiso del sector social y juvenil. No obstante, los pocos esfuerzos se desarrollan en la casa de la cultura, que es el espacio de encuentro de los jóvenes donde expresan colectivamente su relación con lo público. Desde allí, se inició en 2012 el programa de jóvenes para impulsar la creación de la política pública juvenil, en la cual se elegía el consejo municipal de juventud (CMJ). Sin embargo, por falta de mantenimiento en la estructura y discontinuidad en los programas, el CMJ sufre un gran retraso en cuanto a la representación juvenil en el municipio de San Francisco. Por otro lado, la Alcaldía por medio del PDM creó programas en coordinación con Colombia Joven y la Secretaría de Protección Social fortaleciendo la participación juvenil (Alcaldía de San Francisco, 2016).

Ahora bien, en el municipio de San Carlos, los esfuerzos y programas de la Alcaldía han sido mayores en comparación con

el municipio de San Francisco. En 2010, se adopta el Plan Municipal de Juventud, dentro del cual se crea el CMJ. La apertura del CMJ abrió un amplio panorama para la población joven del municipio de San Carlos, lo cual posibilitó un diálogo directo y asertivo con la población juvenil, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y la gestión para la consecución de una casa de la juventud, que surge de la necesidad de generar un espacio para el desarrollo de procesos coherentes y sostenibles con y para la juventud, en la reconciliación y la construcción colectiva de tejido social como estrategia para la no repetición del conflicto armado y de paz, a través del reconocimiento de sus derechos y responsabilidades (Alcaldía de San Carlos, 2012).

Por tanto, como se ha evidenciado en los PDM de ambos municipios, los temas de participación se han venido desarrollando a través de la cultura y con mayor fuerza en el municipio de San Carlos, donde la juventud recibe apoyo directo de la Alcaldía por medio de la Casa de la Juventud y de la Cultura. Allí los jóvenes tienen un acercamiento más directo y personal a los problemas que los aquejan. Hader García, secretario de Gobierno de la Alcaldía de San Carlos, comentaba que

los jóvenes se reúnen en la Casa de la Cultura y de allí han salido grandes proyectos en relación con la memoria histórica, lo cual tiene que ver con el tema emocional, que parte y pasa por la superación del miedo, por perdonarme y perdonar, a través del programa de murales. En muchas esquinas del municipio, está quedando plasmada la historia, para mí eso es un tema educativo, que pasa por el aula de clase y

llega a las aulas de la calle del municipio, esto es un ejercicio pedagógico de orden local donde los jóvenes están expresando sus realidades de manera espontánea. (comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Este nuevo espacio para los jóvenes fortalece la participación en los asuntos públicos del municipio y abre la posibilidad de desarrollar programas culturales.

Además, desde la Casa de la Cultura, los jóvenes han fortalecido sus capacidades de liderazgo y habilidades para la vida, por medio de la escuela de liderazgo juvenil Conducción Democrática de Procesos Organizativos (Codepror). El proyecto hace parte de la iniciativa municipal de 2012 para incrementar la participación de los jóvenes en espacios para la formación comunitaria y la asociatividad juvenil, vinculando a los jóvenes formados como promotores del desarrollo sostenible y sustentable.

Estos programas han surgido a partir de los PDM, y se vienen desarrollando en los últimos dos periodos de gobierno municipal. Allí, se evidencia que la participación juvenil ha empezado a tomar forma dentro de las agendas de políticas locales. Por eso, hoy se puede hablar de ciudadanía juvenil y participación política, entendiendo que son formas no tradicionales de manifestación social y política.

## **EL PUNTO DOS DEL ACUERDO DE PAZ SOBRE PARTICIPACIÓN POLÍTICA**

Por más de medio siglo, el país vivió un profundo enfrentamiento armado con grupos guerrilleros insurgentes, con los cuales

se negoció una propuesta de paz. El conflicto ha llegado hasta tal punto de que el diálogo es la solución más sensata para todas las partes. Fruto de esta reflexión, en 2016, se firmó el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, entre el Gobierno y la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Dicho acuerdo pone fin al enorme sufrimiento que ha causado el conflicto, brindando la oportunidad a los millones de colombianos víctimas de vivir una vida próspera y en paz. Por primera vez, se piensa en las víctimas como los más afectados, dando cumplimiento a programas que reconocen y tienen en cuenta sus necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales. Además, se distingue la participación ciudadana como fundamento del acuerdo, ya que, a través de esta, se hará seguimiento a los programas en los territorios.

El acuerdo de paz contiene seis puntos esenciales para la terminación del conflicto, de los cuales el presente artículo tiene total atención en el punto dos sobre “Participación política: apertura democrática para construir la paz”. A partir de este punto, se analiza la trascendencia de su implementación en las políticas de desarrollo de los municipios de San Carlos y de San Francisco, que fueron territorios afectados por el conflicto armado. Esta guerra marcó fuertemente el desarrollo de las regiones, afectando directamente la calidad de vida de las personas, en especial a un gran número de víctimas, que años después regresan a su territorio para reclamar la tierra que legítimamente les pertenece.

Ante estas transformaciones, los municipios se ven en la necesidad de atender a las exigencias de la comunidad, brindando mayor atención en la cobertura de servicios públicos, educación, salud, programas culturales, deportivos, ambientales, etc. El involucramiento de la sociedad en el debate con las instituciones para atender a sus necesidades permitió que se crearan por primera vez programas que estuvieran enfocados en las demandas de los diferentes grupos de la sociedad, con especial atención en las víctimas. Por esto, los PDM actuales tienen como propósito la inclusión social, que se desarrolla a través de la participación de la comunidad en la construcción de propuestas conjuntas en pro de un mejor bienestar para todos.

Por medio de los acuerdos pactados, se crean políticas que afectan directamente el desarrollo de las regiones, las cuales están en pleno proceso de construcción de paz. Parte de esto, requiere el fortalecimiento de la democracia, en la que nuevas voces se unan al escenario político para incluir a todos los sectores de la sociedad y permitir un control eficiente en torno a lo público. La participación es entonces completamente imperante dentro de la construcción y consolidación de la paz. Es asunto de la sociedad en su conjunto que todas las personas sin distinción participen en los distintos escenarios públicos.

Desde el punto dos del acuerdo de paz, se hace un llamado a cumplir con los deberes de participación ciudadana y se asegura que el Estado garantizará los movimientos y las organizaciones sociales en los territorios. El acuerdo establece que el Gobierno nacional elaborará un proyecto de ley de garantías y promoción de la participación ciudadana,

en la cual se apoya, “mediante asistencia legal y técnica, la creación y el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos sociales. Sin perjuicio del principio de igualdad, se apoyará con medidas extraordinarias a las organizaciones de mujeres, de jóvenes y de grupos históricamente discriminados” (“Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, 2016, p. 43). Esta promoción de participación trasciende en la política de desarrollo municipal y reconoce que los jóvenes han sido históricamente discriminados. Por tanto, es momento de que en medio del posacuerdo se reconozcan a las juventudes como un grupo heterogéneo y supremamente importante para la construcción y consolidación de la paz.

Sin embargo, el trabajo que se debe llevar a cabo con las juventudes va mucho más allá del reconocimiento de la diferencia y de una ciudadanía juvenil, puesto que la historia que enmarca a la generación actual fue trastocada por una violencia altamente política.

Organizarse, participar políticamente, criticar y plantear proyectos alternativos representó un peligro, una “causa” de la violencia, y llevó a que muchos adultos y en especial jóvenes no quieran saber nada de organización ni de política, pues es mejor “no estar metido en nada, mantenerse aislado y no saber de nada”. En el contexto de la guerra, la política se convierte en un ámbito de peligro y de muerte, de contradicciones y de conflictos, hasta el punto de que decir “no estamos en política” es hoy una fuente de virtud y garantía de transparencia (Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Ahora bien, la participación ciudadana más importante se concentra en las juntas de

acción comunal (JAC), que para cada municipio se compone de la siguiente manera: para 2010, en el municipio de San Carlos, se encontraron registradas 80 JAC y 21 organizaciones sociales activas conformadas por diferentes grupos que hacen parte de la población víctima del desplazamiento forzado: mujeres cabeza de hogar, campesinos, afrocolombianos, productores y consumidores del municipio, hogares familiares, discapacitados y adultos mayores (Alcaldía de San Carlos, 2012). En el caso del municipio de San Francisco, hay legalmente constituidas 31 JAC de las cuales 27 están en el área rural y 4 en las cabeceras urbanas (Alcaldía de San Francisco, 2016).

A pesar de que la comunidad se puede manifestar a través de estos grupos, en la práctica las alcaldías no han dimensionado la importancia de la acción comunal y participación en el desarrollo. Así es que los grupos juveniles no se encuentran registrados como organizaciones dentro de los municipios. Los jóvenes son un sector muy importante de la sociedad y cuentan con sus propias realidades que no están siendo atendidas de manera efectiva por las entidades municipales. Esto quiere decir que, sumado a los problemas juveniles como la deserción escolar, los embarazos a temprana edad, el consumo de sustancias psicoactivas, se debe adicionar la inclusión social y el trabajo con víctimas juveniles, por medio de programas que se enfoquen en la participación política juvenil. Según Dastres (2003), con el tiempo, esta participación desarrolla una generación de conciencia crítica y propositiva en los ciudadanos, en la que progresivamente estos van adquiriendo mayor relevancia y protagonismo, individual o colectivamente dentro de la sociedad. Abrir el espacio

de reconocimiento para los jóvenes como agentes de cambio en territorios históricamente conflictivos contribuirá en la construcción de la paz.

Por otra parte, en el acuerdo de paz, se establece que la participación ciudadana también se puede llevar a cabo a través de los medios de comunicación. Los medios de comunicación comunitarios, institucionales y regionales deben contribuir a la participación ciudadana y en especial a promover valores cívicos, el reconocimiento de las diferentes identidades étnicas y culturales, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la inclusión política y social, la integración nacional y en general el fortalecimiento de la democracia. La participación ciudadana en los medios comunitarios contribuye, además, a la construcción de una cultura democrática basada en los principios de libertad, dignidad y pertenencia, y a fortalecer las comunidades con lazos de vecindad o colaboración mutuos (“Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, 2016).

En este caso, los medios de comunicación a los que los estudiantes están expuestos son el periódico escolar y la emisora. Sin embargo, el trabajo que se resalta en ambos municipios es el arte callejero, por medio del cual existen expresiones que simbolizan el contexto social en el que viven las regiones.

Finalmente, la participación política juvenil se constituye en un elemento central para la construcción de la paz. Son las nuevas generaciones actores fundamentales para la transformación social y política de estos municipios. No se trata de excluir a los jóvenes por su estigmatización de apáticos e indiferentes, sino, al contrario, de valorar la

diferencia, como sujetos capaces de actuar con otros en el ejercicio pleno de la ciudadanía. En ese sentido, aunque la sociedad haya delegado los colegios como los encargados de construir la ciudadanía, es necesario fortalecer otros escenarios de socialización, como la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación, los mismos partidos políticos y la cultura.

### **LOS JÓVENES Y LAS OPORTUNIDADES DE DESARROLLO EN SUS MUNICIPIOS**

Como ya se ha mencionado, los municipios de San Carlos y de San Francisco fueron duramente golpeados por el conflicto armado, lo que condujo a un atraso en el desarrollo de los territorios. Sin embargo, con los programas de desminado humanitario y el posterior retorno de las familias víctimas, se han creado planes que responden a las necesidades de la comunidad. Ahora bien, a pesar de estas políticas de desarrollo, los jóvenes han tenido expectativas distintas de las proyectadas por los municipios. Es decir, la tradición agrícola a la que sus padres estaban acostumbrados no representa para los jóvenes una cultura que se deba mantener, sino, por el contrario, sus proyectos de vida se encuentran en lugares distintos de sus territorios natales.

Esta situación se debe a las condiciones educativas, de participación, de construcción de ciudadanía, a las actividades económicas, a los medios de comunicación y a los programas sociales para jóvenes, que no son suficientes para la demanda juvenil. Anteriormente, se ha analizado el tema de la participación y es claro que los programas que

sugieren los PDM de los municipios de San Carlos y de San Francisco no han tenido el impulso suficiente para vincular activamente a los jóvenes.

Las pocas oportunidades que brinda el municipio son algunas de las causas por las cuales los jóvenes se proyectan en otros lugares. En ambos territorios, predomina la población rural, por tanto, las oportunidades laborales se encuentran en el sector agropecuario, sin embargo, en las cabeceras municipales, también se desarrollan actividades económicas concentradas en el sector servicios, como educación, salud, servicios institucionales, comerciales, de recreación, etc. Entre estas, la de mayor productividad es la comercial, basada en la compra y venta de los productos que los campesinos traen de sus veredas, es decir, la vida socioeconómica gira en torno a lo rural.

No obstante, los jóvenes de territorios rurales han vivido transformaciones que los han obligado a dejar su identidad rural. Según Pérez (2001) y Gómez, Echeverri y Ribero (2002), citados por Jurado y Tobasura (2012), esas transformaciones obedecen a la diversificación de la estructura productiva, que ya no depende, exclusivamente, de las

actividades agropecuarias; de la transformación de los estilos de vida y los valores que solían asociarse a lo rural, principalmente por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); y de la descentralización política, mediante la cual se busca darles mayor poder a las instancias locales y regionales.

Las tablas 1 y 2 describen las oportunidades de educación superior en los municipios de San Francisco y de San Carlos.

Las tablas arrojan una diferencia visible en la oferta para cada municipio. Primero, el municipio de San Francisco tiene menos habitantes, de ahí que la oferta sea inferior; sin embargo, no se presentan muchas opciones de educación superior para los estudiantes, debido a que existen restricciones impuestas por la poca población interesada. Básicamente la oferta se encuentra en manos del SENA (MinTrabajo, 2013). Segundo, la oferta en el municipio de San Carlos es variada y permite que los bachilleres tengan la libertad de escoger entre varias carreras e instituciones educativas. Y tercero, la Secretaría de Educación sugiere que los programas ofertados sean oportunos en formación de actividades agropecuarias, para que no se

**Tabla 1.** Oferta de educación superior en el municipio de San Francisco

SENA	Técnica en Manejo Ambiental
	Tecnología en Producción Agrícola
	Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia
Jóvenes con Futuro (Gobernación Antioquia)	Vincula jóvenes de 16 a 29 años en programas de formación para el trabajo
Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM)	Brinda alianzas con otras entidades para la asesoría en proyectos agropecuarios, investigación y gestión de proyectos

**Fuente:** Elaboración propia según Ministerio de Trabajo (2013).

**Tabla 2.** Oferta educación superior en el municipio de San Carlos

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	Tecnología Control de Ambiente
	Tecnología Construcción
	Técnica Mesa y Bar
	Técnica Asistencia Administrativa
	Técnica Producción Agropecuaria
	Tecnología Gestión de Servicios Recreativos
	Técnica Cocina
Universidad del Magdalena	Tecnología Gestión de Recursos Naturales
	Tecnología en Educación Física
	Tecnología en Salud Ocupacional
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN)	Licenciatura en Educación Preescolar
	Contaduría Pública
Universidad Católica de Oriente	Derecho
	Zootecnia
Universidad Católica del Norte	Tecnología Agropecuaria
	Alfabetización de Adultos
Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)	Tecnología Administración Pública Territorial
	Tecnología Gestión Pública Ambiental
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia	Tecnología Gestión Comunicativa

**Fuente:** Secretaría de Educación San Carlos (2014).

presenten problemas de relevo generacional en el sector productivo (MinTrabajo, 2014). Ante este panorama, los jóvenes del municipio de San Francisco tendrían más motivos para abandonar su territorio natal, teniendo en cuenta las escasas oportunidades que le brinda su municipio para desarrollar su proyecto de vida. El profesor Carlos Amaya de la Institución Educativa de San Francisco menciona que

el municipio no tiene oportunidades u ofertas para los profesionales del municipio por temas de recursos y la falta de empresas en la región. Además, escuchando a los muchachos de grado

once, en su mayoría quieren partir a los grandes centros urbanos del país donde se encuentran las oportunidades. Así tengan la intención de regresar, que de hecho algunos sí la tienen, los desmotiva la baja calidad de vida del municipio comparada con la que ofrecen las ciudades. (comunicación personal, 18 de noviembre de 2017)

Ahora bien, en el municipio de San Carlos, sí cambia un poco la dinámica migratoria. Por un lado, los programas de participación han tenido mayor efecto, fruto de ello es que actualmente el municipio cuenta con un CMJ, en el que reciben apoyo de la

Fundación Mi Sangre y del SENA para la formación de líderes y construcción de la ciudadanía (Alcaldía de San Carlos, 2016). En cuanto a la educación, la oferta es mayor y diversa, además se ha intentado desarrollar un programa de recuperación de identidad con los jóvenes a través de la Casa de la Cultura a fin de reconstruir la memoria histórica del municipio.

Sin embargo, existe un problema muy arraigado entre la población del municipio de San Carlos, relacionado con la etiqueta “víctima de la violencia”, que ha traído consigo la mano bondadosa del Estado para subsidiar a las personas que tuvieron que pasar por estos años de conflicto en el país. Es un problema en el sentido que “se creó una cultura de facilismo”, como lo menciona el rector Jorge Lorenzo Sánchez, director del Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez. Facilismo entendido como victimizarse para seguir obteniendo recursos del Estado. “Esta cultura ha impedido que los muchachos busquen otras alternativas de progreso, como es la educación, y prefieran estar amparados bajo el subsidio estatal” (comunicación personal, 17 de noviembre de 2017). Por tanto, la oferta educativa puede estar en el municipio, pero se necesita un acompañamiento educativo y cultural para incrementar el número de profesionales, así como mayores oportunidades laborales que ofrezcan a los jóvenes el desarrollo de un proyecto de vida dentro de su territorio natal.

## **CONSOLIDACIÓN DE UNA ORGANIZACIÓN POLÍTICA JUVENIL**

A lo largo de este artículo, se ha mencionado la participación juvenil como necesaria

para el desarrollo de los municipios, ya que contribuye a la inclusión social y a la construcción de la paz territorial. Su fundamento se encuentra en la sagrada norma colombiana, la Constitución Política de 1991, en la que se destaca el capítulo 3 del Régimen Municipal en su artículo 311, que establece:

Al municipio como entidad fundamental de la división político-administrativa del Estado le corresponde prestar los servicios públicos que determine la ley, construir las obras que demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria, el mejoramiento social y cultural de sus habitantes y cumplir las demás funciones que le asignen la Constitución y las leyes.

La participación juvenil se define a través del Plan Municipal de Juventud (2016-2019), el cual reconoce a la juventud como sujeto de derechos y responsabilidades. Allí se propone como estrategia la implementación de la política pública de juventud y el fortalecimiento del CMJ. Sin embargo, en la realidad, no se está dando continuidad a las políticas ni a los mecanismos de participación juvenil. Por tanto, las alcaldías municipales deben brindar mayor atención a las juventudes por medio del acercamiento de las realidades propia de los jóvenes. Es decir, como ya se ha visto en los PDM de los municipios de San Carlos y de San Francisco, las políticas relacionadas con la juventud son ajenas a lo que ellos realmente quieren; tan solo basta recordar el contexto que acompaña su indiferencia y desapego por la organización y participación política. De modo que seguir con las mismas políticas de fortalecimiento tradicionales no va a

generar ningún interés por parte de los jóvenes y, por tanto, van a seguir apareciendo propuestas inconclusas frente a la juventud.

Se trata más bien de un nuevo paradigma de participación juvenil, en el que las relaciones cotidianas permiten construir una nueva identidad. La propuesta es identificar la cultura como fundamento de la cohesión de la sociedad y la juventud, por medio del proyecto Conformación de colectivos de comunicación juvenil, lo cual implica un comportamiento social y político que, según Roseguillo (2014), son formas de participación juvenil no tradicionales.

Se entiende que los movimientos sociales eran fuertemente ideologizados y formalizados, con estructuras rígidas propias de juventudes políticas, movimientos estudiantiles clásicos, partidos obreros. En cambio, los colectivos juveniles actuales han sido caracterizados como más informales, aglutinados por formas horizontales y con “consignas” colectivas más directamente relacionadas con la vida cotidiana (vigencia de derechos sexuales y reproductivos, libertad de expresión a través de diversas manifestaciones culturales, etcétera). (Garcés, 2010, p. 66)

De acuerdo con Garcés (2010), los jóvenes en la actualidad se organizan en colectivos. Por eso, la Casa de la Cultura y de la Juventud son espacios fundamentales para que los jóvenes se reúnan y colectivamente expresen sus problemas frente a la sociedad. Desde allí se ejecuta el proyecto de Roseguillo Conformación de colectivos de comunicación juvenil. La realidad es que los jóvenes recurren a medios de protesta colectiva o individual, sin estar representados por una

organización juvenil, de ahí que confíen en la movilización social como un medio para lograr intereses políticos, sociales y culturales. La transformación en las formas de organización juvenil ya no están asociadas a los movimientos formales y fuertemente estructurados, sino, por el contrario, la participación política juvenil evidencia que los jóvenes construyen redes informales para fines concretos e inmediatos. Es decir, la mejor forma de entender la participación juvenil es a través de las expresiones culturales juveniles, las cuales se entienden como un “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales” (Martínez, 2008, p. 153), las cuales reflejan la relación que tienen los jóvenes con la sociedad. Es decir, las culturas juveniles van a ser la sustracción del análisis sociopolítico de la sociedad en la que se desarrollan.

Esta relación de la cultura y los jóvenes son una forma de participación alrededor de acciones y propuestas artísticas de resistencia, manifestadas a través de la música, la danza, el grafiti y otros medios de divulgación de divergencia política con alto impacto en el escenario público (Garcés, 2010). A estas manifestaciones alternativas, expresiones artísticas, interacciones con la tecnología y entre otras acciones juveniles se les conoce como “performatividad juvenil”, es decir,

una sobre atención de las dimensiones tribales: códigos, emblemas, valores y representaciones que cohesionan al grupo, en detrimento de las dimensiones institucionales y del papel del mercado como rearticulador de los sentidos de pertenencia y ciudadanía y, de manera especial, generaría una invisibilización analítica de lo que

Chantal Mouffe ha denominado “los antagonismos políticos”, el conflicto. (Reguillo, 2003, citado por Martínez, 2008, p. 153)

La performatividad o desdramatización juvenil se instala como un rechazo a la política tradicional y se presenta como una nueva forma de entender la participación política juvenil entre las diversas prácticas de los jóvenes. Por tanto, la política es un “estilo de vida estrechamente ligado a la cultura” (Reguillo, 2003). De ahí que los programas mencionados por el secretario de Gobierno del municipio de San Carlos referente a los murales sean tan importantes para explicar la forma en que los jóvenes participan en los municipios. Desde la Casa de la Cultura y la Juventud, se llevan a cabo prácticas juveniles que hablan de su relación con lo social y político. Este tipo de demostraciones son la materialización de los postulados de Reguillo, en los que se evidencia una ciudadanía juvenil estrechamente ligada a la cultura, ya que, al tener en cuenta otras esferas que van más ligadas a lo cotidiano, se restablece el tejido social, se participa y se crean territorios de paz. Es decir, en las prácticas del territorio, se desarrolla todo tipo de posibilidades para la participación juvenil.

## CONCLUSIÓN

La participación política juvenil en los municipios de San Carlos y de San Francisco ha sido relativamente baja desde el punto de vista de las formas tradicionales de participación. Entendiéndose formas tradicionales según el concepto de *participación* de Robert Dahl como la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en los acontecimientos políticos a través del voto. Sin embargo, son

otros los medios a través de los cuales los jóvenes participan. Al estudiar de manera detalla los PDM, se encontraron políticas que inciden en la participación de los jóvenes de estos municipios. De ahí que fuera necesario analizar la educación, la cultura y los programas de participación, con lo cual se concluyó que la educación es fundamental en la formación de los jóvenes y que, por tanto, el aumento de la calidad y la cobertura permitirían una conciencia crítica en los aspectos sociales y políticos que vive la sociedad. Asimismo, la cultura y los programas de participación que se encuentran dentro de los PDM dan cuenta de las falencias económicas y políticas para consolidar una participación masiva de los jóvenes.

Sin embargo, es de reconocer que el municipio de San Carlos, a diferencia del municipio de San Francisco, brinda mayor respaldo a las políticas de juventudes, a través de la Casa de la Cultura y de la Juventud. De hecho, gracias a los programas que allí se construyen surgen formas alternativas de participación por medio del arte, la música y el teatro. A esta participación se le conoce como performatividad juvenil, en la que las expresiones del cuerpo, la música, el arte y otras acciones juveniles tienen componentes sociales y políticos con los cuales se expresan las necesidades, las realidades y los deseos de la juventud en medio de la sociedad. Por medio de la performatividad juvenil, se lleva a cabo la construcción de la memoria histórica para que nunca en estos territorios se utilice la violencia como forma de expresión.

Los PDM contienen las políticas que dan paso a la participación juvenil a través de la creación de los consejos de juventudes

y la implementación de la política pública de juventud, la cual reconoce la ciudadanía juvenil

más allá del voto o ejercicio formal de participación [...]. Visibiliza las características propias de la diversidad de los territorios, las formas de organización y participación de las juventudes y propone la concepción de la ciudadanía juvenil, como un ejercicio de relación y prácticas constantes y cotidianas de los y las jóvenes entre ellos y con otros actores sociales, políticos, económicos y culturales. (Ley Estatutaria 1622/2013, de 29 de abril)

Por tanto, la participación política juvenil se da a partir del reconocimiento de la ciudadanía, la cual dota de protección a los jóvenes a través de derechos y deberes.

No obstante, en los PDM no existe una continuidad en los pocos esfuerzos por las políticas juveniles. Más bien las políticas públicas de los municipios reflejan los intereses de las élites sin reflejar las demandas del pueblo. En este orden de ideas, los desafíos que se proponen para potencializar la eficacia de las políticas juveniles son:

- Control, veeduría y seguimiento a los planes, proyectos y políticas: esta estrategia va encaminada a divulgar las políticas que se desarrollan en las instituciones municipales y que los ciudadanos se empoderen de reclamar el seguimiento y la ejecución de los objetivos que se proponen.
- Inclusión dinámica para involucrar a los jóvenes: hacer uso de la tecnología para

llegar a los jóvenes e incluirlos en la toma de decisiones de políticas públicas.

- Desarrollo de habilidades: reconocer las potencialidades de los jóvenes en los municipios e incluirlos como grupo empoderado dentro de la sociedad, respetando sus distintas formas de ver las realidades y expresándolas por medio de cultura juvenil.

Ahora bien, en relación con el acuerdo de paz, el punto dos brinda nuevas oportunidades a los municipios para integrar diferentes pensamientos frente a la participación política. Desde el acuerdo, se hace un llamado a cumplir con los deberes de participación ciudadana y se asegura que el Estado garantizará la protección de los movimientos y de las organizaciones sociales en los territorios. De ahí que los PDM actuales tengan como propósito la inclusión social, la cual se desarrolla a través de la participación de la comunidad en la construcción de propuestas conjuntas en pro de un mejor bienestar para todos, por medio de las JAC. Sin embargo, por más que existan políticas y en el acuerdo se exprese la intención por integrar a la juventud dentro del ámbito político, en la práctica el número de movimientos juveniles es reducido. Si bien el acuerdo abre la posibilidad de aumentar la inclusión social, hace falta mucho más compromiso en los programas juveniles, en especial con la memoria histórica, que permitirá construir territorios de paz para las generaciones futuras.

Los municipios de San Carlos y de San Francisco, tras ser golpeados por la violencia, vivieron grandes retrasos en economía y educación, los cuales afectan directamente a las nuevas generaciones, ya que, al finalizar el

bachillerato, los jóvenes se sienten motivados a salir de sus municipios en busca de oportunidades en las grandes ciudades. En el municipio de San Francisco, la oferta en educación superior es inferior en comparación con la del municipio de San Carlos, pero los niveles en calidad institucional son más altos en el municipio de San Francisco. Por tanto, existe mayor expectativa en sus jóvenes por abandonar su municipio y acceder a la educación superior en otros lugares, con la esperanza de retornar, aunque lastimosamente el municipio no cuenta con la oferta laboral para brindar altas expectativas de vida a sus jóvenes dentro del territorio. Por otra parte, en el municipio de San Carlos, los jóvenes tienen mayor oferta educativa e incluso laboral (empresas hidroeléctricas, crecimiento del comercio y sector servicios), lo cual ha hecho que los jóvenes consideren como opción quedarse en sus territorios natales.

Finalmente, se puede concluir que la participación política juvenil en las políticas de desarrollo municipal ha sido marginal y poco incentivada, lo que ha impedido la consolidación de una organización juvenil. Por esta razón, los mismos jóvenes han creado sus propias manifestaciones de participación que se alejan de lo tradicional pero se acercan ampliamente a una ciudadanía cultural.

## REFERENCIAS

- “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (2016, noviembre 24). Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Alcaldía de San Carlos. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal (2012 -2015) “Unidos construyendo el San Carlos que queremos”*. San Carlos, Colombia: Autor.
- Alcaldía San Carlos. (2016). *Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019) “Trabajando por el desarrollo social”*. San Carlos, Colombia: Autor.
- Alcaldía de San Francisco. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal (2012-2015) “San Francisco con oportunidades para todos”*. San Francisco, Colombia: Autor.
- Alcaldía de San Francisco. (2016). *Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019) “Unidos por el cambio de San Francisco”*. San Francisco, Colombia: Autor.
- Booth, J. A. y Seligson, M. A. (1978). *Political participation in latin America. Vol. 1: Citizen and state*. Nueva York, EE. UU.: Holmes & Meier.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En Autor, *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Celis Ospina, J. C. (2014). Principales tendencias de la sociología del trabajo en Colombia entre 1993 y 2013. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 17-47.
- Coordinación de Educación Municipal San Francisco Antioquia. (2015). *Plan Educativo Municipal (2015-2023)*. San Francisco, Colombia: Alcaldía Municipal.
- Constitución Política de Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/>
- Cordourier Real, C. R. (2015). Participación ciudadana e instituciones: un análisis desde la teoría democrática de Robert A. Dahl. *Estudios Sociológicos*, 33(99), 579-605.

- Dahl, R. A. (1971/2013). *La poliarquía: participación y oposición*. Madrid, España: Tecnos.
- Dastres, C. (2003). *Reflexiones para la incorporación de la participación ciudadana en la gestión pública*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Central de Chile.
- Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, 17, 211-220.
- Díaz Nagles, M. A. (2011). *Cultura política y juventud: el papel de la escuela en la formación política de los jóvenes*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Echeverría, J. (2009). Participación ciudadana y educación: ¿cómo la educación puede ampliar las posibilidades de participación? *Polémika*, 2(1), 26-37.
- Garcés Montoya, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles: panorama de la participación política juvenil. *Última Década*, 18(32), 61-83.
- Garzón Carrillo, R. J. (s. f.). *Política y juventud: participación de los y las jóvenes en Fontibón*. Recuperado de [http://webiigg sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/5jornadasjovenes/EJE10/PonenciaGarzon.pdf](http://webiigg sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE10/PonenciaGarzon.pdf)
- Gómez, J. D. (2009, octubre 3). Procedimiento para elaborar el Plan Educativo Municipal *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/historico/procedimiento\\_para\\_elaborar\\_el\\_plan\\_educativo\\_municipal-DLEC\\_62274](http://www.elcolombiano.com/historico/procedimiento_para_elaborar_el_plan_educativo_municipal-DLEC_62274)
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos. (2009). *Desplazamiento forzado y retorno en San Carlos, Antioquia: una comunidad que regresa hacia el confinamiento*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Jurado Alvarán, C. y Tobasura Acuña, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77.
- Ley 152/1994, de 15 de julio, por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo.
- Ley Estatutaria 1622/2013, de 29 de abril, por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones.
- Martínez, J. E. (2008). Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 148-168.
- Ministerio de Trabajo. (2013). *Perfil productivo municipio de San Francisco*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Trabajo. (2014). *Perfil productivo municipio de San Carlos*. Bogotá: Autor.
- Murillo, T. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Reguillo, R. (2003a). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 11(19), 11-30.
- Reguillo, R. (2003b). Las culturas juveniles. Un campo de estudio: breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Secretaría de Educación San Carlos Antioquia. (2011). *Plan Educativo Municipal (2012-2021)*. San Carlos, Colombia: Alcaldía Municipal.

Somuano Ventura, M. F. (2005). Más allá del voto: modos de participación política no electoral en México. *Foro Internacional*, 45(1), 65-88.

Tamayo Arango, A. S. (2017). *El dolor habla: memoria histórica de las mujeres víctimas del conflicto armado del municipio de San Francisco, Antioquia*. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigó.

Varón Cárdenas, D. (2014). La ciudadanía juvenil y los mecanismos de participación en jóvenes: el Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622 de 2013) y la construcción de la realidad desde el derecho. *Verba Iuris*, 31, 115-134.

Verba, S. y Nie. H. N. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. Nueva York, EE. UU.: Harper and Row.



---

# Puesta en marcha de un lugar de memoria en Bucaramanga: la experiencia del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas\*

*Diana del Pilar Novoa Sanmiguel\*\**

*Diego Andrés Escamilla Márquez\*\*\**

## RESUMEN

El artículo busca abordar algunos de los alcances, problemas y cimientos teóricos y metodológicos del proceso de construcción y consolidación del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (Amovi) en la ciudad de Bucaramanga, en Colombia. Esta institución nace como una iniciativa académica de investigación y difusión de testimonios y otras formas de memoria de las víctimas. El Amovi pretende conservar la memoria de las víctimas del conflicto armado asentadas en la ciudad y sus alrededores, y aportar a la comprensión del referido conflicto, a la vez que busca entrar en la disputa por los sentidos y las interpretaciones del pasado reciente colombiano. El Amovi ha adelantado esta investigación desde el enfoque metodológico de la historia oral, con el objetivo de acceder a las esferas individuales y colectivas del conflicto, entendiéndolas en relación con los marcos sociales dentro de los que se producen. Se busca asimismo que las entrevistas y otros documentos producidos se constituyan en alternativas documentales válidas para los estudios sociales, al tiempo que se hace contrapeso a los relatos hegemónicos existentes.

Recibido: 24 de junio de 2018

Evaluated: 14 de septiembre de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Novoa Sanmiguel, D. del P. y Escamilla Márquez, D. A. (2019). Puesta en marcha de un lugar de memoria en Bucaramanga: la experiencia del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas. *Hallazgos*, 16(31), 41-60. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.02>

---

\* El presente artículo es una reflexión alrededor de los resultados obtenidos por el Grupo de Investigación Hared (Historia, Archivística y Redes de Investigación) en el proyecto de investigación titulado "Puesta en marcha de un archivo oral de memoria en el Área Metropolitana de Bucaramanga. Verdades no contadas: el conflicto armado colombiano desde la memoria de las víctimas. Fase II", financiado por la Universidad Industrial de Santander entre 2016 y 2017.

\*\* Historiadora, Universidad Industrial de Santander; candidata a Magister, Universidad de la Plata (programa Historia y Memoria); e-mail: diananova4@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8760-5384>

\*\*\* Historiador y Archivista de la Universidad Industrial de Santander; candidato a Magister, Universidad Bicentenario de Aragua (programa Planificación Educativa); e-mail: diegoescamillag12@yahoo.com.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8866-6629>

La creación del Amovi ha querido garantizar el acceso y resguardo de documentos escritos y orales, así como se protegen a los productores de estos, asumiendo la tarea de posicionar las voces de las víctimas como parte de las iniciativas de memoria en la ciudad de Bucaramanga y Colombia, mientras se enfrentan las dificultades de un conflicto armado que no cesa del todo.

**Palabras clave:** memoria histórica, conflicto armado interno colombiano, víctimas, historia oral, archivos orales.

## Start-up of a memoir place in Bucaramanga: The experience of the Oral Archive of the Victims' Memoirs

Received: June 24, 2018

Evaluated: September 14, 2018

Accepted: October 23, 2018

### ABSTRACT

The article seeks to address some of the scope, problems and theoretical and methodological foundations of the process of construction and consolidation of the Oral Archive of the Victims' Memoirs (Amovi) in the city of Bucaramanga, in Colombia. This institution was born as an academic initiative of research and dissemination of testimonies and other forms of victims' memoirs. The Amovi aims to preserve the victims of armed conflict memoirs in the city and its surroundings, and contribute to the understanding of the conflict, while seeking to enter into the dispute over the meanings and interpretations of the recent Colombian past. The Amovi has conducted this research from the methodological approach of oral history, with the purpose of accessing the individual and collective spheres of the conflict, understanding them in relation to the social frameworks in which they occur. It also seeks that the interviews and other documents produced constitute valid documentary alternatives for social studies, while counterbalancing the existing hegemonic narratives. The creation of the Amovi has wanted to ensure the access and safeguard of written and oral documents, as well as protect the creators thereof, assuming the task of positioning the voices of the victims as part of memoir initiatives in the city of Bucaramanga and Colombia, while facing the difficulties of an armed conflict that does not cease altogether.

**Keywords:** historical memory, Colombian internal armed conflict, victims, oral history, oral archives.

## Implementação de um lugar da memória em Bucaramanga: a experiência do Arquivo Oral da Memória das Vítimas

### RESUMO

O artigo procura abordar alguns dos alcances, problemas e alicerces teóricos e metodológicos do processo de construção e consolidação do Arquivo Oral da Memória das Vítimas (Amovi) na cidade de Bucaramanga, na Colômbia. Esta instituição nasceu como uma iniciativa acadêmica de pesquisa e difusão de testemunhos e outras formas de memória das vítimas. O Amovi pretende conservar a memória das vítimas do conflito armado estabelecidas na cidade e seus arredores e aportar à compreensão do conflito, ao mesmo tempo em que procura entrar na disputa pelos sentidos e interpretações do passado recente colombiano. O Amovi tem adiantado esta pesquisa desde o enfoque metodológico da história oral, com o objetivo de acessar às esferas individuais e coletivas do conflito, e entendê-las em relação com os marcos sociais dentro dos quais se produzem. Procura-se igualmente que as entrevistas e outros documentos produzidos constituam-se em alternativas documentais válidas para os estudos sociais, ao mesmo tempo em que se faz contrapeso aos relatos hegemônicos existentes. A criação do Amovi tem querido garantir o acesso e resguardo de documentos escritos e orais, assim como se protegem aos produtores destes, assumindo a tarefa de posicionar as vozes das vítimas como parte das iniciativas de memória na cidade de Bucaramanga e Colômbia, enquanto se enfrentam as dificuldades de um conflito armado que não acaba completamente.

**Palavras-chave:** memória histórica, conflito armado interno colombiano, vítimas, história oral, arquivos orais.

Recebido: 24 de junho de 2018

Avaliado: 14 de setembro de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

## INTRODUCCIÓN

El Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (Amovi) de la Universidad Industrial de Santander (UIS) tiene sus orígenes en 2011, cuando en el proyecto de investigación *Estudio de trayectorias de vida de personas en situación de desplazamiento forzado interrelacionadas en el barrio Café Madrid del municipio de Bucaramanga* (Suárez, Báez, Ardila y Rueda, 2010), un grupo de profesionales de distintas campos de las ciencias sociales ubicó sus intereses de estudio en los testimonios de las víctimas de desplazamiento forzado que habitaban uno de los barrios más empobrecidos de Bucaramanga. Fueron cerca de dos años de trabajo en los cuales, además de la producción y el análisis de veinticinco testimonios de víctimas y la correspondiente elaboración de sus trayectorias de vida, se realizaron jornadas de socialización de los resultados de la investigación con organizaciones de víctimas, defensores de derechos humanos, entes estatales e instituciones académicas de la ciudad.

Toda la labor realizada por este proyecto de investigación fue registrada en actas de campo, informes, audios, transcripciones, análisis categoriales y demás formatos de recolección de información, que en su momento permitieron la sistematización de la experiencia, pero que luego constituyeron un cúmulo de documentación susceptible de conservar, no solo por su importancia académica, sino también por su valoración sociopolítica, toda vez que sus contenidos refieren la memoria de las víctimas del conflicto colombiano, así como sus reivindicaciones más importantes. En estos años de surgimiento, el Amovi significó la apuesta de hacer memoria, pero con un agregado

muy importante: la perspectiva archivística. De este modo, el reto de esta naciente institución no solo lo configuró la producción de memoria en sí, sino el hecho de preservar, organizar y posibilitar el acceso de la documentación sobre el conflicto, sumamente necesaria para dinamizar los ejercicios de memoria, no solo en el presente, sino también en el futuro.

El Amovi contó con una fase inicial de tres años, financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y una segunda fase de seis meses financiada por la UIS. Durante estos años de actividad, las labores de acopio, organización, conservación, difusión e investigación fueron adelantadas siguiendo la metodología de la historia oral, las técnicas archivísticas y el enfoque de memoria histórica razonada.<sup>1</sup> Este enfoque el Amovi lo ha venido posicionando en contraposición a los ejercicios de memoria adelantados por el Estado colombiano en los cuales las víctimas han sido simples narradores o aportadores de datos concretos o, a lo sumo, ejemplos mediatizados de superación personal.

En la actualidad, el Amovi cuenta con más de 300 testimonios en audio que corresponden a entrevistas realizadas por sus investigadores y pasantes o donadas por proyectos externos. Posee también una pequeña estructura física en la UIS, que, además de servir de lugar de trabajo para

1 "El fin de la memoria histórica razonada es hacer memoria desde los análisis del conflicto realizados conjuntamente por víctimas e investigadores, mediante ejercicios de conversación, contextualización y crítica. Con ello se pretende que las víctimas sean sujetos activos de la historia, no solo por su participación en la rememoración del pasado, sino también por sus acciones de cara al futuro, pues el fondo de esta propuesta es una memoria que comprenda el pasado para que víctimas y sociedad en general puedan contribuir a la resolución de las problemáticas sociales vigentes" (Escamilla y Novoa, 2017a, p. 70).

el equipo de investigación, ha hecho las veces de centro de documentación, con más de mil libros, revistas e informes, que están dispuestos para préstamo y consulta de la comunidad universitaria y de la ciudadanía local. Se elaboraron igualmente formatos de donación, consulta y préstamo, así como un reglamento de funcionamiento. A pesar de que la mayoría de la documentación es de carácter oral (y digital), el Amovi posee quince fondos con documentación física en soporte papel y fotografías, que poco a poco han entrado a ampliar el acervo del archivo y que, junto con el resto de documentación, están registrados en los inventarios y cuadros de clasificación.

Durante estos años de ejecución de proyectos, el Amovi ha llevado a cabo ponencias en congresos internacionales y nacionales, ha organizado seminarios y encuentros académicos, ha realizado talleres de capacitación, ha consolidado un semillero de investigación,<sup>2</sup> ha publicado varios artículos en revistas indexadas y dos libros (con 55 trayectorias de vida de víctimas del conflicto colombiano), ha llevado a cabo eventos artísticos y conmemorativos y ha contribuido a la creación de lugares de memoria en la ciudad de Bucaramanga, entre otras tareas, que buscan construir memoria histórica más allá de los meros objetivos académicos y sumarse a las acciones reivindicativas que demandan verdad, reparación y justicia.<sup>3</sup>

2 Nombre con el que se conoce en Colombia a los grupos de investigación conformados, principalmente, por estudiantes y que antecede a los grupos de investigación de profesores e investigadores expertos.

3 Todas estas actividades pueden ser consultadas en la siguiente página institucional del Amovi <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/amoviUIS/index.html>

## ¿POR QUÉ HACER MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO<sup>4</sup> EN COLOMBIA?

Plantearse la necesidad de hacer memoria con las víctimas del conflicto armado colombiano precisa, de antemano, reconocer las características propias de este tipo de ejercicios, pues no se trata de cualquier memoria, o, por lo menos, de la memoria que podría hacerse de manera tradicional recurriendo a la narración de los medios de comunicación, los organismos judiciales o los victimarios, sino que, por el contrario, se trata de una memoria que apela a las historias y los recuerdos de quienes están en la otra orilla del poder: las víctimas, los principales agraviados de la guerra, civiles que representan más del 80 % de los afectados del conflicto (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013, p. 32).

Que las víctimas sean civiles no significa que sean apolíticas. Archila (2012) ha identificado a las víctimas con los llamados sectores subalternos, pues evidencia en ellas una disposición a salir de la condición que las vence, excluye y victimiza, en busca de, entre otras cosas, “controlar su presente desde el reconocimiento de su pasado y

4 Dentro del Amovi, se ha privilegiado la expresión *conflicto armado interno*, para referirnos al tipo de confrontación que se ha desarrollado en Colombia durante los últimos cincuenta años, entre el Estado colombiano y los grupos armados al margen de la ley (o entre estos mismos), tal como lo ha establecido el derecho internacional humanitario (Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], 2008). Esta expresión, mucho más acertada que las posiciones que enmarcan la violencia política dentro del discurso contra el “terrorismo”, no es, sin embargo, suficiente. La complejidad del actual conflicto, sin duda, sobrepasa el mero aspecto humanitario, pero encontrar una nomenclatura que pueda sintetizar toda esta complejidad es casi imposible. De ahí que otras expresiones distintas de *conflicto armado interno*, como *guerra*, *guerra civil*, *guerra interna*, entre otras, sean también acepciones válidas a la hora de enunciar dicha complejidad.

así pensar en un futuro distinto” (p. 2). Esta disposición reviste un significativo carácter político, pues alude a que las víctimas no son sujetos pasivos en la sociedad, sino que buscan intervenir en ella, en especial en lo concerniente a la construcción del relato del pasado, pugnando por dotar a este relato de significados que den cuenta de sus intereses y sentidos históricos, mediante la dignificación y reivindicación de sus anteriores luchas, lejanas o cercanas en el tiempo. Nada puede ser más político que esta pretensión.

Este carácter político del movimiento de víctimas en Colombia ha redundado también en la producción de una memoria política, pues, como lo expresa Calveiro, la memoria, como asignación de sentidos a fragmentos de una experiencia antigua articulados con los nuevos sentidos del presente para su uso aquí y ahora, expresa la capacidad de resistencia y de demanda de justicia de las comunidades que elaboran dicha memoria (2017, p. 3). En otras palabras, para estos sectores mancillados, el ejercicio de memoria no implica solo el cumplimiento de un derecho,<sup>5</sup> sino también una acción concreta de lucha, mediante la cual el significado del pasado y su consecuente sentido del presente se enlaza con reclamos de justicia, reparación y superación de los hechos dolorosos.

En este sentido, las víctimas del conflicto en Colombia, no solo intentan recordar hechos

acontecidos o seres queridos asesinados o desaparecidos, sino también legitimar sus luchas e idearios, reafirmando de paso sus identidades colectivas y reivindicando la dignidad y el buen nombre de sus familiares, amigos, territorios y comunidades, pues la guerra no solo conllevó la desaparición física de cientos de miles de seres humanos y el desplazamiento de familias y comunidades enteras, sino también la tergiversación, el silenciamiento o el olvido de sus aspiraciones y acciones políticas, asunto que se ha traducido en la pérdida de referentes para la movilización y resistencia tanto de las víctimas sobrevivientes como de la sociedad colombiana en general.<sup>6</sup>

## EL ESTADO COLOMBIANO Y LOS HISTORIADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DEL CONFLICTO

En medio del desolador panorama de más de ocho millones de víctimas<sup>7</sup> y de una guerra que, a pesar del esfuerzo por su superación, muestra nuevos matices, las comunidades de víctimas y organizaciones sociales de diversa índole (estudiantiles, sindicales, campesinas, feministas, humanitarias y académicas) han adelantado durante años sus propios esfuerzos por hacer memoria. El Estado colombiano también ha asumido esta tarea, en especial a partir de la promulgación de la Ley 975/2005, de

5 El principio 2 del conjunto de principios para la protección y promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad correspondiente al *derecho a la memoria* explica que “el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio” (“La administración de la justicia y los derechos humanos de los detenidos. La cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (civiles y políticos). Informe final elaborado y revisado por M. Joinet en aplicación de la decisión 1996/119 de la Subcomisión”).

6 No obstante, es necesario acotar, tal como lo afirma Acevedo (2012, pp. 68-69), que, en lo concerniente a los sectores subalternos, no todas las memorias producidas son contestatarias o disidentes, es decir, no todas desean entrar en la disputa política por el discurso hegemónico. Por otro lado, como lo hemos argumentado en otro trabajo, no todas las memorias que sí desean entrar en esta disputa tienen la capacidad de hacerlo (Escamilla y Novoa, 2017b, p. 507).

7 Según la Unidad para las Víctimas, el número de víctimas en el conflicto armado interno es de 8 625 631.

25 de julio y de la Ley 1448/2011, de 10 de junio, despertando críticas según las cuales esta labor ha fungido más como un intento de memoria oficial que como un actuación objetiva, signada por la más perversa paradoja: uno de los mayores victimarios del conflicto armado (el Estado colombiano) haciendo memoria como si fuese una víctima o, a lo sumo, un ente neutral en el desarrollo y las consecuencias de este (Estrada, 2016, pp. 354-355).

Vale la pena preguntarnos cuál es el interés del Estado colombiano por ponerse a la cabeza de la construcción de memoria del conflicto. ¿Se debe acaso al simple cumplimiento de lo estipulado por mandatos nacionales e internacionales? ¿Obedece este interés a la necesidad de instrumentalizar la producción de memorias subalternas con el objetivo de neutralizarlas y unificarlas en un solo relato que sea fácilmente difundido (y aceptado) y que propicie la reconciliación en detrimento de las demandas sociales de transformación estructural? ¿Es posible esperar objetividad y autonomía desde los organismos estatales encargados de la memoria en lo que respecta a la responsabilidad del Estado en el conflicto? Tales interrogantes pretenden, más que respuestas inmediatas, abrir un debate concienzudo de lo que representan las actuales elaboraciones de memoria por parte de los organismos estatales. Jelin señala al respecto:

Una vez establecidas estas narrativas canónicas oficiales, ligadas históricamente al proceso de centralización política de la etapa de conformación de estados nacionales, se expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten en la educación formal. Al mismo tiempo, se constituyen en los

blancos para intentos de reformas, revisionismos y relatos alternativos. Porque la memoria nacional tiende a ser la de los vencedores, y habrá otros que, sea en la forma de relatos privados de transmisión oral o como prácticas de resistencia frente al poder, ofrecerán narrativas y sentidos diferentes del pasado, amenazando el consenso nacional que se pretende imponer. (2002, p. 41)

La crítica que plantean los relatos alternativos a las narrativas oficialistas puede encontrar, según la misma autora, cierta materialización en los llamados periodos de transición democrática o de apertura política.<sup>8</sup> No obstante, en lo que respecta a la historia reciente de Colombia, tales transiciones o no han existido o son de por sí insignificantes, lo que supone una memoria estatal desmesuradamente imponente frente al papel de las *otras* memorias. Ante este contexto de memorias que claramente entran en disputa y de forma tan desigual, ¿cuál debería ser la tarea del investigador que busca adentrarse en la comprensión del conflicto armado desde y junto con las acciones de memoria de las víctimas?

Traverso (2007) explica que, si bien la historia y la memoria tienen un origen y motivación compartidos (la elaboración del pasado), la historia, como quehacer del historiador,

8 "El escenario político es de cambio institucional en el Estado y en la relación Estado-sociedad. La lucha se da, entonces, entre actores que reclaman el reconocimiento y la legitimidad de su palabra y sus demandas. Las memorias de quienes fueron oprimidos y marginalizados —en el extremo, quienes fueron directamente afectados en su integridad física por muertes, desapariciones forzadas, torturas, exilios y encierros— surgen con una doble pretensión, la de dar la versión "verdadera" de la historia a partir de su memoria y la de reclamar justicia. En esos momentos, memoria, verdad y justicia parecen confundirse y fusionarse, porque el sentido del pasado sobre el que se está luchando es, en realidad, parte de la demanda de justicia en el presente" (Jelin, 2002, p. 41).

tiene la posibilidad de emanciparse de la memoria y, con pretensiones de objetividad y veracidad, convertirla en su objeto de estudio. Este oficio analítico puede ubicar la memoria en contextos más amplios con el fin de comprenderla y explicarla así como valorar sus características más importantes. Traverso destaca, por ejemplo, la enorme y compleja carga de subjetividades y sentidos que contiene la memoria. Para acercarse a esta dimensión, el autor italiano señala que es indispensable la reflexión del testigo (en nuestro caso, la de la víctima), portador de una experiencia inaccesible a los investigadores:

Allí donde el historiador no ve más que una etapa dentro de un proceso, que un aspecto de un cuadro complejo y dinámico, el testigo puede capturar un acontecimiento crucial, el sacudimiento de una vida. El historiador puede descifrar, analizar y explicar las fotos conservadas de Auschwitz. Sabe que son judíos los que descienden del tren, sabe que el SS que los observa participará en una selección y que la gran mayoría de las figuras de esa foto no tienen ante sí más que algunas horas de vida. A un testigo, esa foto le dirá mucho más; le recordará sensaciones, emociones, ruidos, voces, olores, el miedo y el desconcierto del recién llegado al campo, la fatiga de un largo viaje efectuado en condiciones horribles, quizás la visión de la chimenea de los crematorios. En otros términos, un conjunto de imágenes y recuerdos absolutamente singulares y completamente inaccesibles al historiador si no es a partir de un relato *a posteriori*, fuente de una empatía incomparable con la que pudo haber revivido el testigo. (p. 6)

El Amovi no solo ha seguido la pauta sugerida por Traverso (2007), implicando a las víctimas en la construcción de memoria y conservando sus voces con criterios archivísticos, sino que, además, ha agregado un momento nuevo ante esta construcción, a saber, el intento de que estas víctimas contextualicen, comprendan y se aproximen a lo sucedido desde elementos de las ciencias sociales, es decir, que obtengan elementos críticos de sus propias memorias y así tanto ellas como la sociedad colombiana en general se hagan partícipes de un conocimiento histórico y sociológico que les sirva para la lucha y la transformación del país. Esta labor *política* del Amovi es a su vez una posibilidad académica de valiosísima importancia, pues organizar y resguardar voces de víctimas en un contexto de sistemática desaparición y destrucción de archivos (Molano, 2015) o de recurrente captación de archivos personales y colectivos por entes estatales<sup>9</sup> no solo democratiza el conocimiento sino que además lo fomenta.

## EL TRABAJO DEL AMOVI

Dentro de las actividades llevadas a cabo por el Amovi, pueden destacarse las siguientes: realización de entrevistas a víctimas, elaboración de trayectorias de vida, acopio, clasificación y conservación de fondos documentales, organización de talleres de formación y producción de eventos y actividades

9 Nos referimos a las acciones adelantadas por la División de Archivos de Derechos Humanos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que ha venido centralizando en Bogotá archivos de distintas organizaciones sociales regionales, con la pretensión de crear un gran archivo nacional. Una actuación similar ha venido realizando la Dirección de Museos. Si bien este actuar puede ser bien intencionado, lo cierto es que margina a las regiones, que son los territorios más afectados por el conflicto, de instrumentos de socialización tan influyentes, en lo relacionado con la memoria, como los archivos y museos.

conmemorativas o de difusión. A continuación, se hará alusión a la forma como se han desarrollado algunas de estas actividades y las dificultades que han implicado.

## Las entrevistas

Las entrevistas han constituido la principal labor y fuente de investigación en el Amovi. La estrategia de los investigadores para conseguir este material, después de acercarse a los barrios y de presentar el proyecto a las distintas asociaciones y líderes comunitarios, ha sido generar un ambiente de confianza a las víctimas interesadas en participar, insistiendo en la importancia que tienen sus historias de vida en la construcción de memoria del conflicto y de la potencialidad de sus relatos como alternativas documentales para la comprensión de la historia reciente del país y el cumplimiento efectivo de los derechos a la verdad, reparación y garantías de no repetición.

En el proceso de invitación, muchas víctimas se negaron a narrar sus experiencias aduciendo temores y desconfianzas, factores no del todo inesperados por los investigadores, máxime en un país que aún vive el conflicto y en el que las amenazas se cierren sobre las víctimas de forma permanente sin importar cuánto se hayan esforzado por alejarse de ellas. Las víctimas temen hablar de lo que les pasó, temen revelar nombres o datos que les signifiquen ser juzgados o señalados como los responsables de su propia tragedia, o ponerse nuevamente en situación de riesgo. Por eso, quienes finalmente aceptaron narrar sus historias de vida vencieron sus miedos y reconocieron la importancia de apostarle a la lucha por la memoria a través de la divulgación de sus propias vivencias.

Además de los temores y recelos, las condiciones de vida adversas también han sido una dificultad constante en la mayoría de las víctimas entrevistadas, pues esta situación obstaculiza los trabajos académicos y político-reflexivos con ellas. La falta de empleo, la precariedad de las viviendas (muchas veces acompañada de hacinamiento), la falta de atención médica y las secuelas físicas y psicológicas dejadas por el conflicto constituyen una amalgama de problemas que requieren soluciones inmediatas y que complican, por tanto, volcar el pensamiento hacia asuntos transcendentales de la sociedad, o históricos o futuros. No obstante, a pesar de este tipo de problemas, los relatos obtenidos dan cuenta de que las víctimas pueden ir más allá del dolor y del sufrimiento, y mantener en sus vidas un espíritu de esperanza, resistencia y lucha a veces inquebrantable.

En lo que respecta al ejercicio narrativo como tal, cada entrevistado, a su manera, seleccionó datos, imágenes, diálogos, episodios y personajes que le ayudaron a construir su relato de vida. En las entrevistas, realizadas muchas veces en sus propios hogares, los entrevistados contaron su infancia, los recuerdos de sus padres y demás familiares,<sup>10</sup> así como las anécdotas más significativas de los lugares donde crecieron. Describieron también el dolor y la zozobra producida por la victimización, las

10 Sobre las memorias familiares, Da Silva señala lo siguiente: "La memoria familiar es un laboratorio de ideas y recursos, para imaginar y reconstruir aquello que en una nación se produce y construye en torno a la idea de memoria, a lo que se recuerda, lo que se silencia u olvida. Producto de la interacción y construcción entre la subjetividad de los individuos y las normas colectivas, sociales, políticas, religiosas y jurídicas, el trabajo de la memoria fabrica las identidades sociales, enunciando tanto lazos de pertenencia como relaciones de diferenciación" (2007, p. 1).

adversidades y los nuevos comienzos después de la tragedia. La angustia, el miedo, la rabia, el desconsuelo, impregnan cada una de las entrevistas, pero también la fortaleza, la resistencia, la convicción y la entrega a causas nobles, que muchas veces superaron los intentos de los victimarios por la anulación y el olvido. Las entrevistas fueron, en últimas, intensos ejercicios de reconstrucción de la historia individual y colectiva, es decir, un lugar para el posicionamiento identitario.

El objetivo de la investigación era mostrarles a las víctimas las posibilidades de comprensión del conflicto en cada uno de sus relatos, con la clara intención de entender y analizar el pasado siempre ante el futuro. Por eso sus voces no solo evocan y desahogan tristezas, sino que también reflexionan, cuestionan y reclaman; sus voces piensan un devenir diferente en el mismo país que ha tratado de borrarlas. Estas personas han entendido que la lucha por la justicia y la verdad es necesariamente también la lucha contra el olvido.

### Las trayectorias de vida

El proceso de elaboración de trayectorias de vida llevado a cabo por el Amovi ha sido abordado en otro artículo (Escamilla y Novoa, 2017a). Con esta metodología, se han construido 55 trayectorias de vida publicadas en dos libros: el primero, *Voces contra el silencio, memoria contra el olvido* (Suárez, Novoa, Ardila, Rueda y Oyola, 2013), contiene 25 trayectorias de víctimas de desplazamiento forzado; el segundo, *Trayectorias de dolor y resistencia* (Suárez, Escamilla, Novoa, Díaz y Rojas, 2017), 30 trayectorias de víctimas de diversos hechos victimizantes.

La apuesta por las trayectorias de vida responde al interés de dar a conocer las historias, las vivencias y los sentimientos expresados en las entrevistas a una población más amplia que la mera comunidad académica. Se buscó que estas trayectorias permitieran mostrar las realidades de un conflicto que para muchos colombianos pasa desapercibido o les es indiferente, con el fin, no solo de generar cierta sensibilidad frente al drama humano dejado por la guerra, sino también de hallar un eco cada vez mayor en la ciudadanía colombiana frente a los reclamos de verdad, justicia y reparación de las víctimas. En esta línea, es muy pertinente citar a Giraldo, quien explica su decisión de contar las historias de personas víctimas y no reducirse a la caracterización de fenómenos amplios:

Sé bien que los análisis globales son siempre fríos, aunque se refieran a dramáticas situaciones humanas, y que es difícil entender una realidad distante mientras ésta no haga referencia a personas, lugares, fechas y circunstancias. Por eso prefiero escoger aquí, entre muchos millares de casos, algunos de aquellos a los cuales me acerqué personalmente, ya sea porque conocí a las mismas víctimas, ya porque seguí de cerca el dolor de familiares, amigos y comunidades enteras durante el proceso de las denuncias y en la búsqueda de una justicia imposible. (1994, p. 6)

De este modo, y sin renunciar a la pretensión de hacer investigación y análisis rigurosos de los testimonios, las trayectorias de vida permiten dar a conocer las historias de las víctimas de una forma más amplia, sin que dejen de existir, claro está, problemas

metodológicos. Uno de estos problemas, en primer lugar, es la temporalidad que manejan los entrevistados, temporalidad que no necesariamente es lineal ni sigue la misma cronología de los tiempos históricos de mayor envergadura, pues en las narraciones se presentan saltos o retrocesos, silencios y olvidos que, en últimas, configuran el diseño de un esquema temporal propio, en el que la organización o forma en que se presentan los hechos (y las reacciones a ello) expresan la dimensión individual de la memoria, que no es tampoco absolutamente individual, ya que no deja de contener aspectos colectivos, comunitarios o locales. Pero lo más importante que queremos resaltar de estas temporalidades individuales son sus significativas varianzas con respecto a esquemas de tiempo más generalizados relativos a ámbitos como el país, la nación, el continente o el planeta. Pollack plantea esta organización del tiempo individual/colectivo de la siguiente manera:

La memoria también sufre fluctuaciones que están en función del momento en que resulta articulada, en que está siendo expresada. Las preocupaciones del momento constituyen un elemento de estructuración de la memoria [...] este último elemento de la memoria —su organización en función de las preocupaciones políticas y personales del momento— muestra que la memoria es un fenómeno construido [...] lo que la memoria individual guarda, recalca, excluye, recuerda, es evidentemente el resultado de un verdadero trabajo de organización. Si podemos decir que, en todos los niveles, la memoria es un fenómeno construido social e individualmente, cuando se trata de la memoria

heredada podemos decir también que hay una relación fenomenológica muy estrecha entre la memoria y el sentimiento de identidad. (2006, p. 38)

De este modo, las trayectorias de vida representan una alteración (o reorganización) respecto de los tiempos que se exponen en las entrevistas, ya que ordenan todos los eventos narrados en forma cronológica para que sean mejor comprendidos por los lectores. Un segundo problema de las trayectorias de vida es la necesaria ocultación de los nombres de personas y lugares que han sido mencionados en las entrevistas. Este trabajo de edición obedece a la necesidad de proteger la identidad de los narradores, reconociendo que nos encontramos todavía en escenarios de conflicto en los que las personas entrevistadas corren el riesgo de ser revictimizadas. Los nombres en las trayectorias de vida que han sido realizadas por el Amovi han sido sustituidos por simples *ella* o *él* según el caso. La decisión de no mencionar nombres incluyó la no referencia toponímica de ciudades o regiones donde ocurrieron los hechos victimizantes. Esta disposición, enmarcada también dentro de la preocupación por salvaguardar la integridad física y emocional de los entrevistados, dificultó enormemente la posibilidad de hacer contextos en cada trayectoria de vida que coadyuvaran al lector a la comprensión de los sucesos narrados. Para subvencionar esta limitante, se procedió a hacer contextos de regiones amplias, como el Magdalena Medio o el Área Metropolitana de Bucaramanga, dentro de las cuales se sucedieron un número significativo de hechos de violencia narrados en las entrevistas.

Un tercer y último problema en la realización de estas trayectorias de vida consiste en el difícil manejo de la relación objetividad/subjetividad, algo que cualquier investigador que hace uso de la historia oral reconoce como una característica natural de esta forma de hacer historia. Las trayectorias elaboradas por el Amovi resaltan los datos más particulares de las entrevistas, las historias propias de cada narrador, pero también, detrás de cada una de estas historias, si se agudiza la observación, está la historia de la región, del municipio y del mismo país. No obstante, para facilitar mejor la exposición de esta dicotomía entre lo particular y lo general, el proyecto ha primado en las trayectorias de vida el despliegue de las historias individuales, con sus detalles puntuales, sus emociones y cadenas de sucesos propios, mientras que, en lo que respecta a la comunicación de los fenómenos sociales más generalizantes, se han preferido los informes de análisis categoriales, las ponencias en eventos académicos y los artículos científicos.

Entre los fenómenos sociales más resaltados en las entrevistas, caben destacar el rol del Estado, no solo como ausente en la garantía de los derechos de las víctimas, sino también como agresor y su evidente connivencia con grupos paramilitares; la violencia contra las mujeres en todas las esferas de la vida pública y privada; la tenencia de la tierra y la persecución a las opciones políticas *de oposición* como causa de victimización y revictimización, entre otros. A propósito, Bertaux señala el papel de las fuentes orales y de las historias individuales en la comprensión de este tipo de fenómenos:

Y, si una vez delimitado claramente el carácter de lo que se encuentra en

numerosos casos, parece que se trata de un “objeto sociológico” —una norma, una obligación social, un papel a desempeñar, un proceso, el efecto de una relación estructural, etc.—, es decir que se trata de algo que se desprende de lo social y no de lo psicológico, de lo colectivo y no de lo individual, entonces puede afirmarse que se ha alcanzado un primer nivel de saturación. Dicho de otro modo, se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale ni de la imaginación (en el sentido de propensión a crear fantasmas) de los investigadores, ni de la del interlocutor mítomano: allí está lo social que se expresa a través de voces individuales. (1989, p. 7)

Esta potencialidad sociológica de las entrevistas no ha impedido que el Amovi señale hechos puntuales cuando la ocasión lo amerita (masacres, bombardeos, violaciones sexuales, desapariciones forzadas, torturas, homicidios, etc.), si bien en muchas oportunidades ha sido imposible darles a estos acontecimientos un manejo más minucioso de seguimiento judicial, por exceder los objetivos y las capacidades del proyecto. Esperamos que en un futuro no muy lejano este material del Amovi sirva como soporte en los adelantamientos que está tratando hacer hoy la justicia transicional a favor de las víctimas.

### **Un archivo de memoria de víctimas en medio de la guerra**

Además de difundir las historias de los entrevistados, los resultados y el proceso mismo de investigación, la puesta en marcha del Amovi busca la consolidación de un conjunto de fondos documentales que

permita a otros investigadores, a las víctimas y a la sociedad colombiana en general adelantar sus propios procesos de memoria. La permanencia del conflicto y los peligros que esto encarna para los narradores y trabajadores de la memoria han llevado a la necesaria anonimización de las entrevistas<sup>11</sup> y a la reserva total de los audios, fotografías y datos personales de los testimonios. De igual forma, la consulta solo puede realizarse de forma presencial en el archivo, luego del diligenciamiento de los formatos de consulta respectivos.

Somos conscientes de que lo anterior, si bien se justifica bajo el propósito de evitar o disminuir la exposición de los entrevistados, va en contravía del objetivo de visibilizar los hechos narrados y las víctimas mismas. Estas contradicciones hacen parte de la compleja realidad en la que se enmarca el proyecto y determinan, no pocas veces, las decisiones por tomar dentro de la dualidad *visibilizar* y *proteger*: visibilizar el dolor, la resistencia y las acciones de violencia, sus lógicas, causas y efectos, al tiempo que se reservan los nombres y datos de quienes han hecho posible esta visibilización. Giraldo sostiene al respecto:

El hecho de que la inmensa mayoría de las víctimas del conflicto, cuyos derechos a la vida, a la integridad personal y a la libertad han sido negados, sean personas no combatientes y ajenas a opciones de lucha armada, revelándose así las macro-dimensiones de la criminalización de la protesta y del inconformismo social, crea necesariamente condicionantes a la libertad de

pensamiento, de opinión y de opciones ideológicas y políticas, las cuales deben confrontarse necesariamente con el riesgo de perder la vida, la integridad, los medios de subsistencia y la libertad, llevando a que sean minorías cada vez más reducidas las que asuman esos riesgos y sostengan posiciones éticas que se proyecten en cambios sociales. (2016, p. 463)

### Las múltiples expresiones de la memoria

El Amovi es un archivo oral que ha apelado a la oralidad, no solo por ser una innovación metodológica interesante, sino por constituir una apuesta real para hacer la memoria del conflicto desde las víctimas, quienes, no hay duda, poseen en sus voces los elementos vivenciales más importantes para aportar a la verdad. De este modo, tal como lo afirma Portelli, las fuentes orales, no solo connotan aportaciones cognitivas, sino también un significativo espíritu democrático:

¿Por qué buscamos fuentes orales? ¿Por qué trabajamos con ellas? No solo porque las personas que entrevistamos poseen informaciones que precisamos, que nos interesan. Es más que eso. Es porque existe una relación profunda, una relación muy intensa, entre la oralidad y la democracia. Todos los medios de comunicación, desde el escáner a la computadora, excluyen a una parte de la humanidad. Hay personas que no saben escribir o leer, hay personas que no manejan la computadora; pero tienen la voz, la oralidad, es un medio de comunicación que todos los seres humanos poseemos y, de alguna manera, controlamos. Entonces, cuando buscamos

<sup>11</sup> Nos referimos a las transcripciones escritas, que es el formato en el que se pueden consultar las entrevistas.

fuentes orales, las buscamos en primer lugar porque en la oralidad encontramos la forma de comunicarse específica de todos los que están excluidos, marginados, de los medios y del discurso público. Buscamos fuentes orales porque queremos que esas voces —que sí, existen, aunque pocos o ningunos las escuchen— tengan acceso a la esfera pública, al discurso público y que lo modifiquen radicalmente. (2009, p. 2)

Esta relevancia de las fuentes orales, sin embargo, no tiene por qué desestimar otros tipos de documentos que también son contruidos por las víctimas, tales como cartas, denuncias judiciales, diplomas, fotografías, objetos, entre otros elementos que la gente conserva como vestigios de lo que ha sido su propia historia (hay que considerar, además, que los documentos escritos han sido la forma predominante como las organizaciones sociales y de víctimas han buscado registrar sus procesos y legados). Por estas razones el Amovi, como institución archivística, ha realizado una labor de acopio en la que, además de los testimonios orales, los fondos documentales son nutridos con cuadernos, expedientes, fotografías, informes, actas, correspondencia personal e institucional, etc., otorgándoles a las fuentes orales recursos complementarios muy importantes.

## La difusión y los lugares de memoria

En el Amovi, la tarea de hacer memoria del conflicto armado en Colombia ha sobrepasado el mero hecho de hacer entrevistas y construir trayectorias de vida. Este trabajo intelectual y académico ha venido trascendiendo mediante acciones que intervienen

el espacio, entre las cuales, las más importantes son, en primer lugar, la disposición de un lugar físico para el archivo dentro del campus de la UIS y, en segundo lugar, las marcas de memoria que este archivo ha venido imprimiendo en algunos sitios de la ciudad de Bucaramanga y de la UIS. Entendiendo los lugares de memoria como espacios o símbolos de “convocatoria concentrada del recuerdo”, como los llamó Nora (2008, p. 33), es evidente que estos lugares deben llevar consigo una intencionalidad y que dicha intencionalidad está mediada por intereses y marcos sociales. Nora señala:

Pues, si bien es cierto que la razón de ser fundamental de un lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial para [...] encerrar el máximo de sentidos en el mínimo de signos, está claro, y es lo que los vuelve apasionantes, que los lugares de memoria no viven sino por su aptitud para la metamorfosis, en el incesante resurgimiento de sus significaciones y la arborescencia imprevisible de sus ramificaciones. (2008, p. 34)

Da Silva también resalta el carácter dinámico y controversial de los lugares de memoria y denomina las disputas que por los sentidos del pasado se ciernen sobre ellos *territorios de memoria*. Según la autora,

esta noción abría los sentidos y las clasificaciones sobre el pasado en clave de conflicto. Enfatizaba la conquista, el litigio, la extensión de las fronteras y sobre todo la disputa. Allí donde el Estado había impuesto con decretos y leyes el perdón y el olvido, diversos

grupos e instituciones respondían con una batalla por la memoria y la verdad. (2014, p. 30)

En el Amovi, la idea de elaborar marcaciones y construir lugares de memoria en la ciudad de Bucaramanga surgió a partir del ejercicio de memoria que distintos grupos sociales, culturales y políticos de la ciudad habían empezado a realizar inspirados en el legado del poeta Jesús María Peña, más conocido en su momento como Chucho Peña, quien fue desaparecido y posteriormente encontrado muerto, con signos de tortura, en 1986. La obra de Chucho y su actividad como artista y militante político ha sido la referencia de una generación que fue exterminada en una de las épocas de mayor despliegue del terrorismo de Estado en Colombia (década de los ochenta). Los sobrevivientes de tan ignominioso periodo han buscado, por tanto, que las nuevas generaciones posicionen el recuerdo de este poeta en relación con un pasado de lucha y movilización social, que ciertos sectores de la ciudad de Bucaramanga han propendido a olvidar de manera absoluta. El Amovi se ha unido al movimiento en torno a la memoria de Chucho Peña y, sin duda, dado su carácter institucional universitario, lo ha potencializado en la ciudad.

Esta confluencia de esfuerzos ha implicado varias tareas para el Amovi. En primer lugar, la de investigar y conocer a mayor profundidad la historia de Chucho Peña. Para ello, se han realizado entrevistas a personas que lo conocieron en vida y que también vivieron los momentos posteriores a su asesinato. Gracias a estas pesquisas, a los testimonios recolectados y a la lectura de su obra, el equipo de trabajo del Amovi ha

considerado relevante, no solo conmemorar los aniversarios de la muerte del poeta, sino también realizar una marca de memoria en el lugar donde fue raptado por sus asesinos: la esquina de un céntrico y frecuentado parque de la ciudad (Parque Bolívar).

Fue gracias a estos y otros testimonios que los jóvenes historiadores que hacían sus pasantías de investigación en el Amovi, así como un sector del estudiantado de la UIS y transeúntes de la ciudad, empezaron a descubrir una parte de la historia local que les era desconocida. La memoria en este caso permitió que se resignificaran espacios que hasta ese momento pasaban desapercibidos para la inmensa mayoría de los habitantes y que, por primera vez, se pensara en la ciudad de Bucaramanga como un escenario del conflicto armado, contrario a la idea de que la guerra en Colombia ha estado relegada a las áreas rurales y las ciudades solo han sido *receptoras* de víctimas.

Además de la marcación del lugar donde inició la desaparición forzada de Chucho Peña, también se han realizado conciertos, recitales de poesía y un mural con el retrato del poeta acompañado de la imagen de Carmenza Landazábal Rosas, una estudiante de Trabajo Social de la UIS desaparecida en 1988 y de quien hasta el momento no se tienen noticias. A estas actividades se sumó la intención de nombrar al Auditorio Menor de la Facultad de Ciencias Humanas con el nombre de la referida estudiante, pero tal iniciativa ha sido constantemente rechazada por las autoridades universitarias y ha significado una pugna permanente en la que, periódicamente, se ponen y se quitan placas con el nombre de la estudiante desaparecida.

De este modo, se ha dado inicio al proceso de rememoración y homenaje de las víctimas que pertenecían a la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y trabajadores) y que en su mayoría estaban arrojados al olvido por parte de la administración de la UIS (quizá con la pretensión de evitar la memoria de un pasado problemático que volviera a desatar reclamos en el presente o sirviera de referente para nuevas luchas). En este contexto, se puede citar el caso del estudiante William Camacho, desaparecido también en 1986, de quien tampoco se tiene rastro y cuyos cuadernos de notas fueron donados por su familia para conformar el acervo del Amovi.

Finalmente, cabe destacar la creación del Sendero de Conciencia, que contiene dentro de su recorrido siluetas de personas cuyos nombres representan a los desaparecidos y asesinados que han hecho parte de la UIS. En él también se han hecho, en colaboración con organizaciones de familiares de detenidos desaparecidos, exposiciones fotográficas de personas víctimas de desaparición forzada y continuos eventos culturales relacionados.

A todas estas acciones se sumó la proyección periódica de documentales de conflictos armados distintos del colombiano, con el fin de que la comunidad universitaria y la ciudadanía local tuviesen una perspectiva internacional de elementos como el paramilitarismo, las insurgencias, el terrorismo de Estado, la desaparición forzada, etc., fenómenos amplios y complejos, que exceden nuestra realidad nacional y tienen una lógica globalizante. Como parte de este ciclo de documentales, se conocieron los casos del genocidio en Indonesia, el exterminio de las Panteras Negras en los Estados Unidos,

las dictaduras en Chile y Argentina y el asesinato de Patrice Lumumba en el Congo.

## CONCLUSIÓN: CONFLICTOS Y DIFICULTADES

Ante esta apuesta de memoria, son varias las observaciones que salen a flote. En primer lugar, existe una notable dificultad para que la academia, por lo menos desde nuestra realidad local, adelante esfuerzos en la construcción de una memoria del conflicto armado colombiano que tome distancia de las iniciativas estatales y que, de manera autónoma y objetiva, ingrese a las batallas por el significado del pasado. En el caso del Amovi, esta dificultad puede evidenciarse, pues tanto la UIS como Colciencias, entidades que han financiado y apoyado la creación y consolidación del Amovi, son instituciones estatales que, si bien se permiten alguna independencia de las políticas de los gobiernos de turno y respetan en cierta medida la autonomía de los investigadores, no dejan de estar interconectadas con decisiones que competen exclusivamente al Estado, tales como los asuntos presupuestales, las orientaciones de los proyectos de investigación o los intereses de los representantes que ostentan las investiduras directivas de sus administraciones, para quienes, en muchas ocasiones, dado el relacionamiento político que estos cargos ameritan, los resultados de la investigaciones en fenómenos sociales tan complejos como el conflicto armado interno suelen ser incómodos.

Por otro lado, la lucha por mantener distancia del Estado y condenar sus acciones como victimario del conflicto ha implicado para el Amovi frecuentes debates con representantes del CNMH, entidad estatal encargada

de llevar a cabo todo el programa de memoria en el país y que recibe el grueso de recursos y herramientas presupuestadas para tal tarea. El Amovi también se ha negado a entregar a sus entes financiadores las listas de personas entrevistadas o sus datos personales, así como los audios y las transcripciones íntegras de las entrevistas, todo esto apelando al carácter de documentación reservada que consta en los inventarios y cuadros de clasificación, así como a lo establecido en el consentimiento informado firmado por las personas antes de cada entrevista.

Una segunda dificultad consiste en llevar adelante una apuesta por hacer memoria junto con las víctimas del conflicto cuando este aún no ha terminado y aún más cuando el llamado no solo es a su narración, sino también a su comprensión crítica, acompañada de reclamos de justicia y verdad al Estado y los victimarios. El manejo de esta problemática sugirió la necesidad de anonimizar las entrevistas transcritas y mantener en total reserva la identidad de los entrevistados, pero, además, ha llevado a tomar medidas como la de no fotografiar rostros de víctimas y evitar al máximo la transmisión de información por internet para evitar filtraciones de cualquier tipo. El Amovi tampoco permite la sustracción de las entrevistas anonimizadas de la sede física del archivo y su consulta debe hacerse en compañía de personal autorizado y previa solicitud aprobada. A los riesgos que la continuidad de la guerra ciernen sobre los entrevistados, entrevistadores, acompañantes del proceso y sobre la documentación misma, se suma la dificultad de obtener recursos económicos que garanticen la continuidad del funcionamiento institucional del Amovi en un país donde

lo destinado a educación e investigación social es mínimo.

Por otra parte, se destaca la necesidad de encarar las iniciativas y los procesos de memoria desde enfoques críticos que superen visiones abstractas y relativistas de la memoria y que al mismo tiempo susciten la comprensión de los procesos históricos, ya que, si bien narrar hace parte del comprender, se requieren, además, otros elementos que permitan ubicar el relato en contextos y dimensiones sociales más amplios, que traduzcan esta comprensión en recuperación de los proyectos políticos echados a la borda. Esta última pretensión es una crítica al enfoque humanitarista de la memoria, que solo piensa en las víctimas como seres ingenuos y neutrales, o herramientas instrumentalizadas de paz y reconciliación. Sobre estos “usos” de la memoria Pilar Calveiro señala lo siguiente:

Pedir la palabra no siempre es pedir la paz; hay palabra de confrontación, violencia y guerra. ¿Es el testimonio necesariamente una palabra de paz? Creo que, en todo caso, es una palabra que demanda justicia, no tanto en el sentido del derecho como en el sentido ético de la palabra. Y esta justicia, que repara en el Otro excluido o masacrado, sin ser necesariamente guerrera, puede recurrir ella misma a la violencia. El testimonio denuncia una violencia y, al hacerlo, desafía y violenta el orden existente de distintas maneras, y este es su mayor interés, desde mi punto de vista. Es en este cruce de memoria, testimonio y justicia, es decir, en la dimensión ética y política de este cruce, donde pretendo colocarme. (2017, p. 1)

Y finalmente, como parte del análisis de los alcances y las limitaciones del Amovi, tanto en lo teórico como en lo práctico, quedan preguntas que todavía no podemos responder de manera vehemente y que es necesario plantearlas para alimentar el debate: ¿Es posible lograr a través de la memoria la comprensión del conflicto armado y la subsecuente movilización social que encabece o acompañe los reclamos de justicia y garantías de no repetición en Colombia? ¿Cuál es el papel de los historiadores y de la academia en general ante esta posibilidad? Y esto no solo a partir de las palabras de Calveiro, sino también de las Enzo Traverso, quien en una entrevista realizada en 2008 y publicada en la revista *Andamios* manifestaba: “La memoria, tal y como se construye en el espacio público y la sociedad civil, suscita una demanda social de conocimiento a la cual la historia es llamada a responder” (Modonesi, 2008).

## REFERENCIAS

- Acevedo Arango, O. F. (2012). *Geografías de la memoria: posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010)*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Archila, M. (2012). *Memoria histórica y movimientos sociales*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Colombiano de Historia: Guerras, regiones y memorias, Neiva, Colombia.
- Calveiro, P. (2017). Sentidos políticos del testimonio en tiempos de miedo. En A. Cacopardo, *Testimonio y entrevista*. Manuscrito no publicado, Maestría en Historia y Memoria, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario?* Recuperado de <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/article/other/armed-conflict-article-170308.htm>
- Da Silva Catela, L. (2006). *Memoria entre el recuerdo y la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Cultura de la Nación.
- Da Silva Catela, L. (2014). “Lo que merece ser recordado...”: conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra: Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1(2), 28-47.
- Escamilla Márquez, D. A. y Novoa Sanmiguel, L. D. del P. (2017a). Conflicto y memoria: trayectorias de vida como metodología para comprender el conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 65-87.
- Escamilla Márquez, D. A. y Novoa Sanmiguel, L. D. del P. (2017b). La memoria del conflicto armado en Bucaramanga: análisis de una experiencia investigativa desde las voces de las víctimas. *El Ágora USB*, 17(2), 324-613.
- Estrada, J. (2016). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 295-360). Bogotá, Colombia: Desde abajo.
- Giraldo, J. (1994). *Colombia, esta democracia genocida*. Barcelona, España: Fundación Lluís Espinal.
- Giraldo, J. (2016). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su

- persistencia y sus impactos. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 423-470). Bogotá, Colombia: Desde abajo.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- La administración de la justicia y los derechos humanos de los detenidos. La cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (civiles y políticos). Informe final elaborado y revisado por M. Joinet en aplicación de la decisión 1996/119 de la Subcomisión. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/doc/joinete.html>
- Ley 975/2005, de 25 de julio, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.
- Ley 1448/2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.
- Modonesi, M. (2008). Historia, memoria y política: entrevista con Enzo Traverso. *Andamios*, 4(8), 245-256. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632008000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100010)
- Molano, J. (2015). *Archivos de quién...* Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional: Memoria histórica y archivos orales en el marco de conflictos armados, Bucaramanga, Colombia.
- Nora, P. (2008). *Les Lieux de Mémoire*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, silencio y olvido: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Portelli, A. (2009). *Historia oral y poder*. Ponencia presentada en XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, Fortaleza, Brasil.
- Suárez Pinzón, I., Ardila E., Báez, J. S. y Rueda, J. F. (2010). *Estudio de trayectorias de vida de personas en situación de desplazamiento forzado interrelacionadas en el barrio Café Madrid del municipio de Bucaramanga*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Suárez Pinzón, I., Escamilla, D., Novoa, D., Díaz, L. y Rojas, L. (2017). *Trayectoria de dolor y resistencia*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Suárez Pinzón, I., Novoa S., D. del P., Ardila S., E. E., Rueda A., J. F. y Oyola V., A. X. (2013). *Voces contra el silencio, memoria contra el olvido*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria: notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Eds.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-97). Buenos Aires, Argentina: Paidós.



# Abuelas de Plaza de Mayo, hijos de desaparecidos, nietos recuperados y hermanos\*: de las “labores detectivescas” a las acciones y producciones culturales, artísticas y mediáticas\*\*

María Luisa Diz\*\*\*

Recibido: 6 de abril de 2018

Evaluado: 28 de julio de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Diz, M. L. (2019). Abuelas de Plaza de Mayo, hijos de desaparecidos, nietos recuperados y hermanos: de las “labores detectivescas” a las acciones y producciones culturales, artísticas y mediáticas. *Hallazgos*, 16(31), 61-89. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.03>

## RESUMEN

El presente artículo se propone construir una genealogía de prácticas dramáticas, performáticas y artísticas de Abuelas de Plaza de Mayo, de la generación de los hijos de desaparecidos, de nietos recuperados y de hermanos de nietos apropiados y recuperados, agrupados en Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (Hijos) y en Abuelas de Plaza de Mayo, que se realizaron en el escenario público entre fines de la década de los setenta y fines de la década de los noventa, que pueda ayudar a comprender, por un lado, por qué el teatro fue considerado por Abuelas de Plaza de Mayo el medio de comunicación artístico más indicado para reflexionar sobre la apropiación de menores como un delito que afecta la identidad social; y por otro, que pueda contribuir a entender por qué quienes se acercaron a colaborar con la causa político-institucional de Abuelas de Plaza de Mayo fueron actores y actrices, cuya profesión, tal como afirma el filósofo José Pablo Feinmann, consiste en encontrar sus identidades a través de los miles de rostros de los personajes que

\* Aquí cabe aclarar que, en este artículo, no se hará referencia a los hermanos de desaparecidos que se han nucleado en el organismo de derechos humanos Herman@s de Desaparecidos por la Verdad y la Justicia, sino a los hijos de desaparecidos que tienen hermanos apropiados o recuperados, y que se han agrupado en Abuelas de Plaza de Mayo.

\*\* Este artículo de investigación forma parte de los resultados de la tesis doctoral *Teatro x la Identidad: un escenario para las luchas por la configuración de sentidos sobre la apropiación de menores y la restitución de la identidad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2017, inédita.

\*\*\* Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariludiz@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-3855>

encarnan. Se examinan el discurso institucional y las acciones de búsqueda, denuncia y difusión de Abuelas de Plaza de Mayo a partir de un enfoque que prioriza los aspectos culturales, artísticos y mediáticos de su trabajo institucional. Las prácticas de Abuelas de Plaza de Mayo son consideradas como *tácticas* o *estrategias* de acuerdo con los diferentes contextos histórico-políticos y los términos desarrollados por De Certeau. Para analizar las tácticas y estrategias, se toman los conceptos de *teatralidades sociales*, *testimonio*, *familismo* y *narrativa humanitaria*. Además, se tienen en cuenta los estudios sobre la renovación generacional en el movimiento de derechos humanos, a partir del surgimiento de Hijos en 1995, y las nociones de *protestas performáticas motivadas por el trauma*, *ADN performático*, *performances* y *activismo artístico*.

**Palabras clave:** Abuelas de Plaza de Mayo, hijos de desaparecidos, nietos recuperados, tácticas, estrategias, testimonio, *performances*.

# Grandmothers of the Plaza de Mayo, children of the disappeared, recovered grandchildren and siblings: from “detective work” to cultural, artistic and media actions and productions

## ABSTRACT

Received: April 6, 2018  
 Evaluated: July 28, 2018  
 Accepted: October 23, 2018

The present article proposes to build a genealogy of dramatic, performance and artistic practices of the Grandmothers of the Plaza de Mayo, the generation of the children of the disappeared, recovered grandchildren and siblings of appropriated and recovered grandchildren, grouped in Sons and Daughters for Identity and Justice against Oblivion and Silence (HIJOS, in Spanish) and Grandmothers of the Plaza de Mayo, that took place on the public stage between the end of the seventies and the end of the nineties, which can help to understand, on the one hand, why the theater was considered by the Grandmothers of the Plaza de Mayo as the most appropriate means of artistic communication to reflect on the appropriation of minors as a crime that affects social identity; and on the other hand, can contribute to understand why those who came to collaborate with the political-institutional cause of the Grandmothers of the Plaza de Mayo were actors and actresses, whose profession, as affirmed by the philosopher José Pablo Feinmann, is to find their identities through the thousands of faces of the characters they embody. The institutional discourse and the search, denounce and dissemination actions of the Grandmothers of the Plaza de Mayo are examined from an approach that prioritizes the cultural, artistic and media aspects of their institutional work. The practices of the Grandmothers of the Plaza de Mayo are considered as *tactics* or *strategies* according to the different historical-political contexts and the terms developed by De Certeau. To analyze the tactics and strategies, the concepts of *social theatricalities*, *testimony*, *familism* and *humanitarian narrative* are taken. In addition, studies

on generational renewal in the human rights movement are taken into account, starting with the emergence of Hijos in 1995, and the notions of *performative protests motivated by trauma*, *performative DNA*, *performances* and *artistic activism*.

**Keywords:** Grandmothers of the Plaza de Mayo, children of the disappeared, recovered grandchildren, tactics, strategies, testimony, *performances*.

# Avós da Praça de Maio, filhos de desaparecidos, netos recuperados e irmãos: dos “labores detetivescos” às ações e produções culturais, artísticas e mediáticas

Recebido: 6 de abril de 2018

Avaliado: 28 de julho de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

## RESUMO

Este artigo propõe construir uma genealogia de práticas dramáticas, performáticas e artísticas das Avós da Praça de Maio, da geração dos filhos dos desaparecidos, de netos recuperados e de irmãos de netos apropriados e recuperados, agrupados em Filhos e Filhas pela Identidade e a Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio (Hijos) e em Avós da Praça de Maio, que se realizaram no cenário público entre o final da década dos anos sessenta e o final da década dos noventa, que possa ajudar a compreender, por um lado, por que o teatro foi considerado pelas Avós da Praça de Maio o meio de comunicação artístico mais indicado para refletir sobre a apropriação de menores como um delito que afeta à identidade social; e por outro, que possa contribuir a entender por que aqueles que se aproximaram a colaborar com a causa político-institucional das Avós da Praça de Maio foram atores e atrizes, cuja profissão, tal como afirma o filósofo José Pablo Feinmann consiste em encontrar suas identidades através dos milhares de rostos dos personagens que encarnam. Examina-se o discurso institucional e as ações de busca, denúncia e difusão das Avós da Praça de Maio a partir de um enfoque que prioriza os aspectos culturais, artísticos e mediáticos de seu trabalho institucional. As práticas das Avós da Praça de Maio são consideradas como tática ou estratégia de acordo com os diferentes contextos histórico-políticos e os termos desenvolvidos por De Certeau. Para analisar as táticas e estratégias, tomam-se os conceitos de *teatralidades sociais*, *testemunha*, *familismo* e *narrativa humanitária*. Além, se levam em consideração os estudos sobre a renovação geracional no movimento dos direitos

humanos, a partir do surgimento de Hijos em 1995 e as noções de *protestos performáticos motivados pelo trauma, ADN performático, performance e ativismo artístico.*

**Palavras-chave:** Avós da Plaza de Maio, filhos de desaparecidos, netos recuperados, táticas, estratégias, testemunha, *performances.*

## EL CARÁCTER TÁCTICO Y DRAMÁTICO DE LAS PRIMERAS ACCIONES DE BÚSQUEDA, DE DENUNCIA Y DE VISIBILIZACIÓN PÚBLICA DE LA CAUSA DE ABUELAS DE PLAZA DE MAYO

En 1977,<sup>1</sup> un subgrupo de madres de jóvenes detenidos/desaparecidos, pertenecientes a la Asociación Madres de Plaza de Mayo (constituida el 30 de abril de ese mismo año), comenzó a reunirse para buscar a sus nietos. Estos habían sido secuestrados en operativos militares junto con sus padres o habían nacido durante el cautiverio de sus madres embarazadas en centros clandestinos de detención durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

La apropiación de hijos de desaparecidos o de presos políticos fue un plan sistemático elaborado desde la alta cúpula militar. En 1984, el general Ramón Camps, perteneciente a esa cúpula, lo reconoció de esta manera: “Personalmente no eliminé ningún niño. Lo que hice fue llevar algunos de ellos

a organizaciones de caridad para que les encuentren nuevos padres. Los subversivos enseñan a sus hijos la subversión. Eso tenía que terminar” (Amnesty International, 1985, citado por Penchaszadeh, 2012, p. 266). La apropiación de menores fue una práctica única y distintiva del terrorismo de Estado en Argentina. Los hijos de padres concebidos por los militares como “subversivos” (Franco, 2012) eran apropiados por miembros de las Fuerzas Armadas o personas conectadas con el aparato represivo. Algunos eran ofrecidos en adopción a través del aparato judicial con información falsa acerca de su origen. De acuerdo con Calveiro (1999), los desaparecedores mataban a quien *debían* matar; preservaban la otra vida, le evitaban un hogar “subversivo” y se desentendían de su responsabilidad. De este modo, la apropiación fue funcional al proyecto político de la última dictadura que se propuso aniquilar a una clase considerada como “subversiva”, el enemigo, lo absolutamente “otro”, y promover la defensa de la civilización occidental y cristiana.

Mediante la ruptura del vínculo entre padres “subversivos” y sus hijos, y la crianza y educación de estos últimos en hogares con una cultura basada en los valores “occidentales y cristianos”, los militares buscaban impedir la transmisión y herencia, no solo biológica, sino también cultural e identitaria. En suma, impedir la posibilidad de reproducción — biológica y cultural— de los grupos “subversivos”. En el acto de apropiación,

se conjugan dos lógicas clasificatorias sobre la pertenencia y la identidad. Por un lado, [...] que la cultura y la identidad en primera instancia se transfiere y hereda por la sangre [...]. Por otro lado, [...] que la educación y, por lo

1 La constitución de Abuelas de Plaza de Mayo no tuvo un momento preciso ni un acto formal. Se considera como fecha oficial de su nacimiento el 21 de noviembre, día en que por primera vez se encontraron las doce fundadoras (*El amante.com*, 2000). El objetivo del encuentro era entregar un documento con los casos de niños “desaparecidos” y mujeres embarazadas a Cyrus Vance, secretario de Estado norteamericano, quien visitó la Argentina ese mes para concurrir a un acto en la Plaza San Martín con la finalidad de colocar un ramo de flores en la estatua del Libertador General San Martín. La visita de Vance cobraba un sentido particular para las madres y abuelas por cuanto la Administración del entonces presidente Jimmy Carter mostraba interés por esclarecer las violaciones a los derechos humanos cometidas por la dictadura argentina (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 21). No obstante, Abuelas de Plaza de Mayo ha adoptado como fecha de su aniversario el 22 de octubre, día en que “se juntaron por primera vez para esbozar los lineamientos de su búsqueda e iniciar una lucha colectiva que sigue hasta hoy” (p. 19). Esta fecha fue instituida como el Día Nacional por el Derecho a la Identidad, mediante la sanción de la Ley 26.001 por el Congreso de la Nación en 2005 y coincide, además, con el cumpleaños de Estela de Carlotto, presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo desde 1990.

tanto, la cultura puede volver “puros” a los “impuros” [...]. En la lógica del apropiador parece existir la idea de que hay que arrancarlos de su sangre de origen para tornarlos personas y domesticarlos en su cultura. (Da Silva, 2001, pp. 130-131)

Sin embargo, más allá del carácter excepcional y único de la apropiación de menores, esta práctica se montó sobre un circuito jurídico-burocrático preexistente destinado a la “minoridad pobre” (Villalta, 2006). Este circuito

ha tenido desde las primeras décadas del siglo XX, cuando comienza a consolidarse como tal, una marcada impronta clasista y salvacionista, en la medida en que su objeto de intervención fue un sector de la infancia que, definido tradicionalmente por la carencia —ya que según la evaluación de distintos funcionarios, eran niños que por las condiciones de pobreza en que vivían no se encontraban *protegidos adecuadamente*, no poseían *familias aptas* para su crianza, en definitiva eran “menores abandonados” — permitía, al ser clasificado de esta forma, que otros lo tutelaran, institucionalizaran, adoptaran o apropiaran. (Villalta, 2006, p. 153)

Este circuito funcionó como condición de posibilidad para el desarrollo y la ejecución de un plan sistemático de apropiación de menores, en tanto los militares utilizaron y reelaboraron esa impronta salvacionista de la infancia carente y abandonada —sobre todo en términos morales— para definir un nuevo sector de la infancia por ser intervenido de manera violenta: el de los hijos de padres “subversivos”.

Ahora bien, ante la sospecha de que algunos de esos bebés y niños hubieran sido ofrecidos mediante adopciones fraguadas por ese circuito jurídico-burocrático, el 15 de mayo de 1977, un grupo conformado por once abuelas firmó un *habeas corpus* colectivo en forma de carta, dirigida al Departamento Judicial de Morón, en la que hacían saber de la existencia de bebés “desaparecidos” y solicitaban que se suspendiesen todas las adopciones.<sup>2</sup> Esa carta fue considerada, posteriormente, como un documento histórico y un antecedente inmediato de la constitución de Abuelas de Plaza de Mayo que surgió a partir de un proceso de confluencias entre mujeres en busca de sus nietos.<sup>3</sup> En esta etapa primigenia, Abuelas de Plaza de Mayo se referían a los bebés y niños secuestrados junto con sus padres o aún en el vientre materno como “desaparecidos”, en tanto todavía se desconocían los destinos que habían tenido aquellos.

El núcleo inicial de aquella búsqueda fueron doce madres/abuelas que tomaron inicialmente el nombre de Abuelas Argentinas con Nietitos Desaparecidos: Mirta Acuña de Baravalle, Beatriz H. C. Aicardi de

2 “Los bebés de nuestros hijos desaparecidos o muertos en estos últimos dos años. Algunas de estas criaturas han nacido de sus madres en cautiverio. Otra fue sacada de su hogar, que fue destruido. Hasta ahora todos nuestros esfuerzos han sido vanos. Las criaturas no han sido reintegradas a sus hogares, a sus familias. No sabemos ya qué hacer”. Y sigue: “Últimamente ha llegado a nuestro conocimiento que algunos abuelos han podido localizar a sus nietos en Tribunales de menores o por su intermedio. Por eso nos permitimos rogarle quiera tener a bien interesarse en la lista de bebés desaparecidos que adjuntamos, por si ustedes tuvieran noticias de alguno de ellos” (Dandan, 2006).

3 En septiembre de 1977, Alicia Zubasnabar de la Cuadra, quien sería la primera presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, comenzó a asistir, junto con su esposo y Hebe de Bonafini, a las rondas de las madres en busca de un hijo, una hija embarazada, su nuera y su yerno. Al mismo tiempo, María Isabel Chorobik de Mariani había comenzado a buscar a otras madres que, como ella, tuvieran también nietos “desaparecidos” (*Semanaprofesional.com*, 2005).

Neuhaus, María Eugenia Casinelli de García Irureta Goyena, Eva Márquez de Castillo Barrios, María Isabel Chorobik de Mariani, Celia Giovanola de Califano, Clara Jurado, Leontina Puebla de Pérez, Raquel Radío de Marizcurrena, Vilma Delinda Sesarego de Gutiérrez, Haydee Vallino de Lemos y Alicia Zubasnar de De la Cuadra. Recién en 1979 adoptaron el nombre de Abuelas de Plaza de Mayo, tal como se las denominaba públicamente a nivel nacional e internacional. En los primeros meses, hubo arduas discusiones entre las madres sobre la conveniencia o no de que las abuelas se organizaran formalmente como grupo diferenciado de las madres. Si bien las madres insistían en que las abuelas tenían que formar un mismo grupo con ellas, ya que ambas tenían hijos desaparecidos, las abuelas pensaban que su búsqueda era distinta porque la situación de los bebés y niños secuestrados por las Fuerzas Armadas y de Seguridad era diferente de la de sus padres, y se precisaban estrategias y metodologías específicas para recuperarlos.

Durante los últimos años de la década de los setenta, en plena dictadura, las abuelas se iban conociendo, así como las madres, en las comisarías, los juzgados, las rondas de las madres, las colas del Ministerio del Interior y por el “boca a boca” se iban juntando. Se reunían en espacios públicos de la Ciudad de Buenos Aires: el Jardín Botánico, el Zoológico, algunas iglesias y confiterías como El Molino, Las Violetas, Café Tortoni, Richmond, London, entre otras; y en espacios privados: una habitación prestada dentro del departamento de las madres, casas de otras abuelas y un departamento alquilado. El objetivo de las reuniones era recopilar documentación sobre cada caso y

realizar firmas conjuntas. Al mismo tiempo, otras abuelas se iban conociendo y reuniendo en algunas ciudades del interior del país, principalmente, en La Plata y Córdoba.

Las abuelas desarrollaron una serie de acciones de búsqueda de carácter institucional, tanto a nivel nacional como internacional: redactaron, al igual que las madres, *habeas corpus* que presentaban ante la justicia para averiguar el paradero de sus hijas embarazadas; visitaron juzgados de menores, casas cuna y orfanatos; acudieron a embajadas; escribieron y enviaron cartas a funcionarios de todos los niveles, al entonces papa Pablo VI, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Cruz Roja; concretaron entrevistas con militares, obispos y líderes políticos que pudieran aportar datos o apoyar la búsqueda. En la gran mayoría de los casos, estas instituciones y estos actores sociales a los que las abuelas recurrieron permanecieron inactivos, guardaron silencio, rechazaron las peticiones e inclusive, en algunos casos, las maltrataron.

Ante esta situación, según el discurso institucional, las abuelas comenzaron a emprender una serie de acciones propias de búsqueda de los bebés y niños. Una de ellas consistió en la visibilización pública de las fotografías de los rostros de esos bebés y niños en carpetas que incluían sus casos y que eran enviadas a personas dentro y fuera del país, llevando las fotos a los medios de comunicación y adhiriéndolas en las pancartas que portaban durante las rondas de las madres y otras movilizaciones de los organismos de derechos humanos. Al igual que las fotografías de los desaparecidos, las fotografías de los bebés y niños “desaparecidos” funcionaron como pruebas o evidencias de

su existencia en estas primeras acciones de búsqueda, de denuncia y de visibilización pública de Abuelas de Plaza de Mayo.

Pero también las abuelas diseñaron y ejecutaron acciones que fueron concebidas por Abuelas de Plaza de Mayo como “labores detectivescas” (2007, p. 25). Estas labores las llevaron a crear una amplia red de recolección informal de datos. Esta red se fue construyendo a partir de tres ejes de investigación. En primer lugar, una búsqueda documental que implicaba recoger información de diversas fuentes, en particular, testimonios de enfermeras que habían presenciado partos en hospitales militares o centros clandestinos de detención, revisar certificados de nacimiento, reparando en aquellos firmados por médicos vinculados con la represión o en los que se señalaba que el parto había sido domiciliario, así como registros de adopciones que parecieran sospechosas, y tomar fotos de niños que podían llegar a ser sus nietos en jardines de infantes y escuelas. En segundo lugar, el diseño y la ejecución de acciones de camuflaje para intervenir en lugares públicos y privados sin ser descubiertas, tales como internarse en un sanatorio psiquiátrico para seguir una pista, disfrazarse de enfermera, trabajar como empleada doméstica en una casa para estar cerca de un menor, pasar por un domicilio simulando promocionar productos para bebés a fin de conseguir datos o llegar a ver a un menor.<sup>4</sup> En tercer lugar, la recepción de datos y de denuncias de posibles casos de apropiación que eran aportados por parte de la ciudadanía, como vecinos de mujeres que habían aparecido con bebés sin haber estado embarazadas.

4 Los ejemplos mencionados fueron tomados del relato institucional de Abuelas de Plaza de Mayo (2007, p. 25).

A fines de la década de los setenta, las abuelas comenzaron a realizar viajes a países de América Latina y Europa, con el objetivo de contactarse con algunos sobrevivientes exiliados para recoger sus testimonios que confirmaron los nacimientos en cautiverio. Según el relato institucional, las abuelas “copiaron los datos en papel de seda y los ingresaron a la Argentina envueltos en una caja como si fueran bombones” (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 33).

En este tipo de acciones de búsqueda, se puso en juego un cierto carácter dramático, en tanto las abuelas escenificaron en el espacio público una serie de *teatralidades sociales* (Del Campo, 2004).<sup>5</sup> Si bien la citada autora se refiere con este concepto a una articulación de estrategias dramáticas, las primeras acciones de búsqueda desarrolladas por las abuelas en este primer periodo podrían ser caracterizadas como *tácticas* (De Certeau, 1996). Se trataba de acciones calculadas que determinaban la ausencia de un lugar propio tanto en términos materiales como simbólicos. Aún no contaban con un espacio físico que funcionara como sede institucional, y sus figuras y su causa carecían de credibilidad y de legitimidad a nivel social. Por tanto, debían, parafraseando a De Certeau, utilizar hábilmente el tiempo, aprovechando las ocasiones que

5 Con el concepto de *teatralidades sociales*, esta autora se refiere a “la articulación, a partir de estrategias dramáticas (visuales, lingüísticas, sonoras, espaciales, sensoriales y en base a estilos, géneros y retóricas dramáticas) adoptadas por los aparatos e instituciones culturales y por los grupos subalternos para articular sus sentires respecto de la historia y el acontecer social y apelar —a partir de puestas en escena en la esfera pública cotidiana y en base a un imaginario compartido— a la sensibilidad social para modelarla con miras a constituir a esos espectadores en agentes activos de su propia historia o en receptores de las visiones de mundo articuladas por las autoridades culturales a partir de estos imaginarios” (Del Campo, 2004, pp. 49-50).

este les presentaba, así como las grietas en los cimientos del poder para poder reunirse y buscar a sus nietos; y para visibilizar públicamente sus figuras y sus denuncias en medio de la censura y de las amenazas, de las listas negras, de los silencios voluntarios y en ocasiones obligados, y de los casos de periodistas exiliados, asesinados y desaparecidos. A modo de ejemplo, en 1978, las abuelas y las madres aprovecharon tácticamente la presencia de la prensa internacional que vino a cubrir el Campeonato Mundial de Fútbol que se realizó en nuestro país entre el 1 y el 25 de junio (utilizado por los militares para desprestigiar a quienes los denunciaban, para mostrar el entusiasmo de la población y para señalar que en la Argentina se respetaban los derechos humanos), con el objetivo de denunciar el accionar del terrorismo de Estado y de reclamar por el paradero de sus hijos.

Las abuelas, entonces, escenificaron públicamente una articulación de *tácticas dramáticas*.<sup>6</sup> Estas tácticas eran visuales (trataban de parecer señoras mayores convencionales que tomaban el té y, a veces, fingían celebrar el cumpleaños de alguna); lingüísticas (elaboraron un código para hablar por teléfono: “el hombre blanco” era el papa; “cachorros”, “cuadernos” y “flores” eran los niños; las “chicas” o las “jóvenes” eran las madres, y las “viejas” o las “tías viejas” eran ellas mismas); sonoras (hablaban casi susurrando); espaciales (si era un edificio, se juntaban a la hora de la siesta para no cruzarse con el encargado, evitaban el uso del ascensor y bajaban las persianas); y sensoriales (muchas dejaron de fumar para que

el olor a cigarrillo no las delatara).<sup>7</sup> Estas *tácticas* se basaban en estilos, géneros y retóricas dramáticos que se asemejaban a los de la novela policial (Amaro, Cabrera y Caballero, 2005; Amorós, 1985; Hoveyda, 1967; Symons, 1982). El objetivo estaba puesto en resolver casos (de bebés y niños “desaparecidos”), utilizando la razón y basándose en la indagación y observación, o usando la intuición para investigar un hecho o una serie de acontecimientos que se produjeron con un claro quebranto de la ley.

A pesar de la censura mediática reinante, las madres comenzaron a concurrir a las redacciones de los diarios nacionales para denunciar públicamente las desapariciones de sus hijos, de sus nueras embarazadas y de sus nietos secuestrados junto con sus padres. Pero las madres y las abuelas debieron juntar firmas y dinero, ya que los dos diarios que, por lo general, aceptaban publicar este tipo de solicitudes, lo hacían a cambio del pago de una onerosa suma de dinero y de la presentación de los nombres de los responsables de las solicitudes y de sus certificados de domicilio. Uno de esos diarios fue el *Buenos Aires Herald*, distribuido en inglés, que se convirtió en el primer periódico que se atrevió a publicar en abril de 1978 una carta de lectores que daba cuenta de la existencia de niños “desaparecidos” en el país (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 28).

A fines de la década de los setenta, los testimonios de los sobrevivientes exiliados, a los que se hizo referencia, les permitieron a las abuelas localizar y recuperar a los primeros

6 La conceptualización de *tácticas dramáticas* fue elaborada a partir del mencionado concepto de *teatralidades sociales* de Del Campo.

7 Los ejemplos mencionados entre paréntesis fueron tomados del relato institucional de Abuelas de Plaza de Mayo (2007, p. 23).

nietos.<sup>8</sup> Pero también les permitieron comprobar y demostrar la existencia de un plan sistemático de apropiación de bebés y niños (que incluía maternidades clandestinas, personal médico y listas de espera de personas involucradas en la represión, dispuestas a “adoptar” hijos de desaparecidos), con el objetivo de reclamar el juzgamiento y la condena de los responsables y cómplices de este delito. El 5 de agosto de 1978, para el Día del Niño, las abuelas lograron publicar en *La Prensa* —el otro diario que abrió sus páginas a los reclamos de los organismos— una carta dirigida a quienes se hubieran apropiado de sus nietos, titulada: “Llamado a la conciencia y a los corazones”.<sup>9</sup> Según el relato institucional, esta solicitada no solo “puso a las Abuelas ante la mirada de la opinión pública”, sino que también “estremeció al mundo y marcó el inicio del respaldo internacional a su causa” (*Abuelas de Plaza de Mayo*, 2007, p. 31).

8 “En agosto de 1979, con la ayuda de CLAMOR, las Abuelas localizaron en Chile a los hermanos Anatole Boris y Victoria Eva Julien Grisonas, secuestrados el 26 de septiembre de 1976 junto con sus padres, Victoria Lucía Grisonas y Mario Roger Julien —aún hoy desaparecidos— en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. Anatole y Victoria hacia tres años que habían sido adoptados por un matrimonio que desconocía sus orígenes” (*Abuelas de Plaza de Mayo*, 2007, p. 33).

9 “Apelamos a las conciencias y a los corazones, de las personas que tengan a su cargo, hayan adoptado o tengan conocimiento de dónde se encuentran nuestros nietitos desaparecidos, para que en un gesto de profunda humanidad y caridad cristiana restituyan esos bebés al seno de las familias que viven la desesperación de ignorar su paradero. Ellos son los hijos de nuestros hijos desaparecidos o muertos en estos últimos dos años. Nosotras, Madres-Abuelas, hacemos hoy público nuestro diario clamor, recordando que la Ley de Dios ampara lo más inocente y puro de la Creación. También la ley de los hombres otorga a esas criaturas desvalidas el más elemental derecho: el de la vida, junto al amor de sus abuelas que las buscan día por día, sin descanso, y seguirán buscándolas mientras tengan un hábito de vida. Que el Señor ilumine a las personas que reciben las sonrisas y caricias de nuestros nietitos para que respondan a este angustioso llamado a sus conciencias” (*Abuelas Argentinas con Nietitos Desaparecidos*, citado por Nosiglia, 1985, p. 136).

A partir de la restauración democrática en 1983, las abuelas irrumpirán públicamente como asociación y sus acciones se tornarán más estratégicas para construir y disputar una visibilidad y legitimidad públicas en torno a sus figuras, su historia y su lucha.

### “BOTÍN DE GUERRA”: LA PRIMERA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE DIFUSIÓN DE ABUELAS DE PLAZA DE MAYO Y DE SU CAUSA

El libro *Botín de guerra*, preparado por el periodista uruguayo Julio E. Nosiglia<sup>10</sup> durante 1984, en coincidencia con la publicación del informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), titulado *Nunca más*, y publicado en 1985, año en que se realizó el juicio a las tres juntas militares, constituye el primer texto institucional con el que Abuelas de Plaza de Mayo se propuso visibilizar públicamente la existencia de un plan sistemático de “desaparición” de bebés y niños ejecutado durante la última dictadura. En este libro,

la palabra apropiación no aparece con la carga semántica que tiene en la actualidad. Se habla de bebés y niños desaparecidos. [...] Releer *Botín de guerra* permite verificar cómo en 1985 aún era necesario experimentar palabras y descripciones para contar el horror de algo desconocido a nivel mundial:

10 No se conocen públicamente demasiados datos sobre la vida y obra de Nosiglia. Solo se sabe que escribió, además, dos libros previos a *Botín de guerra*, *El partido intransigente* y *El desarrollismo* en 1983, como parte de la Colección Biblioteca Política Argentina, publicados en Buenos Aires por el Centro Editor de América Latina. En 2000, denunció por plagio a David Blaustein, realizador del documental homónimo *Botín de guerra*, por reproducir fragmentos de su libro sin su autorización.

la represión y el robo de bebés y niños por parte de los agentes de un Estado represor. (Da Silva, 2005, p. 127)

El libro efectúa una recopilación, secuenciación y sistematización de una serie de relatos testimoniales que funcionan a modo de evidencias para denunciar con nombres, apellidos y cargos a algunos miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad como responsables de la ejecución de aquel plan. Pero también para denunciar a otros actores sociales que son mencionados debido a su complicidad por acción u omisión, como jueces de menores, la mayor parte de la jerarquía de la Iglesia católica y otras religiones, miembros de partidos políticos, médicos y parteras, dueños de medios de comunicación, etc. En el prólogo de la reedición del libro en 2007 (en el trigésimo aniversario de Abuelas de Plaza de Mayo), se revela otro de los propósitos fundamentales de aquella primera gran estrategia de difusión: generar conciencia social en torno al delito de sustracción de menores como condición de posibilidad para ampliar la mencionada red de recolección informal de datos, mediante el aporte de noticias sobre los hijos y nietos buscados por parte de la ciudadanía (Estela de Carlotto, citado por Nosiglia, 2007, p. 11).

Nosiglia compiló e intervino una serie de relatos testimoniales de Abuelas de Plaza de Mayo y de otros familiares de menores “desaparecidos”, entre ellos, algunos sobrevivientes exiliados que sufrieron la sustracción de sus hijos. La importancia del testimonio en la memoria social reside en que el testimonio constituye “una de las puestas-en-relato que mayor capacidad de interpelación tiene”, ya que “pone en escena una corporización biográfica que desvía

el ‘idioma común’ de referencia colectiva de la historia hacia lo singular-personal” (Richard, 2002, p. 192). Además, la relevancia del testimonio para comprender la violencia política radica en que ese relato no es solo transmisión, sino también interpretación de la experiencia; contiene diferentes destinaciones, interlocuciones y fuentes; y la distancia temporal suma experiencias e interpretaciones propias de otras temporalidades (Oberti, 2009, p. 130). En este sentido, *Botín de guerra* interpela a los lectores desde el tratamiento literario o narrativo de los testimonios de familiares de menores “desaparecidos” que transmiten e interpretan las experiencias singulares-personales de “desaparición” y de restitución. Además, la elección del autor de seleccionar únicamente testimonios de familiares es coherente, en esos primeros años del periodo posdictatorial, con el fenómeno que Jelin denominó *familismo*, en tanto “la ‘verdad’ [en torno al pasado reciente] fue identificándose con la posición de “afectado/a directo/a”, primero en la voz de los parientes directos de las víctimas de la represión estatal” (2006/2010, p. 167). De este modo, los familiares de desaparecidos agrupados en organismos de derechos humanos “evocaron sus lazos biológicos con los ausentes para hacer sus reclamos de justicia” (Sosa, 2012, p. 43).

El libro está dividido en dos grandes partes que organizan cronológicamente los acontecimientos: “Los secuestros” y “Los reencontrados”. Ambas partes están formadas por ocho y seis capítulos, respectivamente. Los capítulos comienzan con las palabras del autor en itálica (para diferenciarse de las voces de los testimonios que aparecen entrecomilladas), que cumplen la función de presentar y de contextualizar cada caso;

y de entretejer las historias personales y colectivas, a través de una forma de escritura que se asemeja a la del relato novelesco, cuyo propósito es describir acontecimientos, lugares, personas, caracteres, sentimientos, etc.

En “Los secuestros”, los relatos testimoniales reconstruyen un antes y un después en las historias de las familias que sufrieron, en muchos casos, los secuestros de varios de sus miembros en manos de operativos militares y policiales, entre ellos, de mujeres embarazadas, bebés y niños. Los secuestros aparecen como acontecimientos que implicaron la ruptura violenta de la cotidianidad de sus vidas, así como se describe su *modus operandi*. Estos relatos de los familiares suelen ser interrumpidos para dar lugar a la reproducción de comunicados oficiales que fueron publicados por la prensa gráfica en los que se denomina a los hombres y las mujeres secuestrados “subversivos”, “comunistas”, “guerrilleros” e “ideólogos”, cuyas muertes se produjeron como resultado de “enfrentamientos” con las Fuerzas Armadas. También se replican declaraciones posteriores ante la justicia de los represores que formaron parte de los operativos para ser interrogadas y puestas en cuestión por el autor. A continuación, los relatos de los familiares son retomados para disputar esos sentidos que habían sido impuestos por la última dictadura en torno a la identidad de los secuestrados. Estos, en cambio, son denominados por sus familiares “estudiantes”, “trabajadores”, “patriotas”, “los que trabajaban en villas”, “aquellos que luchaban por una sociedad más justa”, “los mártires de una sociedad injusta”, “una generación que quiso cambiar la sociedad”, “una generación de resistentes”, “una

generación sacrificada”, “quienes ofrendaron sus vidas” y “que no se sabe por qué se los llevaron”.

En particular, las embarazadas detenidas-desaparecidas son presentadas por los relatos de sus familiares a partir de sus nombres, ocupaciones, fechas de nacimiento, de cuántos meses se encontraban embarazadas en el momento de su desaparición, día, hora aproximada y lugar o domicilio donde fueron secuestradas. En este sentido, el libro busca caracterizar a los desaparecidos que aparecen consignados en él, no solo como hijos jóvenes, sino también como padres y madres a quienes les sustrajeron a sus hijos. Este libro opta por representar a estos desaparecidos a partir de una reproducción del uso de la *narrativa humanitaria*<sup>11</sup> (Laqueur, 1996; Markarian, 2004; Sikkink, 1996) efectuado por los testimonios de los familiares de desaparecidos como estrategia de denuncia y como estrategia de representación de los desaparecidos en el escenario público en la década de los ochenta. En este sentido, en *Botín de guerra*, los relatos de los familiares hacen énfasis en los padecimientos corporales que los desaparecidos sufrieron durante las torturas; en la mención de sus datos identitarios básicos (nombre, sexo, edad, ocupación) y de sus valores morales, en sus pertenencias familiares y en la omisión de sus compromisos político-ideológicos, con el fin de evitar la acusación de “subversivos” que, por entonces,

11 La *narrativa humanitaria* “concebía al cuerpo humano como un vínculo entre quienes sufren y quienes están en posición de ayudar a detener ese sufrimiento, y se basaba en la descripción minuciosa como prueba de veracidad [...]. Los profusos detalles de los ‘cuerpos sufrientes de los otros’ buscaban despertar compasión [...] que era presentada como un ‘imperativo moral’ para actuar en el sentido de mejorar esa situación” (Markarian, 2004, p. 103; Laqueur, 1996, pp. 177-178).

aún era reproducida por los medios de comunicación y gran parte de la sociedad. En los primeros años de la posdictadura, esta narrativa no estaba instalada socialmente y los modos de representación en torno a los desaparecidos aún estaban en debate por la vigencia de la “teoría de los dos demonios”, que equiparaba los actos de violencia y de terrorismo perpetrados por las Fuerzas Armadas durante la última dictadura con los de las organizaciones guerrilleras durante la última dictadura y los años previos al golpe (1973-1976). “La temprana construcción de los desaparecidos como inocentes debió estructurarse en paralelo a aquel discurso binario sobre la responsabilidad de la violencia, en tanto y en cuanto, si no se los diferenciaba de aquellos ‘culpables’ del infierno, no podían ser construidos como víctimas” (Franco, 2012, citados por Feld y Franco, 2015, p. 41).

Por su parte, las palabras del autor revelan los diversos destinos que tuvieron algunos de los menores que fueron sustraídos de sus padres biológicos (institutos de menores, vecinos de la familia biológica, adopciones ilegales, miembros del sistema represivo y familias allegadas a ellos, muertos y enterrados como NN o la falsificación de sus muertes); enumeran la gravedad de las consecuencias psicofísicas y sociales ocasionadas por la desaparición de los menores (desintegración familiar, marginación social, falta de apoyo, dificultad de entender el propio estado civil, ruptura violenta de vínculos afectivos, carencia lógica de una estructura de personalidad, *shock* traumático, interrupción del desarrollo evolutivo, ruptura de identidad, sensación de confusión sobre el origen, desinformación acerca de la propia historia y aniquilación de las

condiciones de equilibrio y afecto); y sostienen que deben ser restituidos a sus familias legítimas, entendiendo por restitución “que esos niños sepan y conozcan su historia” (Nosiglia, 1985/2007, p. 61). De esta manera, el libro pretende disputar los sentidos que infundían el temor de que la restitución provocara daños en las criaturas, y que planteaban que la “desaparición” de niños era algo irreversible y su perpetuación un mal menor, ya que se trataba de chicos que habían sido abandonados. Estos sentidos también habían sido impuestos por la última dictadura, y reproducidos por los medios de comunicación y gran parte de la sociedad.

Por su parte, el autor va hilvanando las historias particulares de cada abuela para dar cuenta de cómo se fueron conociendo y reuniendo en la búsqueda solitaria de los hijos y nietos; y cómo comenzaron a crear una metodología de búsqueda conjunta, de carácter táctico y dramático (tal como fue analizada en el apartado anterior), pero también de carácter institucional. El autor construye una metáfora biológica de la figura de las abuelas como “hormiguitas” y “abejas” en tanto, podría decirse, unas como otras se caracterizan por su naturaleza femenina, el trabajo colectivo y organizado, su capacidad para defenderse, aprovechar recursos y sortear obstáculos. En consonancia con esta metáfora, el autor pretende visibilizar ese trabajo de “hormiguitas” y “abejas” de las abuelas reproduciendo documentos redactados por ellas y dirigidos a los tribunales de justicia, cartas enviadas a representantes de la Iglesia, solicitudes elevadas a los militares en el poder, pronunciamientos contra el régimen, cartas para sus nietos, muestras del respaldo internacional obtenido, así como de las

amenazas recibidas. Estos documentos funcionan a modo de pruebas o evidencias que buscan contribuir a la configuración y transmisión de un relato en sentido heroico que hace énfasis en las virtudes de las abuelas y en las hazañas de su lucha histórica como asociación.

De este modo, podría decirse que *Botín de guerra* constituye una *estrategia* (De Certeau, 1996), en tanto construyó un lugar propio de Abuelas de Plaza de Mayo —material y simbólico— sobre el tiempo, como colectivo u organización. Desde este lugar textual e institucional, las abuelas administraron relaciones de alianza y de oposición con diversos actores sociales para construir y disputar una visibilidad y legitimidad públicas en torno a su causa por la búsqueda de los nietos y a la denuncia por sus “desapariciones”.

En “Los reencuentros”, los relatos testimoniales dan cuenta de los intrincados itinerarios recorridos por parte de algunos de los menores, y también de las abuelas y de otros familiares para recabar datos, con el objetivo de dar con sus paraderos. Estos datos, en muchos casos, provenían de informantes y de denunciante anónimos. Los relatos de las abuelas y de los familiares hacen énfasis en las características, sobre todo físicas, de los nietos buscados, y en los padecimientos físicos y psíquicos que sufrieron muchos de ellos: maltratos, desamor, abandono, soledad, etc. El relato de estos padecimientos otorga sentido al nombre del libro que concibe a estos menores como “botín de guerra”, con el objetivo de denunciar públicamente el despojo de la condición humana al que habían sido sometidos:

Ser asesinados durante acciones represivas, ser masacrados en el vientre de sus madres, ser torturados antes o después del nacimiento, ver la luz en condiciones infrahumanas, ser testigos del avasallamiento sufrido por sus seres más *queridos*, ser regalados como si fueran animales, ser vendidos como objeto de consumo, ser adoptados enfermizamente por los mismos que habían destruido a sus progenitores, ser arrojados a la soledad de los asilos y de los hospitales, ser convertidos en esclavos desprovistos de identidad y libertad. (Nosiglia, 1985, p. 8)

De este modo, los relatos de los familiares, con ayuda de la prosa del autor, también configuran una narrativa en clave humanitaria centrada en la ruptura de los vínculos de sangre entre los menores y sus familias biológicas, y en los detalles de los padecimientos de los menores, con el objetivo de impedir su señalamiento mediático y social como hijos de “subversivos”, de manera similar a la mencionada disputa en torno a la representación de las identidades de sus padres y madres desaparecidos.

Por su parte, los relatos reconstruyen las diversas experiencias de restitución logradas y certificadas, por lo que se denomina en el libro “la ley de la sangre” (Nosiglia, 1987, p. 197). Esta frase hace referencia a la identidad genética, a la que le otorga el carácter de una regla o norma constante e invariable que permite demostrar la filiación biológica. Para conocer la identidad genética de una persona, se realiza un análisis de material genético (ácido desoxirribonucleico [ADN]). Este análisis consiste en tomar una muestra de ese material que contiene

“células de un individuo, vivo o muerto, ya sea obtenida directamente (sangre, saliva, bulbo piloso, restos óseos, etc.), ya sea a partir de células recogidas del ambiente (manchas de sangre, saliva, células descamadas en ropa interior y otros objetos, etc.)” (Pechaszadeh, 2012, pp. 263-264). Ese ADN necesita ser cotejado con el de personas que puedan ser parientes biológicos del proveedor de la muestra. En el caso de los menores apropiados, cuyos padres se encuentran desaparecidos, el ADN de aquellos debe ser cotejado con el de sus abuelos. Este cotejo se efectúa mediante un marcador de consanguinidad, conocido como “índice de abuelidad”,<sup>12</sup> confirmado por parte de las abuelas en 1984, año en que se estaba preparando *Botín de guerra*.<sup>13</sup> El descubrimiento de este índice generó un efecto de sentido sobre el concepto de *identidad* de Abuelas de Plaza de Mayo: “A partir de la posibilidad de demostrar genéticamente la filiación —y por ende el delito de apropiación—, la recurrencia al aspecto biológico de la identidad se ha hecho cada vez más dominante” (Quintana, 2011, p. 47).

12 “La probabilidad o índice de ‘abuelidad’ es la probabilidad de que un set particular de abuelos sean efectivamente los abuelos biológicos de un niño en particular. Dado que los genes se heredan de padres a hijos, es obvio que todos los genes presentes en un individuo provienen de sus cuatro abuelos” (Pechaszadeh, 2012, p. 269).

13 En 1982, María Isabel Chorobik de Mariani y Estela de Carlotto, por entonces presidenta y vicepresidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, respectivamente, visitaron en Nueva York a Víctor B. Pechaszadeh, médico genetista que se encontraba exiliado en esa ciudad. Este les explicó que se podrían aplicar los mismos análisis utilizados en las pruebas de paternidad y adaptar los cálculos probabilísticos que se utilizan en esas pruebas para calcular la probabilidad de “abuelidad”. La acción colectiva de varios genetistas y matemáticos, encabezados por la estadounidense Mary-Claire King y el chileno exiliado en los Estados Unidos Cristian Orrego, apoyados por el italo-norteamericano Luca Cavalli-Sforza y el francés Pierre Darlu, desarrollaron, en menos de un año, la metodología para el cálculo de la probabilidad de abuelidad (Pechaszadeh, 2012, p. 268).

Finalmente, el epílogo, escrito y firmado por el autor, toma la palabra como voz autorizada para legitimar la continuidad y vigencia de la lucha de las abuelas, para demandar la restitución de los menores, el juzgamiento y la condena de los responsables y cómplices, y para interpelar a los lectores mediante una “invitación —y hasta casi un ruego que ninguno podemos desechar—” (Nosiglia, 1985, p. 348). De esta manera, el autor construye un nosotros, en el que se incluye, para llamar imperativamente a los lectores a cerrar el libro y a comprometerse con la búsqueda de las abuelas.

El autor evoca un afiche elaborado por Abuelas de Plaza de Mayo en el que aparece la imagen en blanco y negro de un niño vestido de manera informal con una campera, un *short* y un par de zapatillas que está de pie sobre una vereda formada por baldosas cuadradas. El niño está ubicado hacia la derecha del afiche, de perfil y con la cabeza inclinada hacia abajo generando una sensación de tristeza. En una de sus manos, sostiene un aerosol de color negro con el que ha escrito un mensaje sobre una pared que, en realidad, es un papel desplegado que ha sido previamente doblado en pequeños cuadrados que hacen juego con las baldosas de la vereda. El mensaje está escrito en letra cursiva, aquella que la escuela les enseña a los niños para que aprendan a escribir: “Mi abuela me está buscando. Ayúdela a encontrarme” (Nosiglia, 1987, p. 353). El niño queda pequeño en proporción al tamaño del mensaje escrito por él, connotando la necesidad de que este mensaje escrito sobre la pared/el papel sea visible públicamente, pero también transmitido de boca a boca. El juego de colores entre blancos y negros produce la articulación de los

binomios de pureza de la infancia/impureza de la infancia de los niños apropiados y de luz/oscuridad sobre una búsqueda invertida: la de los nietos que buscan a sus abuelas. Esta imagen puede ser vista como una suerte de vaticinio por parte de la asociación de la búsqueda que será emprendida por algunos nietos apropiados cuando alcancen la adolescencia o la adultez.

### **EL SURGIMIENTO EN EL ESCENARIO PÚBLICO DE LOS HIJOS, NIETOS Y HERMANOS: SUS ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA Y DE DIFUSIÓN**

Desde mediados de la década de los noventa comenzó a activarse un proceso de "eclosión o *boom* de la memoria" (Lvovich y Bisquert, 2008), a partir de la confluencia de una serie de factores. Entre ellos, se destacan las declaraciones públicas de algunos represores,<sup>14</sup> y el juzgamiento y la condena a prisión de algunos militares implicados en el delito de apropiación de menores y de sustitución de identidades, gracias al accionar legal por parte de un grupo de Abuelas de Plaza de Mayo.<sup>15</sup> Este proceso memorial

dio lugar al surgimiento de nuevas iniciativas y emprendimientos de carácter público por parte de diversos actores de la sociedad civil en acciones relacionadas con la configuración y transmisión de la memoria del pasado reciente,<sup>16</sup> así como a la visibilización pública de nuevos actores sociales, cuyas voces fueron ganando autoridad y legitimidad en la escena pública. Este es el caso del surgimiento, en 1995, de Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (Hijos), en que participaban algunos nietos recuperados. "La incorporación de las nuevas generaciones provocó cambios y un rejuvenecimiento en las prácticas y los discursos del movimiento de DD. HH. [...] La aparición pública de los hijos de desaparecidos fue parte de ese proceso" (Bonaldi, 2006, pp. 157-158).

Ante la vigencia de las leyes de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987), y los indultos otorgados por el entonces presidente Carlos Menem, entre 1989 y 1990 (que impedían el pleno y efectivo juzgamiento de los militares y civiles implicados en violaciones a los derechos humanos cometidas

14 Se hace referencia a las declaraciones de Adolfo Scilingo sobre su participación en los "vuelos de la muerte", realizadas en el programa de televisión *Hora clave* conducido por Mariano Grondona, y que dieron lugar, posteriormente, a las de Julio Simón, Héctor Vergez y Víctor Ibáñez. Estas declaraciones fueron construidas mediáticamente como el "arrepentimiento" de los exrepresores. Mientras que las declaraciones del entonces jefe del Ejército, teniente general Martín Balza, en el programa periodístico de Bernardo Neustadt *Tiempo nuevo*, fueron interpretadas como una "autocrítica" a la actuación de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura (Feld, 2001).

15 "En 1997 un grupo de cinco abuelas (María Isabel de Mariani, Cecilia Fernández de Viñas, Elsa Pavón de Grinson, Rosa de Roisinblit e Isabella Valenzi) iniciaron por intermedio de sus abogados una causa por sustracción de sus nietos que contemplaba tres situaciones diferentes: niños desaparecidos de sus hogares, niños nacidos durante el cautiverio con sus madres en centros clandestinos, y niños desaparecidos durante el cautiverio de sus padres y posteriormente

hallados asesinados. Esta causa se presentó ante el juez Bagnasco quien después de dos años dictó procesamiento y prisión a Eduardo Massera, Reynaldo Bignone, Cristino Nicolaidis, Rubén Franco, Jorge "Tigre" Acosta, Antonio Vañek y Héctor Febre por los delitos de sustracción de menores y supresión de identidad relacionados a embarazadas que dieron a luz en la Escuela Mecánica de la Armada entre los años 1976 y 1979. Menos Acosta y Febres, el resto de los militares pasó a cumplir prisión domiciliaria por tener, al igual que Videla, más de setenta años" (Da Silva, 2001, pp. 251-252).

16 La presentación de proyectos para la construcción de museos y monumentos, y la recuperación de marcas territoriales; la realización de actos de homenaje a las víctimas y conmemoraciones públicas en fechas significativas; la conformación de bancos de datos, archivos y centros documentales con testimonios gráficos y visuales; la elaboración de artículos periodísticos y académicos; la organización de manifestaciones y producciones artísticas y literarias; la discusión por la transmisión de una narrativa sobre el pasado a las nuevas generaciones en la currícula escolar; y el impulso del tratamiento de temas referidos al pasado en los medios de comunicación.

durante la última dictadura, Hijos desarrolló una nueva forma de protesta y reclamo simbólico de justicia en el espacio público: el *escrache*. Como afirma la consigna de Hijos: “Si no hay justicia, hay *escrache*”. La génesis de los *escraches* se remonta a la sumatoria de una serie de ensayos de formas de actos y eventos denominados hasta ese momento repudio hacia algunos represores (Da Silva, 2001). La metodología de los *escraches* requería un trabajo previo para obtener datos precisos del represor por ser *escrachado* (biografía, dirección) y un contacto con los vecinos para mostrarles una foto e indicarles el domicilio del represor, con el objetivo de sensibilizarlos y pedirles que participaran del *escrache*. La estructura del *escrache* consistía en la reunión de los participantes en un punto (hijos y familiares de desaparecidos, sus amigos, sobrevivientes de centros clandestinos de detención y militantes de derechos humanos) para dirigirse hacia el lugar donde se procedía a identificar el domicilio del represor, y publicar a los vecinos su presencia y los delitos cometidos por él durante la última dictadura mediante la lectura de un documento y las pintadas con aerosol en la calle, la vereda y las paredes (Da Silva, 2001, pp. 267-271).

Con el tiempo, los *escraches* comenzaron a incorporar colectivos de artistas que incluyeron “otros dispositivos, como pequeñas *performances*, objetos y pinturas” (Ursi y Verzero, 2011, p. 9). Entre estos colectivos, se destacan las acciones y producciones del Grupo de Arte Callejero (GAC)<sup>17</sup> y del Gru-

po Etcétera<sup>18</sup> que utilizaron recursos del juego y de las artes escénicas para intervenir en el espacio público con un fin contestatario o de denuncia, invitando a los vecinos a ser partícipes. Una de las acciones más conocidas del GAC fue utilizar y resignificar los sentidos de las señales viales que eran pegados en los postes de la calle para marcar las distancias a las que se encontraban los vecinos de un barrio de los lugares donde funcionaron centros clandestinos de detención y de los domicilios de represores no juzgados. Por su parte, el Grupo Etcétera propuso utilizar globos rellenos de pintura que, al arrojarse sobre los policías, impactaban y manchaban los muros. Ante las represiones, utilizaron formatos de encuestas para transmitir informaciones en los barrios y distribuyeron sobres en los que aparecía el teléfono y la frase “Llame ya” con algunos datos sobre la historia del represor en cuestión, un mapa para ubicar la casa y una bombita de látex para ser rellena con pintura (Grupo Etcétera, citado por Diéguez, 2007, p. 132).

Pero los *escraches* no solo incluían *performances* en las que se solía satirizar a los represores, sino que, además, ellos mismos constituían *performances* o, mejor dicho, *protestas performáticas motivadas por el trauma* (Taylor, 2006). Estas “visibilizan no solo las repercusiones individuales, colectivas, intergeneracionales y hasta nacionales de

17 “Se forma en 1997 por iniciativa de un grupo de estudiantes de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón que, sintiendo que el circuito tradicional no los representa, deciden intervenir el espacio público callejero (Grupo de Arte Callejero [GAC], 1997).

18 “Hacia fines de 1997 algunos artistas, en su mayoría de 20 años o menos, iniciándose en la poesía, el teatro, las artes visuales y la música, comenzamos a experimentar colectivamente el deseo de conformar un grupo y ser parte de un movimiento con el cual podríamos interactuar en diferentes escenarios sociales, llevando el arte a las calles, a los espacios de conflicto social, como así mismo desplazar estos conflictos sociales hacia otros espacios en los cuales permanecían silenciados (instituciones culturales, medios de comunicación masiva, los mega eventos instalados por la industria cultural)” (Grupo Etcétera, 1998).

las violaciones a los derechos humanos en el largo plazo, sino también su modo de afectar comunidades enteras y de movilizar demandas por la justicia social” (p. 1675). Dentro de esta concepción, la citada autora también incluye las rondas de las madres y Teatro x la Identidad, considerado como uno de los “brazos artísticos” de abuelas. Si bien se trata de intervenciones diferentes, las conecta mediante la noción de *ADN performático* que, “no solo transmite material genético, sino también líneas de protesta y experiencias performáticas” (Taylor, 2002, p. 154), que son resignificadas por las sucesivas generaciones. De acuerdo con esta autora, los escraches son teatrales porque “la acusación funciona solamente si la gente la nota: títeres gigantes, cerdos militares con alas y en ocasiones pancartas enormes con fotografías de los desaparecidos acompañan a los manifestantes conforme estos cantan por las calles” (p. 151). En este sentido, los escraches poseen un “espíritu festivo, entre circense y carnavalesco” (Bonaldi, 2006, p. 167), ya que, además, incluyen murgas, personas disfrazadas, lanzallamas y malabaristas. De esta manera, los escraches aportaron a la causa por la memoria, la verdad y la justicia del movimiento de derechos humanos una forma festiva para poner en evidencia y denunciar públicamente a los represores que se diferenciaba del tono solemne, doloroso y triste que caracterizaba a las movilizaciones de aquel movimiento.

Ahora bien, a partir de mediados de la década de los noventa, Abuelas de Plaza de Mayo comenzó a atravesar un proceso de renovación generacional. Esta renovación se produjo por la incorporación de hijos de desaparecidos, nietos recuperados y

hermanos de nietos apropiados y recuperados al trabajo institucional de la asociación. “El ingreso de un grupo de jóvenes provocó una modificación sustancial, si no en los objetivos de la institución, sí en el mensaje y en la forma de transmitirlo” (Bonaldi, 2006, p. 158). Según el relato institucional,

en aquel momento, el grupo de jóvenes que generaba actividades artísticas estaba compuesto por María José Lavalle y su hermana restituida, Paula Sansone, Mariana Eva Pérez —hermana de un joven apropiado—, Pedro Riva —amigo de las nietas—, Demián Córdoba —integrante del equipo de genética—, Victoria Grigera —hija de desaparecidos—, y las nietas recuperadas Laura Scaccheri y Elena Gallinari. (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 111)

Este grupo de jóvenes formado por hijos de desaparecidos, nietos recuperados, hermanos de nietos apropiados y recuperados, allegados a estos e integrantes de los equipos de Abuelas de Plaza de Mayo le aportaron a la asociación producciones artísticas y actividades en las que brindaban sus testimonios para visibilizar públicamente sus figuras y su causa.

La primera estrategia de visibilización pública de este grupo de jóvenes consistió en la reposición, en 1997, de un montaje-instalación titulado *El laberinto* en la Segunda Bial de Arte Joven, organizada por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) en Parque Chacabuco. Ese montaje-instalación había sido realizado y expuesto por este grupo en el Centro Cultural General San Martín de la Ciudad de Buenos Aires, el 24 de marzo de 1996, fecha en que se conmemoraba el vigésimo aniversario

del golpe militar de 1976.<sup>19</sup> La pintora Patricia Aballay, una de las artistas plásticas que ayudó al grupo, cuenta al respecto:

La instalación se abría con un telón negro, en números chiquitos decía 1976, y allí comenzaba el recorrido. Un allanamiento representado con juguetes, los vuelos, el colegio, el Mundial '78, el gatillo fácil. Todas escenas nacidas de los recuerdos de los chicos. Adriana Vallejos, Oscar Chiecher y yo los fuimos escuchando y tratando de colaborar en todo lo que podíamos. (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 110)

Este montaje-instalación podría ser concebido como una forma de *activismo artístico* (Longoni, 2009),<sup>20</sup> ya que utilizó recursos teatrales (telón negro, escenas) para construir una ecuación que establece y repudia una continuidad histórica, y sin salida, entre el pasado (la apropiación de los hijos de desaparecidos por parte de las Fuerzas Armadas y de Seguridad) y el presente (los casos de abusos policiales hacia jóvenes pertenecientes a clases socioeconómicas bajas).

No obstante, la reposición de *El laberinto* en la Segunda Bial de parece haberle otorgado una mayor visibilidad pública a esta forma de activismo artístico, no tanto por su contenido en sí, sino más bien por el contexto y las circunstancias de su reposición. Los organizadores habían asignado a los

organismos de derechos humanos un sitio ubicado debajo de la autopista 25 de Mayo, que atraviesa el parque. Un lugar, si se quiere, invisible y hasta marginal que también parecían ocupar, por entonces, las causas del movimiento de derechos humanos a nivel social. Allí, entonces, el grupo de jóvenes —al que se incorporó la nieta recuperada Tatiana Sfiligoy, el estudiante de Letras César Núñez y Yamila Grandi, hermana de un joven apropiado— montó la instalación. Al día siguiente de comenzar la muestra, el grupo llegó y se encontró con pintadas de esvásticas por todas partes. Con respecto a este hecho, Tatiana cuenta: “Fue muy triste. Se suponía que en la Bial, donde había gente joven, no podían suceder esas cosas” (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 113). Pero esa manifestación simbólica parecía significar que la instalación había resultado visible, a pesar del lugar geográfico otorgado, y a su vez había logrado visibilizar la existencia de una disputa memorial con sectores juveniles adherentes a la ideología del nazismo alemán, que había formado parte, en varios aspectos, del marco ideológico de la última dictadura cívico-militar argentina.<sup>21</sup>

Por otro lado, algunos integrantes de este grupo de jóvenes, en particular nietos

19 Varios autores (Crenzel, 2008; Feld, 2002; Lvovich y Bisquet, 2008; Rabotnikof, 2007; Valdéz, 2001; Vezzetti, 2002) coinciden en marcar el vigésimo aniversario del golpe militar conmemorado en 1996 como el punto de inflexión para este nuevo momento de “eclosión o boom de la memoria”.

20 Esta definición busca agrupar a “producciones y acciones, muchas veces colectivas, que abrevan en recursos artísticos con la voluntad de tomar posición e incidir de alguna forma en el territorio de lo político” (Longoni, 2009, p. 18).

21 En la década de los setenta, la influencia del nacionalismo integrista de la década de los treinta y la admiración del nazismo alemán posibilitaron la asimilación a la Doctrina de la Seguridad Nacional de la percepción de la vida como guerra. En este marco, para la percepción militar, el enemigo pasó de estar localizado en las ya inexistentes organizaciones armadas a la sociedad civil. Además, las corrientes tradicionales de antisemitismo social, la influencia ideológica del nazismo sobre el amplio espectro de las Fuerzas Armadas y en los grupos paramilitares de ultraderecha, que desde 1975 operaban bajo tutela militar contra las guerrillas, y un nacionalismo integralista y católico que era parte de la doctrina mencionada, explica el ensañamiento particular de la represión con sus víctimas judías, así como el hecho de que el judío, por el solo hecho de serlo, fuera automáticamente sospechoso de ser parte del enemigo (CO.SO.FAM., 1999).

recuperados y hermanos de nietos apropiados y recuperados, comenzaron a brindar sus testimonios sobre sus historias y sobre la búsqueda de sus pares apropiados en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (UBA), gracias a un contacto establecido por Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora; y a invitar a profesionales vinculados al diseño gráfico para la elaboración de materiales de difusión para el vigésimo aniversario de Abuelas de Plaza de Mayo, por cumplirse en 1997.<sup>22</sup> Aquellas actividades en las que estos jóvenes brindaban sus testimonios podrían ser concebidas como *performances* testimoniales, en los dos sentidos o usos propuestos por Taylor de la *performance*:<sup>23</sup> como estrategias que se pusieron

22 En la marcha número mil de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Marcelo Castillo, uno de los curadores de la Bial de Arte Joven, había asistido como colaborador junto con el centro de estudiantes de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA. Al pasar por el stand de Abuelas de Plaza de Mayo, Mabel "Tati" Almeida, una madre de la línea fundadora, le presentó a las nietas María José y Tatiana. Castillo las invitó a la Facultad de Arquitectura a dar una charla sobre los veinte años del golpe, en la cátedra de Diseño Gráfico de Ricardo Méndez, que ya estaba trabajando sobre el tema. María José invitó a Castillo a una reunión en la casa de las abuelas. Este se ofreció a colaborar con la producción de una memoria gráfica, que resume la historia y los logros de la asociación, y comprometió a los profesores titulares Ricardo Méndez, Raúl Bellucia y Oscar Valdés para trabajar con sus alumnos en la producción de afiches sobre los veinte años de Abuelas de Plaza de Mayo, a partir de los relatos de las experiencias de búsqueda de una abuela, un nieto y un hermano. Los trabajos recorrieron el interior del país y fueron expuestos en el acto central del vigésimo aniversario, en el Centro Cultural San Martín. En 1999, se realizó una versión en inglés de la Memoria Gráfica y Castillo, junto con el fotógrafo Damián Sonderegger, la digitalizaron con el objetivo de que pudiera ser actualizada periódicamente. Además, Castillo propuso al Consejo Directivo la creación de un "rincón de las abuelas" en el Pabellón III de la Ciudad Universitaria donde se instaló la Memoria Gráfica y los trabajos realizados por los alumnos (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, pp. 112-113, 117-119, 128).

23 Taylor concibe las *performances* como estrategias que se ponen en acto en un escenario y bajo un guion determinados (1997) y que "funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas" (2011, p. 20).

en acto en el escenario educativo universitario bajo un guion preparado de antemano por nietos y hermanos con el objetivo de transmitir saberes, memorias y sentidos sobre el delito de apropiación de menores y sobre la restitución de la identidad a sus pares generacionales, con la idea de que entre ellos podían llegar a encontrarse nietos apropiados.

Por su parte, dentro de la agrupación Hijos se creó, en 1998 y a nivel nacional, la Comisión Hermanos. Esta comisión se orientó a colaborar en la búsqueda de los hermanos biológicos de los hijos de desaparecidos que militaban en la agrupación, así como de los generacionalmente considerados hermanos por ser hijos de la generación de los padres y compañeros desaparecidos. Por otro lado, hay un grupo de hermanos de nietos apropiados, que también son nietos de las abuelas, que supera numéricamente al grupo de nietos recuperados y que ha adquirido una gran visibilidad pública en los últimos años, en tanto actor social que fue ganando lugar y generando iniciativas dentro de Abuelas de Plaza de Mayo. A nivel institucional, según el estatuto formal de la asociación, los hermanos van reemplazando formalmente a las abuelas. Algunos de ellos, inclusive, participan en el trabajo de la institución y en las reuniones de la Comisión Directiva.

En los espacios público y mediático, este grupo de hermanos ha sido promotor de diversas estrategias de búsqueda y de difusión, produciendo sus propios discursos sobre las temáticas de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad. Entre estas estrategias, se destacan el blog *Tus hermanas te buscan* (Battistiol, 2016), la

iniciativa de Historietas x la Identidad, así como charlas y testimonios visuales.

El blog fue realizado por Flavia y Lorena Battistiol con el objetivo de localizar y de difundir la búsqueda de un hermano o hermana que se encontraba aún en el vientre materno en el momento del secuestro de sus padres. Este blog es una suerte de álbum familiar virtual que, presentado en un orden cronológico inverso (en el que lo más reciente que se ha publicado es lo primero que aparece en pantalla), contiene fotos y datos identitarios básicos de los padres desaparecidos y de Flavia y Lorena, y un listado de indicios para que, quien los lea, pueda llegar a sospechar que es el hermano que buscan. También se encuentran testimonios visuales de nietos recuperados, de Flavia y Lorena, y de su historia de búsqueda abordada por una de las Historietas x la Identidad.

Estas historietas fueron realizadas con la colaboración de diversos dibujantes, ilustradores y guionistas. En su mayoría, refieren a una historia de búsqueda y están relatadas desde la voz del hermano que busca. De manera similar al blog, las historietas representan, pero en un orden cronológico, una historia de búsqueda a través de fotos y de datos identitarios básicos de los padres desaparecidos, de los hermanos y de otros miembros de la familia, e indicios como rasgos físicos, y lugar y fecha aproximada de nacimiento del hermano buscado. Estas historietas también fueron publicadas en un blog. La elección de esta herramienta digital como estrategia de búsqueda y de difusión, por parte de los hermanos de nietos apropiados, reside en que el blog funciona a modo de bitácora o diario personal, pero también a modo de bitácora o diario familiar. Esta estrategia

contribuye a visibilizar públicamente estas historias de búsqueda, con la posibilidad de ser actualizadas con frecuencia y, a menudo, comentadas por los lectores.

## UNA NUEVA METODOLOGÍA DE BÚSQUEDA

En el vigésimo aniversario del golpe del 24 de marzo de 1976, en 1996, se organizaron y realizaron actividades conmemorativas durante todo el mes de marzo. “Los eventos conmemorativos del vigésimo aniversario del golpe son un momento de instalación societal de los temas sostenidos hasta ese momento por los organismos de derechos humanos”. Entre los factores que influyeron en esta instalación, se destacan la difusión y cobertura por parte de los medios gráficos de los eventos, “haciéndose portavoces de un discurso que antes era patrimonio exclusivo de los organismos”, y los “cambios en las formas de conmemoración que abrieron la participación a sectores que antes se podían sentir excluidos de los actos” (Lorenz, 2002, p. 89). Esto se puede observar en los dos actos centrales “en repudio al golpe” que se realizaron en Plaza de Mayo: por un lado, un recital de *rock* organizado por Madres de Plaza de Mayo, la noche del 23 en vísperas del 24, que reunió a veinte mil personas, la mayoría jóvenes. Este acto fue el escenario de la primera aparición pública de Hijos. Por el otro, la marcha y concentración del 24 convocada por la Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Los organizadores calcularon unos cien mil asistentes, entre los que se encontraban organizaciones vinculadas a la defensa de los derechos civiles y minorías (gais y lesbianas, víctimas de la violencia policial,

desocupados, etc.), grupos familiares y manifestantes independientes. El acto finalizó con un recital y la presencia de murgas (Lorenz, 2002).

A pesar de esta instalación social de temáticas vinculadas a los organismos de derechos humanos, las abuelas tenían grandes dificultades para llegar con su causa a los medios. La apropiación de menores aún era poco tratada y, muchas veces, los abordajes iban a contramano de lo que las abuelas pretendían visibilizar públicamente. Tal fue el caso de los mellizos Reggiardo Tolosa quienes, por entonces, promediaban los veinte años y “fueron expuestos en programas de televisión conducidos por simpatizantes de la dictadura, en los que se invitaba al matrimonio apropiador o se lo conectaba vía telefónica, cuando el juez había prohibido claramente el contacto con los chicos y más aún su exposición en los medios” (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 103). Esos programas fueron *Tiempo nuevo*, conducido por Bernardo Neustadt, y *H&L*, de Daniel Hadad y Marcelo Longobardi. Neustadt les decía a los mellizos: “Acá afuera está su mamá histórica” y se preguntaba cómo podía ser que “un juez joven” —en referencia al juez Ballesterero quien, a fines de 1993, había ordenado restituir los mellizos a su familia biológica— “tuviera que esperar a que los medios le dijeran para decidirse a cambiar la guarda de los chicos” (p. 103). Por su parte, la producción del programa de Hadad y Longobardi “invitó a las Abuelas con el acuerdo de que los mellizos no estarían en el piso. Pero violando dicho acuerdo y las recomendaciones del juez los periodistas hicieron ingresar a los chicos. Las Abuelas se retiraron del estudio y nunca se explicó a la audiencia lo que había ocurrido” (p. 103).

En uno de esos programas, uno de los mellizos dijo: “Mamita, si me separan de vos, me muero, me mato; solamente la muerte puede separarnos”. En esta escena, en la que uno de los mellizos reclama que no los separen de sus apropiadores, se produjo una *escena fantasma*, esto es, “una escena doble, la otra escena, una escena que permanece muda, que es un doble siniestro de la escena que se muestra y que se ve por televisión”. Esta escena es la “escena terrorífica de aquello que, no pudiendo haber sido hablado, simbolizado, se repite y retorna como alucinatorio” (García, 1994, pp. 20-21): el reclamo para que no los separaran de su madre biológica desaparecida.

Según Abel Madariaga, secretario de Abuelas de Plaza de Mayo, a partir de este tipo de situaciones, la asociación decidió tener una “nueva política institucional en relación a los medios que hizo que Abuelas comenzaran a generar material de archivo propio para ofrecer a todos aquellos que quisieran saber sobre la apropiación de niños y sobre su búsqueda” (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 112). Esta decisión podría ser interpretada como un punto de quiebre entre un antes y un después en las estrategias institucionales de búsqueda y de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo. A partir de este momento, estas estrategias no solo comenzarán a otorgarles importancia a los medios, sino que también tomarán una iniciativa con respecto a ellos.

Pero, además, crear una nueva política institucional de medios también implicaba constituir un público destinatario y producir estrategias de difusión para llegar a esa audiencia. Madariaga recuerda que, el 24 de marzo de 1996, cuando pasó por el acto

de Madres de Plaza de Mayo en plaza Congreso, vio que se encontraban allí algunos actores y actrices jóvenes<sup>24</sup> que en ese momento protagonizaban la tira *Montaña rusa*<sup>25</sup> en Canal 13: “Estos actores tenían la misma edad de los nietos apropiados, probablemente miraban los mismos programas, escuchaban la misma música y concurrían a los mismos sitios. La identificación de los jóvenes buscados con otros jóvenes de su misma generación podía convertirse en una herramienta más” (Abuelas de Plaza de Mayo, 2007, p. 111).

Esta anécdota sirve para ilustrar de qué manera Abuelas de Plaza de Mayo comenzaba a delinear una política institucional de difusión que tendría como público destinatario a aquellos jóvenes nacidos durante el periodo dictatorial, entre los que podían encontrarse los nietos que buscaban. La mencionada renovación generacional que se produjo en el movimiento de derechos humanos provocó un cambio en la imagen que las abuelas — en tanto tales y en cuanto institución— tenían de sus nietos como bebés y niños hacia la construcción de una nueva imagen como jóvenes. Por tanto, en ese momento, la asociación se había planteado que debía configurar y transmitir sus mensajes teniendo en cuenta la edad que promediaban los nietos que buscaban a finales de la década de los noventa. Los documentos oficiales de

Abuelas de Plaza de Mayo cuentan que, a partir de la constatación de ese cambio etario, surgió la idea de que ya no tenían que dirigirse a quienes podían llegar a tener a sus nietos. Podían hablarles a ellos mismos porque ya tenían autonomía de decisión y podían hacerlo a través de otros jóvenes — hijos de desaparecidos, nietos recuperados, hermanos de nietos apropiados y recuperados, y personalidades de la cultura, el arte y los medios de esa generación— con quienes, quizá, sus nietos compartían discursos, sentidos y prácticas que, por entonces, aparecían como las nuevas vías para localizar a más nietos y profundizar la instalación social de su causa. De esta manera, las nuevas estrategias de búsqueda y de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo corrieron los límites del *familismo*, incluyendo a otros actores sociales no asociados a la lucha por los derechos humanos para que hablaran públicamente sobre el delito de apropiación de menores.<sup>26</sup>

## CONCLUSIONES

Las denominadas *tácticas dramáticas* les permitieron a las abuelas construir personajes, situaciones, códigos y acciones para camuflarse y aprovechar las ocasiones que se les presentaban en plena dictadura para intervenir y reunirse en lugares públicos y privados sin ser descubiertas, a fin de averiguar y compartir informaciones provenientes de diversas fuentes sobre los hijos y nietos buscados. El libro *Botín de guerra*, en cambio,

24 Esta tira dio a conocer a actores y actrices que luego se consagrarían en la pequeña pantalla, como Gastón Pauls, Nancy Dupláa, Esteban Prol, Carla Peterson, Diego Olivera, Diego Ramos, etc.

25 Según la sinopsis de la tira, Mariana (Nancy Dupláa) es una chica de 16 años que vive con su madre Liliana (Beatriz Spelzini) y su hermano menor, Facundo (Juan Gabriel Yacuzzi). Ambos hermanos conviven con la pareja de su madre, Guillermo (Horacio Peña). Guillermo está divorciado y tiene un hijo de 20 años llamado Alejandro (Gastón Pauls). Todo cambiará en la vida de Mariana cuando ambos se conozcan y se enamoren mutuamente.

26 Aquí cabe destacar que el *familismo* implica “un alto grado de exclusión de otras voces sociales —por ejemplo, ancladas en la ciudadanía o en una perspectiva más universal referida a la condición humana— en la discusión pública de los sentidos del pasado y de las políticas a seguir en relación con ese pasado” (Jelin, 2006/2010, pp. 167-168).

posibilitó la irrupción pública de las abuelas como asociación o colectivo de lucha a través del tratamiento literario o narrativo de los testimonios de familiares de desaparecidos y de menores, por entonces, considerados también como “desaparecidos” para denunciar la existencia de un plan sistemático de “desaparición” de bebés y niños e interpelar a los lectores a aportar datos sobre los hijos y nietos buscados. Los escraches de Hijos le brindaron al movimiento de derechos humanos en general, y a abuelas en particular, algunos de sus elementos y el espíritu festivo que se diferenció del tono solemne, triste y doloroso de las prácticas y de los discursos de aquel movimiento. En particular, la renovación generacional en Abuelas de Plaza de Mayo, con la participación institucional de hijos de desaparecidos, nietos recuperados y hermanos de nietos apropiados y recuperados otorgó a la asociación estrategias de búsqueda y de difusión propias, tales como *activismos artísticos* y *performances* testimoniales, herramientas digitales como los blogs, y relatos ficcionales como las historias para visibilizar públicamente las figuras e historias de hijos, nietos y hermanos. Estas acciones y producciones funcionaron como condiciones de posibilidad para que, a partir de su vigésimo aniversario en 1997, Abuelas de Plaza de Mayo elaboraran nuevas estrategias de búsqueda y de difusión culturales, artísticas y mediáticas, entre ellas, *spots* y producciones audiovisuales. Los *spots* para televisión de Abuelas de Plaza de Mayo tomaron de las estrategias de búsqueda y de difusión de hijos, nietos y hermanos la articulación entre los géneros ficcional y testimonial e incluyeron mensajes institucionales para instalar el principio movilizador de la duda en el público de la generación de los nietos apropiados —primero jóvenes y

luego adultos, padres y madres— en torno a la construcción de tres ejes temáticos: el nombre, la sangre y el testimonio. Los tres unitarios de *Televisión por la identidad* retomaron y reelaboraron la articulación entre ficción, testimonios reales y mensaje institucional para potenciar la llegada de la apropiación de menores y el trabajo institucional de Abuelas de Plaza de Mayo a una audiencia masiva. Sus materiales educativos, en particular los programas de televisión destinados al público infanto-juvenil, también retomaron aquella articulación entre ficción y testimonio, pero exenta de representaciones del horror, para hablarle al nuevo público de la generación de los bisnietos, con el objetivo, no solo de la búsqueda de los nietos ahora padres, sino también de la transmisión a las nuevas generaciones de un relato institucional sobre la apropiación de menores y el trabajo de Abuelas de Plaza de Mayo.

## REFERENCIAS

- Abuelas de Plaza de Mayo. (2007). *La historia de Abuelas: 30 años de búsqueda, 1977-2007*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Amaro Castro, L., Cabrera Pommiez, M. y Caballero Gatica, A. (2005). *Lengua castellana y comunicación 2*. Santiago de Chile, Chile: Santillana.
- Amorós, A. (1985). *Introducción a la novela contemporánea*. Madrid, España: Cátedra.
- Battistiol, F. y L. (2016). Tus hermanas te buscan [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://tushermanastebuscan.blogspot.com.ar/>
- Bonaldi, P. D. (2006). Hijos de desaparecidos: entre la construcción de la política y la construcción de la memoria. En E. Jelin y D. Sempol (Comps.), *El pasado en el*

- futuro: los movimientos juveniles* (pp. 143-184). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Calveiro, P. (1999). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- CO.SO.FAM. (1999). *La violación de los derechos humanos de argentinos judíos bajo el régimen militar (1976-1983)*. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/cosofam/cosofam0.htm>
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más: la memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado: la experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Da Silva Catela, L. (2005). Un juego de espejos. Violencia, nombres, identidades: un análisis antropológico sobre las apropiaciones de niños durante la última dictadura militar argentina. *Telar*, 2(2-3), 125-140.
- Dandan, A. (2006, abril 9). El otro archivo de la memoria. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-65380-2006-04-09.htm>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Del Campo, A. (2004). Teatralidad, identidad nacional y memoria histórica como categorías espectaculares modeladoras de sensibilidades sociales. En Autor, *Teatralidades de la memoria: rituales de reconciliación en el Chile de la transición* (pp. 38-84). Santiago de Chile, Chile: Mosquito comunicaciones.
- Diéguez Caballero, I. (2007). *Escenarios liminares: teatralidades, performance y política*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- El amante.com*. (2000, noviembre 4). La historia que cuenta "Botín de guerra". Recuperado de <http://web.archive.org/web/20080605005152/http://www.elamante.com:80/nota/0/0284.shtml>
- Feld, C. (2001). La construcción del "arrepentimiento": los ex represores en la televisión. *Entrepassados*, 10(20), 35-53.
- Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Feld, C. y Franco, M. (Dirs.) (2015). *Democracia, hora cero: actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y "subversión"*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García Reynoso, G. (1994). Memoria y olvido. *El Rodaballo: Revista de política y cultura*, 1, 20-21.
- Grupo de Arte Callejero. (1997). *Biografías*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de [http://cva.com.ar/03biografias/grupo\\_arte\\_callejero.php](http://cva.com.ar/03biografias/grupo_arte_callejero.php)
- Grupo Etcétera. (1998). *About us*. Recuperado de <https://grupoetcetera.wordpress.com/about/>
- Historietas por la Identidad. (2012). Abuelas de Plaza de Mayo [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://hisxi.blogspot.com.ar/>
- Hoveyda, F. (1967). *Historia de la novela política*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Jelin, E. (2006/2010). ¿Víctimas, familiares o ciudadano? Las luchas por la

- legitimidad de la palabra. En E. Crenzel (Coord.), *Los desaparecidos en la Argentina: memorias, representaciones e ideas, 1983-2008* (pp. 227-249). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Laqueur, T. (1996). Bodies, details, and the humanitarian narrative. En L. Hunt (ed.), *The new cultural history* (pp. 176-204). Berkeley, EE. UU.: University of California Press.
- Longoni, A. (2009). Activismo artístico en la última década en Argentina: algunas acciones en torno a la segunda desaparición de Jorge Julio López. *Errata: Revista de Artes visuales*, 0, 12-35.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En E. Jelin (Comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 53-98). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.
- Markarian, V. (2004). De la lógica revolucionaria a las razones humanitarias: los exiliados uruguayos y las redes transnacionales de derechos humanos. *Cuadernos del CLAEH*, 89, 85-108.
- Nosiglia, J. E. (1985/2007). *Botín de guerra*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa Tierra Fértil.
- Penchaszadeh, V. B. (2012). Uso de la identificación genética en la reparación de la violación del derecho a la identidad durante la dictadura militar argentina. En V. B. Penchaszadeh (Comp.), *Genética y derechos humanos: encuentros y desencuentros* (pp. 263-298). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Quintana, M. M. (2011). Sentido(s) de identidad: el caso de la apropiación/restitución de niños y jóvenes en Argentina. *Teoría e Cultura* 6(1). Recuperado de <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/index>
- Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En E. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich (Comps.), *Argentina, 1976: estudios en torno al golpe de Estado* (pp. 259-284). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Semanaprofesional.com*. 2005, septiembre 12. Homenaje a las Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <http://www.semanaprofesional.com:80/?nota=1560>
- Sikkink, K. (1996). The emergence, evolution, and effectiveness of the Latin American human rights network. En E. Jelin y E. Hershberg (Eds.), *Constructing democracy: Human rights, citizenship, and society in Latin America* (pp. 59-84). Boulder, EE. UU.: Westview Press.
- Symons, J. (1982). *Historia del relato policial*. Barcelona, España: Bruguera.
- Taylor, D. (1997). *Disappearing acts: Spectacles of gender and nationalism in Argentina's "Dirty War"*. Durham, RU: Duke University Press.
- Taylor, D. (2002). "You are Here": The DNA of performance. *The Drama Review*, 46(1), 149-169.
- Taylor, D. (2006). Trauma and performance: lessons from Latin America. *PMLA*, 121(5), 1674-1677.
- Taylor, D. y Fuentes M. (Coords.) (2011). *Estudios avanzados de performance*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ursi, M. E. y Verzero L. (2011). *Teatro militante de la década de los setenta y acciones*

- estético-políticas de los 2000: del teatro militante a los escraches*. Ponencia presentada en IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria: Ampliación del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://contiderhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa\\_26/ursi\\_verzero\\_mesa\\_26.pdf](http://contiderhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_26/ursi_verzero_mesa_26.pdf)
- Valdéz, P. (2001). Tiempo óptimo para la memoria. En B. Groppo y P. Flier (Comps.), *La imposibilidad del olvido: recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 63-82). La Plata, Argentina: Margen.
- Vezeppi, H. (2002). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Villalta, C. (2006). Cuando la apropiación fue adopción: sentidos, prácticas y reclamos en torno al robo de niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 24, 147-173. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n24/n24a08.pdf>





# El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015\*

Eduardo Sartelli\*\*

Romina De Luca\*\*\*

Recibido: 26 de febrero de 2018

Evaluated: 4 de abril de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Sartelli, E. y De Luca, R. (2019). El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015. *Hallazgos*, 16(31), 91-117. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.04>

## RESUMEN

Este artículo analiza la evolución de la matrícula pública y privada del nivel primario y secundario en Argentina en el periodo de 2003 a 2014. Se discute con otros trabajos académicos que sostienen que dicho periodo coincide con un aumento en los niveles de privatización educativa. Se muestra, a partir del cruce de datos educativos, de rendimiento educacional y poblacionales, que la evolución de la matrícula privada no acelera su ritmo y su expansión sigue el ciclo económico. Por su parte, se enseña cómo la matrícula estatal se ve condicionada por la evolución de los indicadores de rendimiento interno y la política educativa. En el nivel secundario, se concluye que la tendencia se corresponde con una mayor estatización y fragmentación del nivel. Se sostiene a modo de hipótesis que los subregistros poblacionales y las mejoras en el rendimiento interno escolar impiden ver la mayor estatización del sistema educativo argentino y los cambios que operan en las distintas modalidades educativas. Se sostiene que estos cambios guardan relación con las transformaciones y la crisis orgánica de la sociedad en un plano general. Desde una perspectiva teórica materialista, se entiende la dinámica escolar atravesada por los cambios en las relaciones sociales de producción, situación que explica la creciente degradación y estatización escolar.

**Palabras clave:** sistema educativo, privatización, tendencias, estatización.

\* Artículo de investigación resultado del proyecto UBACyT: "Expansión y profundización del régimen de gran industria en la Argentina y la conformación de una sobrepoblación relativa (1976 hasta la actualidad)". Director: Eduardo Sartelli. Duración: 2014-2017. Código: 20020100100927.

\*\* Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: eduardo.sartelli@yahoo.com.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2147-3424>

\*\*\* Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: rom.deluca@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3805-6512>

## The false problem of educational privatization in light of the organic crisis: Argentina, 2003-2015

### ABSTRACT

This article analyzes the evolution of public and private enrollment at the primary and secondary level in Argentina in the period from 2003 to 2014. It discusses with other academic studies that assert that this period coincides with an increase in the levels of educational privatization. It shows, from crisscrossing educational data, educational and population performance, that the evolution of private enrollment does not accelerate its pace and its expansion follows the economic cycle. On the other hand, it is shown how the state enrollment is conditioned by the evolution of internal performance indicators and educational policy. At the secondary level, it is concluded that the trend corresponds to a greater nationalization and fragmentation of the level. It is affirmed as a hypothesis that the population sub-registries and improvements in the internal school performance prevent seeing the greater nationalization of the Argentine educational system and the changes that operate in the different educational modalities. It is argued that these changes are related to the transformations and the organic crisis of society at a general level. From a materialist theoretical perspective, it is understood the school dynamics traversed by the changes in the social relations of production, situation that explains the growing degradation and school nationalization.

**Keywords:** educational system, privatization, trends, nationalization.

Received: February 26, 2018

Evaluated: April 4, 2018

Accepted: October 23, 2018

# O falso problema da privatização educativa à luz da crise orgânica: Argentina 2003 - 2015

Recebido: 26 de fevereiro de 2018.

Avaliado: 4 de abril de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

## RESUMO

Este artigo analisa a evolução da matrícula pública e privada do nível primário e secundário na Argentina no período de 2003 ao 2014. Discute-se com outros trabalhos acadêmicos que sustentam que aquele período coincide com um aumento nos níveis de privatização educativa. Mostra-se, a partir do cruzamento de dados educativos, de rendimento educacional e populacional, que a evolução da matrícula privada não acelera seu ritmo e expansão segue o ciclo econômico. Por sua parte, ensina-se como a matrícula estatal se vê condicionada pela evolução dos indicadores de rendimento interno e a política educativa. No nível secundário, conclui-se que a tendência se corresponde com uma maior estatização e fragmentação do nível. Sustenta-se como hipótese que os sub-registros populacionais e as melhoras no rendimento interno escola impedem ver a maior estatização do sistema educativo argentino e as mudanças que operam nas distintas modalidades educativas. Afirma-se que estas mudanças têm relação com as transformações e a crise orgânica da sociedade em um plano geral. Desde uma perspectiva teórica materialista, entende-se a dinâmica escolar atravessada pelas mudanças nas relações sociais de produção, situação que explica a crescente degradação e estatização escolar.

**Palavras-chave:** sistema educativo, privatização, tendências, estatização.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo reflexiona sobre las tendencias que afectan a la educación argentina en el siglo XXI. El debate local centra su atención en el nivel de privatización del sistema educativo como una de las características que irrumpe en la segunda mitad del siglo XX y logra consolidarse definitivamente. Más recientemente, una serie de trabajos sostiene que pos-2003 se produciría una “segunda oleada” de privatización. En ese sentido, hace décadas especialistas, investigadores, miembros de organizaciones sindicales y políticas debaten sobre el peso de la educación privada como un problema crucial. Dada la magnitud de la literatura específica, no podemos recomponer el estado del debate completo. Solo se mencionan los trabajos canónicos y los que abordan el periodo reciente objeto de este estudio. En este artículo, definimos privatización como aquellos servicios educativos reconocidos por el Estado como tal, administrados por agentes privados, lo que algunos llaman esquemas de “contratación externa” o privatización exógena (Ball y Youdell, 2007, p. 25).<sup>1</sup> Se

1 En la Argentina, no proliferaron esquemas de escuelas *charter* o *vouchers*, lo que no implica que no existan escuelas con “incentivos fiscales”. Para el caso argentino, los subsidios son transferencia de recursos del Estado argentino a las escuelas privadas. Más adelante, nos referimos a la magnitud de subsidios transferidos a las escuelas de gestión privada. La definición de privatización exógena de Ball y Youdell (2007) —tengan o no financiamiento por parte del Estado— incluye las formas de contratación de servicios complementarios como limpieza y comedor, esto es, lo que otros autores conciben como privatización “endógena”. Aquí nos limitamos a la propiedad de los establecimientos y a la forma en la que estos son contabilizados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (Diniee) dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Recordamos que, en términos de Ball y Youdell, la privatización endógena implica la introducción de “normas, valores y lógicas del sector privado en los sistemas educativos”, lo que otros autores denominan *management* o *mercantilización*. Posteriormente, Ball (2014) sostuvo que “el desarrollo de nuevos tipos de negocios educativos globales como las novedosas formas de comercio de la

limita la discusión a la cantidad de establecimientos de propiedad privada y, puntualmente, a la cantidad de alumnos matriculados en ellos, tal como son registrados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (Diniee). Se establece como hipótesis de trabajo que el supuesto crecimiento de la privatización pos-2003 no es más que una “ilusión estadística” que encubre un fenómeno poco conocido: la mejora compulsiva de los indicadores de rendimiento interno, el cambio en la composición histórica de las modalidades educativas y una mayor estatización de la matrícula bajo nuevas formas que responden a las tendencias a la agudización de la crisis orgánica de la sociedad argentina.

Para el caso argentino, el consenso sobre la privatización alcanza a la mayoría de los investigadores y las discrepancias se ubican sobre aspectos puntuales. Acuerdan que la privatización avanzaría desde mediados de la década de los cincuenta, es decir, en sintonía con los planteamientos de Friedman (1997), el ocaso del estado de bienestar y el predominio de la agenda internacional.<sup>2</sup> Los desacuerdos alcanzan otros aspectos, por ejemplo, la causa subyacente al fenómeno.

economía educativa, trascienden la división educación pública/educación privada, y transforman todos los servicios de la educación en mercancías que pueden comercializarse” (p. 3). Sin embargo, los ejemplos que el mismo autor proporciona niegan el impacto de ese mercado. Para el concepto de *mercantilización*, véase Whitty y Power (2000), quienes observan el fenómeno para el Reino Unido, los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda.

2 Sintéticamente, la idea de rodear al Estado de privados lo tornaría más eficiente. Valga de ejemplo la siguiente cita: “Creo que la única manera de crear una mejora sustancial en nuestro sistema educativo es a través de la privatización, hasta el punto en que una fracción sustantiva de todos los servicios educativos sea provista por empresas privadas [...] El problema es cómo llegar desde aquí hasta allí. Los *vouchers* no son un fin en sí mismos, son un medio para hacer la transición desde un sistema estatal a uno de mercado” (Friedman, 1997, p. 343).

Algunos autores consideran que la privatización consecuencia de la descentralización educativa sería promovida por el llamado modelo neoliberal, tal como indican Filmus (1997, 2000), Paviglianitti (1995), Puiggrós (1997, 2003) y Torres (2008). Otros agregan que lo específico residiría en la imposición de lógicas gerencialistas impuestas por el llamado Consenso de Washington en la escuela estatal en la que la equiparación de la educación de gestión privada y estatal como de gestión pública “contribuyó a definir un escenario favorable a los procesos de privatización en el terreno educativo” (Feldfeber, 2009, p. 35), sobre todo, en la educación superior. Para el resto de los niveles, se verificaría la introducción de lógicas de “cuasimercado” a través de mecanismos de diversificación de la oferta escolar y la promoción de la libertad de elección (Feldfeber, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011). Los trabajos producidos en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [Clacso], 2005) también ligan el paradigma neoliberal con la imposición de políticas privatizadoras. Según Tiramonti (1997), la avanzada neoliberal alteró “el imaginario social del pueblo argentino”, que pasó de entender el financiamiento de la educación como un derecho humano y un deber del Estado a un derecho a adquirirse por competencia de recursos financieros bajo esquemas de evaluación del rendimiento y con recursos extraordinarios asociados a proyectos educativos especiales. Por su parte, Vior y Rodríguez (2012) entienden que el proceso de privatización en Argentina responde al “modo en que se fueron resolviendo las demandas concretas de los grupos, fracciones o clases a lo largo de su historia” (p. 92). Discuten que la privatización

se vincule únicamente con la existencia de regímenes dictatoriales en la región y en el país. Las autoras entienden que la política de subsidios al sector privado iniciadas por el peronismo (1943-1955) permitió ampliar la oferta educativa y cumplir compromisos adquiridos con la Iglesia, principal proveedor de educación privada. Así, las tasas de crecimiento de la matrícula privada serían más altas que las estatales, proceso que en el plano legal habría tenido un embate decisivo en la década de los noventa tras lo cual se consolidó el proceso privatizador. En el plano sindical docente, corrientes ligadas a la izquierda entienden que la privatización educativa no es más que una manifestación más de la crisis capitalista, en la que “el capital” buscaba convertir espacios improductivos en nuevas fuentes de ganancias (Marrone, 2014; Tribuna Docente, 2005). Otros colocan el eje sobre el aporte estatal para la educación privada y sugieren que el periodo de 1950 a 1990 debe entenderse como de crecimiento de la educación privada, pero en un esquema de “publificación”, esto es, sostenida legal y materialmente por el Estado mismo (Gamallo, 2015). Para el periodo de 2003 a 2010, Gamallo observa también ascenso absoluto de la educación privada en detrimento de la pública, ya que “el sector privado se presenta como el componente dinámico” (p. 65).

Otros especialistas matizan el nivel alcanzado por la educación de gestión privada, pero entienden igual que sus niveles son altos. Esa serie de trabajos busca explicar la preferencia de las familias de ingresos medios por los circuitos privados, tal como aportan los trabajos de Narodowski y Andrada (2001), Narodowski y Nores (2000), Narodowski, Moschetti y Gottau (2017),

entre otros. Esa serie de estudios entienden que operan en el sistema educativo formas de privatización interna dentro de un “cuasimonopolio estatal”; otros que se trata de formas de privatización endógena (Marro-ne, 2014).

Recientemente, se advertía sobre el aumento del dinamismo de la gestión privada en los últimos años, fundamentalmente en el nivel primario. Mariano Narodowski publicó, junto con Mauro Moschetti, un trabajo en que advertían sobre la expansión de la educación privada bajo el llamado kirchnerismo.<sup>3</sup> Los autores consideraban que, desde 2003, se produjo un hecho inédito en la historia de la educación: la fuga absoluta de alumnos del circuito público al privado. Por un lado, la matrícula privada crecería a gran ritmo y con mayor dinamismo, a la par se produciría una contracción —relativa y absoluta— de la matrícula pública. Esas tendencias operarían en todas las provincias, con excepción de Santa Cruz. El crecimiento privado alcanzaría niveles significativos o críticos en dieciséis provincias. Por eso, los autores concluyen que la privatización del sistema avanza en la llamada etapa posneoliberal (Narodowski, Moschetti y Gottau, 2017). En sintonía con trabajos anteriores, se preguntan por qué las familias argentinas dejaron de elegir la educación pública. Responden que la mala e ineficiente gestión del Estado impulsaría la salida y, a su vez, el mismo Estado provocaría ese traspaso. Los déficits en infraestructura escolar y la escasez de recursos impulsarían políticas de corto plazo; por eso, se subvenciona el

sector privado ya existente, y así se abaratan las cuotas de la educación privada. Por eso, entienden que forma parte de la lógica de “cuasimonopolio” estatal promoviendo la gestión privada (Narodowski, 2008). Narodowski y su equipo concluyeron que existía un sistema de incentivos estatales que favorecía el crecimiento de la educación privada al hallar correlación entre el aumento de los subsidios y el crecimiento de la matrícula privada en el periodo de referencia (Narodoski y Moschetti, 2015a, 2015b). El Estado resolvería así los problemas de cobertura estructural a corto plazo y liberaría recursos para focalizarlos en los sectores más postergados.

Otros autores añadieron más factores explicativos como los bajos rendimientos en pruebas estandarizadas de la escuela estatal y la búsqueda de un mínimo de calidad y continuidad escolar en la privada (Guadagni, 2013), argumento similar a Tenfi y Grimson (2014). Rivas (2015), por su parte, entiende que los conflictos con los sindicatos y la reducción de los días de clase explican la tendencia reciente a la privatización. A partir de datos empíricos entre ciclo de huelgas y aumento de la matrícula, Narodowski, Moschetti y Alegre (2016) concluyen que las curvas de crecimiento de huelgas y privatización no parecen guardar relación concluyente.

En suma, la mayoría de la bibliografía académica y también los posicionamientos político-sindicales consideran que la historia educativa de la segunda mitad del siglo XX a nuestros días es la historia de la privatización. El paradigma neoliberal triunfante, la búsqueda de superar la crisis económica y fiscal pos-Estado de bienestar, las búsquedas individuales de las familias de calidad,

3 Nombre que recibe la corriente política que se corresponde con las presidencias del matrimonio Kirchner. Néstor Kirchner (2003-2007) y las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

continuidad educativa o prestigio, las tendencias inexorables del capitalismo son algunas de las explicaciones en boga. Más aún, una nueva camada de trabajos plantea que pos-2003 la privatización del sistema educativo aumentó y generó un fenómeno novedoso: el éxodo absoluto de alumnos del circuito estatal al privado. Incluso, cuando el problema se puso en el tapete en 2014, los funcionarios educativos reconocieron el fenómeno y lo adujeron a la idiosincrasia de la población (mayormente católica), a la bonanza económica y a la disminución de la población en edad escolar dada la caída de la natalidad (*La Nación*, 2014). Ya hemos mostrado en otro lugar que en Argentina no puede hablarse de un proceso de privatización durante la segunda mitad del siglo XX dada la baja participación del sector privado (De Luca, 2017a). En este artículo, se examina esa supuesta “segunda oleada” de privatización. Como se anticipó, considera que se trata de una “ilusión” estadística que impide comprender las tendencias más profundas que operan en el sistema educativo argentino: degradación, nuevas formas de estatización y cambios en las modalidades educativas. Para eso, se examina, junto con la evolución de la matrícula escolar, el crecimiento poblacional y los indicadores de rendimiento interno del sistema educativo. A juicio de los autores, la construcción del relato y el deterioro de las estadísticas (Sartelli, 2018) impidió comprender las tendencias reales a nivel educativo.

## MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

La mayoría de los estudios desprende la dinámica escolar de la política educativa e infiere la existencia de dos paradigmas: el

estado docente y su ocaso con la emergencia de políticas de privatización. Este artículo sostiene que no es posible pensar la dinámica escolar escindida de la dinámica social (Sartelli, 2013). La escuela argentina forma parte de una sociedad específica (la sociedad capitalista) y es ella la que imprime las “tendencias” más generales al sistema educativo. Para el periodo que se analiza, la crisis orgánica de la sociedad argentina, la expulsión de población por la misma dinámica de las relaciones sociales de producción y la profundización del régimen de gran industria determinan la tendencia general. Forman parte de los presupuestos teóricos de los autores que, si hoy la escuela argentina alcanza niveles de desigualdad, de fragmentación, de segmentación y de decadencia de una magnitud pocas veces antes vista, es expresión de la adecuación de la dinámica escolar a la tendencia a la degradación de las calificaciones necesarias de la fuerza de trabajo impuestas por el capitalismo. Los trabajadores menos calificados —a través de la simplificación de sus tareas— requieren menos educación, fenómeno que cuesta ser percibido dadas las tendencias crecientes a la extensión de la escolaridad. Pero ese movimiento de simplificación de tareas, de reemplazo de trabajo vivo por muerto (humano por máquinas), se impone a través de múltiples mediaciones y tiene sus propias causas contrarrestantes. Algunos pocos requerirán mayor calificación. El resultado: la polarización de conocimientos. Por un lado, un puñado de trabajadores hipercalificados (desde los creadores de las máquinas, hasta quienes deberán ser calificados para operarlas); por otro, la amplia mayoría de trabajadores descalificados, desespecializados, algunos meros apéndices y otros ya “inservibles”, el amplio ejército de reserva

de los desocupados (Sartelli y Kabat, 2014). Braverman (1975) es quien, siguiendo las ideas de Marx, desarrolló ese aporte en su ya clásico *Trabajo y capital monopolista*. La descentralización del sistema educativo, y no la privatización, cuya primera expresión en materia curricular apareció en escena en la década de los sesenta, no hizo más que profundizarse como respuesta a esa polarización (De Luca, 2011, 2017a). En varios trabajos, dimos cuenta de esas tendencias estructuradoras de la dinámica social y su correlato en el ámbito escolar (Kabat, 2005, 2007; Sartelli, 2007, 2011, 2013).

Este artículo discute con los trabajos que conciben una profundización de la privatización en el siglo XXI, porque no problematizan las inconsistencias de las estadísticas oficiales en materia educativa. El ocultamiento estadístico y la negación del problema de la degradación escolar responde a la forma en la cual el régimen kirchnerista —que asciende al poder en un periodo de crisis— se legitima: la construcción ideológica sobre su lugar histórico en eso que se popularizó bajo el nombre de “relato” (Sartelli, 2017). La supuesta “reinención de la escuela”, la mejora de la calidad y una visión pedagógica inclusiva aparecieron como los ejes principales y, para alcanzarlos, se debía desandar la herencia anterior. Los logros de la ley federal sancionada en la década de los noventa no parecían muy notables, al margen de amontonar alumnos. Hacia 2000, el 43,9 % de los alumnos argentinos obtenían resultados iguales o debajo de 1 en comprensión lectora, siendo 5 el más elevado. ¿Qué significaba ello? Que prácticamente no sabían leer (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2003). El kirchnerismo supo leer la

temperatura ambiente. Para desmovilizar a la sociedad pos-2001 debía tomar algunas de sus consignas, aunque fuera para hacer algo muy parecido a sus antecesores. Supo ver que para desmovilizar a la clase media (pequeño-burguesía) debía tocar algunas de sus fibras más sensibles. La educación fue (y es) una de sus demandas centrales. También de la clase obrera. Así, el kirchnerismo inició su “transformación”. Prometió mejorar la calidad. Prometió unificar el sistema. Prometió mejorar las condiciones de trabajo docente. Bregó por la inclusión pero su escuela siguió siendo tan clasista y fragmentada como la pasada. Pero sí se encargó de ocultar su propio fracaso y construyó un “relato”.

En este artículo, se trabaja con estadística educativa, datos poblacionales, condiciones de vida, indicadores de rendimiento interno del sistema escolar e información periodística. Para la evolución de la matrícula escolar, nos valemos de los datos de los relevamientos anuales elaborados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (Dinee) e información especial sobre rendimiento interno suministrada a los autores, los censos nacionales de población 2001 y 2010, las estimaciones y proyecciones de población elaboradas también por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec), datos poblacionales provenientes de las estadísticas vitales del Ministerio de Salud, informes de los técnicos. Comparamos la evolución de la población según los censos y las estadísticas vitales. A partir de las inconsistencias entre ambos, recurrimos a los informes técnicos sobre los censos y las proyecciones poblacionales. A partir de esos datos, y siguiendo los cálculos del Indec, arribamos a la población en edad escolar

estimada. Comparamos esos datos con los poblacionales y las estadísticas educativas. Por último, procedimos a realizar cálculos sobre los cambios en la composición de la matrícula de acuerdo con los indicadores de rendimiento interno del sistema escolar y los subregistros de la población. A partir de esos insumos, se extraen las conclusiones que aquí se presentan.

## LA MATRÍCULA ESCOLAR DEL NIVEL PRIMARIO

La discusión sobre la evolución reciente del sistema privado y público se concentró en el nivel primario. De los números, llamaba la atención que la matrícula total (gestión pública más privada) se redujera, lo que debería ir acompañado de una reducción de la población total o de una caída en las tasas de escolarización. Sin embargo, los datos oficiales no abonaban ninguna de las dos situaciones. La caída poblacional de los niños de 5 años (población base para justificar el descenso de matrícula) es registrada por el censo de 2010, censo que tuvo serias y graves irregularidades: cartografías viejas, lo que derivó en un subregistro censal y metodología incompleta para la corrección y el vuelco de la información. Al comparar los resultados del censo con las estadísticas vitales del Ministerio de Salud, pudimos ver que la caída poblacional no se condecía con los datos y más bien ubicaba los valores del censo de 2010 en un subregistro de la población de 5 años en promedio de poco más del 9 %. Según la información oficial, la omisión del censo sería de apenas el 0,79 % (*La Voz*, 2011). Sin embargo, los técnicos desplazados por el Indec —en el proceso de intervención sobre el organismo iniciado por el kirchnerismo— señalaron

que no fueron censadas cerca de cuatro millones de personas:

Hubo innumerables testimonios de personas que no fueron censadas. La decisión de las autoridades de la intervención de no realizar la encuesta pos-censal, que es la que corrobora la cobertura efectiva que tuvo el Censo, fortalece aún más la sospecha sobre la veracidad de los resultados. Llamativamente, los resultados globales tienden a coincidir con las proyecciones de población realizadas sobre los datos del Censo 2001. (Junta Interna ATE-Indec, 2010a, párrafo 4)

Además, “el total de población dado a conocer no coincide con el que se manejó durante los procesos de la información [...] los faltantes fueron disimulados” (Almeida y Pok, 2014, p. 90). Se denunció también que los métodos de relevamiento, listado y conteo de viviendas, el vuelco de la información y la segmentación, así como la preparación de la cartografía, se realizaron en forma tardía. Inclusive fueron corregidas por las direcciones de estadística *a posteriori* de su diseño. Como consecuencia, se utilizó la cartografía de conteo de viviendas de 2001, lo que produjo numerosos desfases con la situación real del territorio (Junta Interna ATE-Indec, 2010b, p. 13). Una situación similar fue denunciada para el censo experimental, realizado en Chivilcoy: mientras el relevamiento censal contó 47 000 hab., el censo municipal registraba 73 855 hab. (“Proyecto de Resolución La Honorable Cámara de Diputados”. La supuesta disminución de la población de 5 años no se condecía tampoco con los datos de las estadísticas vitales publicados por el Ministerio de Salud en el periodo de 2000 a

2013. La cantidad de nacimientos creció tanto como el crecimiento de la población total declarada por el Indec en el censo de 2010: el 10,6 %. No puede argumentarse que hubo menos nacidos en ese periodo y por eso la población escolar cae. El censo de 2010 registró 676 130 niños de 5 años. Sin embargo, cinco años antes, en 2005, nacieron 712 220 personas y durante 2006 fallecieron 8 986 menores de un año, lo que daría una población total de 703 234. La población real que el censo debería haber registrado tendría que ser, como mínimo, un 4 % más. Aun así, la cifra construida sigue siendo menor a la registrada en 2001 sin modificarse prácticamente la paridez media. Un trabajo realizado por la Asociación Civil Educación para Todos examinó los desfasajes entre los censos y las estadísticas vitales del Ministerio de Salud. Se concluyó que, si bien las tendencias eran congruentes, las diferencias entre la población censada y la registrada por el Ministerio de Salud oscilaba entre el 2 y el 10 % (Unicef, s. f., p. 24). A cifras similares se arriba tomando las proyecciones poblacionales realizadas por el Indec en 2004 y ajustando los valores poblacionales con la población en edad escolar, tal como dispone los métodos de proyección de la Diniee.

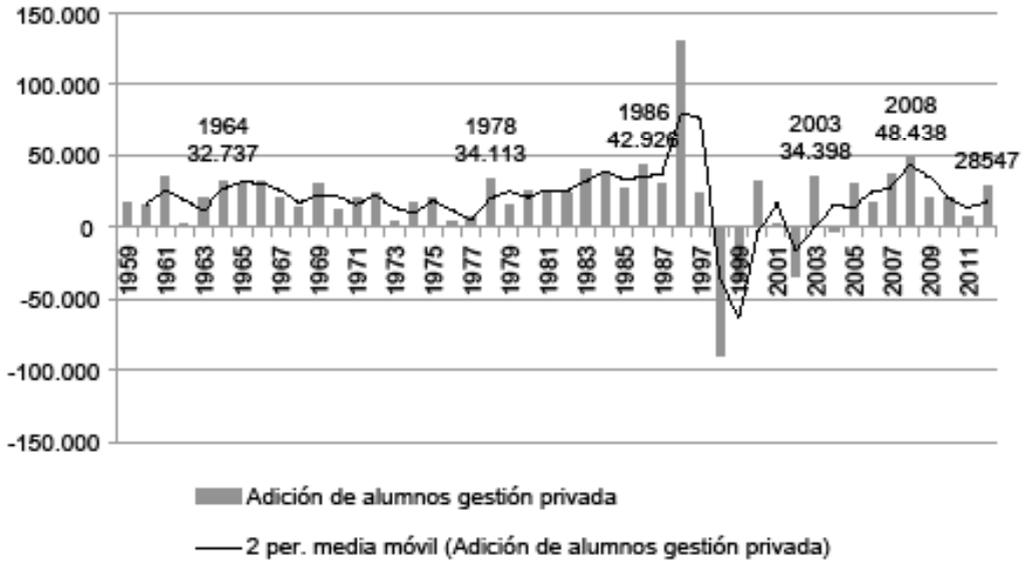
Este resulta un punto de partida importante dado que una de las explicaciones para la caída de la matrícula estatal y total residía en la disminución de la población de 5 años. Como vemos, eso no se condice al cruzar distintos datos estadísticos. Veamos, a continuación, cuál fue la evolución de la población escolar del nivel primario según los datos educativos y cómo puede repensarse el problema.

Según los datos oficiales de la Diniee, en el nivel primario común, la matrícula estatal

pasaba de 3 747 747 en 2003 a 3 334 259 en 2014, una contracción total de 413 488 alumnos. Por su parte, la evolución del sector privado era ascendente: de 970 863 a 1 216 664 alumnos, en el mismo periodo (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [Diniee], 2003, 2014). Así la matrícula total de la primaria común caía 167 687 alumnos en once años. Esa caída afectaba por igual a todas las provincias con excepción de San Juan, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Nótese, además, que la caída de la matrícula pública no aparece compensada por el crecimiento de la privada, lo que sería de esperar si se produjera el mentado “traspaso”. Si bien en la década de los noventa la matrícula primaria crecía a menor ritmo que en décadas anteriores, nunca había dejado de aumentar en términos totales. Tampoco se encuentra, en otros momentos, una contracción de la matrícula pública. Esclarecer este punto resultaba crucial para determinar si el sistema educativo avanza hacia su privatización.

En primer lugar, como se mostró en el estado de la cuestión, la mayoría de los trabajos sostiene que, a partir de 2003, se produjo una aceleración en el crecimiento de la matrícula privada. Pero una mirada de largo plazo desmiente su presunto dinamismo, tal como evidencia la figura 1.

Como muestra la figura 1, el crecimiento interanual de los alumnos del sector privado se encuentra en los mismos rangos que desde la década de los sesenta, es decir, cuando la modalidad tenía un volumen menor. Por ende, solo se puede concluir que el dinamismo es mayor en el pasado que en la fase actual. Al analizar la matriculación a primer grado de la escuela primaria, se encuentra



**Figura 1.** Argentina. Nivel primario de educación. Modalidad común. Gestión privada. Aumento interanual de la matrícula. Total del país, 1959-1987 y 1997-2013.

**Fuente:** Elaboración propia según *La educación en cifras*, varios números y *Estadísticas de la educación*, 1959-1986 y *Anuario Estadístico Educativo* de 1997 a 2013, Diniece.

que, entre 1996 y 2014, se registran evoluciones disímiles. Hasta 1998 ambas gestiones crecen, el sector estatal pasa de 655 406 alumnos en primer grado a 699 056 mientras el sector privado se mueve de 163 229 alumnos a 171 940. Hasta 2002, ambas gestiones descienden (entre 1999 y 2000) y estabilizan su matrícula golpeadas por la crisis política, económica y social que se conoce como Argentinazo (Sartelli, 2007), las jornadas del 19 al 20 de diciembre en las que renuncia a la Presidencia Fernando de la Rúa y se abre una crisis política sin precedentes. A partir de ese momento, ambas gestiones sufren evoluciones diferentes. Mientras la matrícula estatal de primer grado desciende en forma sostenida y pasa de 674 884 alumnos en 2003 a 533 789 en 2014, la matriculación privada en primer grado asciende de 172 453 alumnos a 212 415 en 2014. Esta evolución

debería llamar la atención, porque implica que desde 2003 el 100 % de la matrícula se habría volcado al sector privado, aun los sectores más empobrecidos y pauperizados de la población, en un país donde la pobreza alcanzó cifras cercanas al 36 % (*Perfil*, 2014), el desempleo al 28 % (*Infobae*, 2015) y el empleo informal y precario de más de un tercio de los trabajadores. Resulta evidente, al constatar esas cifras como problema general. Inclusive en las provincias más pobres del país (región noreste y noroeste),<sup>4</sup> donde la pobreza, el desempleo y la informalidad son más agudos, se requería indagar otros indicadores. Por lo menos a modo

4 En Chaco, la matriculación a primer grado del sector estatal en 2014 se reduce al 63 % de los alumnos matriculados en 2003, al igual que en Corrientes; en Formosa al 60 %; en Jujuy al 73 %; en Misiones al 61 %; en Salta al 75 %, al igual que en Tucumán; en Santiago del Estero, al 59 %.

de hipótesis, considerar cómo los subregistros poblacionales se traducen en ausencia de acceso al sistema escolar y si algún factor de la dinámica educativa explicaba la caída absoluta de la matrícula estatal.

En este sentido, este artículo aporta elementos que no fueron considerados antes en los análisis sobre el tema: la reducción de la matrícula pública se corresponde con una fuerte contracción de la repitencia y de la deserción. Esta mejora fue impulsada en forma “compulsiva” por la política educativa cuando se sostuvo que se debía desarrollar una escuela “inclusiva” en la que ni la repitencia ni la deserción eran válidas pedagógicamente hablando. Por eso, los funcionarios sugerían imaginar nuevas estrategias de trabajo para los “nuevos” sujetos que llegaban a la escuela, en particular refiriéndose a la extensión de la obligatoriedad, en la década de los noventa la EGB 3 y pos-2006 el secundario completo (Resolución CFE N° 174/12).

En efecto, la reducción de la matrícula pública se correspondió con una fuerte contracción de la repitencia y de la deserción a partir de 2003, producto, primero, de la aplicación del programa “Todos pueden aprender” coordinado por la Unicef y, luego, toda una serie de programas subsidiarios similares. El programa de la Unicef buscaba reducir los niveles de repitencia de la población con “alto riesgo social”, en particular en el primer grado, en que la repitencia alcanzaba casi el 10 %. En 2000, la repitencia de primer grado era del 10,38 % (Ministerio de Educación, 2012, p. 5). En la primera etapa, el programa se desarrolló en las provincias de Tucumán, Misiones, Chaco y Jujuy (Unicef, 2003, p. 21; 2005, p. 10) con 11 000 niños de primer grado a los que

se les entregaron además kits escolares con material didáctico. En 2005, el programa se amplió a 23 000 participantes; en 2006, a 30 000. Entre 2003 y 2007, la repitencia de primer grado disminuyó el 9,3 % porque pasó del 13,7 % al 4,4 % (Unicef, 2007, p. 15). En 2007, el programa se amplió a más provincias: Entre Ríos, Formosa, San Juan, San Luis y Santa Fe, alcanzando a 90 000 alumnos. En ese año, se presentaron ante al Congreso de la Nación los resultados del programa que pasó a ser política pública (*La Gaceta*, 2007). En 2012, se anunció la promoción automática entre primer y segundo grado, con lo cual la repitencia (que en algunas provincias alcanzaba más del 20 %) fue erradicada de cuajo (Resolución CFE N° 174/12).

Esa serie de medidas y sugerencias tuvieron gran impacto en la escuela primaria. En el sector público, la tasa de repitentes pasó del 6,50 al 2,90 % en el periodo de 2003 a 2013, lo que implica una caída del 4,20 %. En el sector privado, la repitencia también disminuyó, aunque sus valores son bajos respecto de su par estatal: cae el 0,70 % al pasar del 1,40 % en 2003 al 0,70 % en 2013. El dispar rendimiento del circuito público respecto del privado se profundiza en la evolución de la sobreedad. El sector público registraba una sobreedad del 27,06 % en 2003. Sin embargo, diez años más tarde, el indicador se ubicó por debajo de los veinte puntos: el 19,86 %. La disminución de la tasa de sobreedad en diez años superó los siete puntos (7,20 %) en el sector estatal. En el circuito privado, la sobreedad cayó 2,86 puntos al pasar del 6,42 al 3,57 % (Diniece, 2015). Si bien ambas gestiones siguen la misma tendencia, en el sector público los indicadores son cinco o seis veces más altos que los del sector privado.

Por ello, la tasa de mejora incide más en el circuito estatal, no solo por su volumen, sino también por su mayor matrícula. Por su parte, las tasas de promoción efectiva y de abandono interanual siguen trayectorias divergentes en cada gestión: mientras en el Estado los indicadores mejoraron, en el privado empeoraron.<sup>5</sup>

Resulta importante calcular, entonces, cuál es el volumen de alumnos a los que afectan esas cifras. Al hacerlo, se halla que 525 000 alumnos que antes repetían o desertaban ahora pasan de grado/año y permanecen en la escuela.<sup>6</sup> Cae la sobreedad y el abandono producto de la mejora de esos indicadores. Lógicamente, si la tendencia es a la mejora, entonces la matrícula que antes aparecía “abultada” por bajos niveles de promoción efectiva, repitencia y sobreedad, circula ahora más rápidamente por el nivel. El resultado es un efecto de “caída” de la matrícula estatal. Este punto explica también la supuesta caída en la matriculación de primer grado si consideramos que la repitencia es superior ese año respecto de los siguientes y que varios de los programas descriptos iniciaron trabajando sobre el pasaje automático y la eliminación de la repetición en ese grado. No resultaba factible considerar que, en las provincias más pobres de la Argentina, el 100 % de los alumnos se matriculen en escuelas privadas, incluso, en zonas donde

las escuelas privadas se encuentran emplazadas únicamente en capitales provinciales o departamentos capitales o de gran actividad. Como contraparte, los indicadores en la gestión privada comenzaron a empeorar, y una consecuencia de ese proceso es que su matrícula se “abulta” artificialmente.

Para la comprensión total del problema, hay que sumar otros dos elementos. Por un lado, volver sobre lo dicho acerca de la evolución poblacional. Los extraños números a los que nos referimos en la evolución de la matrícula primaria en regiones como noeste, noroeste y centro abonan la perspectiva de que el subregistro de la población también se manifiesta en materia educativa. Existen capas enteras de la población que no estarían accediendo al sistema educativo, problema que afecta al nivel primario y con más fuerza aún al secundario. Por otro lado, advertimos sobre los cambios en la composición histórica de las modalidades del sistema educativo. En el nivel primario, se hace presente, aun de forma incipiente, un hecho que, como se desarrollará luego, afecta con fuerza al nivel secundario: el pasaje de matrícula de la modalidad tradicional (común) a otras, como la de adultos, que se presentan como vías más rápidas para el acceso al título o la titulación de los “nunca incluidos” en el nivel.

En efecto, al examinar la evolución de la matrícula y el nivel de privatización comparando los números oficiales, eliminando la mejora compulsiva de los indicadores de rendimiento interno —ubicarlos en los niveles de 2003— y adicionando el promedio de subregistro poblacional, la evolución del nivel primario resulta bien diferente, tal como resume la tabla 1.

5 La Diniee entregó los datos a pedido de los autores como informe y solo se hallaban disponibles, en ese momento, hasta 2013.

6 La cifra surge de restar la diferencia entre la matrícula registrada por la Diniee para 2003 para el nivel primario común (3 667 286 alumnos en todo el país) y la registrada para 2013 (3 365 379 alumnos) sumando el índice de mejora de la matrícula en esos años de referencia: el 4,20 % de mejora en la repitencia en el periodo de 2003 a 2013, el 7,2 % para la sobreedad, el 5,7 % para la promoción efectiva y el 1,5 % para el abandono interanual. Así se observa la evolución de la matrícula como si no hubiera estado afectada por la política educativa de promoción automática instaurada en esos años.

**Tabla 1.** Argentina. Nivel primario. Modalidad común. Matrícula del nivel primario por tipo de gestión. Datos Diniece. Matrícula reconstruida mejora indicadores, matrícula reconstruida con subregistro poblacional. Total del país, 2003 y 2013

Datos	Datos Diniece	Datos Diniece	Matrícula Reconstruida. Indicadores de mejora	Estimación matrícula subregistrada al 9 % Subregistro poblacional	Matrícula reconstruida final
Año	2003	2013	2013	2013	2013
Matrícula estatal	3 667 286	3 365 379	3 890 378	350 134	4 240 512
Matrícula privada	953 630	1 198 112	1 247 834	0	1 247 834

**Fuente:** Elaboración propia según *Anuario Estadístico*, Diniece, 2003 y 2013 e indicadores de eficiencia interna del sistema, datos proporcionados a los autores por la Diniece Ref. Nota 822/15, entregados a los autores el 3 de julio de 2015 y datos de población.

Así, al incorporar esos indicadores, el crecimiento de la privatización se reduce sustantivamente: pasa del 5,61 al 2,09 %, y en lugar de controlar el 26 % de la matrícula en 2013, cuando en 2003 sus valores eran del 21 %, pasa a un 24 %. Es decir, si suponemos que un 9 % de la población está subregistrada, también en materia educativa el crecimiento de la gestión privada en diez años se reduce a dos puntos. Según los datos oficiales, de cada 100 alumnos del nivel primario, 74 asisten a escuelas estatales; pero, según nuestros datos, esa cifra asciende a 77 si ponemos en consideración los datos poblacionales y educativos. Quienes suponen que hay un proceso privatizador en marcha, a juicio de los autores de este artículo, pierden de vista la totalidad del problema. Más aún, hasta el momento, venimos trabajando con la modalidad común del nivel primario. La modalidad común constituye el 99 % de la matrícula privada, mientras que para la pública es el 91 %. Si en lugar de tomar solo la matrícula de la modalidad común, incorporamos los valores de la educación especial y de adultos, la privatización se estanca en el 21 %.

Se concluye que la mejora de los indicadores de rendimiento interno no solo genera una ficción en términos estadísticos (la supuesta privatización), sino que tiene un correlato curricular muy marcado. Mayor promoción efectiva y menor repitencia no fueron acompañados por una mejora en el rendimiento educativo en los test estandarizados nacionales e internacionales. Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), Argentina obtiene los mismos resultados educativos que Perú y muy poco por arriba de Honduras, Ecuador, Panamá y Guatemala (Ganimian, 2014). Un cuarto de los alumnos de tercer grado no alcanzaron resultados mínimos en lectura y matemática. A los 15 años, un tercio no entiende lo que lee y no puede resolver una regla de tres simple. Según los operativos nacionales de evaluación, casi un tercio de los alumnos obtiene resultados bajos en matemáticas, y un cuarto, bajos en lengua, al egresar de la escuela secundaria. Obtienen, incluso, peores resultados que lo que resultaría consistente con la tasa de pobreza. Este cuadro contrasta con la misma historia del

país cuando Argentina era modelo para el resto de América Latina.

En paralelo, es probable que una parte minoritaria del circuito privado esté recibiendo “nueva matrícula” proveniente de las fracciones más pauperizadas de la pequeña burguesía y de la clase obrera acomodada. Cierta correlación en los indicadores de rendimiento interno apoyaría tal suposición, ya que el sistema privado empieza a “copiar” algunas tendencias históricas del sector público. En diez años, la promoción efectiva de los alumnos cayó del 98,5 al 97,8 %. En paralelo, el abandono aumentó y pasó del 0,1 al 1,4 %. No sería extraño que de profundizarse esa tendencia la matrícula privada empiece a evidenciar los síntomas del rezago.

Además, la figura 1 permite observar que el crecimiento de la matrícula privada se encuentra en relación con la evolución del ciclo económico del país. La matrícula se contrae al color de la crisis económico-política y social de fines de la década de los noventa, se recupera y sigue una curva ascendente hasta 2008 (año de crisis económica y de reducción de la renta agraria), curva que se retrae luego con excepción de 2012 y 2014. Por, eso, el crecimiento de la gestión privada debe ser visto como una expansión condicionada. Pero existe un segundo elemento que grafica aún más la situación endeble del sector: la mayor parte de la matrícula y de las escuelas privadas se encuentran subsidiadas. Según los datos del Ministerio de Educación de la Nación, el 69 % de las escuelas y el 75 % de los alumnos de escuelas privadas recibían subsidios estatales en 2010 (Diniece, 2013). Buena parte del crecimiento del sector no podría llevarse a cabo sin la intervención de las arcas estatales. Los

subsidios, al abaratar la cuota, facilitan el acceso de algunas fracciones de la clase obrera acomodada a la educación privada. Pero su permanencia pareciera estar condicionada, entonces, por la bonanza económica general y por los favores del arca pública, en particular. Entonces, no solo la educación privada no crece, sino que su existencia depende férreamente de la tutela estatal.

## LA MATRÍCULA ESCOLAR DEL NIVEL SECUNDARIO

Los datos oficiales de la Diniee muestran que la matrícula estatal pasó de 2 467 598 a 2 786 329,<sup>7</sup> mientras que el sector privado lo hizo de 924 260 a 1 110 138; ambas gestiones crecieron. La participación de cada sector pasó del 73-27 al 72-28 %, es decir, la privatización aumentaría apenas un punto, en once años. El predominio estatal resulta indiscutible con un control sobre el 73-72 % de la matrícula. Pero ese crecimiento del sector privado es nulo si incorporamos al análisis las restantes modalidades del nivel: adultos (que incluye formación profesional), especial y técnico-profesional. En esas modalidades, la presencia del Estado es total.

En la educación de adultos, el Estado contaba con una matrícula de 781 180 alumnos hacia 2003.<sup>8</sup> Para 2014, la cifra asciende a 933 450.<sup>9</sup> Por su parte, la educación privada conforma apenas la décima parte: para 2003, su matrícula era de 73 950 y para 2014 de 113 039. La participación público-privado,

7 Se incorporaron los alumnos de la modalidad artística.

8 La cifra se divide en 445 594 en educación de adultos (centros educativos de nivel secundario [CENS] y bachilleratos) y 335 586 en formación profesional.

9 La composición es de 489 710 para adultos y 443 740 para formación profesional.

entre 2003 y 2014, pasó del 91-9 al 89-11 %. En lo que se refiere al movimiento particular, la presencia estatal pasó del 93 al 91 % en la modalidad secundaria de adultos y en la formación profesional del 89 al 88 %. Sí debe destacarse que la matrícula de la modalidad adultos estatal sufre oscilaciones: la matrícula se contrae en el periodo de 2004 a 2008, recupera valores ligeramente superiores a los de 2004 en 2011 y luego se estanca. Este estancamiento coincide con el lanzamiento de programas de alfabetización y de terminalidad, primero, y de secundario acelerado, después, por parte del Estado, que compiten con la oferta tradicional de adultos.

En lo que se refiere a la modalidad especial del secundario, el movimiento es una clara estatización. En 2003, el Estado contaba con 1143 alumnos, mientras que el sector privado registraba una matrícula de 1330; para 2014, los números son 10 675 y 4109, respectivamente. La participación estatal pasó del 46 al 72 %.

Aunque a menor escala, algo similar ocurre con la educación técnico-profesional. Aquí también la presencia estatal es masiva: representa casi el 90 % de la modalidad. Si para 2003 el Estado contaba con una matrícula de 165 835 alumnos, para 2014 su matrícula asciende a 563 437. Su participación sobre el nivel aumentó poco menos de un punto y pasó de controlar el 89,65 % del nivel a hacerlo sobre el 90,40 % de la modalidad. Por su parte, en el mismo periodo, el sector privado pasó de una matrícula de 19 155 alumnos a otra de 59 894.

Tal como evidencian los mismos números de la Diniee, no puede hablarse en el nivel medio de ningún proceso de privatización. Más aún, si se agregan todas las

modalidades, la participación público-privada no se altera entre 2003 y 2014. Vale aquí también lo relativo a los subsidios ya señalado para el nivel primario.

Resulta importante dilucidar la evolución en el nivel secundario. La Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206) aumentó la obligatoriedad escolar de 9 a 12 años. Ese aumento en la obligatoriedad no se tradujo, a diferencia de lo ocurrido en el nivel primario, con una mejora en los indicadores de rendimiento interno: o bien se agravaron, o bien permanecieron estancados. En 2003 y 2013, la tasa de sobreedad era de un 40,5 % y, en el periodo de 2010 a 2011, alcanzó el valor más elevado con un 46,4 %. La tasa de promoción efectiva siguió dos ciclos. Entre 2003 y 2006, la promoción pasó del 75,8 al 71,9 %. A partir de 2007, inicia una fase de acenso en torno, más o menos, al 75 %. Ello implica la existencia de procesos de discontinuidad escolar, de repitencia o de deserción, en tanto la promoción efectiva refleja la cantidad de alumnos que se matriculan en un año inmediatamente superior al año de cursada sumado a los datos de sobreedad que implica que los alumnos ingresan con más años de la edad escolar teórica (ideal). Algo similar ocurre con los indicadores de abandono y de repitencia. Ambas tasas siguen una trayectoria ascendente entre 2003 y 2006 a 2007. En ese ciclo, el abandono interanual pasa del 14,1 al 15,1 % y la repitencia pasa del 10,10 al 13,5 % elevándose al 3,4 % en este último caso. El segundo ciclo se corresponde con una mejora de esos indicadores, mejora que, en general, se extiende hasta 2010-2011 para luego estabilizarse en torno a los valores más bajos alcanzados en ese segundo momento. El abandono desde 2007 cae al 12,2 %, valores en los que se estabiliza para

llegar a 2013, con una tasa de abandono interanual del 12,5 %. Por su parte, desde 2007, la repitencia cae al 12,4 %, valores en los que se estabiliza con pequeñas oscilaciones para llegar a 2013 con una tasa del 11,7 %. Como vemos, en el periodo de 2003 a 2013, el abandono cae, pero lo hace en detrimento de una mayor repitencia en el nivel. La evolución de la matrícula de una posible cohorte educativa refleja también esa realidad. En 2008, la matrícula pública de séptimo grado era de 599 204, mientras que la privada ascendía a 182 571. En 2013, se encontraban en el último año del secundario estatal (doce año de estudio) 256 664 alumnos y 144 788 en el privado. Así, el nivel de supervivencia en el Estado fue del 43 %, mientras que en el sector privado se mantuvo en torno al 80 %. El dato empeora si incorporamos el nivel de egreso: en el sector público, solo egresaron 183 800, apenas el 72 % del 43 % que inició los estudios secundarios. Es decir, de cada 10, apenas 3 terminan. En el sector privado, los números son algo mejores: egresaron 118 670, el 82 % de los que llegan al último año; esto es, de cada 10 que inician casi 7 lo terminan.

Si reubicáramos a los desertores de uno y otro lado, y supusiéramos que la matrícula se mantiene constante en los valores de la cohorte inicial, la composición de la matrícula sería del 79-21 %, es decir, se habría estatizado seis puntos.<sup>10</sup> Puede parecer un ejercicio arbitrario, a fin de sostener nuestra hipótesis que niega la privatización, pero no lo es. Porque hay que preguntarse qué

ocurre con esos 7 jóvenes que no terminan el secundario común. ¿A dónde van? Antes, en las décadas de los ochenta y noventa, a ningún lado. Pero ahora, con la expansión de la educación de adultos y de los planes de terminalidad, la situación cambia de modo estructural, cambio que no ha sido percibido por los defensores de la tesis de la privatización. Veamos.

La figura 2 muestra la evolución de la matrícula de adultos desde 1996. Tal como puede verse, entre 1997 y 2004, la matrícula casi se duplica, inicia una fase de estancamiento o caída hasta 2009 para recuperarse en un nuevo ciclo de ascenso. En efecto, en el periodo de 2003 a 2014, la matrícula crece el 25 %. Al igual que la primaria, la educación secundaria de adultos es masivamente pública, con más del 90 % a cargo del Estado. Entre 2003 y 2014, se incorporaron a escuelas secundarias para adultos 62 650 estudiantes y la matrícula total pasó de 476 840 a otra de 539 490. De esos, 44 116 lo hicieron en el Estado. El proceso fue de la mano de un “rejuvenecimiento” de la matrícula: si en 2008, la franja 20-29 representaba el 38 % del total de alumnos, para 2014 crece al 43 %.

Por eso, el circuito de adultos formal es una opción cada vez más elegida por las capas de jóvenes desertores de la escuela “común”. Así lo demuestra la nueva composición etaria. La educación de adultos tradicional dirigida a adultos mayores trabajadores hoy se integra en paralelo a la escuela común y recibe cada vez más a jóvenes de clase obrera desertores. En ese recambio, pierde el perfil tradicional que la organizaba. Los jóvenes permanecerán allí unos años. Entran y salen del sistema para luego integrarse a la nueva opción tituladora: “Fines 2”, “Adultos 2000”, “Terminó la secundaria”, entre otros.

<sup>10</sup> El ejercicio surge de incorporarle a la matrícula reportada por la Diniece para cada año la cantidad de alumnos faltantes de los que empezaron en 2008 a la matrícula existente. Al analizar la evolución de matrícula de cada uno de los años, en el pasaje de octavo a noveno, la matrícula se reduce el 17 %, entre noveno y décimo otro 15 %, entre décimo y once un 25 %, entre once y doce otro 21 % más. De los que llegan a doce, no egresa el 29% como ya se señaló.



Figura 2. Argentina. Matrícula por año. Nivel secundario de educación. Modalidad adultos. Gestión estatal. Total del país, 1997-2014.

Fuente: Elaboración propia según Relevamiento anual, Diniece 1997-2014.

No podemos desarrollar *in extenso* este punto. Solo diremos que la evidencia disponible muestra que la reducción en el tiempo de cursada que ofrecen las ofertas de terminalidad (reducción de 5 días de clase a 2, menos horas de cursada, modalidad a distancia) y el funcionamiento en sedes en lugar de escuelas parecieran tener un gran impacto en la mejora de los indicadores de egreso de la escuela secundaria de adultos: en el sector estatal, se pasa de 42 781 alumnos en 2010 a 63 827 en 2014. En apenas cinco años, la cantidad de egresados aumenta casi el 50 %. Sin duda, ese pico refleja la implementación de uno de esos programas: el plan Fines 2 lanzado en 2010. Sobre el deterioro educativo que implica, remitimos a otro trabajo (De Luca, 2017a). La provincia de Córdoba fue pionera en la incorporación de programas de terminalidad y de cursado a distancia. En 2010, se creó el Programa de Inclusión

y Terminalidad (PIT) dirigido a jóvenes de 14 a 17 años que hubieran abandonado el secundario o que nunca hubieran iniciado sus estudios secundarios. Los jóvenes que pasan por el programa no pueden reincorporarse a la escuela común; no se trata de un programa para recuperar trayectos sino para cursarlos. A enero de 2016, el plan ya contaba con 1085 egresados y 4500 inscriptos. Un estudio sobre el programa, realizado por la Unicef y por la Universidad Nacional de Córdoba (2013), destacaba del programa constituirse en herramienta de reinserción social, pero con fallas de calidad: en la terminalidad, se aprendía menos que en la escuela común. El sistema de cursado, al igual que el Fines 2, es flexible y se permite recursar materias sin repetir (*La voz*, 2014); los módulos de trabajo se dividen en 25 min (aduciendo déficits de atención de los alumnos cursantes).

A juicio de los autores, el análisis realizado permite arribar a conclusiones importantes. En primer lugar, para el nivel primario, la relectura de los datos educativos que incorporan datos poblacionales y de rendimiento educacional mostró que el aumento de la privatización responde más bien a una “ficción” estadística empujada por la política educativa. En el nivel primario, la evolución de la gestión privada no se comprende sin justipreciar la caída de la sobreedad, de la repetición, del aumento de la promoción efectiva y sin depurar la mejora en el abandono interanual del sector público, que llegó a niveles récord. Los indicadores hacen que el 17 % de la matrícula estatal circule en forma más rápida por el sistema, mientras el 1,5 % abandona. Así, más de medio millón de niños circulan más rápido por la primaria estatal. En apariencia, la matrícula cae, pero no es más que la expresión de las nuevas políticas de “inclusión”, “permanencia” y “egreso”. En el nivel secundario, mientras la privatización del nivel llega a su techo máximo, la extensión del sistema educativo a través de la obligatoriedad incrementa la matrícula del sector estatal, que la absorbe de diversas maneras. Mientras en el nivel primario el Estado la hace circular más rápidamente, en el secundario la hace atravesar por distintas modalidades (de la escuela común a la de adultos) para decantar la titulación (egreso) en los programas de cursado acelerado o de terminalidad. En todo ese proceso, la trayectoria educativa de cientos de miles de alumnos se ve degradada, un proceso educativo extendido en el tiempo, fragmentado y en el que de un circuito al otro se recorta tiempo de estudios, contenidos y las condiciones de cursada en sedes también impactan la calidad de los recursos escolares puestos en juego. Llegado

a este punto, conviene preguntarse por la naturaleza de este proceso.

## **A MODO DE BALANCE: EDUCACIÓN Y CRISIS ORGÁNICA**

Pública o privada, el fenómeno que caracteriza el sistema educativo argentino es la *degradación*, es decir, la descomposición del proceso pedagógico y, por ende, de la situación de quienes lo protagonizan: docentes y alumnos. Al calor de la profundización de la crisis social, asistimos a una ampliación de ese proceso. Por eso, resulta difícil pensar en la privatización como negocio y, más bien, emergen formas nuevas de “estatización” y fragmentación. Población que no ingresa a la escuela, o lo hace por más años, pero obtiene peores resultados, tal como muestran todas las pruebas realizadas (Aprender, One, PISA, Terce), pérdida del poder adquisitivo del salario docente (De Luca, 2016, 2017b), deterioro de la infraestructura escolar (De Luca, 2017c), son algunas de las marcas de la crisis. Este artículo abordó una de sus caras: las formas que asume la reconfiguración de la escuela, centralmente pública, en la que la privatización difícilmente pueda hacer mella. En ese sentido, fueron las políticas de descentralización escolar, esto es, la asunción por parte de las provincias de las decisiones en materia educativa, curricular, presupuestaria y salarial, introducidas en la segunda mitad del siglo XX, las que aseguraron “flexibilidad” para el sistema. En general, la preocupación por la privatización ha impedido ver cómo operan esas tendencias en el sistema. Por cuestiones de espacio, remitimos al lector a una serie de trabajos alusivos (De Luca, 2011, 2013, 2016; De Luca y Prieto, 2016). Se sostiene en este artículo que esos cambios

educativos responden bien a las dos grandes tendencias que siguen las relaciones sociales de producción en el país: un proceso de expansión y otro de descomposición.

Argentina es un país capitalista chico, agrario, cuyo ingreso al mercado mundial se da en forma tardía. El país logró compensar el atraso relativo en el ingreso al mercado con la obtención de una renta absoluta y diferencial, de modo que es la renta agraria el mecanismo de compensación que le permitió actuar como si fuera un país con mayor productividad del trabajo y de mayor composición orgánica del capital. Durante el auge de la renta, entre 1880 y 1930, vivió su mejor momento: desarrolló una industria local nada despreciable y un amplio mercado interno. Pero los límites de su escala y su escasa productividad hicieron que se insertara allí donde las ventajas de su localización y las peculiaridades del mercado se lo permitían: en el sector agrario. Hasta la década de los cuarenta la expansión de un aparato industrial ineficiente a escala internacional no ofrecía mayores problemas (Kabat, 2005; Sartelli, 2007, 2018).<sup>11</sup>

Durante ese proceso expansivo, la escuela argentina se prefiguró con ciertas características impuestas por el "ideario sarmientino". La educación debía ser masiva y popular, común, "libre de las odiosas diferencias entre ricos y pobres" y pública, por el lugar que desempeñaría el Estado como agente educador (Sarmiento, 2011, p. 47). Desde sus orígenes, la educación fue pensada como un elemento civilizador asociado

al desarrollo de las fuerzas productivas y de sus necesidades. A la necesidad de homogeneizar a la población se acompañó con un sistema fuertemente centralizado y homogéneo. Mientras la sociedad avanzó, la educación acompañó ese proceso. No solo permitió dejar atrás una sociedad analfabeta, sino que habilitó ejemplos de promoción social. Según los censos nacionales, hacia 1869 la tasa de analfabetismo del país era de 77,4; hacia 1895, de 53,3; en 1914, de 35,9; y en 1947, de 13,9 (Ministerio de Educación y Justicia, 1965, pp. 7-45). Para la misma época, el promedio de América Latina se ubicaba entre el 40 y el 50 %. En efecto, la Argentina se distinguió por su alto porcentaje de reclutamiento escolar: hacia fines de la década de los sesenta cerca del 94 % de la población en edad escolar se incorporaba efectivamente a la escuela. Para 1950, el 85 % de la población de más de diez años sabía leer y escribir; el promedio de América Latina se ubicaba en el 58 % y en los Estados Unidos en un 96 % (Instituto de Ciencias de la Educación, 1964, p. 20). Pero también tenía límites. La deserción era alta: en el ámbito urbano, el 39 % de la población desertaba, el 17 % ya ni siquiera se matriculaba en segundo grado. La matrícula del nivel secundario era más bien acotada: si hacia 1958 se registraban 2 859 826 alumnos en el nivel primario, la matrícula secundaria era un 18 % (505 173 alumnos). El sistema realizaba "selecciones internas", pero, a pesar de sus déficits, la escuela primaria brindaba una formación sólida.

El agotamiento de esa sociedad también resignificó el lugar de la escuela. Durante la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento del peso del aparato industrial y la tendencia a la disminución de la renta como

11 Con esto no queremos decir que el capitalismo argentino no sea lo suficientemente desarrollado. La tecnificación del agro y la escala de gran industria de varias ramas dan cuenta de su carácter acabado y de la ausencia de tareas nacionales en nuestro país.

mecanismo de compensación van a constituirse en un techo del desarrollo argentino. A partir de la década de los cincuenta, la sociedad argentina empieza a expulsar población, su clase obrera se fragmenta. Los límites de un país atado a la producción agraria, rama que se retrasa permanente en el mercado mundial con una industria de escasa escala, cuya productividad se lo hace en comparación con la internacional, marcan los límites al desarrollo de las relaciones sociales capitalistas y el inicio de su descomposición. La renta que operaba como factor de compensación se achica y emergen centralmente dos que marcarán la dinámica posterior: la inflación, mecanismo que permite aumentar la tasa de explotación rebajando el salario y la deuda. Crisis recurrentes que no hacen más que agravarse con el tiempo: 1975, 1982, 1989, 2001, 2008. Todos esos episodios fueron precedidos de una caída de la producción agraria, de una reducción importante del capital industrial obsoleto y de una consolidación de masas cada vez mayores de población “sobrante”. En ese proceso, la Argentina cede la primacía económica en América Latina a manos de Brasil y México.

A partir de la década de los sesenta y, con mayor fuerza, desde la década de los setenta, al calor de la escasez de recursos, los pedagogos comenzaron a medir el rendimiento de la escuela. Se revisó lo actuado y una de las primeras propuestas fue dejar atrás la homogeneidad. Se dio paso a la descentralización y se inició la desarticulación completa del sistema. Así, se abrió paso a la descentralización. El proceso convivió con tendencias a la ampliación de la obligatoriedad escolar. Como se mostró, ese proceso no fue exitoso (ni desde el punto de vista de

garantizar cobertura ni de rendimientos) y, en realidad, el sistema profundizó vías para procesar esa crisis: población que circula de las modalidades tradicionales a las de adultos aparecen como “fuga hacia adelante”.

Un informe de la Unesco (2001) destacaba que, si se comparaban dos cohortes educativas, una de inicios de la década de los sesenta (1961-1962) y otra de mediados de la década de los noventa (1996-1997), los indicadores retrocedían. En términos relativos, el abandono en séptimo grado era mayor en 2001 que treinta y cinco años atrás. Algo similar ocurría en el nivel secundario. La política educativa se encargó de procesar ese problema pos-2003 ocultándolo. El impacto es mayor en el circuito estatal y por eso la tendencia pareciera ser la privatización. Pero, como se mostró aquí, el proceso parece ser el contrario: mayor estatización bajo nuevas formas que buscan dar respuesta a la crisis orgánica de la sociedad. Los pobres resultados deberían llamar la atención sobre la urgente necesidad de una vía alternativa.

## REFERENCIAS

- Almeida, M. y Pok C. (2014). *No somos cómplices de la mentira: los trabajadores del Indec denuncian la destrucción de las estadísticas públicas tras siete años de intervención*. Buenos Aires, Argentina: CTA.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22(41), 1-13.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Recuperado de <http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/>

- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. pdf
- Braverman, H. (1975). *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Nuestro Tiempo.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.) (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- De Luca, R. (2011). Onganía y la Ley Orgánica de Educación: currículum flexible, personalización de la enseñanza y atributos productivos (1966-1972). En E. Sartelli (Comp.), *La crisis orgánica de la sociedad argentina* (pp. 119-170). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- De Luca, R. (2013). La construcción de una ideología educativa: diagnósticos y propuestas de reforma educativa en Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-30.
- De Luca, R. (2016). El retorno del analfabetismo a la Argentina: titularización y desempeño escolar en la década kirchnerista. *Razón y Revolución*, 29, 199-226.
- De Luca, R. (2017a). *Brutos y baratos: descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RYR.
- De Luca, R. (2017b). *Una mirada histórica sobre la evolución del salario docente, desde la década del 30 hasta la actualidad*. Ponencia presentada en XI Jornadas de Historia Argentina y Latinoamericana, Buenos Aires, Argentina.
- De Luca, R. (2017c). Una primera aproximación al conflicto social educativo en la provincia de Salta, 2003-2015. En G. Galafassi y S. Puricelli (Comp.), *Perspectivas críticas sobre la conflictividad social* (pp. 133-154). Quilmes, Argentina: Theomai.
- De Luca, R. y Prieto, N. A. (2016). Un análisis comparativo de las reformas educativas orgánicas de los años sesenta y noventa en Argentina: ¿transformación o consolidación de tendencias? *Cadernos de História da Educação*, 15(1), 378-397.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2003). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2014). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015). *Pedido de Información. Ref. Nota 822/15*. Mecanografiado suministrado a la autora. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal: los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comp.), *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514385002.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias*

- de la década de los noventa, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87319092006/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2003). *Informe anual del Unicef 2003*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/2628\\_spa\\_final.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/2628_spa_final.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Informe anual del Unicef 2005*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe\\_Anual\\_2005.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe_Anual_2005.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2007). *Informe anual 2007*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe\\_Anual\\_2007.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe_Anual_2007.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba, Argentina*. Autor.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). *Informe nacional: las oportunidades educativas en la Argentina 1998-2010*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de [http://www.educacionparatodos.org.ar/opportunidades/Documentos/Informe%20nacional%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20en%20Argentina%20\(1998%20-%202010\).pdf](http://www.educacionparatodos.org.ar/opportunidades/Documentos/Informe%20nacional%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20en%20Argentina%20(1998%20-%202010).pdf)
- Filmus, D. (1997). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Fimus, D. (2000). La educación latinoamericana: entre la transformación y el ajuste. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comps.), *Políticas instituciones y actores en educación* (pp. 53-64). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-19702015000100002&script=soci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-19702015000100002&script=soci_arttext&tlng=en)
- Ganimian, A. (2014). *Avances y desafíos pendientes: informe sobre el desempeño de Argentina en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013*. Buenos Aires, Argentina: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Guadagni, A. (2013a, septiembre 2). Una década de retroceso de la escuela pública. *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/opinion/decada-retroceso-escuela-publica\\_0\\_Bk9gwo8ovXl.html](https://www.clarin.com/opinion/decada-retroceso-escuela-publica_0_Bk9gwo8ovXl.html)
- Guadagni, A. (2013b, septiembre 5). La educación argentina frente al mundo globalizado. *Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales*. Recuperado de <http://www.cari.org.ar/recursos/cronicas/guadagni5-9-13.html>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1994). *Situación y evolución social. Síntesis* (2). Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2004). *Estimaciones y proyecciones de población. Total del país: 1950-2015*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). *Metodología para el ajuste de las tasas de escolarización a partir de la información del Censo Nacional de Población,*

- Hogares y Viviendas de 2001*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Infobae. (2015, octubre 3). Los engaños del Indec y las cifras del desempleo. Recuperado de <https://www.infobae.com/2015/10/03/1759839-los-enganos-del-indec-y-las-cifras-del-desempleo/>
- Instituto de Ciencias de la Educación. (1964). *Deserción escolar primaria en la Argentina: informe de investigación N.º 1*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras.
- Junta Interna ATE-Indec. (2010a). *Censo 2010: lo que no se va a poder contar*. Recuperado de [http://www.ateindec.org.ar/documentos/55%20CENSO\\_2010%20lo%20que%20no%20se%20va%20poder%20contar.pdf](http://www.ateindec.org.ar/documentos/55%20CENSO_2010%20lo%20que%20no%20se%20va%20poder%20contar.pdf)
- Junta Interna ATE-Indec. (2010b). ¡Que lindo, que lindo que va a ser, el Censo maquillado en el Sheraton Hotel! Recuperado de <http://www.ateindec.org.ar/documentos/83%20SHERATON%20PILAR%20CENSOque%20lindo...pdf>
- Kabat, M. (2005). *Del taller a la fábrica: proceso de trabajo, industria y clase obrera en la rama del calzado (Buenos Aires 1870-1940)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Kabat, M. (2007). Secundario completo: las demandas actuales del capital en materia educativa. En E. Sartelli (Comp.), *Contra la cultura del trabajo: una crítica marxista del sentido de la vida en la sociedad capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- La Gaceta. (2007, marzo 20). Se redujo el fracaso escolar en cinco provincias. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/198733/se-redujo-fracaso-escolar-cinco-provincias.html>
- La Nación. (2014, octubre 2014). El ministro Alberto Sileoni aseguró que el éxodo hacia escuelas privadas se debe al “crecimiento económico”. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1739991-el-ministro-alberto-sileoni-aseguro-que-el-exodo-hacia-escuelas-privadas-se-debe-al-crecimiento-economico>
- La Voz. (2011, septiembre 1). Argentina tiene 40.117.096 habitantes, según datos definitivos del Censo 2010. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/argentina-tiene-40117096-habitantes-segun-datos-definitivos-censo-2010>
- La Voz. (2014, abril 15). Vuelven a la escuela y se integran socialmente, pero aprenden poco. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/vuelven-la-escuela-y-se-integran-socialmente-pero-aprenden-poco>
- Marrone, L. (2014). *A más de dos décadas de reformas: la educación, más privada y menos pública*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. (2012). *Una escuela más justa produce mejores resultados. Repitencia y promoción en primer grado: las dos caras de una moneda*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1973). *La educación en cifras. 1963-1972*. (t. I y II). Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1974). *Establecimientos, alumnos y docentes por dependencia, repartición y jurisdicción. 1964-1973*, Buenos Aires, Argentina. Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1975). *Estadísticas de la educación. Síntesis. 1973-1977*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1978). *Estadísticas de la educación. Establecimientos,*

- alumnos, docentes: cifras provisorias*. 1978, Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras estimadas*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1980). *Establecimientos, alumnos, docentes: cifras provisorias*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1981). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras estimadas*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1982). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras estimadas*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1983). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras provisionales*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1984). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras provisionales*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1985). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes. Cifras provisionales*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1986). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras provisionales*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1987). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes: cifras provisionales*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1996). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación (1999). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2000). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2002). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2003). *Anuario estadístico educativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2002-2013). *Anuarios estadísticos*. Recuperado de <https://www.argentina.gov.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Ministerio de Educación y Deportes. (2012). *El nivel primario: un análisis cuantitativo*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109828/Serie%20investigaci%C3%B3n%20web%207.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *La educación argentina en cifras 2012: 15 años del relevamiento anual*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1965). *Informe de la República Argentina. En Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*, Teherán, Irán.
- Morduchowicz, A., Marcon, A., Iglesias, G., Andrada, M., Pérez, J., Campan, V. y Duro, L. (1999). *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignaciones de recursos públicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Narodowski, M. (2008). School choice and quasi-state monopoly in education systems in Latin America: The case of Argentina. En M. Forsey, S. Davies & G. Walford (Eds.), *The globalisation of school choice?* (pp. 131-144). Oxford, RU: Symposium Books.
- Naradowski, M. y Andrada, M. (2001). The privatization of education in Argentina. *Journal of Education Policy*, 16(6), 585-595.
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2014, julio 15). ¡Vuelen, blancas palomitas! La caída de la matrícula en las escuelas primarias públicas argentinas [Entrada blog]. Recuperado de <http://focoeconomico.org/2014/07/15/vuelen-blancas-palomitas-la-caida-de-la-matricula-en-las-escuelas-primarias-publicas-argentinas/>
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015a). The growth of private education in Argentina: Evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 47-69.
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015b). Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, 2(1). Recuperado <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2015.1077604>
- Narodowski, M. y Nores, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Narodowski, M., Moschetti, M. Alegre, S. (2016). Teacher strikes and private education in Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 27-45. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 414-441. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana: otros resultados del proyecto PISA 2000*. París, Francia: Autor.
- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica*, 2, 123-146. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf)
- Perfil. (2014, octubre 5). Trabajo y pobreza. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/economia/Trabajo-y-pobreza-20141005-0005.phtml>
- Proyecto de Resolución La Honorable Cámara de Diputados. Recuperado de <http://www.ferrarigustavo.com/archivos/InformeCenso.pdf>
- Puiggrós, A. (Dir.) (1997). *Historia de la educación en la Argentina. Vol. VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de*

- la educación (1955-1983). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Resolución N° 216/04 C.F.C. Y E.
- Resolución CFE N° 174/12.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Sarmiento, D. F. (2011). *Educación popular*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Sartelli, E. (2007). *La plaza es nuestra: el Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Sartelli, E. (Comp.) (2011). *La crisis orgánica de la sociedad argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Sartelli, E. (2013). *La cajita infeliz: un viaje marxista a través del capitalismo* (4.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Sartelli, E. (2014). Ríos de oro y gigantes de acero: tecnología y clases sociales en la región pampeana (1870-1940). *Razón y Revolución*, 3. Recuperado de <http://www.revistaryr.org.ar/index.php/ryr/article/view/458>
- Sartelli, E. (2018). *La sal de la tierra*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Sartelli, E. y Kabat, M. (2014). Where did Braverman go wrong? A Marxist response to the politicist critiques. *CADERNOS EBAPE. BR*, 12(4), 829-850.
- Sartelli, E. y Kabat, M. (Coords.) (2017). *Mentiras verdaderas: ideología, nacionalismo y represión en la Argentina 1916-2015*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. y Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (1997). Descentralización y reestructuración social: ¿movimientos complementarios? En M. Noriega (Coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales. Investigación Educativa 1993-1995* (t. 3, pp. 24-33). Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/697>
- Tribuna Docente. (2005). *Las reformas capitalistas de la educación en la Argentina y el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(2), 91-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2>
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)





Investigación  
en perspectiva

Research findings  
in perspective

Pesquisa em  
perspectiva



# Resistencia social en el libroarte de México del siglo XXI: relatos de la otredad\*

María Graciela Patrón Carrillo\*\*

Recibido: 8 de agosto de 2018

Evaluated: 3 de septiembre de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Patrón Carrillo, M. G. (2019). Resistencia social en el libroarte de México del siglo XXI: relatos de la otredad. *Hallazgos*, 16(31), 121-145. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.05>

## RESUMEN

Este artículo aborda el libroarte en México en el siglo XXI como un espacio de resistencia, en el que se llevan a cabo prácticas que confrontan los mecanismos de poder. Tales prácticas se manifiestan en dos estadios, relacionados con las temáticas abordadas por los artistas: la producción de obras que tratan asuntos de denuncia y crítica social y las que exploran el tema de la memoria colectiva. Para sustentar lo anterior, se retoman los postulados de dos autores principales: en primera instancia, el trabajo de Michel Foucault, sus reflexiones en torno a las sociedades de control y cómo sus métodos de dominación detonan ciertas respuestas —dentro del propio sistema— para contrarrestarlos; por otro lado, las reflexiones de Anna Maria Guasch acerca del arte como archivo, una preocupación de los artistas por crear piezas en las que se almacena información, a través de las cuales se detonan nuevas miradas sobre la historia. Finalmente, se hablará de dos casos en los que el libroarte funciona como medio de denuncia, crítica social y memoria colectiva: lo sucedido a los 43 estudiantes de Ayotzinapa y la herencia maya, a partir de los cuales surgen obras expuestas en ferias alrededor del mundo e integradas a colecciones de universidades en diversos países. Sus relatos permiten conocer personajes y eventos del México del siglo XXI desde miradas diferentes de las versiones oficiales, los protegen de la desaparición y de esta manera se integran a los discursos de resistencia.

**Palabras clave:** México, libroarte, resistencia, denuncia, memoria colectiva.

\* Artículo de reflexión. Se desprende del trabajo de tesis doctoral titulado *El libroarte en México en el siglo XXI como dispositivo de resistencia social*, que actualmente se lleva a cabo en el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

\*\* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Correo electrónico: [grachpatron@gmail.com](mailto:grachpatron@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-2351>

## Social resistance in book arts of Mexico of the 21st century: Accounts of otherness

### ABSTRACT

This article approaches the book art in Mexico in the 21st century as a space of resistance, in which practices that confront power mechanisms are carried out. Such practices are displayed in two stages, related to the themes addressed by the artists: the production of works that deal with issues of denunciation and social criticism and those that explore the theme of collective memory. To support the above, the postulates of two main authors are taken up again: in the first instance, the work of Michel Foucault, his reflections on the societies of control and how their methods of domination detonate certain answers —within the system itself— to counteract them; on the other hand, the reflections of Anna Maria Guasch about art as a file, a concern of artists to create pieces in which information is stored, through which new perspectives on history are detonated. Finally, we will discuss about two cases in which the book art works as a means of denunciation, social criticism and collective memory: what happened to the 43 students of Ayotzinapa and the Mayan heritage, from which works are exposed at fairs around the world and integrated to university collections in different countries. Their stories allow to know characters and events of the 21st century Mexico from views different from the official versions, they protect them from disappearing and in this way they are integrated to the discourses of resistance.

**Keywords:** Mexico, book arts, resistance, denunciation, collective memory.

Received: August 8, 2018

Evaluated: September 3, 2018

Accepted: October 23, 2018

## Resistência social no livro de artista do México no século XXI: relatos da alteridade

Recebido: 8 de agosto 2018

Avallado: 3 de setembro de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

### RESUMO

Este artigo aborda o livro de artista no México no século XXI como um espaço de resistência no qual se realizam práticas que confrontam os mecanismos de poder. Tais práticas manifestam-se em dois estádios, relacionados com as temáticas abordadas pelos artistas: a produção de obras que tratam assuntos de denúncia e crítica social e as que exploram o tema da memória coletiva. Para sustentar o anterior, retomam-se os postulados dos autores principais: em primeiro lugar o trabalho do Michel Foucault, suas reflexões sobre as sociedades do controle e como seus métodos de dominação detonam determinadas respostas – dentro do próprio sistema – para os contra-arrestar; de outro lado, as reflexões da Anna Maria Guasch acerca da arte como arquivo, uma preocupação dos artistas por criar peças nas que se guarda informação, através das quais se produzem novos olhares sobre a história. Finalmente se abordaram dois casos nos quais o livro de artista funciona como meio de denúncia, crítica social e memória coletiva: o sucedido aos 43 estudantes de Ayotzinapa e a herança maia, a partir dos quais surgem obras expostas em feiras ao redor do mundo e integradas nas coleções de universidades em diversos países. Seus relatos permitem conhecer personagens e eventos do México no século XXI desde olhares diferentes das versões oficiais, os protegem da desapareição e desta maneira integram-se aos discursos de resistência.

**Palavras-chave:** México, livro de artista, resistência, denúncia, memória coletiva.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de las siguientes páginas, se desarrolla una reflexión acerca del libroarte de México en el siglo XXI, cuando se le acomete como un espacio de resistencia. Esto implica que los artistas utilizan este género plástico con la intención de confrontar los discursos de los mecanismos de poder, lo cual sucede en dos estadios relacionados con las temáticas que abordan sus creadores: obras que tratan asuntos de denuncia y crítica social y obras en las que se explora la memoria colectiva. Aquellas de denuncia y crítica social señalan los aspectos en que falla el mecanismo de control, es decir, exhiben las fisuras en la estructura de poder; por otro lado, las que abordan la memoria colectiva funcionan como testimonio de un acontecer, al cual pueden acceder lectores en distintos entornos.

En ambos casos, las obras desembocan en relatos de la otredad, aunque con funciones distintas; mientras la denuncia y crítica social cuestionan el funcionamiento de la estructura de poder, haciendo tambalear su estabilidad, la memoria se enfoca en la preservación de acontecimientos y modos de vida que corren el riesgo de desaparecer. De esta manera, se confrontan las versiones oficiales en torno a distintos sucesos, se construyen testimonios de eventos y modos de interacción con el mundo y se forman nuevas miradas en torno a la realidad del país.

Para sustentar lo anterior, se inicia con una breve explicación del libroarte, sus orígenes en la década de los sesenta, el surgimiento del término, así como su traducción al español; posteriormente, su llegada y desarrollo

en México. Una vez sentadas estas bases, se retoman los postulados de dos autores principales: por un lado, el trabajo de Michel Foucault sobre las sociedades de control y cómo sus métodos de dominación detonan ciertas respuestas, dentro del propio sistema, que sirven para contrarrestarlos; a ello se suman las reflexiones de Anna Maria Guasch acerca de la capacidad del arte de fungir como archivo, en el que la autora señala la preocupación de los artistas, presente desde mediados del siglo pasado, por crear piezas en las que se almacena información que detona nuevas miradas sobre la historia.

Finalmente, se tocarán dos casos en los que el libroarte de México funciona como resistencia, obras expuestas en distintas ferias alrededor del mundo que se han integrado a colecciones privadas, así como a bibliotecas de universidades en diversos países. A través de sus relatos, les es posible a varios públicos conocer la historia de personajes y eventos que definen al México del siglo XXI, cuyos testimonios muestran una aproximación de los hechos distinta de la ofrecida por las versiones oficiales que a la vez los protegen del olvido. Primero como medio de denuncia y crítica social —que deviene la exposición de las fallas en la estructura de poder— y posteriormente a través de la memoria, lo cual se traduce en un trabajo de archivo.

Tales casos son la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en septiembre de 2014, que deriva en la creación de tres piezas de relevancia internacional y el trabajo del Taller Leñateros en Chiapas que responde al interés por preservar y difundir la herencia y las tradiciones mayas.

## LIBROARTE

El libroarte es una vertiente de las artes plásticas que retoma la estructura y los elementos tradicionales del libro, tales como portada, empastado, narrativa secuencial, ritmo de lectura y texto, para llevarlos al ámbito de la visualidad. Puede definirse de la siguiente manera: “El libroarte es toda pieza de arte que está basada ya sea en la forma o en el concepto del libro común y que ha sido concebida por un artista, aunque puede haber otras personas involucradas en su elaboración”<sup>1</sup>.

Si bien siempre ha existido una relación entre el objeto-libro y las artes visuales, al igual que entre la escritura y las imágenes como elementos para producir narrativas, el libroarte en tanto género de la plástica surge en la década de los sesenta, a la par de movimientos tales como Fluxus (que integraba objetos cotidianos al trabajo del arte, entre ellos, el libro), el arte de concepto (que exploraba la relación entre lo matérico y la idea intangible) y el arte tautológico (que experimentaba con el lenguaje y la escritura como elementos de las artes visuales).

El libroarte es considerado como un género híbrido debido a que no se sujeta a una técnica específica, trasciende fronteras entre disciplinas e incluye en una misma pieza diversos procesos y materiales, tales como la estampa en sus múltiples vertientes, la fotografía, el dibujo, la pintura, el bordado, el *collage*, el texto y objetos varios. En cuanto a su presentación, puede colocarse a modo de

instalación, ser empastado o bien guardarse dentro de diferentes clases de contenedores: una caja, un sobre, una bolsa, una botella, entre muchos otros.

El término *book-art* aparece por primera vez en la década de los ochenta, acuñado por el crítico norteamericano Clive Phillpot en una serie de ensayos publicados en la revista *ArtForum* en 1982, cuando hablaba sobre una nueva vertiente plástica que tomaba como base la forma del libro tradicional para llevarla hacia otros territorios. *Book-art* permitía establecer una diferencia entre estas piezas y otros términos similares, tales como el *art book* (el libro que habla acerca de un artista o una corriente artística) o las *book arts* (las “artes del libro”, técnicas de impresión, reproducción tipográfica, creación de imágenes, encuadernación y empastados). El vocablo encuentra su traducción al español como libroarte cuando la artista e investigadora española Bibiana Crespo realiza en 1999 su tesis doctoral *Libroarte: concepto y proceso de una creación contemporánea*; desde entonces, es utilizado cada vez con mayor frecuencia tanto por artistas como teóricos por interesados en el tema.

El libroarte llega a México a mediados de la década de los setenta a través de dos figuras centrales: Ulises Carrión y Felipe Ehrenberg, artistas mexicanos quienes durante sus estadias en Europa entraron en contacto con las nuevas tendencias de la plástica, se involucraron en la producción y difusión de estas piezas, además de intercambiar ideas y reflexiones en torno a este género. Aunque Carrión permaneció radicado en Europa el resto de su vida, no perdió el contacto con México, así, el texto “El arte nuevo de hacer libros” se publicó en la revista mexicana

<sup>1</sup> La definición forma parte del trabajo de investigación de la autora que actualmente lleva a cabo en el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

*Plural* número 41 y se mantiene como uno de los referentes obligados para creadores e investigadores. Por otro lado, Ehrenberg vuelve a México en 1974 y comienza con la difusión de esta nueva manera de aproximación al objeto-libro, lo cual provoca el interés de los artistas, de modo que durante la década de los ochenta y parte de la década de los noventa surgen y trabajan colectivos y espacios dedicados a la producción, exposición y difusión del libroarte, tales como La Cocina Ediciones y El Archivero.

Sin embargo, es a partir del siglo XXI, y en particular durante los últimos diez años, cuando el libroarte en México ha experimentado un verdadero crecimiento, con la impartición de cursos y talleres en espacios independientes, así como materias que forman parte de los planes de estudio en escuelas de artes. A ello se suman los aportes desde el punto de vista de la investigación y de los foros de discusión que se llevan a cabo en varios puntos de la república, tales como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo o la Universidad Veracruzana, por mencionar algunos casos; de esta manera, se sigue fomentando el interés de las nuevas generaciones por trabajar con el objeto-libro como una obra de arte.

La producción del libroarte en México en el siglo XXI se encuentra condicionada por una serie de factores y circunstancias, las cuales se manifiestan en las temáticas que trabajan los artistas. Esto sucede debido a que el libroarte es un producto cultural, es decir, forma parte de los objetos elaborados por una sociedad en un periodo histórico determinado. Como tal, refleja los órdenes simbólicos operantes entre los miembros de una comunidad; por ello, es natural que los

creadores reflexionen sobre los problemas que afectan a su entorno y así la memoria colectiva, denuncia y crítica social resultan tan pertinentes. A través de ellas es posible señalar los aspectos en que falla la estructura política y social a la vez que recuperar el testimonio de ciertos personajes, modos de vida o eventos que permiten confrontar los relatos oficiales, proponiendo esencialmente otras maneras de mirar y construir la historia nacional.

## **MICHEL FOUCAULT: RESISTENCIA**

El trabajo de Michel Foucault se desarrolla en torno al juego de tensiones que tiene lugar entre los mecanismos reguladores de la vida y sus repercusiones dentro del propio sistema, en las reacciones de sus integrantes. Desde su pensamiento, las prácticas del poder se llevan a cabo como estrategias de exclusión a todo lo que sale de la norma, es decir, lo que se diferencia del comportamiento establecido, aceptado y practicado por los miembros de una sociedad. Al respecto, Giraldo menciona que “el poder disciplinario fabrica individuos, encauza sus conductas, los guía en la multitud multiplicando sus fuerzas” (2006, p. 110). Sin embargo, serán los propios discursos de dominación los que impulsan la transformación del mecanismo a través de la respuesta que provocan entre sus componentes.

Acorde con Foucault (1980), tanto el poder como las acciones que lo resisten se extienden a manera de red, entablando relaciones entre elementos. Mientras el primero tiene por objetivo la normalización de la conducta, las segundas generan prácticas fuera de tales ordenamientos, que confrontan los

mecanismos de control; ello las proyecta como una amenaza para el equilibrio de la estructura y por tal razón deben ser señaladas, sometidas o excluidas. En tales casos, la resistencia no se limita a la lucha por derechos legales o políticos, sino que se trata de la preservación de la vida e historia de todos aquellos grupos o individuos prescindibles al sistema.

Esto a su vez deviene dos fenómenos: la creación de estrategias para mantener el control y la formación de nuevos grupos o personajes al margen del pensamiento hegemónico, los cuales producen sus propios órdenes. Como resultado, la concepción del poder se complejiza, de una fuerza opresora inicial que somete, a un motor que propicia la aparición de prácticas de resistencia. Entre estos modos de vida y prácticas que suponen un contrapeso al sistema de control, se encuentra el quehacer artístico, que produce miradas y subjetividades fuera de la normalización del pensar, el sentir y el vivir. El artista se relaciona con la figura del loco, quien es capaz de mirar distinto llevando a cabo procesos mentales impredecibles; desde el pensamiento de Foucault, el loco es aquel cuyo comportamiento rebasa lo esperado y desafía el orden.

El poeta hace lo mismo: reta los órdenes del lenguaje, construye nuevas relaciones entre elementos; así, la poesía, y por extensión el resto de las manifestaciones artísticas, se entienden como formas de locura en tanto trastocan los modos de significación establecidos. Abordan la realidad desde perspectivas distintas del pensamiento hegemónico, la reformulan y producen nuevas subjetividades; en este proceso, también proponen vías de escape a las formas de sujeción, aquellas cuyo objetivo es el control

de la subjetividad. Al respecto, Giraldo menciona que “la resistencia es creativa, es una práctica productiva que rechaza los modos normales de vida” (2008, p. 99). Aquí se encuentra su potencial de resistencia, en la posibilidad de detonar pensamiento y afectividad fuera de los lineamientos permitidos por el mecanismo de control.

Ya que hoy día la humanidad está inmersa en una cultura eminentemente visual que condiciona la manera en que se aprehende la realidad e interactúa con el mundo, se vuelve imperativo comprender el alcance de las imágenes en los procesos de construcción del sujeto, en el imaginario colectivo y su importancia desde el punto de vista del apoyo o rechazo a los mecanismos reguladores del pensamiento. Al respecto, Baudrillard (1969) señala que las imágenes tienen siempre un matiz social y en consecuencia se encuentran ligadas al campo de acción de la política y los sistemas de poder; así, es natural que la estructura dominante haga uso de ellas para sus fines de regulación y ordenamiento como signos que contribuyen a dictar los cánones de vida.

Sin embargo, existen imágenes que se proyectan como su contraparte, pues, si el signo interactúa con otros para crear códigos que rigen la vida, también se puede trastocar ese orden y proponer uno distinto; la imagen que resiste destruye las equivalencias signílicas y se abre a la posibilidad de las multivalencias, que desordenan el código y producen nuevos modos de significación, como sucede en el arte. Las imágenes creadas como prácticas de confrontación y espacios de denuncia nacen de una mirada crítica, un modo de ver el mundo que le permite a su autor moverse fuera del pensamiento dominante, haciendo evidente lo

que el sistema de poder trata de ocultar, ya sea las fallas en su estructura, los personajes incómodos o las injusticias.

La denuncia hace visibles los aspectos que no están funcionando acorde con lo que trata de proyectar el sistema y lo vuelve vulnerable a la vez que lo abre a la posibilidad de transformación. García Canclini (2013) reflexiona en torno a la importancia del quehacer artístico como elemento transformador del orden social en tanto práctica externa a lo hegemónico, pues “la literatura y el arte dan resonancia a voces que proceden de lugares diversos de la sociedad y las escuchan de modos diferentes que otros, hacen con ellas algo distinto que los discursos políticos, sociológicos o religiosos” (p. 14).

Es preciso señalar que tales acciones poseen un alcance relativamente corto: surgen, desaparecen y vuelven a emerger; los artistas no pretenden lograr una revolución, entendida como avanzada a gran escala y de impacto extenso, sino desencadenar una serie de fenómenos pequeños que adquieren formas inesperadas e inciden en el modo de pensar del público. Así, hablar de la producción del libroarte en México como un espacio de resistencia implica llevar a cabo diversas prácticas de libertad: de ser, de hacer, de hallar rutas de sujeción a la norma, de proponer miradas desde la alteridad o la locura, de ejercer posturas críticas.

En este sentido, y considerando la resistencia como la manifestación de lo anómalo, la práctica de la libertad y de la construcción de discursos que retan los lineamientos de orden, el libroarte en México en el siglo XXI se proyecta como un espacio de expresión que permite construir relatos sobre ciertos acontecimientos en los que se ponen en

crisis los discursos oficiales, así como recuperar y compartir la historia de aquellos sometidos u olvidados por los mecanismos de control. El libroarte funciona como un espacio en que los artistas exploran y presentan narrativas en torno a temas que los mecanismos de poder prefieren ocultar al público —nacional e internacional— creando una imagen distinta de la que proyectan los medios de comunicación y publicidad de fuentes oficiales.

Lo anterior conlleva un trabajo de creación de relatos en los que habitan todos aquellos que resultan prescindibles al sistema y cuyos modos de vida representan un riesgo para la estabilidad de sus discursos. El libroarte funciona entonces como depositario de relatos de la alteridad en los que se reformulan las versiones provenientes de la estructura de poder y permite la construcción de una historia otra de México. Al recuperar y conservar los modos de vida y órdenes simbólicos de la otredad, sus narraciones se vuelven parte de los mecanismos de defensa ante el que intenta controlar y normalizar a sus integrantes.

A través de las temáticas de la otredad se realizan ejercicios de crítica y denuncia social que proyectan al libroarte como un espacio en el que hablar acerca de los problemas que definen el presente en el país, desde los crímenes de Estado, hasta la discriminación, la situación económica, los ataques sufridos por diversos ciudadanos y grupos, sobre los cuales la postura oficial general es culpar a la víctima. Las piezas que alzan la voz en torno a estos temas adquieren un sentido político, dado que muestran una realidad distinta de la que proponen los sistemas de control y así exhiben sus fisuras, formando parte de las prácticas de resistencia.

## ANNA MARIA GUASCH: ARTE COMO ARCHIVO

Guasch (2005) reflexiona en torno al creciente interés de los artistas por explorar en sus trabajos la relación con el archivo. Es decir, producir obras que funcionan como contenedores de información a la cual se puede acceder; a través de este proceso, mantienen presentes ciertos aconteceres en el imaginario colectivo y fungen a modo de documento histórico. Al igual que sucede con el archivo tradicional, estas obras son instrumentos que en su encuentro con el espectador le permiten consultar y conocer la historia de un lugar, un evento, una comunidad o una persona y detonar nuevas miradas en torno a ello.

Esta inclinación surge a partir de la década de los sesenta a la par de las corrientes de pensamiento que promulgan el fin de los grandes relatos y la necesidad de hallar nuevos modos de representación e interacción con el mundo. Estos ejercicios responden a una búsqueda de la preservación o construcción de una memoria colectiva narrada a través de los objetos artísticos. Siguiendo a Guasch, el interés por trabajar el archivo y la memoria responde a dos principios: “la fascinación por almacenar memoria (cosas salvadas a modo de recuerdos) y de salvar historia (cosas salvadas como información)” (2005, p. 158).

El arte como archivo deviene dos objetos: un testimonio que funciona como memoria y una ficción que se produce a partir de ella, pues estas obras utilizan objetos, documentos, datos y resignifican su información para construir un relato. Hablar de la memoria como un relato es relacionarla con lo ficticio, pues se trata de una interpretación

de lo acontecido; se edifica en un proceso de traducción de aconteceres que toman forma a través de la subjetividad de su autor. El procedimiento implica una adaptación de su lenguaje primero (el acontecer) a un segundo código en el que se reordenan los elementos y los tiempos (la narración en sí).

Para producir tales ficciones, es necesaria una labor de almacenamiento, es decir, una colección, así como un montaje, que consiste en la selección y en el ordenamiento de elementos diversos. En conjunto, tales métodos formulan un pensamiento que deviene narración visual. En lo concerniente al libroarte, el archivo se traduce en una pieza en la que se organizan y conservan series de objetos o documentos ordenados a partir de patrones que permiten el intercambio de información entre sus componentes y como resultado producen la narrativa. El almacenamiento y el montaje como herramientas aplicadas al libroarte permiten seguir un hilo conductor, aunque la narración no se desarrolla de manera lineal, ofreciendo a sus lectores una especie de juego en el cual podrán crear su propia versión del relato a la vez que documenta y recupera, cumpliendo una función de conservación de la memoria.

La pieza crea colecciones de objetos para producir nuevas relaciones entre ellos, lo que deriva en órdenes de sentido distintos de los de su contexto original. Sus componentes se transforman en signos que permanecen como vestigios de un acontecimiento, de un modo de vida o de un proceso de interacción con el mundo en riesgo de desaparecer. Respecto del archivo, Didi-Huberman menciona que “lo propio del archivo es la laguna, su naturaleza agujereada” (s. f., p. 3), y en este sentido la aportación del

libroarte no radica en mostrar toda la historia, sino solo algunas partes, desde las cuales el lector reconstruye el acontecimiento.

La obra funciona a manera de mapa a través de un tiempo que ya no es, haciendo presente su ausencia por medio del signo; así, el archivo, más que contenedor de verdades, es un objeto que posibilita la creación de narraciones y de enunciados. Bordons (2009) establece una relación entre el trabajo de Foucault y las obras de arte que funcionan como contenedores de información, señalando que los archivos posibles son aquellos que ofrecen la posibilidad de una aproximación compleja a la lectura de la historia, en sustitución al orden lineal que promulgan los grandes relatos. Bordons señala que se entiende “el término archivo como lo describió Michel Foucault como el sistema general de posibilidades de enunciados y en este caso de producciones visuales” (2009, pp. 88-89).

El libroarte como medio de documentación conserva historias de vida, costumbres, tradiciones de personajes y comunidades, lo cual lo transforma en un recipiente de la memoria social. Formula narrativas en las que puede habitar y permanecer lo que está en riesgo de olvido a través del rescate de acontecimientos, eventos, objetos y documentos que de otro modo podrían desaparecer. En estas situaciones, el olvido es sinónimo de muerte —como el acto final, último— de una historia, de una persona o de un modo de vida.

En este caso, la memoria puede utilizarse como herramienta para la comprensión del presente, por lo cual funciona también como un elemento constructor de identidad, pues la lectura y re-lectura del pasado constituyen modos de afirmación y comprensión identitarios. A través de ello, estas

piezas funcionan como archivos, objetos que permiten el almacenamiento de elementos, organizados acorde con un propósito específico, para su posterior consulta. El libroarte no expone certezas, sino que plantea posibilidades, ficciones que se construyen a partir de un acontecimiento; sus relatos difieren de los oficiales y en esa diferencia radica su resistencia.

## CASOS ESPECÍFICOS

Para demostrar de qué manera el libroarte en México en el siglo XXI funciona como un espacio de resistencia, se han seleccionado dos casos específicos, acorde con las temáticas mencionadas; en ambos, las obras desembocan en relatos de la otredad y salvaguardan información, lo cual las coloca en la categoría de obras que fungen como archivos, aunque cada una con objetivos diferentes. En el primer caso, alcanzan la voz como espacios de denuncia y crítica social, señalando los aspectos en que falla la estructura de poder, mientras en el segundo abordan la preservación de la memoria colectiva; en este caso, la herencia prehispánica.

Esta necesidad de crear archivos en los que se almacena la memoria colectiva surge a causa del periodo de violencia, pobreza, corrupción e impunidad en México, cuya realidad se esconde tras la información ofrecida por las instituciones, que encubren los hechos al minimizar la gravedad del asunto, así como al culpabilizar a las víctimas y dejar en el olvido a los grupos vulnerables. Las piezas que se presentarán han sido exhibidas en distintas ferias alrededor del mundo e integradas a colecciones privadas, bibliotecas y colecciones especiales de universidades en diversos países. A través

de sus relatos se da testimonio de una historia de México distinta de la ofrecida por versiones oficiales, en las que se conserva la memoria de ciertos personajes y eventos.

El primer caso aborda tres piezas que tratan el mismo tema, realizadas por distintos autores. Estas obras han adquirido relevancia internacional, se han presentado en diversas ferias de libroarte y pertenecen a colecciones especiales de universidades de prestigio, como la Universidad de Stanford. Se trata de reflexiones en torno a un mismo suceso desde la perspectiva particular de sus autores, por lo cual, aun cuando poseen un origen común, desembocan en objetos diferentes, tanto en cuestión de técnicas y materiales como en los procesos de construcción discursiva.

Tales obras reflexionan acerca de la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, ocurrida en septiembre de 2014, y crean un registro de sus consecuencias, pues, aunque las versiones oficiales varían, el sentimiento generalizado entre los mexicanos es que se trató de un crimen de Estado, ya sea porque fue ordenado desde puestos gubernamentales, ya sea porque los autores y ejecutores cuentan con su protección, lo que señala el grado de corrupción e impunidad en que se encuentra sumido el país. Sus relatos reflejan la reacción de la sociedad mexicana por medio de fotografías, textos e imágenes de creación propia.

Los sucesos de Ayotzinapa marcaron un antes y después en la historia reciente de México, unieron a la gente en el rechazo y contribuyeron a crear presión por parte de la comunidad internacional, exhibiendo las tremendas carencias que padece el país desde el punto de vista de la justicia. Tales

acontecimientos derivan en la creación de los libroartes *Ayotzinapa: desaparición política* de Pensaré Cartoneras en colaboración con Antonio Guerra, 43 de Lorena Velázquez y *Desaparecen?* de Pablo Ortiz Monasterio, editado por Nazraeli Press. A su condición de obra artística se suman la voz de denuncia que proyecta el suceso como un crimen de Estado y en ello se contraponen al discurso preparado por la estructura de poder, así como el carácter de archivo planteado por Guasch, dado que las fotografías y los documentos que conforman sus narrativas permanecen como testimonio de lo acontecido.

El segundo caso es el trabajo realizado por el Taller Leñateros en San Cristóbal de las Casas en Chiapas, que tiene cerca de cuarenta años funcionando cuyas obras son creadas por completo en sus instalaciones. El taller está conformado por artesanos y artistas locales que colaboran con poetas, escritores y traductores para realizar textos en maya que se traducen también al inglés y al español. El objetivo de este espacio es recuperar el idioma y aprovechar los materiales que ofrece la región para la creación de obras en las que se preservan y difunden la herencia y las tradiciones mayas. Gracias a este trabajo, la lengua maya ha vuelto a escribirse, después de casi cuatrocientos años de ausencia y su sistema de pensamiento se difunde alcanzando públicos de diversos entornos a escala internacional.

Las piezas que se presentan como parte del caso de estudio son *Incantations* (Past, 2005) y *Mayan Hearts* (Laughlin y Ojeda, 2002), que permiten a sus lectores conocer la manera en que los mayas entienden y reflexionan en torno a lo sobrenatural, los rituales, el amor y las emociones. Así, estas

obras contribuyen a la construcción y conservación de la memoria colectiva, además de hacer presentes a ciertos grupos que la estructura de poder ha relegado, revalorizando su aporte a la formación identitaria.

## Ayotzinapa

### “Ayotzinapa: desaparición política”

Es una obra realizada en 2014 como fruto de una colaboración entre Pensaré Cartoneras y el artista plástico Antonio Guerra, quien contribuye con la imagen de portada; posee 56 páginas en las que se hallan tres tipos de elementos: un texto de reflexión en el que se aborda la situación política en México y los métodos de agresión del Estado dirigidos a las escuelas normalistas rurales, una serie de cartas de apoyo a los desaparecidos y sus familiares escritas por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y finalmente un conjunto de fotografías que registran las marchas de protesta posteriores a este acontecimiento.

Es una pieza fabricada con materiales de bajo costo y encuadernación en cartón reciclado, rasgos que recuperan las características de las editoriales cartoneras surgidas en la década de los setenta, que tenían un sentido democrático, pues se dedicaban a la creación de libros, panfletos y fanzines de contenido político y denuncia social, que pudieran alcanzar el mayor número de lectores generando consciencia entre su público, además de compartir información que ponía en duda los discursos de fuentes oficiales, en especial en aquellos países sometidos a gobiernos dictatoriales.

En *Ayotzinapa: desaparición política*, Pensaré Cartoneras recupera esta práctica tanto en la

elaboración y materiales como en su contenido; como resultado se produce una pieza que puede circular dentro de la esfera artística, integrarse a las colecciones de diversas universidades y bibliotecas,<sup>2</sup> y distribuirse a distintos públicos, a la cual se suma una versión que se puede consultar y descargar de modo gratuito en internet. La imagen de portada se repite en una página desplegable al interior del libro y muestra un mapa de México a partir de un conjunto de calaveras en tinta negra, siluetas trazadas en línea entre las cuales la correspondiente al estado de Guerrero posee una segunda tinta en rojo como una mancha que se extiende y oscurece.

Al inicio, hay un pequeño escrito: “La tensión entre la desaparición y el número. La desaparición es un proceso infinito, el número afirma lo contrario”. Mientras la desaparición es un concepto abstracto, el número es determinante y la hace tangible; enumerar y nombrar a los estudiantes los conserva en la memoria colectiva, en el relato histórico. Al interior de la pieza un primer segmento contiene la situación e historia de la escuela normal rural de Ayotzinapa, así como su significado en el país y cómo el derecho a la educación de los más pobres los vuelve víctimas de acoso, pues representa una amenaza a los intereses de muchos grupos en el poder. Se añade el testimonio de uno de los jóvenes presentes durante el ataque, por medio del cual se infiere que el encuentro estuvo planeado y el gobierno —estatal, por lo menos— involucrado, es decir, se trató de un crimen de Estado.

A lo largo de las páginas posteriores, se encuentra un conjunto de cartas escritas por

2 Por mencionar un ejemplo, una de ellas se encuentra en la Special Collection de la Universidad de Stanford, en California.

estudiantes de la UNAM dirigidas a víctimas, sobrevivientes y familiares de los normalistas; expresan el apoyo a sus manifestaciones y movimientos de protesta en los que se pide justicia, reaparición de los jóvenes y castigo a los culpables, que sirven como ejemplo del apoyo que les ha expresado la sociedad mexicana y el repudio que se siente ante las acciones gubernamentales. Las fotografías presentan un registro de las marchas y ofrendas en honor de los estudiantes desaparecidos, carteles en los que se lee “Nos faltan 43” y “Ayotzinapa somos todos”, frases que desde 2014 han sido constantemente repetidas así como las imágenes

de estos jóvenes con sus respectivos nombres. En conjunto, las fotografías y cartas de apoyo construyen una visión panorámica del sentir en el país.

La narrativa creada a partir de estos elementos expone al territorio nacional como un lugar donde la muerte se desborda, una muerte proveniente de la violencia sistemática concebida y protegida por el aparato de Estado, que se manifiesta en la desaparición forzada de un grupo de jóvenes estudiantes. Así, la pieza conserva su recuerdo en la memoria social y propone una lectura distinta de los hechos de la de comunicados oficiales; se trata de una reflexión sobre la paradoja de la desaparición como un acto que exhibe las fallas de un sistema de poder. *Ayotzinapa: desaparición política* es el registro de un ataque a estudiantes y la movilización nacional que surge en consecuencia. Es un ejercicio de memoria y denuncia social que intenta salvaguardar un episodio en la historia nacional frente a un sistema que intentaba esconder o restar importancia a lo sucedido (figura 1A, 1B y 1C).

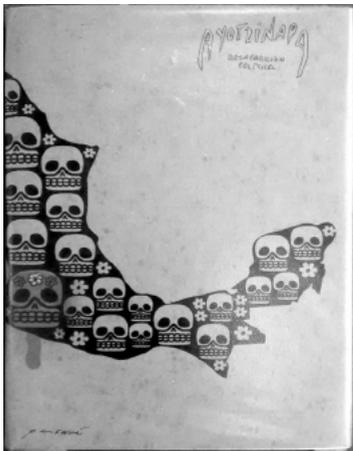


Figura 1A.



Figura 1B.



Figura 1C.

Fuente: elaboración propia

### “43”

La segunda obra se titula 43 y es autoría de la artista visual Lorena Velázquez. Fue realizada en 2015 con una edición de 43 ejemplares firmados y numerados, cada uno de 43 páginas; sus medidas son 21,5 × 21,5 × 5 cm, que da 43 cm como medida total cuando se abre y despliega. Es una obra cuidadosamente elaborada con materiales de primera calidad y en edición limitada, un libroarte concebido para mostrarse en ferias y galerías, dirigido a un público selecto y con altas posibilidades adquisitivas.

El título ya denota una serie de implicaciones de carácter político y social presentes en el imaginario colectivo, signo de la violencia que el aparato de Estado y su brazo armado ejercen sobre la ciudadanía, que serán expresadas de diferentes maneras a lo largo de sus páginas. Se trata de una pieza cuyos elementos formales, conceptuales y discursivos giran en torno a este número en cada secuencia de la narrativa. 43 retoma imágenes de marchas y movimientos de protesta, los nombres de los normalistas, sus huellas digitales, la reproducción de sus retratos, a los cuales integra elementos de su propia creación para reconstruir la identidad de los jóvenes.

La paleta de color se compone de negro en las páginas, empastados y contenedor; blanco y rojo en las tintas de impresión de serigrafía siguiendo siempre el mismo orden: el fondo negro del papel, la impresión de textos y figuras en blanco y la intervención en manchas rojas. Se abre al separar la portada, unida por una costura roja como herida suturada a manera de la realizada en un cuerpo al finalizar una necropsia; lo burdo de las costuras y el grosor del hilo refieren al caos y la violencia en México, exponiendo

una de las mayores fisuras o heridas en su estructura.

La narrativa inicia con un texto de Anónimo publicado en las redes sociales:

No soy hijo de ningún concepto nacional, aunque retiemble en su centro la tierra, porque no puedo estar a favor de tanto bélico acento. La muerte de un hombre es una tragedia, la de millones es una estadística... Cuando me dices que los muertos caben en una cifra o en un cofre siento que crees que la paz sólo se produce con el miedo y por eso acribillas las palabras de miles de personas; por eso me dices que la violencia es el precio de la paz, que la escalada de violencia es en nombre de la felicidad, de la unidad y de la prosperidad nacional.

Les prestamos nuestros dedos y cada uno de nuestros cabellos, cuéntenos: somos mayoría los vivos, los no acarreados, los no abanderados, los que no aceptamos el discurso oficial, los abanderados del no, la escolta del no.

Al salir a la calle por primera vez nos convertimos en protagonistas. No somos más la multitud anónima, porque ahora somos una sola voz que aprende las consignas en tu contra. Somos gente con traje de oficinista, gente que carga a los niños, gente con bolsas del mandado, gente ... gente que ya no tiene miedo, porque estamos entre gente. Yo ya no le tengo miedo a la gente y mucha gente ya no le tiene miedo a la gente, y ya no tenemos miedo de estar vivos, a pesar de que en México estar vivos es un acto subversivo, es una conspiración a la vida ...

Anónimo.

Señala un claro repudio de la sociedad en general ante las acciones llevadas a cabo por el Estado. Primero, al participar en la desaparición de los normalistas y, posteriormente, en la respuesta que ofreció cuando se exigió una solución y justicia para ellos y sus familiares. Al texto le siguen imágenes de marchas y elementos elegidos por la autora para fungir como signos que representan a los jóvenes: la numeración del 1 al 43, sus nombres y huellas digitales, impresos en color blanco y siempre acompañados por manchas rojas. Esto crea un alto contraste, un encuentro entre luz y oscuridad en tanto blanco y negro son extremos: el blanco es la suma de todos los colores mientras el negro es su falta, la desaparición de la luz.

Las figuras en blanco indican algo que no está ahí, hacen visibles a los desaparecidos; se vuelven signo de vida en tanto hacen presente su ausencia, lo cual se complementa

en relación con el color negro, que habla del vacío y de la muerte. El blanco en todas las formas que adquiere el 43 trae de vuelta la historia de los normalistas, los rescata del vacío del olvido; el rojo es la sangre que ha marcado el rastro de los jóvenes, atraviesa las páginas y es punto de unión entre los extremos, conectando la presencia del blanco a la ausencia implícita en el negro.

La obra exhibe la violencia del aparato de Estado y conserva la memoria de los normalistas; es una denuncia al sistema que pretende sepultarlos en el vacío, por tal razón los representa en color blanco, que los trae de vuelta. Es una acusación a los organismos y las instituciones que han fallado en proveer resultados satisfactorios; con ello, se realiza también un ejercicio de recuperación de un acontecimiento y lo preserva en la memoria colectiva (figuras 2A, 2B y 2C).

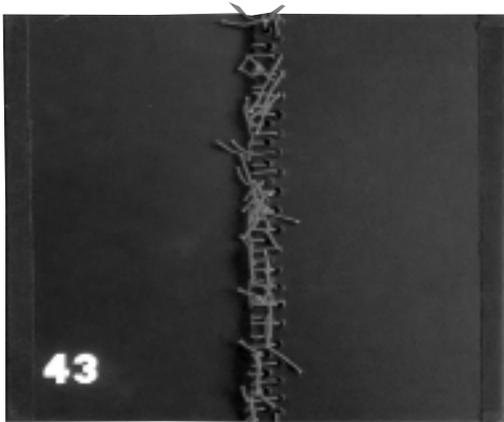


Figura 2A.



Figura 2B.

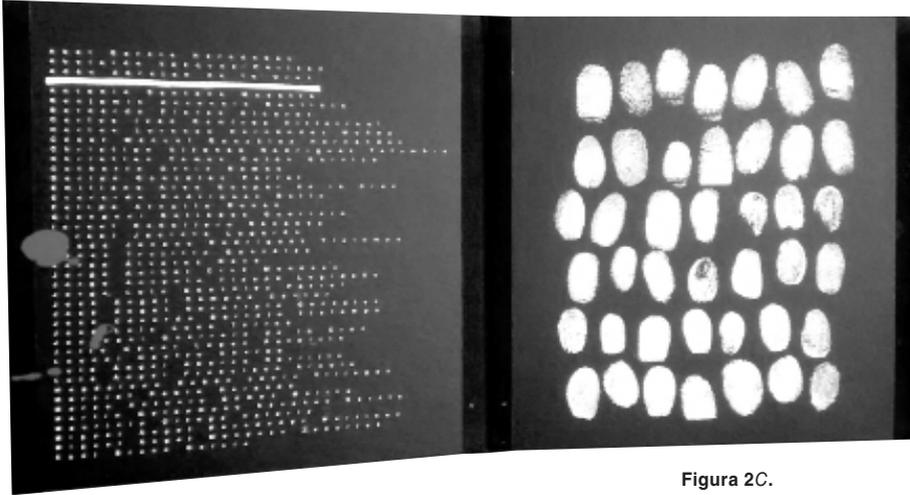


Figura 2C.

Fuente: elaboración propia

### “Desaparecen?”

*Desaparecen?* se conforma a partir de una colección de textos de prensa y una serie de imágenes del fotógrafo mexicano Pablo Ortiz Monasterio. Se realizaron dos tirajes distintos: una edición de bajo costo accesible al grueso del público, que se distribuyó en distintos puntos del país, y una edición limitada para la cual se utilizaron materiales de mayor calidad; esta última consta de 43 copias firmadas y numeradas, y una extensión de 111 cm (43 in), mientras la versión económica es de menor tamaño.

Los materiales de la edición económica hacen referencia a los limitados recursos de los estudiantes en las escuelas normales rurales; así, la pieza mantiene un cierto sentido de humildad que retrata el entorno del que provienen los jóvenes desaparecidos. La impresión se hizo en papel cartón con encuadernado a partir de grapas de metal, de manera que los bajos costos de producción la vuelven accesible a lectores y compradores en México y le permiten un proceso de

circulación que trasciende al mundo artístico. En contraste, la edición de lujo se realizó en papel de mayor calidad y se agregó un contenedor de obra; las ganancias de este tiraje limitado se destinaron a los gastos de producción y distribución de su versión económica.

El método de elaboración se basa en el *photo-collage*, que en este caso es análogo al proceso de montaje; esto implica que su autor utiliza imágenes y textos diversos, los coloca en un determinado orden y construye una narrativa a partir de las relaciones que entablan entre ellos. La portada es una fotografía de un ojo en blanco y negro en cuyo iris se ve una proyección difusa del número 43; sobre ella la palabra “Desaparecen?” con un signo de interrogación al final, perfectamente enfocada. El 43 se encuentra presente de distintas maneras en varios escenarios, ya sea como un texto agregado a las imágenes, ya sea como una sombra que se proyecta sobre el pavimento o se descubre en el cielo, como un recordatorio constante de

lo ocurrido. Algunos fragmentos del poema *Ayotzinapa*, autoría de David Huerta, dan inicio a la narrativa; en páginas posteriores, se encontrará el poema en extenso.

Quien esto lea debe saber  
que fue lanzado al mar de humo  
de las ciudades  
como una señal del espíritu roto  
quien esto lea debe saber también  
que a pesar de todo  
los muertos no se han ido  
ni los han hecho desaparecer  
de todos los que son  
y de todos los que se han ido

La pieza contiene un listado en gris sobre negro con los nombres de los normalistas desaparecidos y una serie de recortes de prensa extraídos del *New York Review of Books* y autoría de Alma Guillermoprieto, así como la transcripción de una entrevista realizada por Carmen Aristegui. El texto, redactado en inglés, presenta una crónica de las condiciones de la zona que eventualmente llevarán a la desaparición de los estudiantes y expone que no se trata de un incidente aislado, sino de una estrategia recurrente del Estado mexicano.

Estos escritos se complementan con fotografías de los estudiantes, acompañadas por la leyenda “Vivo se lo llevaron. Con vida lo queremos”. Junto a ellas, una silueta más en negro que alude a su ausencia y señala —como menciona una de las frases repetidas en las marchas de protesta— “Ayotzinapa somos todos”. A partir de este punto, la narrativa se enfoca en los componentes visuales intervenidos con números, signos de puntuación y palabras; a lo largo de toda la obra aparece la numeración como una sombra que se proyecta sobre el paisaje, y

en el cielo, un recordatorio constante de la ausencia de los normalistas y de todos los desaparecidos en el país.

Se incluye una serie de figuras que remiten a la muerte desde la iconografía religiosa prehispánica y cristiana intervenidas con texto y números, en que se pregunta dónde están los normalistas, así como siguiendo la numeración que conduce al 43, con la intención de mantener presente el recuerdo y el interrogante. El número se vuelve signo de la desaparición, de la ausencia, de la lucha frente al olvido que pretende lograr el sistema. El número/signo cubre tierra y cielo mexicanos, se manifiesta en todos los entornos: urbanos, rurales, de construcción prehispánica como la huella que dejan los estudiantes, haciendo presente su ausencia en lo cotidiano y en el imaginario colectivo. En la última página, la frase “A la memoria de los muchachos que se llevaron”.

Esta obra conserva vivo el recuerdo de los normalistas y su huella en la historia de México; su desaparición deja un rastro que ha transformado el paisaje y a todos aquellos que lo habitan o recorren. La pieza funciona como un archivo en el que se guarda y conserva su memoria, a la vez que un instrumento de denuncia a la violencia del Estado mexicano, un relato al cual pueden acceder lectores de diversos lugares y conocer la situación que atraviesa el país (figuras 3A, 3B y 3C).

## Taller Leñateros

Taller Leñateros es un taller ubicado en San Cristóbal de las Casas, en Chiapas. Toma su nombre de los indígenas de la zona que recogen hierbas, flores, musgo, madera para hacer leña y vuelven a sus comunidades y a San Cristóbal para venderlos;



Figura 3A.



Figura 3B.



Figura 3C.

Fuente: elaboración propia

su característica radica en que no talan los árboles, solo toman la madera que ya está en el suelo, de modo que no dañan la vegetación del lugar. El taller fue fundado en 1975 por la poetisa norteamericana Ambar Past, quien llegó a vivir entre ellos, aprendió el idioma y en sus costumbres identificó el sentido poético presente en las actividades cotidianas, como los cantos, rezos y conjuros tradicionales para el amor y la salud.

Interesada en la recuperación de la escritura en lengua maya, Past comenzó a experimentar con la fabricación de papel a partir de materiales locales que les permitieran plasmar estos cantos y rezos para su difusión y conservación; así, se fundó primero el Taller de Sueños, que posteriormente se transformó en Taller Leñateros. Se trata de la primera editorial en lengua maya, dedicada a la elaboración y venta de libroarte que contiene textos en este idioma, así como cantos, recetas, leyendas y juegos de magia tradicional. Los textos se acompañan por una traducción, ya sea al inglés, ya sea al español, de manera que sus lectores fuera de la comunidad puedan comprender su significado y apreciar su legado.

El taller fabrica y vende diversos objetos además de los libros: papel, ropa, artesanía, aunque su objetivo principal consiste en la recuperación, preservación y difusión de la herencia maya, su lenguaje y su manera de apprehender el mundo. Su singularidad radica en que está dedicado en exclusiva a la producción de libros que contienen relatos, usos y costumbres que se han ido perdiendo ante los embates de la globalización; de esta manera, se conservan sus tradiciones y la escritura vuelve a estar presente en la cultura maya, después de casi cuatro siglos

de ausencia. Es manejado y trabajado por indígenas locales quienes fabrican los materiales y objetos, desde el papel con fibras vegetales de la región, tintas naturales, empastados, imágenes, procesos de estampa y encuadernación.

Las obras son hechas por completo a mano por los artistas y artesanos del taller y se fabrican dos tipos de ediciones: las de lujo, que son expuestas para su venta en ferias de libroarte, colecciones universitarias, museos, y copias de menor costo y tamaño para incrementar las posibilidades de venta entre el público en general. A lo largo de su historia, el trabajo de este taller ha recibido premios y reconocimientos tanto en México como en el extranjero, y sus piezas pertenecen a colecciones de importantes museos y universidades. A pesar del olvido y de la pobreza en que se encuentran las comunidades indígenas en el país, gracias al esfuerzo de Taller Leñateros, el legado de las costumbres y tradiciones mayas se difunde y conserva como parte de la herencia cultural y la memoria colectiva de México.

### “Mayan hearts”

Este libroarte se realizó en 2002 con una edición de 500 ejemplares. Consta de 116 páginas y mide 23 × 28 × 2,5 cm. Se inspira en un diccionario *tzotzil-maya-español* que data del siglo XVI, que contiene una traducción de las distintas maneras en que los habitantes de Zinacantan en Chiapas expresan emociones y sentimientos a partir de la figura del corazón. El diccionario original es trabajo de un fraile español desconocido, quien llegó a la comunidad de Santo Domingo Zinacantan alrededor de 1599 para la conversión de los indígenas al cristianismo. En su encuentro con los habitantes,

descubrió que poseían un lenguaje con múltiples expresiones relacionadas con el corazón, figura central a partir de la cual se desprenden diferentes formas de referir a emociones y situaciones.

Acorde con esta cosmogonía, en el corazón se origina el sentir, pero también los asuntos relacionados con el pensamiento y el buen juicio, es decir, tanto la mente como el sentimiento provienen de un mismo sitio; solo después de la conquista se separaron el corazón y la mente colocados uno en el pecho y otro en la cabeza. El fraile halló más de ochenta metáforas a partir de la figura del corazón, las cuales tradujo en un diccionario que con el tiempo se integró a la colección de libros de la Universidad de Princeton, donde estudió Robert M. Laughlin, curador del Departamento de Antropología Mexicana en el Museo Smithsonian en Washington, D. C., quien lo toma como punto de partida para la creación de *Mayan hearts*.

En esta obra, se eligieron veinte de las metáforas del corazón, traducidas al español e inglés, así como algunas guías gramaticales y de pronunciación. De esta manera, se lleva a cabo un trabajo de difusión de la lengua aunado al proceso de conservación, pues, al plasmarse sobre el papel y transformarse en un libro —un objeto físico— se integra a la memoria humana tangible. Así, por ejemplo, la expresión *Xk'uxub Kolonton*, que se traduce literalmente como “Mi corazón duele” significa “estar enamorado” y se representa con una pareja abrazada, *Ch'ilom kolonton* se traduce como “Mi corazón es un guerrero” y significa “ser cruel” representada en una página desplegable con un puño en alto y un corazón en la muñeca, “*Xmuk'ub kolonton*” se traduce como “Mi corazón crece” y significa “ser valiente” acompañada de

la imagen de un sol rojo que lo abarca todo como una llama que se extiende.

El texto de la obra es autoría de Laughlin, al cual se suma un conjunto de imágenes hechas en xilografía e impresas a dos tintas realizadas por el artista uruguayo Naúl Ojeda, quien lleva a cabo un nuevo proceso de traducción, esta vez de la escritura a la visualidad. La paleta de color se compone del blanco crudo que proporciona el papel, tinta roja y negra. La portada es negra con un bajorrelieve en forma de corazón rojo. Las xilografías presentan imágenes del corazón, figuras humanas, cuerpos celestes.

En conjunto, los elementos de este libroarte construyen una narrativa que guía al lector a través de la cosmogonía maya y tzotzil y le permite comprender las variaciones derivadas del sentir de esta sociedad prehispánica, que vuelve a estar presente en la escritura mexicana: viajar y conectarse con nuevos públicos (figuras 4A, 4B, 4C y 4D).



Figura 4A.



Figura 4B.

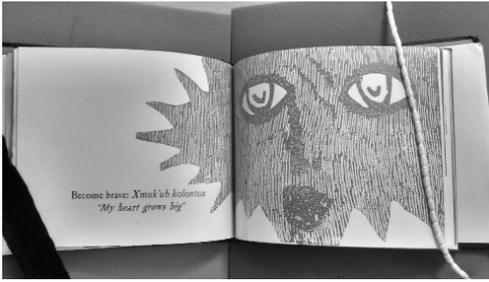


Figura 4C.



Figura 4D.

Fuente: elaboración propia

### “Incantations. Conjuros y ebriedades: cantos de mujeres mayas”

*Incantations* es un libroarte realizado en 2005. Forma parte de diversas bibliotecas fuera del país, entre ellas, la de la Universidad de Stanford y la colección permanente del Museo Nacional de Mujeres en el Arte de Washington, D. C. Es una antología que contiene una serie de rezos y cantos mágicos, así como pinturas rituales de las mujeres tzotzil

que habitan en los Altos de Chiapas. El texto fue impreso en tzotzil, inglés y español.

En este libroarte, pueden hallarse distintos hechizos de amor, conocidos y practicados por los habitantes de la región y transmitidos durante siglos de generación en generación por medio de la tradición oral, de abuelas a nietas y de madres a hijas. Aquí se encuentran fragmentos de las canciones y de los ritos para atraer el amor, hacer curaciones, llevar a cabo encantamientos que forman parte de la tradición prehispánica sobreviviente a la conquista europea, el pensamiento occidental y la globalización. Forman parte de la memoria de estos pueblos y se mantienen en uso hasta la actualidad como parte del imaginario maya.

La narrativa se construye en tres segmentos: comienza con un texto de introducción a la cosmogonía tzotzil y el nacimiento de sus cantos y rezos; posteriormente, se encuentra la colección de leyendas y encantamientos, combinados con imágenes de las mujeres que los llevan a cabo. La primera parte es un escrito que narra cómo surgieron estos cantos, sabiduría que les fue otorgada en sueños a las mujeres habitantes de la región de los Altos de Chiapas. Acorde con el texto, las canciones provienen de los primeros padres-madres, que son los guardianes del Gran Libro en el que todas las palabras han sido escritas.

La historia narra de qué manera la vidente analfabeta de Santiago El Pinar, llamada Paksakwala Komes, aprendió estos conjuros al soñar con el Gran Libro, así como Loxa Jimenes Lopes de la comunidad de Epal Ch'en en Chamula cuenta acerca de Anjel, la hija del Señor de las Cuevas, quien en sueños le susurró los cantos y después le mostró el Libro con todas las palabras mágicas.

Puede decirse que *Incantations* es, en cierto modo, un libro de las sombras de la cultura maya. Los libros de las sombras son manuscritos medievales europeos que contenían hechizos y conjuros del paganismo precristiano, utilizados por las brujas para consulta, creación de nuevos encantamientos y conservación de los existentes; tales manuscritos son a la vez origen de los tratados de alquimia y posteriormente de ciencia, y en este sentido se localiza un paralelismo entre ellos y los cantos presentados en *Incantations*, pues, aunque se originan en las prácticas mágico-religiosas del prehispánico, también contienen recetas y guías para restaurar la salud espiritual y física. Desde esta perspectiva, la pieza no se limita a la narración de historias fantásticas, sino permite conocer, apreciar y conservar tanto los órdenes simbólicos de una sociedad como sus saberes en cuestión de medicina, que a través de su lectura se protegen del olvido.

La portada de la obra es una máscara de papel hecho a mano en alto y bajo relieve, y se encuentra tanto en la edición de bajo costo como en la realizada con materiales más caros. La edición de lujo es de mayor tamaño e incluye una caja de cartón que sirve como

su contenedor, mientras la edición económica es pequeña y carece de la caja de presentación. La paleta de color se compone del blanco crudo del papel, *beige* como fondo en algunas imágenes y negro en trazos y textos. A lo largo de toda la pieza las imágenes muestran diversos tipos de figuras con líneas que remiten a dibujos infantiles, lo cual les otorga un carácter de inocencia; representan formas femeninas que hacen su preparación de hechizos, así como plantas y animales sagrados en la cultura maya.

En conjunto, parecería que se trata de algún tipo de recetario de medicina herbolaria tradicional mexicana, a excepción de los cantos para atraer el amor de un hombre. Al leer estos, se entiende claramente el sentido mágico y ritual de los rezos, la conexión que sienten los tzotzil y mayas con la naturaleza, y la presencia de los espíritus de un pasado que ni el tiempo, ni la pobreza en que viven los indígenas en México, ni la globalización han podido desaparecer. De este modo, el trabajo de *Incantations* contribuye a la supervivencia de una cultura que habita el territorio nacional desde mucho antes que llegaran el pensamiento y la estructura social provenientes de Europa (figura 5).



Figura 5.

Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

El libroarte es una vertiente plástica que aparece en la segunda mitad del siglo XX y propone nuevos modos de aproximación al objeto-libro; comprende toda obra de arte concebida o realizada a partir del libro común, y se apropia de sus características físicas para llevarlas al contexto de la visibilidad. Sus autores exploran el juego entre texto e imagen construyendo nuevas clases de narrativas y creando una relación de cercanía con sus lectores/espectadores, pues, a diferencia de la obra de arte tradicional, se les invita a tocar y manipularlas.

El libroarte llega a México en la década de los setenta gracias al trabajo de Ulises Carrión y Felipe Ehrenberg, quienes en Europa entraron en contacto con corrientes artísticas y filosóficas que experimentaban con el lenguaje y con los objetos cotidianos, reflexionaban en torno al fin de los grandes relatos y la necesidad de crear nuevos modos de relación con el arte. Durante los siguientes veinte años, surgen y se desarrollan en el país diversos proyectos y colectivos interesados en la creación de estas piezas, aunque es hasta el siglo XXI cuando el libroarte ha tenido un verdadero crecimiento en el país, un aumento en su producción, así como nuevos trabajos de investigación y foros de discusión.

Las temáticas relacionadas con la denuncia, la crítica social y la conservación de la memoria colectiva son recurrentes en el trabajo de los artistas y de este modo el libroarte se proyecta como un espacio en el que reconstruir los discursos oficiales a partir del rescate y de la conservación de las historias de vida pertenecientes a esos otros que le resultan

incómodos al sistema. Así, se transforma en un espacio de relatos de la otredad en los que tienen cabida todos aquellos que los mecanismos de poder tratan de ocultar, resultando en dispositivos de resistencia social.

Lo anterior es posible en tanto el libroarte trabaja el rescate y almacenamiento de la memoria colectiva y actúa como medio de denuncia y crítica social. En el primer caso, la obra es una huella que permanece; en el segundo, permite exponer las fisuras en la estructura de poder. De esta manera, se ponen en crisis los discursos que pretenden homogeneizar el pensamiento y los modos de vida. Partiendo del entendido del poder como un mecanismo que pretende encubrir la realidad bajo un velo de signos hegemónicos, entre sus fisuras se cuelan las miradas otras y muestran un relato distinto.

La producción de imágenes tiene connotación política e incidencia en el campo de lo social, por esta razón puede ser utilizada por los mecanismos de poder a manera de instrumento de regulación de pensamiento, pero también a modo de resistencia como un objeto detonante de subjetividades y capaz de provocar una mirada crítica que cuestiona los lineamientos de conducta impuestos por el sistema.

El libroarte se transforma en un dispositivo de resistencia en tanto exhibe los problemas de carácter social, político y económico que intentan ocultarse del público, un espacio de denuncia y documento histórico. Contribuye a crear un relato nacional alterno a través de narraciones desde la otredad, que muestran puntos de vista distintos del discurso oficial dado, ofrece una multiplicidad de miradas en contraste con el mecanismo que unifica el pensamiento y los modos

de vida. Sus narraciones permanecen como la huella de lo sucedido; así, las piezas funcionan como contenedores de una memoria que se trata de borrar o manipular para mantener la estructura de dominación.

Con ello, estas piezas se proyectan como archivos: obras que permiten guardar y consultar información, espacios en los que se recuperan y conservan relatos que corren el riesgo de desaparición ante los discursos del sistema de poder, ya que, al detonar nuevos modos de mirar la historia, producen subjetividades que resisten a la individualización impuesta por el sistema de orden.

## REFERENCIAS

- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bordons Gangas, T. (2009). Archivos posibles. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 6, 81-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018370>
- Britos, M. (2003). Michel Foucault: del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Tópicos*, 11, 63-82. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=28801104>
- Crespo, B. (1999). *El libroarte: concepto y proceso de una creación contemporánea* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España).
- Crespo, B. (2014). El libro de artista de ayer a hoy. Seis ancestros del libro de artista contemporáneo: primeras aproximaciones y precedentes inmediatos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 215-232. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41347>
- Didi-Huberman, G. (s. f.). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Recuperado de [http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges\\_Didi\\_Huberman\\_Cuando\\_las\\_imagenes\\_tocan\\_lo\\_real.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf)
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991a). *El sujeto y el poder*. Bogotá, Colombia: Carpe Diem.
- Foucault, M. (1991b). Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 7, 75-93.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? *Revista Arquís*, 2(1). Recuperado de <http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/13666/8618-12268-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 4, 103-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600406>
- Giraldo Díaz, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420459008>
- Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Materia*, 5, 157-183. Recuperado de

- <https://www.raco.cat/index.php/Materia/article/viewFile/83233/1124>
- Guerra, A. (2014) *Ayotzinapa: desaparición política*. Ciudad de México, México: Pensaré Cartoneras.
- Gunst, E. (2018, enero 16). Ambar Past, Nocturno para leñateros [Entrada blog]. Recuperado de <https://emmagunst.blogspot.com/2018/01/ambar-past-nocturno-para-lenateros.html>
- Ortiz Monasterio, P. (2015). *Desaparecen? Nazraeli Press*. Recuperado de <http://www.nazraeli.com/complete-catalogue/pablo-ortiz-monasterio-desaparecen-special-edition>
- Laughlin, R. M. y Ojeda, N. (2002). *Mayan hearts*. Ciudad de México, México: Taller Leñateros.
- Past, A. (2005). *Incantations. Conjuros y ebriedades: cantos de mujeres mayas*. Ciudad de México, México: Taller Leñateros.
- Raffin, M. (2008). El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión: las ideas en torno del poder, el sujeto y la verdad. *Lecciones y ensayos*, 85, 17-44. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/85/02-leccion-marcelo-raffin.pdf>
- Schraenen, G. (2015). *Querido lector, no lea*. Madrid: Museo Reina Sofía.
- Velázquez, L. (2015). 43. Ciudad de México. Recuperado de <http://www.tallerlenateros.com/libros.php?ira=libros>





---

# Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación\*

*Alexander Ortiz Ocaña\*\**

*María Isabel Arias López\*\*\**

Recibido: 4 de septiembre de 2018

Evaluated: 28 de septiembre de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

## RESUMEN

En este artículo, reflexionamos sobre la urgencia de decolonizar las ciencias sociales. Es necesario crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimiento y nuevas “ciencias”, cuya estructura categorial se sustente en el saber del otro, considerado inferior, y no solo en la episteme del logos moderno/colonial, considerado superior. Caracterizamos el hacer decolonial, que se despliega mediante sus acciones/huellas constitutivas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial, que permite el desprendimiento de la metodología de investigación.

**Palabras clave:** ciencias sociales, conocimientos situados, hacer decolonial, metodología de investigación.

---

\* Resultado del proyecto “Escenarios formativos mediadores de la biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza”, financiado por la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). Grupo GIEDU: Epistemología Configurativa y Educación Decolonial.

\*\* Universidad del Magdalena, Colombia. Correo electrónico: alexanderortiz2009@gmail.com

\*\*\* Institución Educativa Departamental de Tucurínca, Colombia. Correo electrónico: mariaisarias2015@gmail.com

## Decolonial doing: disobey the research methodology

### ABSTRACT

In this article, we reflect on the urgency of decolonizing the social sciences. It is necessary to create “other” ways of thinking, feeling and existing, which require constituting new types of knowledge and new “sciences”, whose categorical structure is based on the knowledge of the other, considered inferior, and not only in the episteme of the modern/colonial logos, considered superior. We characterize the decolonial doing, which is deployed through its constitutive actions/footsteps: communal contemplation, alternate conversing and configurative reflection, that characterize the decolonial vocation, which allows the detachment of the research methodology.

**Keywords:** social sciences, situated knowledge, decolonial doing, research methodology.

Received: September 4, 2018

Evaluated: September 28, 2018

Accepted: October 23, 2018

## Fazer decolonial: desobedecer à metodologia de pesquisa

Recebido: 4 de setembro de 2018

Avallado: 28 de setembro de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

### RESUMO

Neste artigo refletimos sobre a urgência de decolonizar as ciências sociais. É preciso criar outras formas de pensar, sentir e existir, o qual requer a configuração de novos tipos de conhecimento e novas “ciências”, cuja estrutura categorial sustente-se no saber do outro, considerado inferior e não somente na episteme do logos moderno/colonial, considerado superior. Caracterizamos o fazer decolonial, que se desdobra mediante suas ações/rastros constitutivos: contemplar comunal, conversar alternativo e refletir configurativo, as quais caracterizam a vocação decolonial, que permite o desprendimento da metodologia de pesquisa.

**Palavras-chave:** ciências sociais, conhecimentos situados, fazer decolonial, metodologia de pesquisa.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, proliferan muchos estudios basados en la fenomenología, los cuales pretenden enfrentar el positivismo que ha caracterizado a las ciencias antropológicas en las últimas décadas. Así, estas ciencias han sido reconfiguradas a partir de la tradición fenomenológica, representada en Derrida (1967/1989, 1967/1998, 1973/1995, 1987/2001, 1989/2011), Heidegger (1924/2008, 1927/2000, 1927/2012, 1941/2011, 1947/2013, 1952/2010, 1982/2011, 2005, 2006, 2007), Husserl (1911/2014, 1921/2011, 1922/2012, 1925/2013, 1928/2002, 1938/1980, 1940/2006, 1950/2009), Merleau-Ponty (1945/1975, 1958/2011, 1964/2010, 1976), Sartre (1943/1984), entre otros fenomenólogos no menos importantes. Nosotros no hemos escapado a los cantos de sirena de la fenomenología. Sin embargo, Levinas (1971/2012, 1995/2014) nos hizo desviarnos de los caminos ontológicos que trazó este movimiento, por cuanto nos propone apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, y configurar una filosofía que se concentra en la relación sujeto-sujeto, es decir, entre un yo con otro yo. Entonces no se trata solo de reconfigurar las ciencias sociales y de crear un nuevo paradigma, sino que urge decolonizarlas.

El giro decolonial de la investigación antropológica es de 360°, pero no se regresa al mismo punto desde donde se gira, sino a un punto paralelo, y se continúa avanzando desde una mirada configurativa, sistémica, compleja y holística, con reconocimiento de los demás enfoques y paradigmas existentes, pero argumentando, asumiendo y, sobre todo, defendiendo que también existen formas “otras” igualmente válidas, útiles y

pertinentes en/desde/por/para el contexto en el que se originan. Esto se refrenda en la obra de Castro-Gómez (2007), quien afirma que el diálogo de saberes solo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Para ello, debemos descender del punto cero y evidenciar el lugar desde donde se configura el conocimiento.

Como se aprecia, no son pocos los trabajos realizados en los que se propone decolonizar las ciencias sociales y la metodología de la investigación. Debemos recordar que desde la década de los setenta Stavenhagen (1971) reflexionaba sobre cómo descolonizar las ciencias sociales. Sugería un enfoque global para la crítica radical de las ciencias sociales modernas/coloniales, afirmaba que era necesario descifrar los mecanismos que relacionan las situaciones particulares con los eventos sociales, descubrir las relaciones e interconexiones mutuas, analizar rupturas, conflictos y contradicciones. De esta manera, estaba develando la necesidad de un pensamiento decolonial configurativo, por cuanto afirmaba además que la decolonización de las ciencias sociales no es cuestión de ideología, sino “de metodología, de investigación y de una teoría adecuada” (p. 41). Este autor proponía deselitizar y desmitificar la investigación y producción científica e intelectual, por cuanto casi siempre el investigador configura los conocimientos al margen de los investigados, y estos no participan del proceso investigativo, ni de los resultados, ni de la escritura científica. En este sentido, las ciencias sociales deben desprenderse de su enfoque moderno/colonial, “romper con su propio pasado y señalar nuevas rutas” (Stavenhagen, 1971, p. 48).

Existen muchas propuestas metodológicas decoloniales, pero siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas hacen la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que les permita desprenderse de la configuración conceptual occidental. Ninguna es radical, armónica y coherente, por cuanto expresan formas “otras” de conocer y hacer investigación, pero siguen atrapadas en las nociones modernas occidentalocéntricas, convirtiéndose en propuestas neocoloniales. Asimismo, configuran discursos antimodernidad, pero no delimitan acciones decoloniales concretas. De ahí que sea necesario investigar, o mejor, decolonizar, no sobre los investigados, sino con los investigados, o mejor, con los colonizados, con los subalternos, y no sobre ellos. Precisamente, Ortiz (2017a, 2017b, 2017c) y Ortiz, Arias y Pedrozo (2018a, 2018b) esbozan algunas ideas sobre las bases y los rasgos caracterológicos de lo que denominan “hacer decolonial”. Analizan por qué y para qué una metodología “otra”, así como la necesidad de transitar hacia un proceso decolonizante. Proponen el hacer decolonial como proceso decolonizante, desarrollado mediante acciones/huellas: observar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo.

Ahora bien, urge desengancharnos de la metodología de la investigación. No tenemos otra alternativa. De lo contrario, seguiremos encapsulados en la modernidad/colonialidad eurocentrada y occidentalizada. Emerge así el hacer decolonial, no como una nueva metodología, sino como una opción, como una forma “otra” de conocer, pensar, ser, hacer y vivir.

## LA VOCACIÓN DECOLONIAL

Dussel (2007) desarrolla de forma sistemática su pensamiento crítico de la liberación. En sus obras, siempre afirma que solo está planteando hipótesis de trabajo que otros deberán continuar argumentando, ya que es “un proyecto para varias generaciones por venir” (p. 11). Siguiendo a Dussel, Rodríguez (2016a) considera que la cuestión metodológica es importante en el proceso de descolonización. “Las nuevas generaciones tienen la tarea de continuar con las hipótesis planteadas, una de las más interesantes es la de investigar en clave decolonial, que es más enriquecedor que hacerlo pasivamente-acríticamente bajo el esquema colonial eurocéntrico” (p. 215).

En consonancia con lo anterior, desde hace algunos años, se viene trabajando en esta dirección. Así, tenemos la propuesta de descolonización de las metodologías (Smith, 1999), la metodología de los grupos oprimidos (Sandoval, 2000), o la descolonización de las ciencias sociales (Bautista, 2012, 2014). Incluso, desde la década de los setenta, Stavenhagen (1971) cuestionaba la observación participante y proponía una observación militante que pueda contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico-creativo capaz de cuestionar y subvertir para modificar el sistema. Asimismo, la investigación-acción participativa (IAP) propuesta por Fals-Borda (1986a, 1986b, 1987, 2007) identificaba tres *tensiones estratégicas* en su quehacer: a) entre la teoría y la práctica, b) entre el sujeto y el “objeto” y c) entre la cosmovisión y la filosofía de la vida u orientación valorativa.

Por otro lado, la investigación en colabor es “aquella en que el planteamiento del

problema, el desarrollo de la pesquisa, la elaboración de los productos y la devolución de los resultados se realizan en conjunto” (Duarte y Berrío, 2011, p. 82).

Los escenarios investigativos desde estas perspectivas implican también la posibilidad para los investigadores (as) de generar un proceso reflexivo sobre sí mismos, de escucharse y observar las transformaciones subjetivas que se generan en ella o él y en los otros con los que comparte esa aventura, permitiéndose el asombro y el dejarse llevar de la mano de los niños, niñas y jóvenes, por sus historias, comprensiones sociales y las acciones que cotidianamente realizan, en aras de —con ellos y ellas— realizar fisuras en lo establecido y avanzar en el empoderamiento de todos los participantes de la investigación, en nuevas rutas de resistencia e insurgencia, de caminos alternativos hacia las paces cotidianas que se generen desde el compromiso ético y apasionado por los otros, por el mundo. (Arroyo y Alvarado, 2016, p. 145)

Ahora bien, la única forma de hacer la paz es por medio de la decolonialidad holística, porque por nuestras venas corre la colonialidad del saber, el poder, el ser y el vivir. Es muy difícil configurar la paz sin descolonizar el saber y el vivir.

Según Arroyo y Alvarado (2016), “investigar desde una perspectiva decolonial y en colabor no solo implica rupturas metodológicas y epistemológicas, sino que también se convierte en una apuesta ética y política de quienes quieren replantear las formas tradicionales de realizar investigación y de aproximarse a los sujetos con los que se

investiga” (p. 138). Estas autoras afirman que nunca han hecho investigación en colaboración, “porque implica comprometerse con los actores sociales, con niños, niñas y jóvenes, generando con ellos/as las reflexiones y construcciones en torno a la investigación, lo que no siempre es fácil en medio de una lógica académica e institucional” (p. 138). Precisamente, por estas mismas razones es que debemos desengancharnos de la matriz moderna/colonial anclada en las instituciones occidentalizadas y en la bibliografía eurocéntrica, que marca pautas, pasos, etapas, estrategias, técnicas y modalidades de investigación. Más aún, debemos desprendernos, incluso, de la noción de investigación y de las nociones de investigador e investigado.

Leyva y Speed (2008) aceptan que la colaboración puede asumirse de múltiples formas, y optan por el término “investigación de co-labor” para marcar un doble sentido: su vínculo con predecesores que desde la década de los cincuenta buscan descolonizar las ciencias sociales a la vez que para marcar su especificidad frente a los otros intentos de investigación descolonizada. Estas autoras tratan de ser muy autocríticas mostrando todas las tensiones y contradicciones que han enfrentado en su trabajo. Contradicciones que las llevan a hablar de una investigación descolonizada y de un caminar que busca descolonizar sus mentes, sin embargo, continúan usando la noción de investigación, incurriendo en una tautología, ya que no es posible una investigación descolonizada (si es investigación entonces no puede ser descolonizada, toda investigación coloniza). No obstante, estas autoras reconocen y rechazan abiertamente las valoraciones hegemónicas y la racionalidad indolente de las

ciencias sociales, reconocen y rechazan el fardo (neo)colonial, configurado en la colonialidad del poder, del ser y del saber, pero incurren en la autocolonialidad y, al pretender erigirse como investigadoras, practican una colonialidad oculta. Por fortuna reconocen que la colonialidad “no es algo que está ahí afuera de nosotros sino que habita y se reproduce gracias a muchas de nuestras prácticas institucionales y personales” (p. 51). La investigación descolonizada o la investigación de co-labor es una de estas prácticas neocoloniales. En este sentido, Gómez-Hernández (2015) se pregunta “si es suficiente con la participación de ‘los investigados’ en las investigaciones para que emerjan en su plenitud los saberes invisibilizados por prejuicios raciales, sexuales y de género, ubicación geográfica y demás”.

La investigación en colabor, la IAP, las investigaciones positivistas, las empírico-analíticas, las hermenéuticas, incluso las investigaciones sociocríticas, las metodologías horizontales y todas las mal llamadas metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, también son colonizantes, norteamericano-eurocéntricas y occidentalizadas. En la primera mitad del siglo XX, no era visible la colonialidad. Hoy sí. Existen otros hallazgos epistémicos y epistemológicos en la década de los noventa y en la primera década del siglo XXI. Nuestro querido y respetado Fals-Borda no vio la colonialidad del saber que subyace en las nociones y prácticas científicas. Por eso, siguió usando las nociones coloniales (investigación, metodología, paradigma, estrategia, técnica). Aunque la IAP es una acción participativa, sigue siendo investigación, y en esa noción y proceso subyace la colonialidad del saber. La colonialidad epistémica es la cara oculta

de la metodología de investigación. Por eso, emerge el hacer decolonial, no como investigación, ni como metodología ni técnica, sino como vocación, como configuración de acciones/huellas decolonizantes.

Es evidente que no es lo mismo hablar de investigación desde la óptica del investigador y colonizador que hablar de investigación desde la mirada del investigado y colonizado. Toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. Desde la perspectiva del colonizado, “la palabra investigación es probablemente una de las palabras más sucias en el vocabulario del mundo indígena” (Smith, 1999, p. 1). La investigación fue asumida en/desde Abya Yala como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018b). Por eso, muchos de los pueblos originarios recuerdan la ciencia como un instrumento colonial, una herramienta que los desacreditó, apoyó la dominación racista y justificó los peores excesos del colonialismo (Gómez-Hernández, 2015). En el mismo sentido, Marimán (2005) afirma que las organizaciones a las que él pertenece tienen muchos prejuicios contra la academia y contra los *winkas* (blancos) que la controlan, y de hecho el término “estudio o investigación [...], se asocia con la extracción de información que nunca les llega o bien sirve para fines personales o académicos que no tienen mayor compromiso con su lucha” (p. 3). Por eso, estas categorías son tan importantes. No es lo mismo decir “investigación” que decir “hacer decolonial”, no es lo mismo decir “estrategias, método o técnicas de investigación” que decir “acciones/huellas decoloniales”, no es lo mismo decir “investigador” que decir “mediador

decolonial"; el concepto importa, los términos pueden ser modernos/coloniales o pueden ser nociones decoloniales. Como afirma Grosfoguel, citado por Montes y Busso (2007), el primer paso para descolonizar es nombrar. Es esencial identificar con categorías que hagan visible nuestro sentir-pensar.

Según Vázquez y Mignolo (2013), cada uno de los conceptos modernos/coloniales (estética, progreso, capitalismo, derechos humanos, educación, democracia, teoría, política, arte, cultura, género [y agregaríamos: ciencia, paradigma, enfoque, metodología, método, estrategia, técnica, investigación, investigador, investigado]) requiere un trabajo decolonial que implica:

- 1) Mostrar su genealogía en la modernidad occidental que nos permite transformar las afirmaciones de validez universal de los conceptos occidentales y convertirlos en conceptos históricamente situados; 2) Para mostrar su colonialidad, así es como han funcionado para borrar, silenciar, denigrar otras formas de entender y relacionarse con el mundo; y finalmente 3) Construir sobre esta base la opción decolonial, como un espacio no normativo, como un espacio abierto a la pluralidad de alternativas. En mi opinión, estos tres pasos son los tres momentos de lo que podemos llamar un método decolonial. (p. 6)

Estamos de acuerdo con Vázquez y Mignolo (2013) sobre la necesidad de realizar un trabajo decolonial con las nociones occidentales moderno/coloniales, e intentar cambiar no solo el contenido de los términos sino los propios términos, tratando de crear nuevos conceptos decoloniales, siempre que sea

posible y necesario, o usar los conceptos originarios desde la cosmovisión y las formulaciones quechua, aimara, árabe y de otro tipo. Sin embargo, en lo que no podemos estar de acuerdo con estos autores es en el nombramiento, la identificación y la descripción de "pasos" o "momentos" de lo que ellos denominan "método decolonial", ya que esta categoría es tautológica, es una contradicción en sus propios términos; esto es, una autocontradicción, puesto que, si es un método no puede ser decolonial, por cuanto todo método es colonizante. Vázquez y Mignolo incurrir en posiciones neocoloniales al realizar un trabajo semiótico decolonial mediante un método, es decir, el mismo hecho de proponer un método decolonial es un acto colonizante, esto es, que en la propuesta de estos autores subyace la colonialidad epistémica, de ahí que practican —quizá sin percatarse de ello— una decolonialidad colonial, y en este sentido incurrir en lo que hemos denominado autocolonialidad (Ortiz *et al.*, 2018b). En fin, el sentipensar<sup>1</sup> y hacer decolonial no implica deconstruir sino reconfigurar y decolonizar los conceptos clave de la modernidad, con el fin de mostrar su colonialidad oculta y su alcance particular, situado, histórico y regional. Pero este proceso decolonizante no se realiza mediante un método sino mediante acciones/huellas decoloniales que configuran —y se configuran en/desde/por/para— el sentir-pensar-hacer humano. "Es lamentable que la investigación cualitativa pretenda asumir la denominación de científica, convirtiéndose

1 Con el neologismo "sentipensar", De la Torre (2000) expresa el proceso mediante el cual se configuran pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y la emocionalidad, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción. Con el término "sentipensar", Moraes y De la Torre (2002) ilustran el cambio de paradigma en la ciencia.

en una metodología que busca el poder y la verdad, convirtiéndose así en una metodología colonizadora, que genera un conocimiento colonial, subalternizando otros saberes" (Ortiz *et al.*, 2018b, p. 177).

Corona y Kaltmeier (2012) caracterizan una amplia variedad de metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales, basadas en el diálogo, pero en ellas subyace la colonialidad epistémica, por cuanto los intelectuales se asumen como investigadores y utilizan metodologías, estrategias y técnicas para "investigar". Estas autoras proponen decolonizar las metodologías presentando otras y, además, siguen ancladas en la noción de metodologías, sin percatarse de que la primera acción/huella que debemos desplegar para decolonizar las metodologías es precisamente desprendernos de dicha noción moderna/colonial. Asimismo, Guerra (2018) configura unas notas para una metodología de investigación feminista decolonial y establece las vinculaciones epistemológicas. Consideramos que el proceso decolonial no debe guiarse por una metodología, por lo que hablar de una metodología decolonial es contradictorio en sus propios términos, por cuanto "toda metodología es colonizadora" (Ortiz *et al.*, 2018b, p. 188).

Debemos desprendernos, como afirma Mignolo (2000), no solo de los contenidos de los términos, sino de los propios términos, debemos crear nuevas configuraciones conceptuales comprensivas. Hemos dado pasos firmes hacia el desprendimiento metodológico al desengancharnos de las nociones de investigación, metodología, técnicas e investigador. Figari (s. f.), por ejemplo, intenta humanizar la ciencia y profundiza en la necesidad de considerar el conocimiento situado, pero

propone técnicas amorosas de la ciencia. Sigue atrapado en la noción de técnica.

Pensamos que no solo es el "investigador" quien debe observar, encuestar y entrevistar. Esto lo convierte en un colonizador epistémico. El "investigador" no debe utilizar estrategias, ni métodos ni técnicas de investigación. Más aún, el "investigador" no debe ser un investigador sino un actor, un facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial. La investigación en sí misma es un elemento dominador, por ende, no debemos continuar utilizando el término "investigación" porque "domina" y "aliena" la decolonialidad. Por ello, introducimos la noción de proceso decolonizante, que se configura desde el hacer decolonial cotidiano, mediante huellas y acciones decoloniales concretas Ortiz *et al.* (2018b). Lo decolonial no puede reducirse a una metodología, lo decolonial es mucho más que un método y un conjunto de técnicas y procedimientos; más bien, son acciones y huellas decoloniales.

Para Ortiz *et al.* (2018b), resulta claro que no se trata de una investigación decolonial, de una investigación de co-labor, de una metodología decolonial, de una metodología horizontal, de una anti-metodología, de una no-metodología o de una metodología indisciplinada. Estas metodologías "otras" nos dejan sin un nombre. Necesitamos el nombre de lo que somos y hacemos. Hay que construir la palabra desde otras formas de mirar y de sentir. De ahí que propongamos el hacer decolonial, que se concreta en acciones/huellas decoloniales (no en etapas de investigación, ni en métodos, ni técnicas, ni instrumentos). Estas acciones decoloniales son contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo.

Estas acciones decoloniales forman parte del desprendimiento y desenganche de la episteme occidental/eurocéntrica/colonial, para no seguirle el juego nocivo a la retórica de la modernidad, sino apartarnos de la lógica de la colonialidad, proponiendo una gramática propia de la decolonialidad. Es decir, se trata de pensar con nuestras propias nociones y no importar categorías eurocentradas.

En la actualidad, ya se agotaron los enfoques científicos tradicionales y métodos de investigación eurocéntricos, o cuantitativos o cualitativos, empírico-analíticos, histórico-hermenéuticos o sociocríticos. Hoy emergen formas “otras” de investigar y hacer ciencia, y ya está en marcha la pluriversalidad como proyecto alternativo y alterativo de desprendimiento epistémico y epistemológico. Esto indica que estamos ante la puerta de una crisis civilizatoria (Rodríguez, 2014). Occidente como civilización hegemónica está en crisis. Vega (2009) considera que la noción de crisis civilizatoria es muy importante porque con ella se quiere hacer hincapié en que se está agotando el modelo occidental de organización económica, productiva y social. No obstante, Rivera-Cusicanqui (2010) advierte: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (p. 7). Es decir, un proyecto descolonizador no se puede quedar en el texto ni en el ámbito académico, sino que debe constituirse en una praxis que tienda hacia la descolonización (Vázquez, 2013). A esta praxis decolonizante nosotros le hemos denominado hacer decolonial, y se despliega mediante tres acciones/huellas decoloniales: contemplar, conversar y reflexionar, las cuales caracterizan la vocación decolonial.

## **ACCIONES/HUELLAS DECOLONIALES: CONTEMPLAR, CONVERSAR, REFLEXIONAR**

Cuando alguien se preocupa mucho por ofrecer y aplicar un método, está actuando desde la modernidad y está siendo arrasado por su cara oculta: la colonialidad. Para configurar una hacer decolonial y una vida decolonial mediante un proceso decolonizante, no podemos aplicar métodos ni técnicas, solo considerar acciones/huellas decoloniales, mas no son técnicas, ni instrumentos, ni herramientas, ni métodos. Quien asuma la colonialidad como la cara oculta de la modernidad está obligado a abandonar la modernidad si no quiere sumergirse en la colonialidad. Tiene que cambiar los términos del discurso y no solo su contenido, porque si no lo hace entonces configura un discurso moderno/colonial. Tenemos mucho que pensar, porque, si la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, y la decolonialidad no elimina totalmente la colonialidad, entonces tampoco elimina del todo la modernidad. Y si somos modernos vivimos en colonialidad porque es su cara oculta. Entonces, ¿cómo reemplazar la modernidad colonizante que en el lenguaje coloniza nuestros pensamientos, acciones y sentires?, ¿cómo desprendernos del lenguaje sin causar trastornos de pensamiento?, ¿cómo desprendernos totalmente de la colonialidad? Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experimentar y vivenciar en/desde los bordes.

Las vivencias y experiencias son las configuraciones biopráxicas de acciones emocionales, cognitivas, intelectuales, axiológicas, actitudinales y praxiológicas. Es decir, son las huellas que configuran el sentir, pensar,

conocer, aprender, saber, ser, hacer y vivir humanos. Las vivencias decoloniales permiten configurar formas “otras” de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje y el vivir humanos. Mediante ellas configuramos un pensamiento alterativo, a partir de la decolonialidad del vivir, en función de convivirres comunales.

## CONTEMPLAR COMUNAL

El contemplar comunal puede ser definido como un momento de regreso, en el sentido que Kristeva (1974, 2004) le da al término, por cuanto el mediador decolonial vive la emocionalidad, la disfruta, observa la acción del otro, lo observa/escucha/configura sin juzgar, lo siente y se deja sentir, deja salir su afectividad, se involucra con el otro, se deja llevar por su dinámica relacional, por su lógica discursiva, por sus anhelos, miedos, sueños y expectativas.

El contemplar comunal es un sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar observando. Es un contemplar cooperativo, en el que todos y cada uno de los actores decoloniales contempla al otro y se contempla a sí mismo. Es un contemplar emotivo-colaborativo, es decir un co-contemplar, un ponerse delante de; no solo observar al otro sino ponernos delante de él para que también nos observe, desarrollando una clase, por ejemplo, en el caso de los profesores. Es decir, el mediador decolonial acuerda con varios profesores que van a realizar observaciones mutuas de clases. El mediador

decolonial observa una clase a cada uno de ellos, en cada clase están los demás, todos observan a todos. Estas observaciones de clases no tienen guías rígidas de observación. No es una observación participante, y mucho menos una observación estructurada, sino que es un contemplar emotivo comunal, porque no solo el mediador decolonial observa a los demás profesores, sino que cada uno de ellos observa al mediador y a los demás, sin guías previas. Esto es una observación inversa, una observación decolonial. No es solo el mediador observando a todos los profesores, sino ellos observando al mediador y observándose unos a otros. El “investigador” es “investigado”. No es el “investigador” observando, analizando e interpretando lo que hacen “los otros”. Es el mediador con ellos y ellos con el mediador, juntos, observándose-escuchándose-sintiéndose mutuamente, desde todas las miradas-escuchas-sentires, en clave decolonial, conversando afectivamente, teniendo en cuenta los conocimientos “otros”, conocimientos situados, conocimientos válidos, potenciando el diálogo de saberes, entre iguales, configurando sabidurías decoloniales a partir del conversar alterativo y del reflexionar configurativo.

Con esta acción, se desea comprender y expresar a partir de las biopraxis de quienes se contemplan sus intenciones y quiénes les contemplan, asumir una postura frente a lo visto-escuchado-sentido, para poder utilizar la visión decolonial y poder visibilizar el accionar “otro” para darle sentido a todo el sistema y entorno. La contemplación-emotiva es incluyente porque permite que el mediador decolonial actúe, facilite, se exprese y reconozca su rol, pero también el rol de la otra persona durante este proceso.

Finalmente, el contemplar comunal se relaciona como un sistema con el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, ya que no se puede conversar sobre algún fenómeno o situación sin que antes sea contemplado de manera emotiva, además este sistema tiene la particularidad de no tener un orden específico, realizándose de manera comprensiva e incluyente, en el que no se ignora a quienes son actores activos del proceso y que no busca convertirse en algo autoritario para otros estudios decoloniales, ya que cada comunidad posee realidades distintivas que la caracterizan.

## CONVERSAR ALTERATIVO

Las filosofías del lenguaje y el giro hermenéutico (Dilthey, 1980a, 1980b; Gadamer, 1984, 1973/2001, 1980/2005, 1995/2012, 2000; Ricoeur, 1969/2008, 1976/2011, 1985/2007, 1985/2008; Rorty, 1967/2012, 1979/2010) han situado desde mediados del siglo pasado la primacía de la comunicación, las relaciones dialógicas, el lenguaje y la conversación. No obstante, pensamos con Borsani (2014) que la hermenéutica no constituye un valioso recurso metodológico en tanto no tiene “plena conciencia que la acción interpretativa debe orbitar en torno al factor colonial, es decir, que todo acto y desempeño de intelección de mundos ha de reparar en el despliegue de la colonialidad” (p. 162). Nuestro hacer decolonial es más potente y fecundo si descansa en una conversación que tiene en cuenta la colonialidad, “cuestión no contemplada por las hermenéuticas intra-europeas euro-centradas y sus correspondientes propuestas metodológicas con pretensión universal” (p. 162).

Las técnicas cualitativas y hermenéuticas de investigación no dan respuesta a las

necesidades del ser subalterno y colonizado; por ello, es necesario que surjan otras acciones decoloniales desde la reafirmación de nuestras identidades. El diálogo intercultural se manifiesta, evidencia y materializa a través del conversar intercultural, que se convierte en una condición *sine qua non* para la estabilidad y armonía en las relaciones humanas. El diálogo intercultural es un conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, *sin a priori*, sin condiciones, permitiendo que “el otro” también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales. El diálogo intercultural no es una entrevista, en la que una cultura predomina sobre la otra, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo de debate entre culturas, es un conversar que deviene colectivo emergente de aprendizaje. El diálogo intercultural es una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes “otros”, conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural. De ahí que no sea posible hoy desarrollar procesos humanos y sociales al margen del diálogo intercultural. La metodología de investigación no propicia el conversar y no nos permite transformarnos por medio de la conversación. La armonía y coherencia tan necesaria en las relaciones humanas se configura mediante el conversar intercultural. Por otro lado, el fundamento de lo humano que caracteriza a mujeres y hombres es el resultado del entretejido de los diálogos interculturales que estos desarrollan. Por tanto, el diálogo intercultural es la base y el cimiento para la configuración de lo humano como cualidad distintiva de las personas. Finalmente, el diálogo intercultural constituye la

urgencia/emergencia para la configuración de lo humano como principio ineludible del vivir en plenitud en el planeta Tierra.

Rivera-Cusicanqui (1990, 2010) define la investigación como una dialéctica de polos pensantes, como el escenario en que dos sujetos reflexionan sobre la visión que cada uno tiene del otro y sobre la experiencia vivida, lo cual permite generar un pacto de confianza que configura narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido y significado, y así generar otras lógicas investigativas. Por otro lado, Haraway (1995) advierte que debemos evitar la violencia de un método y realizar procesos conversacionales, ya que la realidad y el mundo no es algo o un lugar que se descubre, no son entidades ontológicas sino epistemológicas, por tanto, constituyen “una relación social de ‘conversación’ cargada de poder” (p. 342). Esta posición aparentemente espontaneísta preocupa a Figari (s. f.), por el inconveniente de qué entender por conversación. Este autor sugiere que debemos especificar las reglas del consenso y las condiciones de habla de los agentes, ya que, “mientras un hablante puede afirmar que se está sosteniendo una conversación, otro puede asegurar que no es así” (Butler, 2007, p. 68).

No obstante, pensamos que el conversar alterativo presupone que ambos actores asumen que están conversando, ya sea para configurar conocimientos de manera intencional, ya sea simplemente para decolonizar, para vivir en comunalidad. Esto es el conversar alterativo: conversar para vivir, para vivir decolonialmente; por eso, es alterativo, porque incluye al otro, lo cuida, lo protege, lo acoge, lo ama. “Una percepción aloécéntrica se relaciona con el cuidado del otro (que no se resuelve tan simplemente

con un consentimiento informado contractual). No se propone “sacar” información, sino que pretende producirla. Acompaña, escucha, da soporte y soporta, ríe, pone el hombro, abraza, guarda silencio, habla, transmite o comunica y si es necesario, no dice nada” (Figari, s. f., p. 10). Aunque callar también es comunicar, a veces el silencio es una maravillosa retórica y una gramática hermosa. Los humanos vivimos en el habla y en el silencio, ambos configuran el conversar. Por ello, el conversar alterativo es una forma de vida, es la forma en que vivimos en comunalidad.

El conversar alterativo es una afluencia sígnica intersubjetiva que configura subjetividades entretejidas en una dinámica relacional, en el sentido de que “no se está conversando en calidad de hablante sino de ser o, mejor, de estar siendo. Es en este sentido que todo intento de predeterminar el movimiento que uno ha de describir, tarea que normalmente toma la forma de una metodología de investigación, un protocolo metodológico, es no solo vano sino peligroso. Es vano puesto que, si una investigación realmente ha podido ser prevista de antemano, es porque no valía la pena realizarla. Es peligroso porque impide asumir con honestidad las necesarias mudanzas que conlleva toda conversación auténtica sostenida en el tiempo y, sobre todo, porque previene contra la recuperación de relaciones evestigales que devuelven las relaciones de conocimiento al tejido de las relaciones sociales (Haber, 2011, p. 24).

El conversar hace parte de las interacciones a través del lenguaje. El conversar alterativo implica versar con, en el sentido de configurar versos junto con el otro, danzar juntos. El conversar

alterativo no es una técnica (en lugar de ser un camino que nos conduce al conocimiento, es ya un lugar de conocimiento, una acción/huella decolonial). En el conversar alterativo, se fraguan las configuraciones conceptuales comprensivas, las sabidurías —conocimientos “otros”— que configuramos entre todos, no solo el mediador decolonial, sino también los demás actores del proceso decolonizante. Con esta acción, se desea generar interacción con quienes se conversa, es decir, no hay imposiciones, solo se propone un tema de concertación y se respeta la forma como el interlocutor lo aborda, no existen restricciones en cuanto a lo que exprese la persona o personas. “Se busca que la persona se autoconcientice y sobre todo escuche su propia voz a través de su reflexión. [...] personas conocidas quienes frecuentemente acomodan la palabra para intercambiar con el corazón” (Walsh, 2013, p. 138).

El mediador decolonial conversa afectivamente con un profesor, luego con otro y después con otro más, hasta crear un grupo de reflexión, espontáneamente, sin supuestos, sin expectativas, sin *a priori*, sin condiciones, permitiendo que esos profesores también pregunten. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales, sin que el mediador decolonial sea la única persona que pregunte. No es una entrevista, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo de discusión, es un colectivo emergente de aprendizaje. En una línea de pensamiento similar, Maturana (2001) considera que el presente se puede cambiar por medio del lenguaje, del diálogo respetuoso y fraterno, relacionar

el vivir con el entrelazar tanto del lenguaje y el emocionar, el cual lo denomina el conversar.

Un conversar sin jerarquías científica le abrirá paso a una constante reflexión del quehacer del mediador decolonial, autocuestionamientos y formas “otras” del conocer permitiendo que ellos también pregunten, dialoguen solidariamente sin pretensiones de intereses informativos, no como una entrevista, ni tampoco como un grupo de discusión, que además al hacer críticas sea de una forma respetuosa que conversen entre todos no como algo ya estructurado, sino como un diálogo de saberes entre iguales, compartiendo y llevando alternativas de cambio por medio de un reflexionar en conjunto.

La acción del aprender surge en el proceso del conversar, no obstante “aprender es conversar, en el sentido en que aprender es hacer versiones de uno en relación con otros. La aptitud de la conversación es, así, una actitud de conversión. Ser-en-la-conversación no es convertirse en el otro, sino convertirse en la relación con el otro, en el flujo de esa conversación. Esta es la apertura que mide la autenticidad de la táctica, una apertura que solo es visible desde el lugar de la conversación” (Haber, 2011, p. 18).

Lo que regularmente se ha concebido dentro de las ciencias es que, en el momento de establecer una conversación en la cual no hay acuerdos con anticipación, el participante es seducido para que acepte posiciones particulares y las dé por válidas, violentando a través del conocimiento para que se admita un argumento razonadamente legítimo para coartar y dominar el conversar. Por ello, este debe darse en un principio de

solidaridad, como lo llama Haber (2011), en que su fundamento sea desde una corriente afectiva orientada a la crianza de subjetividades ampliadas.

## REFLEXIONAR CONFIGURATIVO

Figari (2010) nos recuerda que un rasgo característico de la ciencia es su comunicabilidad, por tanto, debemos preguntarnos “cómo comunicamos la experiencia entre dos cuerpos (no entre sujeto y objeto)” (p. 8). En efecto, el mediador decolonial no debe solo contemplar al —y conversar con— el otro, sino que debe configurar un conocimiento decolonial que se desprenda del patrón moderno/colonial de poder. Esto se logra mediante el reflexionar configurativo, mediante el cual escribimos nuestro sentir-pensar configurado de manera comunal. Como señala Figari, los cuerpos situados solo producen conocimiento político, arte, poiesis, resultado de la operación experiencial y situacional, mediada por el signo que se configura y se representa en la obra como texto, de la cual no podemos salirnos, porque no existe nada fuera del texto (Derrida, 1998). De ahí que sea necesario reintroducir esa experiencia semiótica nuevamente en lo simbólico —lo tético— (Kristeva, 1974).

El reflexionar configurativo implica volver a flexionar, soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan. El reflexionar sobre el contemplar comunal y sobre el conversar alterativo, como parte de nuestras interacciones, nos deslinda de lo ya configurado, manejado y manipulado con el interés de obtener información para provecho particular, ir creando un discurso habitual, lleno

de cultura, acontecimientos que describan el mundo que hemos ido configurando. “Es un reflexionar limpio y puro, sin supuestos, sin *a priori* y sin expectativas, reflexionar solo desde el propio reflexionar liberador, que es un reflexionar edificante” (Ortiz *et al.*, 2018b, p. 190). Este proceso de acciones decolonizantes no es una guía de momentos, ni fases, es una configuración, un sistema de redes que se generan simultáneamente. Es una acción decolonizante que permite configurar el conversar alterativo con el contemplar comunal. Es una de las huellas significativas del hacer decolonial. No solo reflexiona el mediador decolonial, sino que reflexionan todos los participantes del proceso. Cuestionan en qué medida su hacer cotidiano es decolonial o contribuye a reproducir el sistema capitalista/moderno/colonial, adoctrinando a los demás, sumergiéndolos en un abismo intelectual y emocional, subalternizándolos. Problematizan sus propias prácticas, saberes y sentires. Es un reflexionar holístico, complejo, sistémico, que tiene en cuenta no solo los eventos, las situaciones y los acontecimientos, sino sus relaciones e interconexiones. Aquí lo más importante no es la sustancia sino el proceso. No importa tanto el ente en cuanto a configuración ontológica, sino las relaciones entre los procesos. Interesa la trama oculta que deben develar, la red de redes, el entrelazamiento de discursos que configura la cotidianidad, el entretejido lingüístico que deviene realidad, el texto configurado en las biopraxis cotidianas, la configuración sígnica subyacente. El resultado del reflexionar configurativo es la emergencia de prácticas “otras” de vida, formas “otras” de sentir, hacer, conocer y amar.

## CONCLUSIONES

Como se aprecia, se requiere desplegar un proceso decolonizante de las metodologías de la investigación, configurar nuevas formas de hacer ciencia antropológica y proponer nuevas prácticas investigativas que no colonicen al investigado, que no conviertan al investigador en un colonizador. En la “investigación”, no todo puede estar planeado anticipadamente, de lo contrario, no es investigación. “Investigar” no es hacer y cumplir un plan previamente fijado. “Investigar” es buscar, indagar, develar, desentrañar. Y para lograr eso lo importante es tener preguntas, buenas preguntas. El mediador decolonial configura cultura propia, no investiga, visibiliza. El hacer decolonial tiene que ser reflexivo. A las salidas de campo debemos ir a reflexionar.

Urge decolonizar la metodología de las ciencias antropológicas. La metodología siempre implica una posición epistemológica. Bajo el ropaje de la legitimidad epistémica se esconde frecuentemente la desnudez de la insuficiencia metodológica. En efecto, toda investigación coloniza, porque el “investigador” se visibiliza a sí mismo, usa un método, con pasos que constituyen argumentos para obligar; usa técnicas de dominación como la observación, la encuesta y la entrevista. El “investigador” observa y pregunta, pero no le permite observar ni preguntar al “investigado”. Se ve a sí mismo y excluye al otro, lo niega y opaca con su voz. En cambio, en el proceso del hacer decolonial, se van dando las tres acciones sin pedir permiso, de forma natural y espontánea. Por ello, el hablar del reflexionar configurativo devela un entrelazamiento entre el conversar alterativo y el contemplar comunal. El mediador

decolonial reflexiona como intermediario del proceso y, además, todos reflexionan sobre sus saberes, sentires y prácticas.

El reflexionar configurativo, al igual que el conversar alterativo y el contemplar comunal, son acciones del hacer decolonial. No son técnicas de investigación, son más bien huellas y estampas decolonizantes, que configuran un hacer decolonial, no como método o estrategia de investigación, sino como proceso decolonizador.

Reiteramos la urgencia de decolonizar las ciencias sociales. Caracterizamos el hacer decolonial, que se despliega mediante sus acciones/huellas constitutivas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial, que permite el desprendimiento de la metodología de investigación.

## REFERENCIAS

- Arroyo Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121-148.
- Bautista, J. J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana: cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos*. La Paz, Bolivia: Rincón Ediciones.
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid, España: Akal.
- Borsani, M. E. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, 13, 146-168.
- Butler, J. (2007). *Géneros en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (Coords.) (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Derrida, J. (1967/1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Derrida, J. (1967/1998). *De la gramatología*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1973/1995). *La voz y el fenómeno*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1987/2001). *La tarjeta postal: de Sócrates a Freud y más allá*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989/2011). *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, España: Anthropos.
- Dilthey, W. (1980a). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, España: Istmo.
- Dilthey, W. (1980b). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Duarte Bastian, Á. I. y Berrío Palomo, L. R. (2011). Saberes en diálogos: alianza entre mujeres indígenas y académicas en la construcción de conocimientos. En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situadas* (pp. 80-116). Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/320.pdf>
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Madrid, España: Trotta.
- Fals-Borda, O. (1986a). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Fals-Borda, O. (1986b). *Investigación participativa (con Carlos R. Brandao)*. Montevideo, Uruguay: Instituto del Hombre.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347.
- Fals-Borda, O. (2007). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Lasa Forum*, 38(4), 17-22.
- Figari, C. (s. f.). *Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia: tópicos de epistemología crítica*. Recuperado de [https://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/05/figari\\_conoc-situado.pdf](https://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/05/figari_conoc-situado.pdf)
- Gadamer, H.-G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1973/2001). *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona, España: Herder.
- Gadamer, H.-G. (1980/2005). *La dialéctica de Hegel*. Madrid, España: Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (1995/2012). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez-Hernández, E. (2015). Investigación decolonial desde el trabajo social. *Revisita Cambio Social*, 1, 162-176.
- Guerra Pérez, M. N. (2018). Notas para una metodología de investigación feminista decolonial: vinculaciones epistemológicas. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(9), 90-101.

- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, 9-49.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Autor, *Ciencia, cyborgs y mujeres* (pp. 313-345). Valencia, España: Cátedra.
- Heidegger, M. (1919/2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona, España: Herder.
- Heidegger, M. (1920/2014). *Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1924/2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid, España: Síntesis.
- Heidegger, M. (1927/2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid, España: Trotta.
- Heidegger, M. (1927/2012). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1941/2011). *Ejercitación en el pensamiento filosófico*. Barcelona, España: Herder.
- Heidegger, M. (1947/2013). *Carta sobre el humanismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1952/2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid, España: Trotta.
- Heidegger, M. (1982/2011). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid, España: Trotta.
- Heidegger, M. (2006). *¿Qué es la metafísica?* Bogotá, Colombia: El Búho.
- Heidegger, M. (2007). *Desde la experiencia del pensar*. Madrid, España: Adaba.
- Husserl, E. (1911/2014). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Husserl, E. (1921/2011). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Husserl, E. (1922/2012). *Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológicos*. Salamanca, España: Sígueme.
- Husserl, E. (1925/2013). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, España: Paidós.
- Husserl, E. (1928/2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Husserl, E. (1938/1980). *Experiencia y juicio*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (1940/2006). *La tierra no se mueve*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Husserl, E. (1950/2009). *Las conferencias de París*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. París, Francia: Éditions du Senil.
- Kristeva, J. (2004). *Semiótica 1*. Madrid, España: Fundamentos.
- Levinas, E. (1971/2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinas, E. (1995/2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid, España: Fata Morgana.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad. Experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de co-labor* (pp. 34-59). Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Marimán, P. (2005). Ensayo sobre metodología. Ensayo elaborado en el marco del Proyecto "Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina". Temuco, Chile.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Península.
- Merleau-Ponty, M. (1958/2011). *La fenomenología y las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Merleau-Ponty, M. (1964/2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Mignolo, W. (2000). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Montes Montoya, A. y Busso, H. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Polis: Revista Latinoamericana*, 18.
- Moraes, M. C. y De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.
- Ortiz Ocaña, A. (2017a). *Decolonizar la educación: pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Barcelona, España: Editorial Academia Española.
- Ortiz Ocaña, A. (2017b). Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, 13(1), 93-104. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112>
- Ortiz Ocaña, A. (2017c). *Decolonizar las ciencias sociales: hacia una investigación decolonizante*. Barcelona, España: Editorial Academia Española.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018a). *Decolonialidad de la educación: urgencia/emergencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018b). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.
- Ricoeur, P. (1969/2008). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1976/2011). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985/2007). *Tiempo y narración: el tiempo narrado* (t. III). Madrid, España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985/2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Rivera-Cusicanqui, S. (1990). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-75.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rodríguez Reyes, A. (2014). Las humanidades entre las cuerdas del neoliberalismo. *Ensayos Pedagógicos*, 9(2), 169-175.
- Rodríguez Reyes, A. (2016a). El giro decolonial en el siglo XXI. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 133-158.

- Rodríguez Reyes, A. (2016b). Enrique Dussel y el pensamiento crítico de la liberación. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 40, 199-220. Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/brocar.3248>
- Rorty, R. (1967/2012). *El giro lingüístico*. Barcelona, España: Paidós.
- Rorty, R. (1979/2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis, EE. UU.: University of Minnesota Press.
- Sartre, J-P. (1943/1984). *El ser y la nada*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Dunedin, Nueva Zelanda: University of Otago Press.
- Stavenhagen, R. (1971a). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En Autor, *Sociología y subdesarrollo*. Ciudad de México, México: Nuestro Tiempo.
- Torre, S. de la (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 543-572.
- Vázquez, B. (2013). Educación decolonial-liberadora. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 1(2), 177-196.
- Vázquez, R. y Mignolo, W. (2013, julio 15). Decolonial AestheSis: Colonial Wounds/Decolonial Healings. *Social Tex*. Recuperado de [https://socialtextjournal.org/periscope\\_article/decolonial-aesthesis-colonial-woundsdecolonial-healings/](https://socialtextjournal.org/periscope_article/decolonial-aesthesis-colonial-woundsdecolonial-healings/)
- Vega Cantor, R. (2009). Crisis civilizatoria. *Herramienta*, 42. Recuperado de <http://www.opsur.org.ar/blog/wp-content/uploads/2013/07/Marxismo-Ecol%C3%B3gico-ed.pdf#page=43>
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino* (pp. 17-40). Quito, Ecuador: Abya Yala.



---

# Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética \*

José Eriberto Cifuentes Medina\*\*

Jaime Andrés Torres Ortiz\*\*\*

Recibido: 7 de noviembre de 2017

Evaluado: 4 de febrero de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Cifuentes Medina, J. E. y Torres Ortiz, J. A. (2019). Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética. *Hallazgos*, 16(31), 167-186. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.07>

## RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética como disciplina, que en la actualidad se torna complejo por la pérdida de sentido y significado, se ha de recuperar en los niveles educativos en busca de escenarios posibles a partir de la didáctica y la pedagogía desde el aula de clase como espacio de reflexión sistemática de contenido y la posibilidad de la praxis que de paso se ha de entrelazar con su devenir histórico. También en el estudio de la ética en su contexto general y a la base de sus principios, así como en su historia como elemento fundante. La preocupación de los docentes en los diferentes niveles del sistema educativo por la enseñanza de la ética ha sido y es continua, y para el presente caso de investigación se ha diseñado una propuesta que se aborda en el proceso de enseñanza de la ética en la educación superior en pregrado. La investigación desde el aula de clase busca resolver problemas de conocimiento para la enseñanza de la ética: sus alcances, limitaciones, retos, desafíos, conceptos epistemológicos y pragmáticos. La experiencia de enseñanza de la ética está en doble sentido dialógico y sistemático, desde la norma y los lineamientos hasta el análisis de las vivencias y se centra en la enseñanza de su historia.

**Palabras clave:** historia de la ética, enseñanza-aprendizaje.

---

\* El artículo hace parte del proyecto titulado "Las tendencias pedagógicas en el proceso de enseñanza y formación sociohumanística y ética en estudiantes de una licenciatura en educación básica", con código SGI de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y también como parte del Objeto Virtual de Aprendizaje de Ética y Política.

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

\*\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Correo electrónico: jaime.torres@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3720-2960>

## Reflections on and for the teaching of the history of ethics

### **ABSTRACT**

The teaching-learning process of ethics as a discipline, which at present time becomes complex due to the loss of sense and meaning, has to be recovered in educational levels in search of possible scenarios based on didactics and pedagogy from the classroom as a space for systematic reflection of content and the possibility of praxis that has to be intertwined with its historical evolution. In the study of ethics in its general context and the basis of its principles, also its history as a founding element. The concern of teachers at different levels of the education system for the teaching of ethics has been and is continuous, and for this research case a proposal has been designed that is addressed in the process of teaching ethics in undergraduate superior education. Research from the classroom aims to solve knowledge problems for the teaching of ethics: its scope, limitations, challenges, epistemological and pragmatic concepts. The experience of teaching ethics is in a dialogical and systematic double meaning, from the norm and guidelines to the analysis of experiences and it focuses on the teaching of its history.

**Keywords:** history of ethics, teaching-learning.

Received: November 7, 2018

Evaluated: February 4, 2018

Accepted: October 23, 2018

## Reflexões em e para o ensino da história da ética

Recebido: 7 de novembro de 2017

Avallado: 4 de fevereiro de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

### RESUMO

O processo do ensino/aprendizagem da ética como disciplina, que na atualidade torna-se complexo pela perda de sentido e significado, deve-se recuperar nos níveis educativos em procura de cenários possíveis a partir da didática e a pedagogia desde a sala de aula como espaço de reflexão sistemática de conteúdo e a possibilidade da práxis que permite entrelaçar com seu devir histórico. No estudo da ética no contexto geral e a base dos seus princípios, também sua história como elemento fundante. A preocupação dos docentes nos diferentes níveis do sistema educativo pelo ensino da ética tem sido e é contínua, e para o atual caso de pesquisa tem se desenhado uma proposta que se aborda no processo de ensino da ética na educação superior na graduação. A pesquisa desde a sala de aula procura resolver problemas de conhecimento para o ensino da ética: seus alcances, limitações, desafios, conceitos epistemológicos e pragmáticos. A experiência do ensino da ética está em duplo sentido dialógico e sistemático, desde a norma e as diretrizes até a análise das moradias e se foca no ensino da sua história.

**Palavras-chave:** história da ética, ensino-aprendizagem.

## INTRODUCCIÓN

Los recursos para la enseñanza de la historia de la ética son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación básica primaria, secundaria y media vocacional, según la Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. Entre las asignaturas obligatorias y fundamentales está la Educación Ética y Valores Humanos (art. 29).

En la perspectiva de la experiencia, abordar la historia de la ética desde la óptica constructivista en pro de la construcción de recursos didácticos para que la enseñanza y el aprendizaje sean más afables, pero, ante todo, más cercanos y familiares para el docente y el estudiante, de manera que no solo contribuya al desarrollo de un plan de estudios preestablecido, sino que también aporte a la formación del ser humano sujeto racional y al desarrollo del pensamiento creativo, metódico, razonado, ordenado, abstracto, meditativo, deliberativo, al igual que a una formación sólida como persona y para vivir en sociedad.

El propósito de este artículo es hacer un recorrido por las cuatro grandes épocas de la historia, teniendo como eje fundamental y columna vertebral la ética y su constitución, aportes y autores en cada aparte de la línea del tiempo. El recorrido desde la época antigua, pasando por la medieval, moderna y llegando a la contemporánea, permitirá dilucidar la importancia de esta para la sociedad humana.

## HISTORIA DE LA ÉTICA EN LA EDAD ANTIGUA Y MEDIEVAL

Los postulados de la ética en la edad antigua a partir del mundo homérico conlleva revisar la ética desde sus orígenes a fin de consolidar los planteamientos que han perdurado a lo largo del tiempo y otros que han quedado solo en la cultura de origen y también que se han proyectado a otras épocas y culturas.

### Generalidades de historia de la ética antigua y medieval

Después de analizados los elementos fundantes de la ética en los subtemas del tema uno, nos corresponde estudiar cómo muchos problemas cobraron expresión en las diversas doctrinas o teorías éticas que los filósofos y pensadores fueron desarrollando a lo largo de la historia. Como criterio sencillo para estudiar las doctrinas éticas, es la clasificación histórica, dividida en cuatro grandes épocas: antigua, medieval, moderna y contemporánea (tabla 1).

A lo largo de la historia, se han propuesto diversos modelos éticos que han intentado dar respuesta a la pregunta ¿cómo ser feliz? Pues la felicidad siempre ha sido entendida como el bien último al que está llamada la existencia humana. Esta respuesta se ha intentado dar desde varias perspectivas fundamentales, sin que ellas agoten el extenso campo que puede estudiar la ética.

El estudio de la ética en las diversas épocas de la historia permite evidenciar la consolidación del pasado, presente y futuro de la

Tabla 1. Épocas de la historia

Época	Descripción
Antigua	Periodo histórico entre el siglo VII a. C. aproximadamente y hasta el siglo IV d. C. La ética en la antigüedad se estudia de manera breve desde el mundo homérico, pasando por los sofistas o presocráticos llegando a la ética griega clásica con Sócrates, Platón y Aristóteles. Finalmente la ética helenístico-romana con el neoplatonismo, el epicureísmo, el estoicismo, el escepticismo, entre otros.
Medieval	La ética medieval parte desde el periodo de la patrística con san Agustín, santo Tomás, es decir, el periodo histórico entre el siglo V hasta el siglo XV d. C., enmarcada por el pensamiento cristiano católico y protestante.
Moderna	Periodo aproximadamente desde el siglo XV hasta el siglo XVIII con la ética del Renacimiento, de la Ilustración y la ética especialmente de la filosofía alemana: desde Kant hasta Hegel y Herbart.
Contemporánea	Comprende el periodo histórico de los siglos XIX a XX. Con diversidad de postulados, planteamientos con autores como Freud, Scheler, Piaget, Adela Cortina y otros de transcendencia significativa.

Fuente: Elaboración propia según Escobar (2000).

aplicación de la ética. También se ha tomado el término “ética” para designar los aspectos relativos al buen obrar de las personas dentro de su profesión. El estudio de la historia de la ética permite comprender su desarrollo histórico desde los planteamientos, postulados y autores, al igual que ser estudiada dentro de cada carrera, dado que cada profesión tiene una ética particular y cada profesional debe responder y comportarse como una persona ética dentro de su campo laboral.

### Historia de la ética en la edad antigua

En el desarrollo histórico de la humanidad, se resalta la división por épocas: antigua, medieval, moderna y contemporánea; ahora se estudia y reflexiona en la primera cuando se resalta la preocupación por el comportamiento humano; no brota de la reflexión, del pensamiento que interpreta la experiencia, sino que se solidifica en las obras y en la actividad de los hombres. En la edad antigua, se

vislumbra la ética desde varias perspectivas: el mundo homérico, los sofistas y Sócrates, Platón, Aristóteles y la ética de la polis, los estoicos, Epicuro y su jardín.

En la perspectiva del mundo homérico, se proyecta el *ethos* en relación con somos lo que hacemos como resultado de obras sancionadas por un cierto valor, una cierta utilidad para facilitar la convivencia: armonía de tensiones opuesta, en busca de conjuntamente destensar su oposición. La escritura se convierte en una aliada de la ética, como sucede en la *Iliada* y la *Odisea* como riqueza de comprensión del *ethos*.

En la relación con los sofistas como hombres cultos y propagadores de la cultura, “en la vida práctica y en el cultivo del arte, conscientes de que las cosas sensibles son modificadas y transformadas por la actividad humana, así también el contenido del espíritu, lo mentado, lo conocido, es removido de un lado para otro y se toma objeto de la atención, y esta atención se torna interesante por

sí” (Camps, 2002, p. 35). Entre los sofistas más destacados, están Protágoras, Gorgias, Pródico, Hipias, Trasímaco, Antífonte y Critias, quienes con su perspectiva filosófica han consolidado principios y planteamientos en relación con la ética (tabla 2).

La historia de la ética griega se da, en primer lugar, con los sofistas o sabios y, luego, con Sócrates, periodo conocido como antropología de la filosofía griega, y su pensamiento se caracteriza por su rechazo a la tradición cosmológica y su interés por el hombre. En los presocráticos, la ética es todavía incipiente, ya que se interesan preferentemente por investigar la realidad física o natural.

La ética en la edad antigua, como se evidencia en la tabla 3, permite confrontar el inicio de la preocupación del hombre por preguntarse por el hombre. Sócrates indica en una de sus frases célebres “conócete a ti mismo”. La frase permite que se haga un análisis del hombre a sí mismo, que se puede considerar como punto de inicio de la ética en relación con el hombre como ser racional y diferente de los demás seres de la naturaleza, que no necesitan comportarse de manera ética o moral ante los demás, sino que su existencia está demarcada por su instinto de supervivencia.

## Historia de la ética en la Edad Media

En el recorrido de la historia como un elemento de retrospectiva de varias generaciones, se destaca en la cultura occidental el cristianismo y la filosofía moral cristiana, la cumbre de la Edad Media, la ética protestante, el humanismo y la ética y la filosofía en el Renacimiento: Maquiavelo y las utopías.

El cristianismo representa una etapa decisiva en la historia del pensamiento humano. Su importancia radica en que trae consigo una nueva concepción del hombre y del mundo. En sus orígenes, el cristianismo no es una filosofía, es solo una religión distinta de todas las anteriores procedente del judaísmo; una religión revelada por Dios y, por consiguiente, la única que pretende

encerrar la verdad absoluta; una religión frente a la cual las demás no son sino manifestaciones espurias. Lo que puede llamarse ética cristiana es bastante complejo, el cristianismo comprende una diversidad de interpretaciones [...], lo imprescindible de la ética cristiana es la creencia en un ser divino (Dios), que es el garante de la virtud y la perfección. (Escobar, 2000, p. 155)

En la patrística, y como principal representante de los padres de la Iglesia, san Agustín, cuya ética está inspirada como todo su pensamiento en la filosofía platónica; su imperativo ético fundamental es “ama y haz lo que quieras”. La ética de santo Tomás se encuentra especialmente en las dos divisiones de la segunda parte de la *Suma teológica* y en el libro tercero de la *Suma contra los gentiles* en la que toca problemas éticos relativos al fin y los valores morales, a la obligación y a la conciencia. Todos los seres tienen un fin prefijado: el objeto propio de la voluntad es el fin y el bien; por consiguiente, todas las acciones humanas, necesariamente, se ordenan a su fin y el ser se perfecciona en busca de su fin natural, lo que acarrea la felicidad, y como bien o fin último del hombre es Dios.

Tabla 2. Historia de la ética en la antigüedad

Corriente o autor	Resumen
Mundo homérico	La ética se definirá como “somos lo que hacemos”, este hacer, que es la condición fundamental que define el sentido de un comportamiento, constituye su ontología moral. Pero el hacer no brota como consecuencia de un contraste con normas, mandatos, teorías que sirviesen para habilitar las acciones, justificarlas y sancionarlas.
Los sofistas	Sigo V a. C. (450-400 a. C.) representado por Protágoras, Hippias de Elis, Gorgias, entre otros. Los sofistas fueron los hombres cultos de la Grecia de entonces y los propagadores de la cultura. La felicidad es <i>eudaimonia</i> , que implica la presencia de un demonio, guardia bueno, que hace la vida próspera y placentera.
Sócrates	Sócrates de Atenas (469-399 a. C. -segunda mitad del siglo V). Fue el primero que hizo descender la filosofía del cielo y le buscó acomodo en las ciudades, e incluso la introdujo en los hogares, y la obligó a meditar sobre la vida y las costumbres, sobre los bienes y los males. La felicidad no está en las cosas externas, sino en el alma, esencia humana. Hay una faceta esencial de Sócrates como educador que le contraponía a los sofistas; ellos ofrecen un saber, Sócrates lo busca.
Platón	Platón nació en Atenas (427-447 a. C.; su verdadero nombre Aristocles). El bien como aspiración fundamental de los seres humanos se realiza por la aspiración de las personas al mundo inteligible. Los diálogos que tratan de dar la definición de una virtud determinada son breves y tienen una estructura muy parecida: en el <i>Lisis</i> se trata de la amistad, en el <i>Laques</i> del valor, en el <i>Carmides</i> de la prudencia o sensatez moral, en el <i>Eutifrón</i> de la piedad, en el <i>Hippias mayor</i> se intenta definir la belleza.
Aristóteles	Aristóteles nació en Estagira (384 a. C.). Lo propio de la virtud es el justo medio. Ser virtuoso implica ser bueno y esto, a su vez, implica ser feliz. Aristóteles afirma que por medio de la memoria se engendra la experiencia en los hombres y en la <i>Ética nicomaquea</i> se justifica que los jóvenes pueden ser matemáticos pero no prudentes, porque la prudencia se refiere a las cosas particulares y concretas, y brota de la experiencia, cosa que el joven no puede tener, porque se requiere la experiencia.
Epicuro	El fundador de esta corriente fue Epicuro de Samos (342-270 a. C.). La ética de Epicuro presenta un eudemonismo hedonista, considera que el placer es el medio que permite alcanzar la felicidad, último bien del hombre: el placer como ausencia del dolor. La verdadera felicidad consiste en la ausencia de dolor en el cuerpo ( <i>aponía</i> ) y la carencia de perturbación en el alma ( <i>ataraxia</i> ).
Estoicismo	Corriente fundada por Zenón (366-264 a. C.). La felicidad se alcanza viviendo según la naturaleza. El bien es todo aquello que incrementa el logos y el mal aquello que lo perjudica. Las fuentes coinciden en que Zenón buscó en la filosofía soporte para la vida moral y, cuando entendió necesario que la filosofía se elaborase como sistema, concibió este como dirigido a y culminado en un saber para ordenar la conducta; como suele decirse, un sistema de finalidad ética.
Escepticismo	La felicidad implica despojarse completamente de lo humano, realizando aquella naturaleza de lo divino y del bien, llegando a la imposibilidad del sabio.

Fuente: Elaboración propia según Camps (2002).

**Tabla 3.** Historia de la ética en la Edad Media

Parte o autor	Resumen
El cristianismo y la filosofía moral cristiana	La moral es, pues, una dimensión en la religiosidad cristiana. Los relatos de los Evangelios ponen en labios tanto enseñanzas concretas relativas a aspectos particulares de la vida humana (repudio de la mujer, venganza, riqueza, valor de los ritos) como otras de alcance general sobre lo que Dios pide al hombre. Hay que saber comprenderlas en un doble contexto. Jesús enseña, desde la perspectiva del decálogo y de los preceptos del Antiguo Testamento, que no ha venido a abolir la Ley, sino a llevarla a su cumplimiento; la preocupación de Jesús es por lo esencial del ser humano. El germen de una filosofía moral cristiana es el Evangelio con ayuda de los aportes de las cartas paulinas.
La cumbre de la Edad Media: la moral de san Agustín	San Agustín (354-430 d. C.). Él no desarrolla sistemáticamente la ética en ninguna de sus obras. La inspiración inmediata de la doctrina moral agustiniana se encuentra en la Biblia. También con el apoyo de los textos sagrados teniendo en cuenta la tradición teológica y las apreciaciones realizadas por la ciencia cristiana de la patrística; ha de tenerse en cuenta la filosofía en especial platónica. Finalmente, fija la razón de la filosofía en la búsqueda de la felicidad y en eso coinciden los paganos y cristianos.
Santo Tomás en la escolástica	Santo Tomás (1225-1274). Una recta concepción del hombre orientará en la solución de ese problema. Tal concepción venía deparada también por los sabios griegos. El mundo está regido por la razón. Entre las facultades del hombre, es la razón la facultad rectora. El hombre es animal racional. Informado de la racionalidad llevará en consecuencia sus posibilidades de vida a la perfección que le es debida según su naturaleza. La vida moral será buena si secunda el <i>imperium</i> de la razón natural. El objeto de la ética o filosofía moral es la consideración de las operaciones humanas en cuanto ordenadas entre sí y al fin.
La ética protestante	Lutero indica que el uso moral de la Ley es el de demandar a los hombres que procuren ser justos, no tanto para con Dios, lo que es imposible, pero sí para con los hombres, y así hacer posible la convivencia y la sociedad civil.
La filosofía en el Renacimiento: Maquiavelo y las utopías	En el último cuarto del siglo XV, y en el primer cuarto del siglo XVI, entre el cierre de la Edad Media y los albores de la Edad Moderna, transcurre la vida de Nicolás Maquiavelo y Tomás Moro. Se da una reflexión del Estado y la política, la moral, excepto en la medida en que es la acción política o resulta políticamente relevante. El ser humano es siempre el mismo como es siempre idéntica la naturaleza en general y en consecuencia también lo son la historia y la política.

**Fuente:** Elaboración propia según Camps (2002).

## Principales modelos de la ética en la edad antigua y medieval

Son innumerables los sistemas y modelos éticos elaborados a lo largo de la historia. Al estudiar diferentes modelos éticos, se amplía en el estudio de diversos filósofos, pensadores, se encontrarán planteamientos diferentes, algunos enfrentados y quizá se

terminará por comprender la ética como un polifacético abanico de teorías sobre la moralidad (tabla 4).

La ética se asimila a obrar con honestidad, con rectitud y con compromiso, o a obrar con y en justicia, o lo que es lo mismo de acuerdo con las leyes. Santo Tomás desarrolla la teoría de las virtudes dentro de la teología

Tabla 4. Principales modelos éticos

Modelo	Breve descripción
Ética de virtudes	En nuestra sociedad, de tradición occidental y cristiana, está fuertemente enraizada en el modelo ético del hombre virtuoso. La máxima aspiración del hombre consiste en la felicidad, que no puede encontrarse sino en Dios, fin último de la vida humana. Y esa felicidad se alcanza mediante el ejercicio de las virtudes. El origen de esta ética se encuentra en los griegos. Los grandes clásicos de la filosofía griega: Sócrates, Platón y Aristóteles, son sus máximos representantes. Veamos cómo la presenta Aristóteles, cuya <i>Ética a nicómaco</i> es sin duda el libro de ética más importante de la antigüedad. El hombre está orientado por su naturaleza hacia la felicidad. El nombre griego de felicidad ( <i>eudaimonia</i> ) hace que este sistema ético se denomine también eudemonismo: la felicidad.
Epicureísmo	El placer constituye una aspiración generalizada entre los hombres de todos los tiempos. Vivir rodeado de placeres y satisfacciones es el ideal que la sociedad de consumo difunde a través de los medios de comunicación en la actualidad. La teoría que desarrolla esta tendencia como criterio último de moralidad es denominada hedonismo. La antigüedad tiene su máximo representante en Epicuro, hombre de una gran personalidad, admirado y seguido en su tiempo por numerosos discípulos. Para Epicuro, el principio de todo bien se halla en el placer. El placer que hace verdaderamente dichoso al hombre es un placer tranquilo, equilibrado. El placer puro es aquel que no lleva mezcla de sufrimiento. Tal placer deja un recuerdo agradable que hace desear la repetición. Saber seleccionar los placeres y saber calcular su medida, con el fin de eliminar lo más posible el sufrimiento, sería la máxima de la actividad moral que brinda el epicureísmo a los hedonistas de todos los tiempos.
Estoicismo	El estoicismo es una escuela filosófica contemporánea y antagónica de la anterior. Recibe su nombre de la stoa o pórtico, donde Zenón reunía a sus primeros discípulos a comienzos del siglo IV a. C. Los representantes son Epicteto, Séneca y Marco Aurelio. Los planteamientos son de carácter moral. En los cimientos del estoicismo, se halla la comprensión del mundo como cosmos, un orden universal, un orden universal, regido por las leyes inmutables que gobiernan también la vida humana. El ideal del hombre consiste en vivir conforme a la naturaleza. El camino de la perfección reside en la <i>apatheia</i> , una actitud de indiferencia positiva frente a los acontecimientos. Para alcanzarla, el hombre debe comenzar por cultivar la ataraxia o imperturbabilidad. El no dejarse turbar por nada, sea agradable o desagradable, nos garantiza la tranquilidad de espíritu, en armonía total con la naturaleza. Todo lo que nos sucede: éxitos, alegrías, sufrimientos, muerte, es lo que nos conviene. Aceptarlo, sin apego y no resistencia, es alcanzar la perfección y la felicidad; a esta actitud se le une la conciencia de la dignidad humana.
Neoplatonismo	Esta corriente es marcadamente religiosa y recoge la tendencia mística del hombre a sumergirse en la divinidad. Ya el ideal de la vida propuesto por Platón para alcanzar la felicidad resaltaba el cultivo de la sabiduría mediante la contemplación y la mortificación de todos los deseos sensuales que provienen del cuerpo, la parte inferior y percedera del hombre. Plotino, desarrollando el esquema del idealismo platónico, elabora toda una metafísica religiosa que influirá decisivamente en la ascética cristiana hasta mediados del siglo XX y que aún perdura en numerosos grupos religiosos, que siguen colocando la perfección de la vida cristiana en la unión afectiva del alma con Dios. El fundamento o principio supremo de toda realidad es el Uno, que es el ser perfecto, primero, absoluto, de él proviene, por emanación, el <i>nous</i> , inteligencia o espíritu, y de este el alma. El alma del hombre ha sido corrompida al caer y quedar aprisionada en un cuerpo. La búsqueda de la perfección consistirá en una marcha ascendente hacia el Uno.
San Agustín	La felicidad depende del bien. El bien moral es obrar en sintonía con el sumo Bien, mientras que el mal es simplemente ausencia de bien.

Modelo	Breve descripción
Boecio	Todas las cosas se encuentran ordenadas según una norma adecuada a ellas, que las orienta hacia el bien.
Pedro Abelardo	La intención es la base de la conciencia moral y es la que sirve para calificar las acciones de buenas o malas.
Santo Tomás	La virtud y la justicia están en el orden de las cosas divinas. Conocer el bien implica necesariamente obrar el bien.

**Fuente:** Elaboración propia según González (2003) y Suárez (2003).

cristiana. En este contexto, él habla de las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad. Según este planteamiento, por medio de estas virtudes, las personas logran superar sus apetitos sensibles y comienzan un camino de perfección que las conducirá a su fin último que es Dios, fuente de toda felicidad.

Los modelos éticos permiten impulsar los procesos educativos formales e informales, de los niños y jóvenes de manera particular, nos llevan a tener fe en la construcción de las ciudades y de la vida comunitaria en las áreas rurales y urbanas, desde una perspectiva ética; ganar en confianza en las actividades formativas de los ciudadanos es ganar personas de bien para el progreso personal y social, en pro de una sana y correcta convivencia entre los seres humanos.

Los modelos éticos, no solo son doctrinas o corrientes de pensamiento, sino que han de trascender en la ética ciudadana al reconstruir el saber práctico que permite afinidad a un sentido común para todos los ciudadanos; nos permiten reconocer que nuestras acciones son parecidas a las de los otros y que en la pluralidad puede haber un verdadero encuentro. El reconocimiento de un pluralismo razonable, en lugar de los absolutismos tradicionales, de la información, de la tecnología, de la identidad cultural, del contrato según las mayorías, de acuerdos

mínimos, permite crear ciudad, fortalecer el sentido de la participación y enriquecer la interacción social.

El ser humano, y más en la condición de estudiante universitario, está llamado a estudiar los modelos éticos pero aplicarlos en la corresponsabilidad en los proyectos comunes y la responsabilidad social que nos compete. Reconocer la posibilidad de ejercer todas las ciudadanías es un primer paso; de hoy en adelante, la acción diaria, la unidad de vida, que es en realidad la unidad debida, el compromiso real con nosotros, y con los demás, la posibilidad de aplicar la regla de oro: "No hagas a otro lo que no deseas para ti".

## HISTORIA DE LA ÉTICA EN LA EDAD MODERNA Y CONTEMPORÁNEA

A lo largo de la historia, y en las diferentes culturas, las personas siempre han buscado una forma específica de orientar su vida, de realizar la misión a la que se sienten llamados en el mundo o desarrollar lo que consideran que es su vocación. En este sentido, se han presentado diversas propuestas que permiten orientar las acciones humanas, por lo que se puede establecer con claridad que una es mejor que la otra, pues esto depende de los contextos y de las situaciones

particulares de la vida. Así, cada persona debe ponderar las diferentes formas de vida y las distintas teorías al respecto, y luego apropiarse de aquello que cree convenientemente para su realización.

## Historia de la ética en la Edad Moderna

Una nueva y fructífera etapa de la historia de la ética adviene con la modernidad, que inicia en el Renacimiento (siglo XV) y se prolonga hasta finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. A diferencia de la ética medieval, esencialmente teocéntrica y teológica, la ética moderna se caracteriza por su antropocentrismo: la tendencia a considerar al hombre como centro de todas las manifestaciones culturales: política, arte, ciencia, moral, etc. En el Renacimiento, surge el humanismo que trata de reivindicar al hombre, concibiéndolo como ser autónomo y radical. La época moderna presenta rasgos tan decisivos (tabla 5).

Pensadores como san Agustín, en la Edad Media, en cuyas letras respira el hombre interior, el hombre angustiado ante hondos

conflictos humanos; pensadores como Blas Pascal en la Edad Moderna, que puso de relieve la importancia del sentimiento sobre la razón; el corazón y no la razón es el que siente a Dios; o bien filósofos de la genialidad de Friedrich Nietzsche, que se lanza a conquistar la realidad vital del hombre. La filosofía existencialista de la Edad Contemporánea se caracteriza, entonces, por afirmar que la existencia precede a la esencia, lo que significa que el hombre empieza a existir, se encuentra, surge en el mundo, y después se define. Señala Sartre que el hombre no es definible, porque empieza por no ser nada, por lo que la existencia del hombre se va haciendo. En la ética moderna, se encuentran varios autores y postulados, como Descartes, Spinoza, Leibniz, Hegel, Schopenhauer y Kant quien trabaja la doctrina moral creada en el siglo XVIII (tabla 6).

En relación con éticas autónomas y heterónomas de Occidente, conlleva realizar un análisis de la autonomía y heteronomía. La heteronomía se define como el comportamiento de una persona que siempre se ha

**Tabla 5.** Generalidades de la ética en la Edad Moderna

Aspecto	Breve descripción
Social	Puede mencionarse la creación y el fortalecimiento de una nueva clase social: la burguesía, en la que el banquero, el comerciante, el industrial, reemplazaron al terrateniente, al eclesiástico y al guerrero como tipos de influencia social predominante.
Científico	La ciencia reemplaza la religión y se convierte en factor principal de la nueva mentalidad humana.
Filosófico	Surge, acorde con los nuevos tiempos, una filosofía eminentemente racionalista.
Político	Se logran crear los Estados modernos, fragmentándose, de este modo, la vieja sociedad feudal.
Religioso	En el aspecto religioso, la Iglesia deja de ser el poder central. Así, señala Laski que, en la época moderna, "la Iglesia, tal como estaba organizada, era considerada un verdadero estorbo para la implementación del nuevo orden social".

**Fuente:** Elaboración propia según Escobar (2000).

Tabla 6. Historia de la ética en la Edad Moderna

Autores	Resumen
Descartes	Esforzarse más es vencerse a sí mismo más que a la suerte, y por cambiar los deseos personales más bien que el orden del mundo.
Leibniz	Vivimos en el mejor de los mundos posibles. El mal moral se produce cuando el ser humano renuncia a los fines para los cuales está destinado.
Hobbes	Es creador de la filosofía política y de la filosofía social como ciencia. En cuanto a la ley natural, esta sería el precepto obtenido mediante la razón en orden a preservar la propia vida. En el <i>Leviatán</i> , Hobbes enumera hasta dieciséis leyes naturales, de las cuales las más significativas se refieren al mandamiento de la paz, a la legítima defensa y al respeto de los pactos.
Espinoza	Sus tres obras más importantes se titulan <i>Ética</i> , <i>Tratado teológico-político</i> y <i>Tratado político</i> . Su obra <i>Ética</i> , en la primera parte, "De Dios", trata de fundamentales cuestiones metafísicas; la segunda, "De la naturaleza y el origen del alma", y la tercera, "Del origen y naturaleza de los afectos", se constituyen en una especie de tratado de psicología; y en la cuarta parte, "De la servidumbre o de la fuerza de los afectos en la que empieza", se habla de bien, mal, fin, virtud, es decir, nociones ordinariamente asociadas a la filosofía moral. La ética se explica y se vive de acuerdo con los caracteres de la geometría. El conocimiento es la verdadera potencia que libera al ser humano de las pasiones.
Locke	Locke aborda el conocimiento moral en el que indica hasta qué punto y de qué manera los humanos son capaces de conocer la ley natural, puesto que el conocimiento humano es limitado y deficiente. Dios ha de ser el fundamento último de la ley natural. En cuanto al hombre, ha de desconfiar de las opiniones y tradiciones recibidas, los contenidos de esa ley. La ética se ocupa de grandes cuestiones: problemas de fundamentación y legitimación, primeros principios, razones últimas de la obligación moral. La moral, en cambio, se refiere a las costumbres, a las formas de ser aconsejables para una mejor convivencia.
Montesquieu	Por naturaleza, el hombre es un ser moral, que no puede vivir sin unos principios significativos que orienten su acción, y precisamente en esa realización de su naturaleza considera Montesquieu que radica la felicidad. La paradoja es que, por un lado, los hombres no pueden vivir sin normas éticas, y que ese cumplimiento de las normas, esa virtud, o es espontánea o no lo es; pero, por otro, la naturaleza humana tiende al egoísmo y a satisfacer sus propios deseos por encima de las obligaciones morales con el prójimo.
Hume	La moralidad es una cuestión práctica, es decir, mueve a la acción; la razón, en cualquiera de sus dos operaciones, es incapaz de causas de acción; por tanto, la moralidad no es una cuestión de la razón exclusivamente.
Schopenhauer	El pensamiento está todo orientado a buscar un remedio eficaz contra el sufrimiento y la desolación de la vida. La moral, es decir, la sección práctica de su filosofía, no es un apéndice sino la razón misma del sistema. Su punto de partida es una intuición supremamente clara e indiscutible. Si los hombres llevaran una vida feliz o al menos no patentemente miserable, jamás se les ocurrirá algo tan embarazosamente antinatural como ponerse a pensar. La vida ética está en la compasión, en el hecho de reconocer en el otro el dolor propio y evitarlo a toda costa.
Kierkegaard	Uno de los máximos responsables de que hoy identifiquemos la ética con la autodeterminación y reservemos para la estética o la religión el cumplimiento de una más satisfactoria autorrealización del sujeto. La vida ética no solo consiste en adoptar la norma, en lo universal que nos hace autónomos, sino en someterla a un hábito, a una repetición sin la cual ni hay tarea moral que se cumpla ni, esencialmente, sujeto moral que se precie de su individualidad. Lo ético, que no es ni mucho menos monotonía, es lo que permite al individuo subsistir en el tiempo y conservarse como tal, en lugar de detenerse en una abstracta e impersonal autodeterminación.

Autores	Resumen
Kant	<p>Debemos actuar pensando que nuestra norma de comportamiento pueda convertirse en ley universal. En el siglo XVIII, Kant elabora un nuevo modelo ético, que busca un fundamento diferente para la vida moral. Las éticas anteriores tenían un fundamento heterónomo, es decir, fundamentaban sus exigencias o principios en realidades exteriores y trascendentales al hombre mismo: Dios, la idea del bien, la naturaleza, la felicidad. El interés de Kant consiste en darle a la moral un fundamento autónomo: que la moralidad misma del hombre constituya el fundamento último y la fuente original de todas las normas morales. Esto equivale a decir en un lenguaje sencillo: no importa si el objetivo de mi acción es en sí mismo bueno o malo, lo importante es la intención que me mueve a realizarla.</p> <p>Kant sintetiza el principio práctico del obrar moral en la siguiente máxima: “Obra siempre de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda valer como principio de legislación universal”.</p>
Marx	<p>El individualismo ético es el punto de vista según el cual solo existen sujetos éticos individuales y ninguna colectiva tiene relevancia ética en tanto que sujeto. Marx no elaboró ninguna filosofía moral, sino que se ocupó de los problemas éticos. Marx denuncia la moral junto con la religión y la filosofía como formas de ideología tras las cuales solo existen los intereses de las clases dominantes; y por otro lado, toda su crítica radical del capitalismo por su naturaleza explotadora, alienante e injusta con la mayoría y particularmente con los más débiles.</p>
Nietzsche	<p>En <i>Genealogía de la moral</i>, trazó los rasgos esenciales del proceso que ha seguido la evolución ética dentro de ese marco inesquivable de autoafirmación grupal. Los primitivos creadores de valores fueron seres fuertes, intrépidos, orgullosos de sí mismos y por ello llamaron bueno a lo que se les parecía y malo a lo que despreciaban. La moral de los esclavos ha prevalecido durante los siglos anteriores. Ahora debe prevalecer la moral de los señores; el superhombre determina su propia moral.</p>
Hegel	<p>La ética adquiere el carácter de eticidad, en la que el valor moral de los actos radica en la relación entre estos y su comunidad.</p>
Sartre	<p>Actuar en libertad implica la elección del propio ser. Ser libre conlleva asumirse desde su propia realidad, reconocerse como nada.</p>
Habermas	<p>Las normas morales válidas son fruto de la argumentación consensuada dentro de una comunidad ideal de vida.</p>

**Fuente:** Elaboración propia según Suárez (2003).

de regir por condicionamientos externos a sí misma y a su razón. Kant fue el primer filósofo en determinar el comportamiento moral según la autonomía, en total oposición a la heteronomía; se trata de fundamentar el comportamiento de las personas según una norma no impuesta desde fuera, cuyo comportamiento moral obedeciera a sus propios criterios y al buen uso de la razón.

Para Kant, la ley moral debía ser de tipo formal, “que se prestaba como un imperativo

categorico, que consiste en una ley cuya validez universal se da gracias a su racionalidad. Para dicho imperativo categorico (Suárez, 2003, p. 62), Kant establece tres formulaciones:

- Obra (actúa) de modo que la máxima que tu voluntad tenga siempre validez, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal.
- Obra (actúa) de modo que consideres a la humanidad, tanto en la persona de

todos los demás, siempre como fin y nunca como simple medio.

- Obra (actúa) de modo que la voluntad, con su máxima, pueda considerarse como legisladora universal con respecto a sí misma.

Es claro que, cuando las personas actúan por puro deber, se vuelven dignas de felicidad, lo que implica una consecuencia de la actuación y no solo la finalidad en sí misma.

## Historia de la Edad Contemporánea

Se terminará este panorama de la historia de la ética con algunas de las principales corrientes contemporáneas: siglos XIX y XX. En realidad, es difícil determinar los límites cronológicos y el sentido fundamental del pensamiento contemporáneo, entre otras razones, porque es un pensamiento que aún se está gestando y desarrollando, y porque, estando ubicados en la atmósfera intelectual que él forma, falta la perspectiva adecuada para abarcarlo y juzgarlo cabalmente.

El estudio de la ética contemporánea que haremos se referirá a corrientes, autores,

planteamientos de los siglos XIX y XX: Freud y la génesis de la conciencia moral, Scheler y la ética de los valores, la psicología moral de Piaget y la psicología moral de Kohlberg, la ética discursiva de Adela Cortina que destaca el aspecto concreto del hombre: hombre de carne y hueso (tabla 7).

Desde las últimas décadas del siglo XX y hasta hoy, se ha mantenido un nuevo modelo de interpretación y de fundamentación de la moral, denominado ética dialógica. Este tipo de ética se basa en la búsqueda de consensos que permitan asumir acuerdos morales dentro de una comunidad. El planteamiento pretende ser capaz de universalizar normas para uno o más grupos humanos a través de la argumentación. Del mismo modo, propone un modelo que sirva para determinar las acciones morales válidas para los diversos pueblos y que tenga una aplicación concreta en las diferentes formas de ser de la moral.

## Principales modelos de la ética moderna y contemporánea

Son innumerables los sistemas y modelos éticos elaborados a lo largo de la historia.

Tabla 7. Historia de la ética en la Edad Contemporánea

Parte o autor	Resumen
Freud y la génesis de la conciencia moral	Los problemas concernientes a la moral, en un sentido naturalmente amplio, ocupan una parte de la obra de Freud. Se ha de advertir que en Freud la operación valorativa, el dar-valor, el valorar un objeto (ya sea otro, ya sea uno mismo, y más concretamente, la acción de uno mismo), no es solo ética sino también estética. Los valores, pues, son para Freud las formas socialmente permisibles de transacción pulsional que al sujeto le son factibles verificar en la realidad que constituye la comunidad social. No dejan de ser, por consiguiente, convenciones, si bien mantenidas históricamente, y por tanto, relativas, aunque acuñadas; piensa en una primera etapa, incluso biológicamente. Los valores sociales estéticos y éticos son la única forma permisible, transaccional, de gratificación pulsional, quiere esto decir que valorar es desear, y se valora como se desea, esto es, cada cual valora como desea.

Parte o autor	Resumen
Scheler y la ética de los valores	<p>La ética es el conjunto de conocimientos y técnicas adecuadas para adiestrar los componentes de un grupo humano en la práctica de las acciones aprobadas por el grupo. La ética sería la conformación de la conducta, su condicionamiento desde el exterior social, algo parecido a un entrenamiento deportivo de la convivencia. La posición de Scheler es exactamente lo contrario. En el mundo que nos acaba de describir, la ética se refiere, principalmente, a la actitud general del hombre, a su modo de sentir y de pensar, a su <i>ethos</i> o escala de valores. Aunque parezca un juego de palabras, hay que decir que un hombre bueno es aquel que en efecto aprecia y prefiere lo que realmente es apreciable y preferible. No se puede plantear la pregunta ¿qué son los valores?, porque los valores no son, sino que simplemente valen o pretenden valer.</p> <p>Los valores se dividen en del agrado, vitales, espirituales (estéticos, jurídicos e intelectuales) y religiosos.</p>
La psicología moral de Piaget	<p>Se propuso estudiar exclusivamente la génesis del juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Para ello, elaboró una metodología clínica, basada en una combinación de observación y entrevista con niños de escuelas. Su hipótesis de partida es la de que toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas.</p> <p>Piaget emprendió el estudio de la estructura de la moralidad en el niño, poniendo en claro el papel del influjo adulto sobre el niño, el efecto de la cooperación entre iguales y la incidencia del desarrollo intelectual sobre el juicio moral, poniendo de relieve la interacción entre sí.</p>
La psicología moral de Kohlberg	<p>Estableció que la génesis del desarrollo moral atravesaba tres niveles: preconventional, convencional y de principios, en cada uno de los cuales se hacía preciso distinguir los estadios; seis en total.</p> <p>Nivel A: nivel preconventional; estadio 1: estadio de castigo y obediencia; estadio 2: estadio de designio e intercambio individual instrumental.</p> <p>Nivel B: nivel convencional; estadio 3: estadio de expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales; estadio 4: estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia.</p> <p>Nivel B/C: nivel transicional.</p> <p>Nivel C: nivel posconventional y de principios; estadio 5: estadio de derechos prioritarios y contrato social o utilidad; estadio 6: estadio de principios éticos universales.</p>
La ética discursiva de Adela Cortina	<p>La ética se presenta como deontológica, en la medida en que se ocupa de la vertiente normativa del fenómeno moral y prescinde de las cuestiones referentes a la felicidad y la vida buena. Los enunciados normativos constituyen su objeto, porque componen la dimensión universalizable del fenómeno moral: proyectar ideales de vida buena es cosa de los individuos y los grupos.</p> <p>La ética discursiva no debería descuidar la dimensión subjetiva de la moralidad para una exterioridad jurídica o sociológica, porque en el mundo moral al cabo los sujetos siguen siendo los individuos y sus opciones. Analizar los móviles, las actitudes, del diálogo intrasubjetivo y la fuerza axiológica del principio ético, además de las peculiaridades externas del procedimiento moral, es tarea urgente para una ética que no se resigna a reducir la moral a derecho. El principio del discurso se refiere al punto de vista de la razón práctica, desde el que es posible juzgar imparcialmente una norma y decidir sobre ella.</p>

Fuente: Elaboración propia según Camps (2002).

Al estudiar diferentes modelos éticos, se amplía en el estudio de diversos filósofos, pensadores, se encontrarán planteamientos diferentes, algunos enfrentados y, quizá, se terminará por comprender la ética como un polifacético abanico de teorías sobre la moralidad en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea (tabla 8).

Dentro de las corrientes éticas de la Edad Contemporánea, cobra un gran interés para

nuestro momento histórico la denominada ética de la liberación, que está inserta en el marco general de una filosofía de la liberación, dada en los países que han sufrido la dominación y la dependencia; es una cuestión ceñida a América que abarca donde haya opresión del hombre por el hombre.

El aspecto ético de esta corriente filosófico-ética plantea una relación de igualdad, fraternidad, solidaridad, pero rechaza los

**Tabla 8.** Principales modelos éticos

Modelo	Breve descripción
Utilitarismo	<p>El utilitarismo es sin duda el modelo ético más seguido en la actualidad. Constituye un resurgimiento del epicureísmo hedonista en pleno siglo XVIII. Su principio fundamental consiste en la felicidad, que se consigue en busca del placer y rechazando el dolor. Bueno es lo que produce placer; malo es lo que produce dolor. Esto se deduce del criterio de utilidad, que constituye el móvil último de todas las acciones. Es útil lo que aumenta el placer y disminuye el dolor.</p> <p>El primer utilitarista con renombre universal es Betham, un filántropo preocupado por la felicidad de la humanidad, a cuyo servicio elabora una aritmética moral. La conducta debe regirse solo por el interés. Toda la sabiduría moral consiste en un frío cálculo de intereses. El sacrificio, el ascetismo, el desinterés, son ideales falsos. La virtud es el hábito de hacer bien las cuentas para lograr mayor placer.</p> <p>Stuart Mill corrige esta doctrina dándole mayor importancia a la calidad del placer que a su cantidad: "Vale más llegar a decir ser un hombre descontento que un cerdo satisfecho". Los placeres intelectuales o del espíritu son más valiosos que los placeres sensuales. Moralmente, las personas se clasifican de acuerdo con el tipo de placeres a que aspiran.</p>
Ética del superhombre	<p>En los últimos siglos, el hombre occidental, a medida que se independiza de los esquemas de pensamiento del mundo medieval, descubre que los valores morales tradicionales son puras máscaras que ocultan los intereses egoístas de unos y las bajezas y miserias de otros. En este contexto, surge la obra de Nietzsche, cuya influencia ha sido considerable en todo el pensamiento contemporáneo. La crisis de valores del siglo XX es en el fondo un vacío de valores. Y Nietzsche es su máximo testigo, cuya mayor preocupación consiste en el porvenir de la civilización occidental.</p> <p>Los hombres poderosos, muy escasos y solitarios, constituyen una raza superior caracterizada por valores opuestos a los de la raza inferior. Para ellos no existe otra regla moral que el desarrollo de su propia personalidad en vistas al poder y la grandeza. El que realiza en su vida el ideal del hombre poderoso se convierte en un superhombre.</p>
Ética marxista	<p>El marxismo se preocupó por elaborar una ética en forma sistemática prácticamente hasta la segunda mitad del siglo XX, tal vez debido a que todo él es una filosofía de profundo carácter moral. Algunos de los principios básicos de la antropología marxista que definen un tipo de ética diferente, como criterio último de verdad, son la praxis, la acción, la producción, el trabajo, la eficacia histórica, indicadores de la verdad y, por consiguiente, de la bondad moral. La alienación constituye la fuente y la máxima expresión de la deshumanización. Marx propone el ideal del hombre libre, que será el fruto de la sociedad comunista, sin clases. La moral marxista es ante todo una moral revolucionaria.</p>

Ética axiológica	<p>En oposición a la ética kantiana, de carácter formal, se desarrolla en la primera mitad del siglo XX una ética preocupada más por el contenido que por la forma de la acción moral. Se trata de una ética axiológica en la que se destacan Scheler y Hartmann. El valor moral de las personas radica en los valores objetivos, de carácter positivo o negativo, que encarnan en su conducta.</p> <p>Algunos consideran el valor como un ideal, otros lo consideran como una cualidad objetiva que se da en los seres. Los valores plasman ideales de perfección que el hombre capta intuitivamente y frente a los cuales se siente atraído para una realización o práctica concreta de estos. De la percepción del valor surge el sentido del deber moral. Los valores poseen algunas propiedades: objetividad: valen por sí mismos independiente de la apreciación de cada individuo; objetividad: cada persona tiene su propia percepción estimativa de los valores; cualidad: se distinguen diversas clases de valores: estéticos, morales, religiosos, biológicos, etc.; polaridad: en todo valor, se da una graduación de perfección entre los extremos: positivo o negativo; jerarquía: entre los valores se da un orden de importancia, unos se subordinan a otros; historicidad: están sometidos a los condicionamientos y cambios históricos, lo que les confiere un carácter de relatividad, aunque no de relativismo.</p>
Ética de la liberación	<p>La ética de la liberación parte de la conciencia de la situación de opresión en que se encuentra el pueblo latinoamericano, así como los demás pueblos del tercer mundo. Para la ética de la liberación, el bien moral consiste en la práctica de la justicia que es reconocimiento del derecho del oprimido: el otro. Así, parafraseando a Duseel, el bien ético es el si-al-Otro y, por tanto, es justicia; es cumplir la justicia y respetar al Otro como otro, dejarlo ser. Este sentido ético de alteridad, como perspectiva que ilumina la praxis de liberación, penetra todos los ámbitos de la vida humana.</p>
Ética comunicativa	<p>La ética comunicativa o dialógica ha sido desarrollada en las últimas décadas del siglo XX sobre todo por Apel y Habermas en Alemania. Es una ética formal; preocupados por la justificación y la fundamentación de la ética en una sociedad pluralista y democrática como la actual, colocan el énfasis en el procedimiento para llegar entre todos a una normativa moral universal.</p> <p>Adela Cortina, en España, ha presentado este modelo de ética como una ética de “responsabilidad solidaria”. Con estas categorías, responsabilidad y solidaridad, trata de evitar el peligro de quedarse en la pura formalidad del diálogo.</p> <p>Para hacer posible la ética dialógica, todos los miembros de la comunidad se deben reconocer recíprocamente como interlocutores con los mismos derechos y se deben obligar a seguir las normas básicas de la argumentación, de este modo es posible llegar a establecer unas normas mínimas por consenso, las cuales regularán el comportamiento moral en la sociedad pluralista y democrática.</p>

**Fuente:** Elaboración propia según González (2003).

populismos, considerando que la política de liberación es aquella hegemonizada por el bloque social de los oprimidos (clase obrera, campesinos, etnias, marginales, etc.). La ética de la liberación se opone al machismo, al sometimiento de la mujer, a la concepción de la mujer como mero objeto sexual. Se trata de una revolución cultural por lo ancestral, lo propio debe rescatarse y desarrollarse dentro del marco de una

cultura moderna. La ética de la liberación busca el bien ético del si-al-Otro y, por tanto, es justicia; es cumplir la justicia y respetar al Otro como otro, dejarlo ser.

Se escucha con frecuencia hablar de que vivimos una época crítica que conlleva un derrumbe o deterioro de valores y actitudes; con frecuencia se escucha de padres de familia, docentes y adultos la frase: “Los tiempos pasados fueron mejores”, que hubo

un tiempo dorado como el que han soñado o recreado muchos filósofos de la historia en el que todo parecía mejor porque el ser humano no estaba contaminado por tanta maldad.

Es necesario partir del hecho de reconocer que vivimos, en efecto, una época marcada por la crisis, considerando crisis un trastorno físico que da durante una enfermedad, el cual trasladado al campo de la ética se estaría hablando de un trastorno o malestar moral en que los valores tienen nuevas valoraciones y nuevas formas de entender perdiendo la vigencia y tradición de interpretación; este cambio produce una crisis y un malestar por su nueva comprensión y las nuevas formas de vida.

Recordemos brevemente algunos ejemplos. Posterior a la muerte de Aristóteles, la cultura griega entra en un proceso de descomposición con la llamada filosofía helenístico-romana que consolida. La Edad Media significó la bancarrota de una serie de valores consagrados en la filosofía helenístico-romana como concepciones y valores que conducían a la felicidad y se consolidó el cristianismo con su asiento religioso en la Edad Media, que luego en la Edad Moderna Nietzsche planteará como la transmutación de los valores, y ahora sí era posible alcanzar la verdadera felicidad; y así época por época, en la Edad Contemporánea de guerras, revoluciones, independencias, corrientes, avances científicos y tecnológicos, se evidencian nuevas formas de pensar y concepciones de valores y del ser humano.

Los tiempos actuales requieren su interpretación, comprensión y reacomodación sin perder la esencia del ser humano. Ahora es necesario iniciar un proceso de intuición e

interlocución con actores poco frecuentes: el papel de los jóvenes como actores sociales de trascendencia, las protestas juveniles, el complejo mundo de las drogas, la protesta contra la política y su participación en ella con grandes síntomas de inconformismo social, el amor y la sexualidad han traspasado las fronteras de esta humanidad y sus valores, el enorme problema de la sociedad de consumo-*light*: ser, poder, tener y placer, la violencia encarnada en el ser humano, entre otros problemas acentuados en la sociedad del siglo XXI en el cual nos corresponde vivir.

## CONCLUSIONES

La ética ha de ocupar un lugar preponderante en la organización del currículo, por ello, en los planes de estudio que por ley se respeta, este espacio se ha de considerar oportuno para despertar en los estudiantes su espíritu humano y social. Se han de considerar varias dificultades en el acto educativo: intensidad horaria, docentes no precisamente todos licenciados en el área, material educativo, compromiso de los estudiantes, entre otros.

El recorrido por la historia en las cuatro grandes épocas permite evidenciar el estatus epistemológico de la ética como disciplina y ciencia inmersa en el quehacer humano. En cada época de la historia, la ética se ha hecho presente según el hombre la ha requerido, por lo que ella exige su presencia o, por el contrario, se ha mantenido al margen y haciendo parte de la indiferencia.

Una nueva tarea de la ética ha especificado su papel como guardiana de la vida humana que se le ha llamado bioética y

sus problemas: eutanasia, eugenia, aborto, maltrato a animales, entre otros, la cual no se aborda con especificidad en razón de la exigencia de esta y por el compromiso necesario de un fundamento investigativo que la soporte.

## REFERENCIAS

- Antolínez Camargo, R. y Gaona, P. F. (1994). *Ética y educación: aportes a la polémica sobre los valores*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Arango Alzate, O. A. y Meza Rueda, J. L. (2002). *El discernimiento y el proyecto de vida: dinamismos para la construcción de sentidos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Blanco, L. (2013). *Ética integral*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Camps Cervera, M. V. (Coord.) (2002a). *Historia de la ética. Vol. 1: De los griegos al Renacimiento* (2.ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Camps Cervera, M. V. (Coord.) (2002b). *Historia de la ética. Vol. 2: La ética moderna* (2.ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Camps Cervera, M. V. (Coord.) (2002c). *Historia de la ética. Vol. 3: La ética contemporánea* (2.ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Cantú Martínez, P. C. (2010). *Bioética e investigación en salud*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Carreño, M. (1982). *Compendio del "Manual de urbanidad y buenas maneras"*. Bogotá, Colombia: Skla.
- Duque, J. (2001). *Proyecto de vida* (3.ª ed.). Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Escobar, G. (1992). *Ética: introducción a su problemática y su historia* (3.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Escobar, G. (2000). *Ética: introducción a su problemática y su historia* (4.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Esper, M. (2008). *Cómo educar en valores éticos*. Ciudad de México, México: Trillas.
- García, F. y De la Parra F. (1996). *Pensemos* (2.ª ed.). Bogotá, Colombia: Voluntad.
- González, L. J. (2003). *Ética* (3.ª ed.). Bogotá, Colombia: El Búho.
- Guillén Parra, M. (2005). *Ética en las organizaciones: construyendo confianza*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Haydon, H. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid, España: Morata.
- Horta Vásquez, E. de J. y Rodríguez Gallón, V. (2006). *Ética general*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.
- Merchán Price, J. (2012). *Ética médica: abusos y atropellos*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Michel, G. (1994). *Aprende a ser tú mismo*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Morales Ballesteros, H. F. (2002). *Filosofía 11: aprendiendo a filosofar con competencias*. Bogotá, Colombia: Paulinas.
- Morales Ballesteros, H. F. (2006). *Filosofía 10: aprendiendo a filosofar con competencias* (2.ª ed.). Bogotá, Colombia: Paulinas.
- Pardo Barrios, I. (2005). *Jóvenes contrayente su proyecto de vida* (2.ª ed.). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Snoek, J. (1998). *Ensayo de ética sexual* (3.ª ed.). Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Soto Pineda, E. y Cárdenas, J. A. (2007). *Ética en las organizaciones*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Suárez, G. (2003). *Filosofía I*. Bogotá, Colombia: Paulinas.

Riso, W. (1990). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*. Medellín, Colombia: Gráficas.

Rojas López, M. D. (2011). *Ética organizacional: estrategias para el éxito*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Rozo, E. E. (Comp.) (2001). *Tiempo libre, turismo y ética: compendio de las jornadas de reflexión*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.



---

# Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado\*

*Andrea Hernández Quirama\*\**

*Johana Linares García\*\*\**

*Héctor Mauricio Rojas Betancur\*\*\*\**

Recibido: 13 de abril de 2018

Evaluado: 10 de julio de 2018

Aceptado: 23 de octubre de 2018

Citar como: Hernández Quirama, A., Linares García, J. y Rojas Betancur, H. M. (2019). Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado. *Hallazgos*, 16(31), 187-211  
Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.08>

## RESUMEN

La familia constituye el ámbito social fundamental de la organización del cuidado de la niñez y la adolescencia; aunque las nociones y los roles sobre el cuidado se han transformado de manera lenta, existen cambios importantes en la organización social del cuidado. Para la investigación, se definió el enfoque cualitativo, aplicando la técnica de entrevistas en profundidad a 47 cuidadores, 12 hombres y 35 mujeres, de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Se resaltan las diferencias en el cuidado en relación con cambios, significados, sentimientos y conflictos según sexo y posición social. Se concluye el mantenimiento estructural del cuidado en la familia y los roles asignados, con mayor carga de funciones para la mujer y el mayor involucramiento de los hombres en las funciones del cuidado de la niñez y la adolescencia.

**Palabras clave:** cuidado, niñez, adolescencia, familia.

---

\* Artículo de investigación y de desarrollo tecnológico, derivado del proyecto "La organización social del cuidado de la niñez y la adolescencia en Bucaramanga, 2017", Vicerrectoría de Investigación y Extensión, Código 5006, Universidad Industrial de Santander.

\*\* Universidad Industrial de Santander, Colombia. Correo electrónico: [ahernanq@uis.edu.co](mailto:ahernanq@uis.edu.co). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1955-0566>.

\*\*\* Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: [lanahoj@gmail.com](mailto:lanahoj@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5401-4633>.

\*\*\*\* Universidad Industrial de Santander, Colombia. Correo electrónico: [hrojasm@uis.edu.co](mailto:hrojasm@uis.edu.co). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0569-8236>

## Changes and continuities in the family care organization

### **ABSTRACT**

The family constitutes the fundamental social sphere of the organization of the care of children and adolescents; although the notions and roles on care have slowly transformed, there are important changes in the social organization of care. For the research, the qualitative approach was chosen, applying the technique of in-depth interviews to 47 caregivers, 12 men and 35 women, from the city of Bucaramanga (Colombia). Differences in care are highlighted in relation to changes, meanings, feelings and conflicts according to sex and social position. The structural preservation in family care and assigned roles is concluded, with a greater burden of duties for women and the greater involvement of men in the duties in child and adolescent care.

**Keywords:** care, childhood, adolescence, family

Received: April 13, 2018

Evaluated: July 10, 2018

Accepted: October 23, 2018

## Mudanças e permanências na organização familiar do cuidado

Recebido: 13 de abril de 2018

Avaliado: 10 de julho de 2018

Aceito: 23 de outubro de 2018

### RESUMO

A família constitui o âmbito social fundamental da organização do cuidado da infância e a adolescência; porém, as noções e os roles sobre o cuidado que tem se transformado de forma devagar, existem mudanças importantes na organização social do cuidado. Para a pesquisa, definiu-se o enfoque qualitativo, aplicando a técnica de entrevistas em profundidade a 41 cuidadores, 12 homens e 35 mulheres da cidade de Bucaramanga (Colômbia). Ressaltam-se as diferenças no cuidado em relação com mudanças, significados, sentimentos e conflitos segundo gênero e posição social. Conclui-se a permanência estrutural do cuidado na família e os roles designados, com maior carga de funções para a mulher e o maior envolvimento dos homens nas funções do cuidado da infância e da adolescência.

**Palavras-chave:** cuidado, infância, adolescência, família.

## INTRODUCCIÓN

La familia como institución social ha sido considerada el núcleo fundamental de la sociedad desde su visión más clásica, y se le ha atribuido la función básica de reproducción de la especie humana a través del cuidado para garantizar el desarrollo económico de las naciones (Puyana, 2012). Así es que el ser humano para mejorar sus condiciones de vida individuales y colectivas establece un contrato social (Rousseau, 2008), en el que se asignan roles que responden a las lógicas del patriarcado, lógicas en las que a los hombres se les atribuye la producción, propia del ámbito público, y a la mujer la reproducción, que se haya limitada al espacio de lo privado y se materializa en la familia (Durán y Valoyez, 2009).

No obstante, esta institución no es una sociedad natural, como planteaba Rousseau (2008, p. 9), sino una construcción sociocultural propia de un contexto determinado, que se transforma con el tiempo a causa de los acontecimientos sociales, políticos y económicos (Rivas y Rodríguez, 2008). Podría afirmarse que uno de los más grandes cambios en la familia se debe a la implantación del modelo neoliberal que aniquiló al Estado benefactor, el cual proveía beneficios a las familias para la crianza de los hijos y, por ende, llevó a la mujer a vincularse de forma masiva en el espacio de lo público expresado en el ámbito laboral (Puyana, 2012; Chacón y Tapia, 2017), con lo cual se esperaba redistribuir el cuidado, históricamente caracterizado por ser una labor “femenina

y maternal” (Faur, 2014, p. 15). No obstante, “la organización social del cuidado es injusta y se convierte en sí misma en un vector de reproducción de la desigualdad socio-económica y de género” (Rodríguez y Marzonetto, 2015, p. 104), cuya característica es la distribución desigual y jerárquica que permanece en la esfera de lo doméstico (Pascale y Legarreta, 2016, p. 2).

En el siglo XXI, el cuidado de la infancia y la adolescencia sigue siendo protagonizado por las mujeres y está determinado por el estrato social al que pertenecen, por lo menos en el caso presentado a partir de la investigación realizada en la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Siendo una ciudad intermedia que se constituye en ciudad región del nororiente colombiano, tiene una estructura patriarcal muy fuerte y conservadora que contrasta con los nuevos contextos del cuidado articulado por las transformaciones culturales, como la postergación en la conformación de nuevas familias y las nuevas dinámicas económicas de los grupos familiares, pero conservando muchos rasgos de su funcionamiento (Gutiérrez, 1994). Aunque el cuidado se ha transformado, se conservan algunas prácticas del hogar de origen de las mujeres, como el tiempo de permanencia, reconocida por ellas como eje fundamental para garantizar el aprendizaje de normas de conducta elementales, lo cual se entiende como una función básica de la familia (Rojas y Linares, 2013), así como la gestión de cuidado y la provisión de precondiciones como la alimentación (Rodríguez y Marzonetto, 2015).

## METODOLOGÍA

El estudio de cuidado surge como una necesidad nacional de develar las tendencias en cinco de las principales ciudades del país, entre ellas, el Área Metropolitana de Bucaramanga (AMB). Durante el primer momento, el equipo investigador guio la gestión de información secundaria a partir de las categorías marco del proyecto que emergen de la propuesta teórica de Razavi (2007) del diamante de cuidado, que consiste en arreglos institucionales para contribuir al bienestar de social, en especial de aquellos más vulnerables como las personas durante la niñez y la adolescencia. El estudio de caso realizado en el AMB se centra en aquellos aspectos estructurales del cuidado y mantenidos en el contexto regional en el cual la familia se ha construido como una configuración fundada básicamente desde el patriarcalismo y una fuerte estructura de clases sociales. Como caso, además interesan aquellos aspectos que se han modificado, en especial los relacionados con algunos cambios de roles en el cuidado y en la introducción del mercado como articulador de dichos cambios. El AMB actualmente constituye una importante zona metropolitana en Colombia que cuenta con una población de un poco más del millón de habitantes.

El proceso de investigación se dividió en tres fases, así: preparatoria, gestión de información primaria y analítica, desde un diseño flexible y cíclico, propio de los estudios cualitativos. Las categorías deductivas fueron familia, Estado, mercado y comunidad (Vega y Martínez, 2017), cada una en relación con la articulación sobre la dimensión material, emocional y moral propuestas por Martín (2008; tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones

Dimensión deductiva	Dimensión material	Dimensión emocional	Dimensión moral
Familia	Trabajo doméstico,	Relaciones afectivas	Ética que le brinda sentido al cuidado
Estado	gestión de bienes y		
Mercado	servicios para el hogar		
Comunidad			

Fuente: Elaboración propia.

Además de las categorías, se indagó la composición del grupo familiar y se establecieron datos de identificación en los que se examina principalmente el estrato socioeconómico de la vivienda, entendido como un elemento transversal al proceso de análisis, al igual que el sexo y la posición social.

## Muestreo y criterios de selección de la población

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia acorde con los criterios de selección establecidos para cuidadores y menores de edad participantes. En la tabla 2, se sintetizan los criterios.

Tabla 2. Criterios de selección de la población

Cuidadores	Niños, niñas y adolescentes
Grupos familiares con cuidadores hombres o mujeres con experiencia reciente en el cuidado de niños, niñas y adolescentes. Residentes en el AMB. Pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos.	Pertenecientes a los grupos familiares entrevistados, con el consentimiento de los padres y el asentimiento por parte de los menores de edad.

Fuente: Elaboración propia.

La posición social es una construcción propia del contexto de la investigación que

devela la dependencia e independencia económica de los cuidadores. Se constituyó teniendo en cuenta el estrato socioeconómico de los entrevistados y la autonomía económica de estos, configurándose como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3.** Posición social

Posición social	Estrato socioeconómico	Autonomía económica
1	1, 2 y 3	Ninguna o parcial
2	4, 5 y 6	Ninguna o parcial
3	1, 2 y 3	Total
4	4, 5 y 6	Total

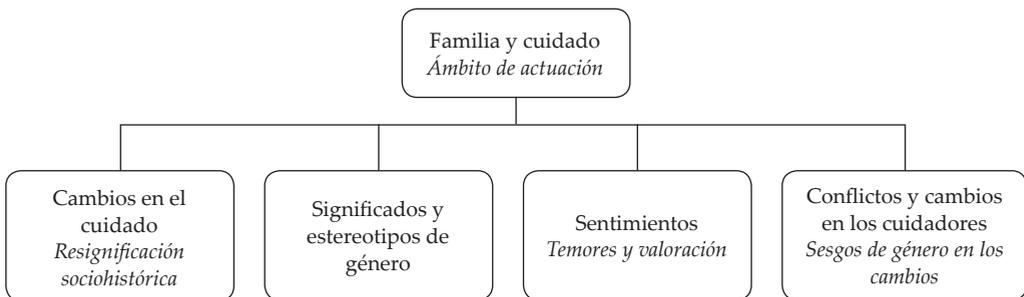
**Fuente:** Elaboración propia.

La participación final involucró a 47 cuidadores en total, 12 hombres y 35 mujeres entre los 22 y los 65 años, de los cuales el 25,5 % habitan en estratos 1 y 2, el 49 % en estratos 3 y 4 y el 25,5 % en estratos 5 y 6. El 77 % de los actores clave son oriundos del departamento de Santander y el 23 %, aunque provienen de otros departamentos, han permanecido en el AMB por más de quince años. Los hogares de los participantes están en su mayoría compuestos por los padres y

los hijos, de modo que el 64 % son familias de tipo nuclear, el 30 % familias extensas con presencia de abuelos maternos o paternos y los hijos y el 6 % monoparentales; se mantiene la tendencia en los hombres de garantizar la proveeduría económica con algunos matices de cuidado directo y gestión del cuidado. Por su parte, el 60 % de las mujeres entrevistadas, no solo se responsabilizan del cuidado directo, sino a su vez lo gestionan y son proveedoras de sus hogares.

### PRINCIPALES HALLAZGOS

El análisis de la categoría familia estuvo guiado por la indagación de aspectos como los cambios en las formas de cuidar, los significados de cuidado, los estereotipos que se refuerzan en el cuidado de hombres y mujeres, las percepciones sobre el cuidado que ejercen las familias, los conflictos o desacuerdos que en el hogar se presentan por el cuidado de niños, niñas y adolescentes, los sentimientos y las preocupaciones contemporáneos de los cuidadores, la identificación de personas que intervienen en el cuidado y los cambios en las vidas de los cuidadores por desempeñar este rol (figura 1).



**Figura 1.** Categorías principales en la relación familia-cuidado.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Cambios en el cuidado

En una primera lectura, fue común encontrar que las mujeres asumieron que el cuidado depende en gran medida de su permanencia en el hogar, reflejando lo que Rodríguez y Marzonetto (2015) denominan “la injusticia en la distribución de las responsabilidades de cuidado” (p. 106), dado que se naturalizan capacidades de las mujeres para mantener un hogar, al considerarse que estas son consecuencia de la capacidad biológica para la maternidad. Además, se estima una labor no remunerada que implica dedicación de tiempo y que se relaciona directamente con la permanencia en el hogar, ya sea para realizar el cuidado directo asociado a la posición uno, ya sea para la gestión del cuidado como en la posición dos.

En cambio, las mujeres que se hallan en posición tres y cuatro, contrario a lo que ocurría en sus hogares de origen, no delegan el cuidado. Dado que las mujeres se insertan en el mercado laboral y expresan que, aunque existen limitaciones en el tiempo para compartir, procuran generar mayor cercanía.

Mi mamá tenía que trabajar mucho, entonces siempre nos dejaba con alguien a cargo, ya sea con mi abuela, o le pagaba a una señora. Yo la veía pero era al desayuno, almuerzo y la comida, tampoco la vi que me ayudara con las tareas, pues que yo recuerde, entonces creo que eso ha cambiado. Yo me la paso en la casa, llevo a las niñas al colegio, ahora no las recojo, pero las recogía, estoy superdependiente de las tareas, no le pago a alguien para que las cuiden. *EP16\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P1*

Paso más tiempo con él, porque, a pesar de que conmigo pasaron tiempo,

no era tiempo de calidad. Mi mamá tenía una empresa dentro de la casa, entonces no compartía, nos vigilaba pero no nos cuidaba como tal. Entonces trato de que el tiempo que está conmigo realmente sea tiempo de calidad.

*EP15\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P3*

Ahora bien, independiente de la posición social, existe un consenso en los padres y las madres, para quienes el cuidado implica una dedicación de tiempo que ellos no recibieron en sus hogares de origen. Esto puede ser entendido, según Carrasco, Borderías y Torns (2011), por la resignificación social de la niñez y la adolescencia que implica destinar más tiempo al trabajo de cuidar. En los hogares de origen, “era común la falta de sentimiento y el abandono de los menores” (p. 18).

Pues sí ha cambiado mucho porque cuando yo era pequeñita mi mamá trabajaba mucho y entonces a mí me cuidaban las empleadas del servicio. Sí ha cambiado mucho porque yo soy la que cuido a mis niñas.

*EP18\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P2*

Ha cambiado todo. Porque mis papás nunca tuvieron tiempo para mí. En cambio, ahora yo, como ellos no me dieron tiempo a mí, yo ahora sí le dedico tiempo a mi hijo.

*EP7\_Hombre\_Cuidador\_ESE2\_P3*

Las personas cuidadoras experimentan cambios en la forma como fueron cuidados y como cuidan actualmente. En su niñez, tuvieron un cuidado distante, sin muchas expresiones afectivas, se les dejaba solos en la casa de manera frecuente, ya sea por el trabajo de padre y madre, ya sea por actividades puntuales, o también era delegado su cuidado a terceras personas.

Cuando yo era niño, sentía que pasaba muchas horas completamente solo en la casa. Y con las niñas eso no ocurre, ellas, generalmente, no están solas, están en la casa con un adulto o en el colegio. *EP11\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

Yo creo que como el tiempo que le he podido dedicar a mi hija comparado con el tiempo que nos pudo dedicar mi mami a nosotras, era muy limitado por el trabajo porque ella a la vez estaba en la universidad, entonces creo que yo he tenido más tiempo de compartir con mi hija. *EP4\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P4*

Aunado a lo anterior, los avances en la comprensión del desarrollo cognitivo, físico y social de los seres humanos han llevado a considerar la expresión de afectividad en el núcleo familiar vital para el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia, permitiendo ejercer una correcta autoridad sobre los hijos (Pi y Cobián, 2009). Los padres de ahora manifiestan cambios en la expresión del afecto durante el cuidado, así como en la comunicación y en las formas de castigo. Las relaciones entre los padres y los hijos se basan más en la comprensión que en el maltrato físico.

Ha cambiado como la conciencia de la afectividad, del cariño, del amor. Sigue igual como la conciencia de que hay que corregir y no alcahuetear todo, sino corregir, pero corregir con amor, no a los golpes, sino, yo, por ejemplo, nunca le he pegado a mi hija, pero sí con una mirada ella entiende, soy firme y tiene normas, tiene reglas, es una niña juiciosa. A la hora de comer se tiene que sentar a comer juiciosa, pero, pues, nunca le pego, con una mirada o con hablarle

fuerte ella entiende, o fuerte no, firme.

*EP14\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

## SIGNIFICADOS DE CUIDADO

El cuidado, entendido como el conjunto organizado de actividades para la atención de personas dependientes en un marco histórico y normativo de asignación y responsabilidad (Esquivel, Faur y Jelin, 2012), también hace referencia a las necesidades de existencia y reproducción de las personas, que involucra la provisión de las precondiciones y la gestión del cuidado (Rodríguez y Marzotto, 2015).

Las aproximaciones conceptuales a la noción de *cuidado* develan una seria discusión que se ha desatado en el último siglo a causa de la crítica feminista a su naturalización y solapamiento en sentimientos maternos, negando el trabajo doméstico que históricamente se ha ligado y atribuido a las mujeres (Arango y Molinier, 2011, p. 17) y, por tanto, devela un patrón basado en la división sexual del trabajo, sumado a otras inequidades y desigualdades de género desde donde es posible el análisis de la distribución social de las responsabilidades del cuidado (Esquivel *et al.*, 2012, p. 20).

Esta división sexual generalmente le implica a la mujer renunciar a su desarrollo económico y profesional, sobre todo cuando es madre soltera, es decir, cuando cumple el rol productivo y reproductivo. Sin embargo, anteponer el cuidado a la economía no es considerado por las mujeres como una pérdida, sino como una ganancia al permitirles brindar tiempo y cuidados a los hijos, entendidos como labores propias de las madres.

Para mí cuidar es felicidad, es tanta felicidad que acabo de renunciar a mi trabajo para dedicarme a ella, porque sentía una crisis en toda mi vida, yo trabajaba mucho, tenía dos trabajos, venía de un ritmo de trabajo intensísimo y cuando nació mi hija yo solo tuve dos meses de descanso entre comillas, porque soy contratista y tenía otros contratos y tenía que moverme y a los dos meses tuve que irme a trabajar, pero en ese momento también ella tiene una cirugía porque tuvo una enfermedad, hipertrofia del píloro, entonces me tocó parar todo, estuvo en cuidados intensivos, fue una época dura. Y entonces después seguí trabajando otra vez fuertemente y el año pasado cuando me di cuenta había días en que yo me levantaba estando dormida, me iba a trabajar, llegaba en la noche estando dormida, había días en que no la veía y eso me generaba a mí mucha tristeza, decir un día que mi hija no me vio, yo no la vi, entonces empecé a tomar conciencia sobre que eso me ponía triste y la felicidad no era trabajar. *EP14\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

Según Esquivel *et al.* (2012, p. 64), cuando las mujeres se hacen cargo de brindar afecto, desarrollar las actividades domésticas y ser las proveedoras económicas en sus hogares, asumen cargas excesivas que las ponen riesgo como a sus hijos. En este sentido, fue común encontrar que, más allá de las necesidades básicas, todas las mujeres entrevistadas refieren mayor preocupación por la dimensión emocional, moral y física, incluso el cuidado, la expresión de amor y afecto.

Es de pronto suplir todas las necesidades básicas que ella tenga, y pues no

solamente en eso de la alimentación del cuidado, sino en el amor, para mí es fundamental decirle todo el tiempo a mi hija te amo, eres la mejor, puedes ser lo que quieras cuando seas más grande. *EP24\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P1*

El cuidado es permanentemente las 24 horas en todo sentido, no solamente la necesidad básica, sino todo, en amor. *EP41\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P2*

Cuidar significa para mí que esté bien en todo, en salud, en su parte emocional, que disfrute su infancia, jugar con él también hace parte del cuidado porque le estoy cuidando sus emociones. *EP15\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P3*

Para los hombres, el significado de cuidado es asociado a orientarlos y brindarles elementos que les adviertan y protejan de posibles riesgos que representa la vinculación al escenario de lo público.

Cuidar es estar pendiente de que no tomen malos rumbos, en el aspecto del temor de que ellos se vinculen a consumir sustancias psicoactivas. Tanto el niño como la niña, por este asunto de las personas que les gusta hacerles bastante daño, como los violadores y todo eso, entonces yo creo que toca enseñarles, orientarlos. *EP12\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P3*

Con lo anterior, se reafirma la postura de Molinier y Legarreta (2016), quienes definen el cuidado como un trabajo tangible que “implica, por tanto, considerar sus condiciones organizativas y materiales, es decir, ocuparse, lo que específicamente conlleva una división del trabajo” (p. 2).

No obstante, es importante resaltar que las mujeres, en especial las que habitan en estratos socioeconómicos bajos, refieren una preocupación por los contextos en que se desarrollan sus hijos, y a diferencia de los hombres, sus acciones están encaminadas hacia la permanencia en el hogar para garantizar su vigilancia y la limitación de las interacciones de los hijos fuera del hogar, más que en la orientación y el diálogo.

Sobre todo no dejarlos solos, no ser tan confiados a dejarlos en las casas o de pronto que estén mucho en un parque. También a la salida del colegio, o sea, nosotros, yo casi no dejo a los niños, o de pronto que vaya a la tienda o vaya donde la tía que vive al otro lado, yo le digo al más grande que vaya que yo estoy pendiente.

*EP20\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P1*

Bueno, no sé si será que soy muy sobre-protectora, pero, por ejemplo, ella me dice que va a salir a dar una vuelta y yo le pregunto, y si no me dice para dónde va, de todas maneras yo la sigo, dice yo voy a tal parte, entonces que sea para tal parte, porque usted ya sabe que más tardesito voy por allá a preguntar, y yo me voy, porque para mí yo pienso que es como más la seguridad que la policía, y cuando uno los quiere, uno está pendiente de ellos, así a ellos no les guste. *EP3\_Mujer\_Cuidadora\_ESE1\_P1*

Lo anterior no implica que a las madres que habitan en estratos socioeconómicos más elevados no les interesen los procesos de relacionamiento que establecen sus hijos, por el contrario, es una preocupación latente pero menos acentuada, en la medida en que los contextos en los que se habita son

diferentes y posiblemente el conflicto social es menos latente, además que se cuenta con recursos para pagar espacios clasificados por las familias, como seguros para la recreación, deporte, cultura y arte, en instituciones que contribuyen al cuidado.

La niña siempre desde los dos, tres años, siempre le hemos inculcado que tenga un deporte o que lo haga, arte o disciplina que le guste. Por ejemplo, le gustaba taekwondo hasta hace dos o tres meses que le empezaron a dar duro, pero digamos por ejemplo, si le gusta mucho el baile y el teatro y está en una academia de teatro y baile, y como le gusta sin presionarla ni nada, pero la disciplina que siga, eso le ayuda a que no tenga malas amistades o tome un mal camino.

*EP37\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P4*

## **ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CUIDADO**

Las familias, como agentes socializadores, ejercen la función de formación de identidad de sus individuos que se concreta a través del refuerzo de los estereotipos de género. Este tema ha sido controversial en la medida en que gracias a los movimientos feministas se ha reconocido la reproducción de las desigualdades de género en el ámbito familiar, caracterizado por perpetuar las relaciones de poder y subordinación (Cobo, 1995). Estos estereotipos “son en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia [...] que responde a las necesidades que tiene el contexto de mantener y preservar las normas sociales” (González, 1999, p. 83). En otro sentido, la socialización de género no es un aprendizaje que se realiza de una vez

y para siempre, sino que se va construyendo en la medida en que transcurrimos por nuestras vidas (Esquivel *et al.*, 2012, p. 120).

A través del cuidado, se refuerzan las ideas y creencias de los significados de ser hombre y mujer. Al respecto, se halló que los padres y las madres entrevistados manejan discursos con ciertos matices de igualdad. Fue constante que en sus narrativas gran parte de ellos expresaran que el cuidado no tiene diferencias por sexo en la medida en que tanto hombres como mujeres durante su niñez y adolescencia son vulnerables al entorno y se enfrentan a los mismos riesgos.

Siento que es la misma responsabilidad, es igual de difícil porque creo que a los dos géneros les pasa exactamente lo mismo, o sea, los pueden robar, los pueden violar, los pueden maltratar, o sea, siento que no hay ninguna diferencia, no creo que ¡ah! como es un niño dejémoslo salir, dejémoslo ir con cualquier persona, no, siento que también le toca a uno estar alerta y pues con las niñas, pues obviamente también porque uno siente que son más frágiles, pero a los niños también les pueden hacer el mismo daño, no hay una diferencia de género. *EP16\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P1*

Yo pensaría que no hay diferencias, porque tanto los niños como las niñas son iguales de susceptibles o igual de débiles ante cualquier cosa ajena, o sea, el dolor va a ser el mismo pásele a un niño o a una niña cualquier cosa que le suceda, que sea violado, que sea raptado, torturado, cualquier cosa, o sea, tiene que ser igual porque igual el sentimiento es el mismo,

o sea, a nadie le gusta estar lejos de su casa, entonces tiene que ser igual. *EP2\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

No, en la relación afectiva los niños deben ser igual de cargados de amor, igual tener correcciones y límites, deben tener pautas similares, son muy similares. *EP14\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

No obstante, aunque algunos de los actores refieren una igualdad en cuanto a los riesgos que puede representar para un infante o adolescente hombre o mujer su entorno, fue más frecuente que se refiriera mayor protección hacia las mujeres dada su vulnerabilidad histórica, por las relaciones desiguales de poder en las que impera la violencia, específicamente sexual. Por ende, los actores entrevistados de todas las posiciones sociales expresaron la necesidad de brindar mayor protección del entorno en que ellas se desarrollan. Especialmente fue una preocupación más explícita en los padres, lo que puede responder en gran medida a su rol tradicional, como el ser protector en el seno de una familia (Aguayo, Sadler, Obach y Kimmelmann, 2011).

Bueno, uno con esta sociedad, uno piensa que a las niñas hay que cuidarlas muchísimo más, porque son más vulnerables, desafortunadamente los derechos de las mujeres son más vulnerados que los de los hombres, debería ser equitativo decir, un niño o una niña se cuida igual, pero se ha visto que estamos empeorando, que los derechos de las mujeres son cada vez más vulnerados, entonces vemos casos de embarazos muy jóvenes, estamos viendo casos de maltrato físico, estamos viendo casos de muchas cosas que pueden

estar afectando más a las mujeres y entonces pienso que a las mujeres toca cuidarlas más definitivamente, no solamente, el autocuidado, la protección, sino del ambiente, también hay que estar vigilando su ambiente, y a todo lo que se ven expuestas para que puedan llegar a un desarrollo de su personalidad y físico adecuado. *EP10\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P3*

Con las niñas son más protectores, sobre todo los papás, eso dice, por ejemplo, el papá de mi hija que él es más protector que si fuera un varón, lo dejaban más relajado, que él es más protector porque es la niña. *EP14\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

Durante el proceso de investigación, se pudo constatar que en la sociedad contemporánea la crianza está marcada por los roles de género construidos culturalmente en el seno de una sociedad machista en la que impera el patriarcado, como es el caso de la sociedad santandereana (Gutiérrez, 1994). A la mujer se le atribuye mayor fragilidad, delicadeza y se promueve mayor expresión de las emociones, razón por la cual requieren mayor comunicación y afecto.

A la niña hay que enseñarle que sea más dulce, más cariñosa, que las niñas son más de hogar, más pegadas a la mamá y son más delicadas, más responsables y obedientes. *EP38\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P3*

Con ellas toca hablarles como con más ternura o como con más cuidado, con ella me ha tocado hablarle como con más suavidad como las cosas más delicadas porque ella es una esponjita

bien absorbente y ella como escucha dice, entonces con ella toca más suave la cosa. Y con los niños me ha tocado hablarles más duro. *EP9\_Mujer\_Cuidadora\_ESE1\_P1*

Según las personas cuidadoras, las niñas, al ser “más delicadas”, tienden a ser menos conflictivas y más “obedientes” en comparación con los niños, que son más rebeldes y tienen expresiones más fuertes y agresivas.

Yo pienso que las niñas son como de más cuidado, pero que es como más fácil, porque son como más dóciles, no sé cómo explicarlo porque mi hermano tiene niño, y él siempre ha sido como muy rebelde, en cambio mi hija ha sido muy tranquila, es muy obediente, todos las que vienen acá dicen que ella no da que hacer. *P44\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

Digamos como lo que tiene que ver con la expresión afectiva y la expresión violenta, me parece a mí. O sea, a un niño se le censura llorar y se le promueve que tenga como una disposición más agresiva con las interacciones con sus pares y a una niña se le pide lo opuesto, se le permite que sea más expresiva en sus afectos, en el llanto y en ese tipo de cosas y también se le pide que no sea exageradamente agresiva con respecto a sus pares, porque es una niña. *EP11\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

## **SENTIMIENTOS GENERADOS POR EL CUIDADO**

Entre los sentimientos que experimentan los cuidadores, se identifican dos subcategorías: sentimientos de satisfacción ante

las actividades de cuidado y sentimientos ambivalentes asociados a las tareas del cuidado. Ambas subcategorías se vieron atravesadas por el sexo y por la posición social que está relacionada con la autonomía de los padres y las madres.

De manera general, las mujeres cuidadoras refirieron sentimientos ambivalentes en relación con el cuidado, se perciben alegría y orgullo en las tareas de cuidado, ante sentimientos asociados al cansancio, estrés y agotamiento relatados por las actividades que desarrollan para llevar a cabo satisfactoriamente esta tarea.

Los diversos sentimientos y temores que se asocian a las actividades de cuidado están permeados por los constructos sociales que se tienen de maternidad y paternidad. Precisamente, la maternidad entendida como un fenómeno natural, responsable de un cuidado de calidad, altruista, sacrificado y de tiempo completo, obedece al resultado de un largo devenir histórico que atraviesa procesos como la industrialización, la transición al capitalismo liberal, los valores dados a la infancia, la ideología de domesticidad, el discurso médico asociado a las teorías de higiene, nutrición y morbilidad, la expansión del trabajo fabril, entre otros (Carrasco, Borderías y Torns, 2011, pp. 16-22).

Este concepto entra en conflicto con la incorporación de las mujeres en actividades productivas y es motivo de estudio para varios autores, teniendo en cuenta el gran número de mujeres que trabajan actualmente y se debaten entre las actividades laborales y las domésticas; además, entra en contraposición con el constructo que prevalece del ideal de la madre.

Las mujeres que presentan autonomía económica (posiciones 3 y 4) expusieron sentimientos asociados al cansancio, la frustración y el estrés, a su vez, relacionados con la ausencia en el hogar por motivos laborales, el desarrollo de múltiples roles, las dificultades generadas por el encuentro de horarios de trabajo y de presencialidad en actividades de cuidado. Teniendo en cuenta que no se está cumpliendo con el precepto maternal de un cuidado directo de tiempo completo y con lo que se asume una buena madre debe ser, se perciben culpabilidad, coacción temporal y dificultades con las actividades de crianza.

Frustrada, porque nosotros somos los dos solamente, y a veces yo tengo que dedicarme también a mi profesión y a veces no tengo con quién dejarlo, entonces lo he tenido que dejar solo a veces, él va cumplir ocho años y siento que le he asignado responsabilidades para las que de pronto no estaba listo, pero que le tocó acomodarse porque esa es la realidad de nosotros. *EP15\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P3*

Pues uno se siente bien cuando tiene tiempo, pero uno choca mucho porque el sistema actual ni social permite de manera tranquila estar pendiente de la niña. *EP30\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P4*

Las mujeres experimentan agotamiento por la doble jornada de trabajo, pues tienen, por una parte, la jornada laboral remunerada y, por otra, el cuidado de los hijos. Dado que el cuidado demanda atención permanente, las cuidadoras no tienen espacios de descanso, y pese a lo exhaustas que se encuentren, deben continuar.

Pues a mí me gusta asumir las cosas de mis hijos, a mí me gusta, pero si cuando hay días, semanas muy difíciles de trabajo, entonces uno llega a la casa que quisiera acostarse y levantar los pies y ya no más, pero, pues no, no se puede, entonces a veces sí uno siente como el cansancio, aunque en la noche cae uno como una morsa, a veces lo siento más por las mañanas porque uno siente que durmió pero no descansó, entonces no tiene el reparo, va es acumulando cansancio.  
*EP35\_Mujer\_Cuidadora\_ESE5\_P4*

Pero es que yo también trabajo y me toca entre el trabajo y la niña, y no es fácil porque me toca restar horas de sueño y dividirme, multiplicarme, pero eso es como lo difícil. Pero ver a la niña que se está formando ahí, yo me siento superorgullosa.  
*EP37\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P4*

Como resultado de las múltiples tareas, del desgaste físico y emocional, se presentan sentimientos ambivalentes: por una parte, satisfacción por la entrega a los demás y, por otra, agotamiento por las responsabilidades asumidas.

Entonces yo me siento muy bien, cansada, sí claro, a veces me doy cuenta de que no hice nada para mí, solo para ellos o para el trabajo, y sí se siente uno cansado, pero hay una cosa que sí se siente, y es este un impulso que lo hace hacer las cosas por más que esté cansado, como la responsabilidad, entonces uno no duda nada de lo que hace en pro de que salga bien, de hecho yo me cuestiono bastante en cosas y vivo pensando esto debo que corregirlo,

esto debo mejorarlo, esto tengo que manejarlo de esta otra manera, y eso la cabeza le da a uno veinte mil vueltas, entonces se siente uno agotado mentalmente y físicamente porque eso demanda más tiempo de hacer actividades para el hogar. Pero realmente me siento bien, muy bien, plenamente.  
*EP19\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P4*

En las mujeres que no tienen autonomía económica (posiciones 1 y 2), el cansancio y estrés se asocian con actividades relacionadas con la ejecución de tareas domésticas y el tiempo que demanda el cuidado directo; estos sentimientos la mayoría de las veces tienden a minimizarse frente a la satisfacción que les genera dedicar tiempo para el cuidado sus hijos.

Pues yo me siento bien, a veces me siento cansada, pero yo me siento muy feliz de estar tanto tiempo con mis niñas.  
*EP18\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P2*

En general, bien, pero a veces uno se siente agobiado, como que se cansa, es agotador en algún momento porque ellas se vuelven bastante demandantes de cosas, más que si uno quiere evitar que se sienten a ver televisión, toca tenerlas entretenidas en algo, y a veces eso es bastante agotador.  
*EP13\_Mujer\_Cuidadora\_ESE5\_P2*

A mí me parece más carga es la responsabilidad del hogar como lavar, cocinar, planchar, me parece lo más desagradecido de este mundo, entonces desde que uno tenga que ver solo con el cuidado del niño no me parece tan difícil, me parece difícil porque me ha tocado tener que ver el hogar en

toda su extensión. Me siento agotada, agotada y me estresaba mucho, me estresaba el solo hecho de ver que duré toda la mañana haciendo oficio para que vengan y me rieguen un jugo en el piso o que vengan y me tiren juguetes y no recojan, y sabiendo que no hay empleada, entonces le toca es a uno, entonces, claro, vivo de mal genio. *EP33\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P2*

Al comparar el trabajo doméstico con el trabajo de cuidar, se encuentran diferencias en la intensidad y la demanda: el primero implica actividades que pueden ser puntuales, el segundo conlleva una dedicación permanente.

Pues a ratos agota, o sea, no en el sentido de hacer las cosas, por lo menos de preparar el desayuno no es agotador, no lo agota a uno arreglar la casa porque se arregló y listo, lo que lo agotó a uno es estar 100 % pendiente de estar educando a esa persona, no se mueva, no camine, no grite, eso es agotador. Y más cuando ellos no obedecen, entonces peor. *EP32\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P2*

Las mujeres establecen estrategias para poder cumplir con la responsabilidad del cuidado y otras que tengan como estudiar o trabajar. Extienden sus jornadas diarias, en el momento que tienen tiempo preparan alimentos para la semana, organizan ropa. Despliegan acciones relacionadas con cumplir las demandas del trabajo doméstico para mitigar el esfuerzo diario de cuidar.

Digamos que es difícil porque a uno le toca ya no hacer solo lo de uno, tiene que levantarse y pensar en el tiempo también de ellos, y eso me implica que

me tengo que levantar más temprano y en las noches también, entonces yo, por ejemplo, llego y tengo que alistarlo a él y, claro, ya termino la noche más cansada para empezar a hacer otras cosas de la universidad o del trabajo, entonces es más difícil, me cuesta un poco más de trabajo. Pero el fin de semana lo que yo hago es dejar todo ordenado, como listo lo del desayuno, las loncheras como para que se me faciliten las actividades y sean un poco más rutinarias. *EP45\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P1*

## TEMORES FRENTE AL CUIDADO

En materia de preocupaciones, no se encontró relación con la posición social (autonomía); se observó correspondencia con el sexo del cuidador, el estrato socioeconómico y el desempeño de roles. Mientras los padres estaban más temerosos del medio exterior, las madres también lo estaban, pero a su vez manifiestan temores que tienen que ver con el medio doméstico. En las madres, se observaron diferencias significativas por el estrato socioeconómico, de modo que están bastante marcadas las preocupaciones relacionadas por mujeres de los estratos 1 y 2 cuando se comparaban con el resto de los estratos.

Las preocupaciones en torno al cuidado están permeadas por los roles y espacios en los que se han desarrollado tradicionalmente las mujeres y los hombres, así como dependen directamente de la edad de los hijos en el momento de la entrevista. En niños pequeños, los temores están dirigidos a los daños físicos, y en adolescentes hacia la influencia de grupos o personas que se perciben como negativas, así como al consumo de sustancias psicoactivas.

En el discurso masculino, la mayoría de los temores se enfocan en los peligros que se divisan en el ámbito público. Así es como aparecen los miedos hacia los compañeros de colegio.

Realmente por el cuidado no tengo ningún tipo de queja, o que me afane, lo único que me preocupa es controlar el tiempo en el colegio, es decir, el colegio y su entorno es lo único que me preocupa, porque uno las deja en el colegio y ahí quedaron, y pues mientras están a mi cuidado o de los familiares están bien, esa parte de no poder controlar lo que pasa en el colegio, qué les dicen, con quiénes hablan, ese pedacito es lo único que sí me preocupa, pero afortunadamente ha pasado el tiempo y no ha pasado nada que sea realmente relevante.

*EP10\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P3*

Les preocupa la gente que pueda vincular a sus hijos a grupos de riesgo y al abuso sexual. También se refieren preocupaciones por ofrecer a los hijos “buenas bases y fundamentos” que les permitan afrontar asertivamente las dificultades futuras.

Naturalmente del cuidado, que no les vaya a pasar nada, me preocupa la gente mala, la gente ociosa. Que vayan a vincularlos a algún tipo de qué se yo, de secta, de grupos, de pandillas, de gremios de estos que empiezan a hacerse daño entre ellos mismos, porque en esos problemas es que está la adolescencia. *EP12\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P3*

No sé quizá los daños físicos, es muy loco, por un descuido que se caiga a la piscina, que se caiga en la

escalera, que días se cayó enfrente mío bajando una escalera, entonces los daños físicos más que todo.

*EP6\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

Los malos vicios, las drogas, porque ahorita un niño cualquier cosa que le den ellos se vuelven adictos a eso.

*EP7\_Hombre\_Cuidador\_ESE2\_P3*

A mí me preocupan mucho las amistades. Me preocupa que, pues, uno en la casa tiende a hacer lo mejor, pero hay personas afuera, los mismos compañeritos, más adelante, ahorita están chiquitos y todavía no, pero que más adelante empiecen a desestabilizar esa formación que uno les da y que de pronto, pero, bueno, le toca a uno trabajar duro en eso para que las bases sean más fuertes.

*EP22\_Hombre\_Cuidador\_ESE5\_P4*

Solo un relato de un hombre cuidador a tiempo completo deja entrever el ámbito privado y preocupaciones relacionadas con la salud de sus hijos; estas últimas relacionadas con un antecedente familiar de salud.

Que se me golpeen, que de pronto no haga lo suficiente para que ellos se sientan, o no darles suficientes herramientas por la sobreprotección que les pueda dar, para que sean más sueltos, más independientes, por ejemplo, que el menor aprenda a gatear, que pueda moverse, me da miedo, pues, porque yo tengo un antecedente con mi hija que tuvo un inconveniente físico para caminar, para todo lo demás, que de pronto desde el desconocimiento que uno pueda tener no le brinde suficientes herramientas para que los niños

sean niños totalmente, digamos equilibrados a la edad o hagan lo que tengan que hacer según la edad que tienen.

*EP47\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P2*

Ahora, respecto de las mujeres fue común el temor a peligros físicos en materia de niños y al relacionamiento con el medio externo en adolescentes, así como la intervención de terceros en el cuidado de los hijos que los puedan dejar expuestos a situaciones de maltrato. Este temor específico al maltrato por personas cuidadoras subyace a la decisión del cuidado a jornada completa tomada por las mujeres, quienes, según Faur (2014), optan por dedicarse a tiempo completo basadas en el miedo y la inseguridad que les genera el que sus hijos queden bajo la supervisión de “extraños” adentro o afuera del hogar. Se considera la atención intradomiciliaria de niños pequeños como el escenario más idóneo, sobre todo si esta es brindada por miembros de la familia (Baththyány, Genta y Perrotta, 2014, p. 351).

Las amistades, el colegio, porque uno en la casa la controla, pero uno no sabe en el colegio, sus amistades, lo que están pasando en el colegio, el ambiente en el colegio.

*EP31\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P3*

De pronto tener que dejarlos solos algún día, pues son niños y los niños son curiosos, sobre todo ella que es tan pensante y pues me preocupa que se queden solos en la casa.

*EP38\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P3*

Ahora con todo lo que uno escucha, que les pase algo, que alguien les vaya a hacer daño, tal vez por eso es que estoy acá, como que trato de que

estén más grandes para que se queden con alguien que puedan hablar, decir, porque eso es lo que a mí más me angustia, que les pase algo, porque en general la gente que uno contrata les dan las cosas y eso, de pronto que terminen golpeándolas o algo más, pues ese es mi mayor temor.

*EP13\_Mujer\_Cuidadora\_ESE5\_P2*

## **VALORACIÓN SOBRE EL CUIDADO QUE EJERCEN LAS FAMILIAS**

Ante la indagación de si se consideraba que los hijos estaban “bien cuidados” y las modificaciones que se harían si pudieran cambiar algo en el cuidado de los hijos, se obtuvieron diferencias según el sexo, el estrato socioeconómico y la posición social.

De manera general, todas las mujeres refieren que sus hijos están bien cuidados. En los discursos de las madres de posición 1 y 2 (sin autonomía económica), se encontró el supuesto de que ese estado de bienestar en los cuidados está asociado a que son ellas mismas, o un familiar muy cercano, quienes están ejerciendo las labores de cuidado.

Yo creo que sí están bien cuidadas porque soy yo la que estoy respondiendo y dando la cara, yo soy la que les estoy enseñando lo que a mí me enseñaron en mi casa y siento que tampoco fue tan malo, entonces siento que sí están bien cuidadas porque yo soy la que las superviso 100 %, la que estoy pendiente de todos los cambios de ellas, siempre les pregunto cualquier cosa que hayan pasado en el colegio, ¿qué jugaron?, ¿con quién jugaron?, ¿de qué

hablaron? Entonces pienso que por ahora estoy muy pendiente de ellas y ellas también se han acercado a mí, entonces siento que sí están bien cuidadas. *EP16\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P1*

Pues esa pregunta yo me la hago constantemente, por ejemplo, en el campo espiritual yo trato de pedirle mucho al Señor y trato de cuestionar mucho acerca de la guía que les doy a las niñas. Pues yo creo que sí, no digamos que superbien cuidadas, que soy la mejor mamá. No. Yo tengo muchos errores y trato de superarlos, siempre se puede mejorar. *EP18\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P2*

Pues sí, yo espero que el tiempo que les estoy dando a futuro yo diga valió la pena, ese es como el ideal suyo, pero que yo diga de pronto si habrá más con mejores metodologías y que los niños les funcionen mejor y los niños sean mejores que mis hijos porque van a ver mejores y peores. *EP32\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P2*

Yo creo que sí. Yo me siento 100 % segura de que sean mi mamá y mi suegra que los cuiden cuando yo no esté. O sea, yo creo que no hay mejores manos. *EP33\_Mujer\_Cuidadora\_ESE4\_P2*

Por una parte, las madres de posición social 3 y 4 (con autonomía económica) manifestaron que les gustaría cambiar el tiempo de dedicación a sus hijos para así poder aumentarlo; muchas manifiestan también el deseo de compartir una mejor calidad de tiempo con sus hijos. Se pone nuevamente de manifiesto la conminación a las mujeres a ser “buenas madres”, en que prevalece la dedicación absoluta del tiempo de la madre

para garantizar un cuidado de excelente calidad de sus hijos.

Si pudiera cambiar el trabajo, me gustaría dedicarle más tiempo a la niña. *EP26\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P3*

Yo le cambiaría como de pronto más tiempo, que uno quiere más tiempo con los hijos, pero entonces debido al trabajo de uno eso es difícil. *EP31\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P3*

Yo cambiaría pues si pudiera regresar el tiempo para que mi hijo el mayor tenga más seguridad y darle la seguridad que ahora está necesitando y dedicarle tiempo. *EP39\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P3*

Pues obviamente uno se da muy duro, no, incluso yo lo que cambiaría sería poder tener más tiempo de calidad con ella, porque cuando llegas a casa estás cansado y tienes que llegar a poner orden, a poner la disciplina que no pusiste, a ordenar, a mandar, a decir, entonces tal vez eso, ¿no?, que existirían más momentos, uno quisiera como dos domingos, el domingo donde tienes que mandarla a arreglar, a hacer, a poner en el puesto, y el domingo para que esas seis horas se vuelvan doce de recreación y juego. *EP30\_Mujer\_Cuidadora\_ESE6\_P4*

Expresan que el trabajo, si bien es prioritario por los ingresos económicos, se constituye en un obstáculo para el cuidado de sus hijos, pues el tiempo dedicado a compartir con ellos se reduce ostensiblemente de acuerdo con las demandas laborales. Quisieran horarios más flexibles, o menor intensidad laboral.

Les cambiaría más tiempo de nosotros, o sea, para mí lo ideal es que uno pudiera entrar así como entra a las siete u ocho de la mañana pero salir a las tres de la tarde, no a las cinco o seis porque así uno detendría tiempo de gozar con deportes o eso, eso me gustaría para acompañarlos más en actividades como extra del colegio y que yo pudiera estar más con ellos y el papá también, los dos. *EP35\_Mujer\_Cuidadora\_ESE5\_P4*

Yo quisiera no trabajar para cuidar a mis hijos, eso es lo que cambiaría, pero que me siguiera llegando el sueldo. *EP23\_Mujer\_Cuidadora\_ESE5\_P4*

Las mujeres de estratos socioeconómico 1 y 2 y posición 1 manifestaron el anhelo de poder contar con más recursos económicos para así brindar más oportunidades en actividades extracurriculares deportivas, recreativas y culturales.

De pronto poderles brindar más actividades que no sean esporádicas, como deportes, natación, digamos en eso sí cambiaría y si se los pudiera dar cambiaría. *EP28\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P1*

Les daría más gustos, que salir a cine, que salir a piscina, cosas divertidas, que de eso también trata el cuidado; les daría un poquito más de diversidad a la vida, pero también con precaución. *EP9\_Mujer\_Cuidadora\_ESE1\_P1*

Al igual que en las mujeres, en los hombres predomina la sensación de que sus hijos están bien cuidados y de manera particular la asocian al cuidado intradomiciliario y brindado por madres o familiares.

Sí, sí con la mamá sí. *EP1\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

Pues cuando está con nosotros bien cuidado y no sé cuando está con las otras personas cómo él tome las actividades, porque él es muy lanzado. Él es muy suelto, lo primero que vea haciendo lo hace. *EP7\_Hombre\_Cuidador\_ESE2\_P3*

En relación con los posibles cambios en el cuidado, llama la atención que, mientras la mayoría de las madres enunciaron el anhelo de pasar un poco más de tiempo con sus hijos, solo un padre que es cuidador a tiempo completo refirió este deseo.

Tener un poco más de tiempo para ellos, un poco menos para las cosas de la casa. *EP47\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P2*

De manera general, hombres y mujeres consideran que sus hijos están bien cuidados, pues, si no los cuidan ellos directamente, están supervisando el cuidado. En cuanto a lo que modificaría para el cuidado, se encuentra el tiempo como un elemento fundamental para poder dedicarles a las actividades de cuidado, ya sea por el trabajo remunerado, ya sea por el trabajo doméstico que demanda bastante tiempo además del desgaste que implica. En las familias con dificultades económicas, se encontraron elementos asociados a los ingresos económicos, al deseo de contar con mayores recursos para poder ampliar las alternativas de actividades recreativas y lúdicas a sus hijos.

## **CONFLICTOS O DESACUERDOS ENTRE LAS PERSONAS QUE ASUMEN EL CUIDADO**

Las actividades propias del cuidado implican tomar decisiones que pueden generar

tensiones entre las personas encargadas del cuidado de los niños y de las niñas. Dependiendo de la intensidad de estas tensiones, se pueden generar conflictos que fracturan las relaciones interpersonales entre quienes se encuentran responsables del cuidado.

Para el presente caso, las principales causas que generan desacuerdos son por permisos, por alimentación, por formas de cuidar y por formas de castigar a los niños y a las niñas. Por lo general, entre la madre y el padre se establecen acuerdos ante las solicitudes por parte de los hijos que se encuentran en la adolescencia de permisos o concesiones. Pese a que el hombre interviene a favor o en contra, en este caso, y dado que la mujer es quien está la mayor parte del tiempo en el trabajo de cuidado, es quien finalmente toma la decisión.

## **CUESTIONAMIENTO POR FORMAS DE CUIDAR**

En las familias, se encuentran diferentes maneras de asumir la responsabilidad del cuidado, los valores, las normas, las pautas de crianza. Allí influyen factores como la edad del padre y de la madre, de los hijos, la presencia de abuelos, los recursos con los que cuenta la familia para el cuidado.

Más que todo, pues, con las abuelas por parte de papá, porque ellos no son tan afectivos con los hijos, ellos uno nunca les escucha decirles hijo te amo, eres el mejor, entonces ellos dicen que por eso es que la niña es muy consentida, que es muy malcriada, pero es porque ellos de pronto tienen una actitud muy chocante con ella.  
*EP24\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P1*

En los casos en que los abuelos participan de manera permanente en el cuidado, experimentan que tienen autoridad en las decisiones y en la forma de cuidar a los nietos, entrando en conflicto con el padre o la madre. La autoridad es la causa principal del conflicto intergeneracional en familias que cuentan con las abuelas y con los abuelos para el cuidado, dado que resulta complejo “pretender hacer coincidir dos culturas generacionales contrapuestas, frecuentemente relacionadas con las diferencias de valores, educación, ética, ideales, etc.” (Roo-Prato, Hamui-Sutton y Fernández-Ortega, 2017, p. 45).

Entre mis suegros y nosotros muchos, porque no permiten que la niña lllore, cada vez que la niña llora, él sube y, pues, a mí nunca me ha insultado, pero a mi esposo le dice muchas groserías y le dice que si el único día en que está con la niña y la deja llorar.  
*EP46\_Mujer\_Cuidadora\_ESE3\_P1*

Con la familia, porque finalmente uno tiene un estilo o quiere tener un estilo de cuidado, de crianza, también de libertades, que digamos los abuelos no quieren o no les parece algo. O digo nos vamos a piscina hoy, no pero hoy no hay sol, o cualquier cosa, la comida, porque no les hace algo más elaborado, entonces yo como que no, algo sencillo, porque no siempre voy a estar metida en la cocina a hacerle un banquete, entonces tienen que aprender a comer sencillo, y cuando estoy con toda la disposición del mundo, pues hago los banquetes.  
*EP27\_Mujer\_Cuidadora\_ESE2\_P3*

Otra causal de conflictos en el hogar es la diferencia de edades entre los progenitores,

pues cada uno tiene costumbres y hábitos que pueden entrar en discusión.

Con mi esposo tenemos un problema, es que él es muy achacado a la antigua, él no colabora, pero quiere que todo esté hecho a la brevedad del tiempo, y yo le digo tampoco, uno no debe ser tampoco el soldado militar, que él ya no soporta muchas cosas, él no soporta que mi hija diga quiero hacerme un arreglo de uñas o que duerman hasta tarde. *EP9\_Mujer\_Cuidadora\_ESE1\_P1*

Las actividades propias del cuidado y la participación y el compromiso asumidas por el padre y la madre pueden generar discusiones, en especial si una de las partes siente sobrecarga en el trabajo de cuidado.

He tratado de disminuirle a ella la carga organizacional. Yo le decía que me dijera qué cosas tiene para hacer y ahora he tratado de ser más proactivo, y si veo cosas pendientes, las trato de hacer. Aunque hay cosas como que no me importan y no las hago, como tender la cama. *EP11\_Hombre\_Cuidador\_ESE3\_P3*

Otro aspecto que se presta para diferencias es el religioso, en especial cuando el padre y la madre tienen creencias diferentes y cada uno pretende inculcarle su credo o costumbres a los hijos.

Ellos son bastante religiosos, incluso a veces son bastante aferrados, como yo no soy religioso. En el aspecto que no soy aferrado, entonces a veces hay algunos roces, pero hemos tratado de mantener las cosas en paralelo. *EP12\_Hombre\_Cuidador\_ESE4\_P3*

## DISCUSIÓN

El cuidado en el ámbito familiar puede entenderse como un asunto de “dependencia y autonomía” (Esquivel *et al.*, 2012, p. 18), dos cuestiones que están determinadas directamente por la edad de los hijos y la estructuración misma de la familia. Cuando se es infante, se requieren mayores atenciones cotidianas relacionadas con la supervivencia, mientras que durante la adolescencia el padre o madre asumen el rol de orientadores y les permiten a los hijos mayores libertades en la toma de decisiones (Faur, 2014). Esto no significa lograr la autonomía, pues en sociedades como la actual, por ejemplo, la entrada de los hijos en el sistema educativo superior se entiende como un tránsito necesario para la independencia y ascenso social, lo cual los lleva en reiteradas ocasiones a postergar su autonomía (Rojas y Linares, 2013, p. 145), perspectiva que marca una diferencia sustancial entre mujeres cuidadoras que ven en la educación de los hijos el recurso de movilidad más valioso, mientras que los hombres tienen un marcado sesgo hacia el éxito económico financiero y en los negocios (Vega y Martínez, 2017).

En las narrativas de los cuidadores participantes, en especial en las mujeres, se expresa una clara preocupación por lograr que los hijos adquieran un comportamiento socialmente aceptado, lo cual puede ser entendido como el éxito o fracaso de su labor de cuidado del grupo familiar, pues, como lo expresan otros autores, existe una gran presión social por los resultados del cuidado en contra de las mujeres (Marín y Ospina, 2015).

En síntesis, podría afirmarse que la familia como institución permite la vinculación de

los miembros con la sociedad y, por tanto, garantiza una de sus funciones más tradicionales: “la interiorización de los valores sociales” (Rojas y Linares, 2013, p. 60). Como se descubre en los relatos, se han desarrollado cambios en las formas de comunicación y castigo, que se caracterizan por no recurrir a la agresión física y, aun así, permiten moldear el comportamiento y garantizan el control social, y así lograr mantener una de las funciones tradicionales de la familia, como lo es la socialización primaria.

Además, es importante comprender que el cuidado y las formas de relacionamiento no solo se encuentran determinadas por la edad de los hijos sino también por el sexo (Rivas y Rodríguez, 2008). Esto dado el carácter de la sociedad actual en la que la familia reproduce las relaciones desiguales entre los géneros (González, 1999).

Otro de los cambios identificados en el cuidado se relaciona con brindar protección frente al entorno para garantizar la seguridad personal de niñas y niños (Moreno y Granada, 2014). Vale la pena resaltar que la protección fue más común en el discurso de hombres y mujeres que habitan entre los estratos 4 y 6. Esto responde en gran medida a los cambios en las relaciones con las redes vecinales y los miedos frente a los riesgos que enfrentan los hijos por su vulnerabilidad (Carrasco *et al.*, 2011, p. 27). Igualmente, la corresponsabilidad del cuidado entre el Estado, la sociedad y la familia en el discurso actual ha invisibilizado el ámbito comunitario del cuidado, precisamente donde se gestan y reproducen las marcadas diferencias de género en las labores del cuidado, en especial de la niñez.

Ahora, respecto de los hombres, se perciben cambios a nivel económico principalmente,

asociados al rol de proveedor que se asume del padre, ratificando con esto en su discurso posturas tradicionales de la crianza, en la que al hombre se le otorga la responsabilidad económica para la subsistencia (Marín y Ospina, 2015). No obstante, algunos de los entrevistados expresan su interés en trascender de este rol y dedicar tiempo al cuidado.

Muy importante, en este sentido, es resaltar cómo en la actualidad el mayor acceso a la información sobre el desarrollo biopsicosocial de los hijos ha promovido cambios en relación con los cuidados indirectos (Esquivel *et al.*, 2012) o las precondiciones para el cuidado y la gestión del cuidado (Rodríguez y Marzonetto, 2015). Se cuenta con mayor acceso a elementos de estimulación, que se espera garanticen mayor desarrollo de la inteligencia y de las habilidades, y se utilizan desde el periodo de gestación.

## CONCLUSIONES

La familia como institución que compone el diamante de cuidado experimenta conflictos, sentimientos y preocupaciones frente al cuidado de los hijos, teniendo que generar cambios en sus vidas para asumir el rol de ser padre o madre en una cultura en que imperan las relaciones desiguales de poder, en que a los hombres se les restringe el afecto y en que se promueve el sustento económico, contrario a las mujeres que siguen a cargo del cuidado directo, así como de proveer afecto.

La dimensión comunitaria del cuidado se ha hecho invisible frente a las responsabilidades de la familia, la intromisión del mercado como articulador y las regulaciones del Estado. Existe, no obstante, un contexto de circulación de valoraciones sobre el

cuidado en las relaciones más comunitarias, que regula y reproduce muchos de los viejos cánones de género en el cuidado, en especial de la niñez.

El contexto familiar de la crianza ha cambiado; aunque la esencia de las regulaciones y de las representaciones sociales ha presentado una transformación lenta y poco significativa, existe evidencia importante sobre nuevas formas de crianza que vislumbran una mejor predisposición de hombres y de mujeres hacia el cuidado. Se evidencia mayor acompañamiento y asesoría a hijos e hijas, en aspectos como la provisión de espacios recreativos y culturales, alimentación, educación, enseñanza y cuidado personal.

De hecho, la tecnología ha ingresado en la escena del cuidado, las familias que cuentan con acceso a información y diversos canales de comunicación, en especial las de mayores ingresos, cuentan con las tecnologías como aliadas, en la medida en que brinda mayor acceso a la información para mejorar el relacionamiento y cuidado de los hijos.

Pero a su vez la tecnología también puede constituirse en riesgo, dado que permite el acceso ilimitado a redes sociales en las que se pueden construir relaciones virtuales, que en algunos casos logran afectar la seguridad de los hijos. Así, la forma de cuidar está influida, entonces, por el acceso a la información, que modifica prácticas de cuidado cambiando necesidades y expectativas de los cuidadores y de las personas que dependen de ello.

A pesar de la diversidad de sentimientos que se evidencia en las mujeres, prevalece en todos los discursos, independiente de la posición y del estrato socioeconómico, el

relato de alegría y orgullo que experimentan cuando observan los resultados de los esfuerzos y de los cuidados que se prodigan, en especial los relacionados con la obtención de logros y aprendizajes.

A pesar de la manifestación de alegría, realización y fortaleza que se experimenta al ser madre, algunas mujeres refirieron la presencia de síntomas como estrés, cansancio, fatiga y aburrimiento, asociados a precariedad económica, la cual es más evidente a medida que los hijos crecen y hacen demandas de diferentes tipos.

Los discursos de las mujeres permiten evidenciar la manifestación de las múltiples exigencias sociales a las que se ven abocadas las mujeres desde diferentes aristas, revelándose relatos en los que se experimentan dificultades por la imposibilidad de cumplir a cabalidad múltiples roles: madre, esposa, profesional y trabajadora.

Se encontró un discurso que deja entrever claramente el reconocimiento social de la figura materna como eje básico de la funcionalidad familiar y garante de la proveeduría del cuidado emocional de los hijos, en el que se exteriorizan sentimientos de culpa y responsabilidad frente al desarrollo de problemas emocionales del hijo, relacionados con la ausencia materna en sus primeros años por motivos laborales y académicos.

Por su parte, los hombres refirieron sentirse bien con las actividades de proveeduría que se convierten en una responsabilidad alrededor de sus hijos que son su motivación. Así como las actividades de las mujeres se ven afectadas por el constructo social de maternidad, las de los hombres se asocian al imaginario de paternidad.

En términos generales, el estudio dio cuenta del mantenimiento de las relaciones e instituciones del cuidado a lo largo del tiempo, en especial en las funciones de la reproducción y en los roles asignados socialmente en la familia; no obstante, se producen cambios significativos en la sociedad actual como el mayor peso de asignación a las mujeres, el mayor involucramiento afectivo y social de los hombres y las nuevas formas de relación entre padres e hijos respecto del cuidado.

## REFERENCIAS

- Amorós Puente, C. (Dir.) (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Estella, España: Verbo Divino.
- Arango Gaviria, L. G. y Molinier, P. (2011). *El cuidado como ética y como trabajo*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Las representaciones sociales del cuidado infantil desde una perspectiva de género: principales resultados de la encuesta nacional sobre representaciones sociales del cuidado. *Papers: Revista de Sociología*, 99(3), 335-354.
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Madrid, España: Catarata.
- Chacón Onetto, F. y Tapia Ladino, M. (2017). No quiero tener hijos (as)... continuidad y cambio en las relaciones de pareja de mujeres profesionales jóvenes. *Polis: Revista Latinoamericana*, 46, 1-23.
- CulturaSalud. (2011). *Previniendo la violencia con jóvenes. Talleres con enfoque de género y masculinidades: manual para facilitadores y facilitadoras*. Santiago de Chile, Chile: Autor.
- Durán Strauch, E. y Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 761-783.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (Eds.) (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994). *Familia y cultura en Colombia. Tipologías, funciones y dinámica de la familia: manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Marín Rengifo, A. L. y Ospina Martínez, L. (2015). Discursos y prácticas de los padres en torno a la crianza y el cuidado en la primera infancia: departamento de Caldas, Colombia. *Trabajo Social*, 17, 61-75.
- Martín Palomo, M. T. (2008). "Domesticar" el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26(2), 13-44.
- McNamee, S. (1998). Re-inscribing organizational wisdom and courage: The relationally engaged organization. En S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Eds.), *Organizational wisdom and executive courage* (pp. 101-117). San Francisco, EE. UU.: The New Lexington Press.
- Molinier, P. y Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles del*

- CEIC, 1. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Moreno Zavaleta, M. T. y Granada Echeverri, P. (2014). Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 121-139.
- Pi Osoria, A. M. y Cobián Mena, A. (2009). Componentes de la función afectiva familiar: una nueva visión de sus dimensiones e interrelaciones. *Medisan*, 13(6).
- Puyana Villamizar, Y. (2012). Las políticas de familia en Colombia: entre la orientación asistencial y la democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios en Familia*, 4, 210-226.
- Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a development context: Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options*. United Nations.
- Rivas, A. M. y Rodríguez, M. J. (2008). *Mujeres y hombres en conflicto: trabajo, familia y desigualdad de género*. Barcelona, España: HOAC.
- Rodríguez Enríquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 8, 105-134.
- Rojas Betancur, M. y Linares García, J. (2013). *Sociología y familia: relaciones por construir*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Roo-Prato, J. B., Hamui-Sutton, A. y Fernández-Ortega, M. A. (2017). Conflictos intergeneracionales en familias con abuelas cuidadoras. *Archivos en Medicina Familiar*, 19(2), 43-52.
- Rousseau, J.-J. (2008). *El contrato social*. Quito, Ecuador: Libresa.
- Vega Solís, C. y Martínez-Buján, R. (2016). Las migraciones de retorno de la población ecuatoriana y boliviana: motivaciones, estrategias y discursos. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 265-287. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2016.v7.n1.51725](http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2016.v7.n1.51725)
- Vega Solís, C. y Martínez Buján, R. (2017). Explorando el lugar de lo comunitario en los estudios de género sobre sostenibilidad, reproducción y cuidados. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22(2), 65-81.





---

# 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 (Colombia).

Constituye un órgano de difusión de los resultados investigativos en el área de estudios latinoamericanos abordados desde las ciencias sociales y humanidades (literatura, historia, antropología, sociología, filosofía y ciencias políticas).

Desde su creación en 2004, la revista ha contado con la participación de prestigiosos investigadores de países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Francia, México, Rusia, Venezuela, 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 los estudios latinoamericanos a partir de las ciencias sociales y humanidades.

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 latinoamericanas 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, 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. Se reciben artículos de investigación, revisión y reflexión.

La extensión del artículo debe ser entre 20 y 30 cuartillas: tamaño carta, formato Word, letra Times New Roman 12, interlineado 1,5, 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), y deben ser entregados en el formato original en el que fueron realizadas.

Los trabajos deben incluir los siguientes elementos:

- Título en español e inglés
- Resumen en español e inglés de máximo 250 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, previamente registrado en IRALIS

(<http://iralis.org/es/node/20>). 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.

- Debe incluir un asterisco que se desprende del título en español para 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 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 derivados de trabajos en repositorios institucionales*: no se pondrán postular artículos que previamente hagan parte de un repositorio institucional. No obstante, se pueden postular artículos que se deriven de un trabajo que esté en un repositorio, siempre y cuando se declare esta información en la procedencia del artículo.
- Referencias: contiene la información bibliográfica básica de los documentos de los documentos que fueron citados en el texto. Se ubican siempre al final del manuscrito, siguiendo el sistema de citación de la American Psychological Association (APA), sexta edición.
  - 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). 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 Publindex 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 (doble ciego). Los artículos pueden ser enviados a la siguiente dirección de correo electrónico, con la hoja de vida del autor: [revistahallazgos@usantotomas.edu.co](mailto:revistahallazgos@usantotomas.edu.co)

Una vez evaluados los artículos, proceso que lleva entre tres y seis meses, se les informará a los autores sobre las modificaciones sugeridas por el par evaluador y el Comité Editorial. No obstante, antes de la evaluación por pares 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 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.

En caso de que el artículo sea aceptado, el autor firmará un formato en el que declara que el artículo es original, que no ha sido publicado ni aceptado para publicación en otra revista o sitio web, ni que se ha presentado simultáneamente a otro proceso de evaluación. Allí los autores también otorgan la autorización para la publicación del artículo en formato impreso y electrónico por parte de la revista. Una vez ha sido aprobado su artículo, el proceso de edición

(corrección de estilo, diagramación, revisión y aprobación de autores, impresión) durará aproximadamente 4 meses. Los autores recibirán 2 ejemplares impresos de la revista, los cuales serán enviados por correo tradicional a su dirección postal.

Los artículos que no son aprobados son preservados en archivos digitales para registro interno de la revista. No obstante, estos no son manipulados ni usados para ningún otro fin.

---

# Criteria for the publication of articles

## **ABOUT *HALLAZGOS***

The journal *Hallazgos* is published semi-annually and was created by the Office of the General Academic Vice Chancellor and the Research Unit of Universidad Santo Tomás (Colombia).

It is an organ for the diffusion of research results in the area of Latin American studies approached from social sciences and humanities philosophy and political science).

Since its creation in 2004, the journal has had the participation of prestigious researchers from countries as Argentina Brazil, Canada, Chile, Colombia, France, Mexico, Russia, Venezuela, among others.

The target audience to which *Hallazgos* is addressed are students, professionals, researchers, academics and, in general, those who are interested in the different topics covered by the Latin American studies from the social sciences and humanities.

The main purpose of *Hallazgos* is to be a means of multidisciplinary dissemination of the status of the research, its progress, results, projects, managements and policies of scientific and technological research, as well as their projections. This, from a high scientific and editorial quality, which enables to

address current Latin American issues and permeate conclusively the field of social sciences.

## **REQUIREMENTS FOR THE PUBLICATION OF ARTICLES**

The journal *Hallazgos* has as purpose the socialization of research articles in the field of social sciences, in order to contribute to the consolidation of a constant dialogue among the academic community.

The articles, preferably, shall be assigned to research in progress or completed, so they must show conceptual consistency and depth in addressing a topic or research problem; also, they should be written in a clear, agile and structured language, according to the nature of the text. Research, review and reflection articles are received.

The length of the article should be between 20 and 30 sheets of paper: letter size paper, Word format, typeface Times New Roman 12, spacing 1.5, top and left margins of 3 cm and bottom and right margin 2 cm. Illustrations and charts should have a resolution of, at least, 300 DPI (dots per inch), and must be delivered in the original format in which they were made.

Entries should include the following elements:

- Title in Spanish and English
- Abstract in Spanish and English no more than 250 words. It should briefly present the hypothesis of the research, methodology and theoretical framework used for its development. It is very important to structure this section as clearly as possible and indicate the reader the contents of the text, since from its good writing depends, largely, that the document is read and cited, which affects considerably the impact factor of its author.
- Keywords in Spanish and English (maximum 7, minimum 3): these terms (lexemes) should be search engines that allow tracing in the indexing systems of the contents of the article by a reader, so they should describe the main topics of the document. Furthermore, even an analysis of research tendencies can be conducted from the use of these words by researchers of a specific discipline.
- Must include name and surnames of the author, previously registered in IRALIS (<http://iralis.org/es/node/20>). An asterisk following the surname of the author must indicate: last academic level achieved, institutional affiliation (university to which he/she is engaged) and email (preferably institutional) and mailing address.
- Must include an asterisk following the title in Spanish to indicate: source of the text, i.e., if it presents the results of a research project or had any type of funding from an educational institution. Also the type of article:
  - a. *Articles of scientific research and technology development*: documents that presented in a detailed manner the original results of scientific research and/or technology developments projects. The process from which they derive are explicitly shown in the published document, as well as the names of the authors and their institutional affiliation. The structure usually used has introduction, methodology, results and conclusion.
  - b. *Reflection articles*: documents that correspond to results of studies made by the author or authors about a theoretical or practical problem, which, like the previous ones, meet certification standards on the originality and quality by anonymous qualified peer reviewers. It presents research results from an analytical, interpretive or critical perspective of the author on a specific subject using original sources.
  - c. *Review articles*: studies made by the author or authors in order to provide an overview of the status of a specific domain of science and technology, the prospects for its development and future evolution are indicated. These articles are made by those who have achieved an overall view of the domain and are characterized for an extensive bibliographical review of at least 50 references.
  - d. *Products derived from work in institutional repositories*: Articles previously saved in institucional repositories cannot be proposed for publishing. Nonetheless, works derived from

articles in repositories are allowed as long as the information regarding the source is declared.

- **References:** contains the basic bibliographic information of the documents cited in the text. They are always located at the end of the manuscript following the citation system of the American Psychological Association (APA), sixth edition.
- **In-text citations:** if a citation or paraphrase of another document is made in the discursive development of the text it should be indicated in a parenthetical form, indicating the surname of the author, the year of edition, and pages to which the reference is being made, as shown next: (Lezama, Lima, 1996, 44-45). The use of footnotes shall be exclusively for clarifying or explanatory notes.
- In order to comply with the indexing criteria of Pubindex and other international databases, the articles will be subject to an evaluation by a committee of peer reviewers, appointed by the Editorial Committee of the Journal. Such evaluation will be conducted anonymously: the author ignores the name of the evaluator and the latter, of the author he/she is evaluating (double blind). Articles can be sent to the following email address, with the resume of the author: [revistahallazgos@usantotomas.edu.co](mailto:revistahallazgos@usantotomas.edu.co)

After examining the articles, process that takes between three to six months, the authors will be informed about the

modifications suggested by the peer reviewer and the Editorial Committee. However, prior to the evaluation by the peers the articles undergo a screening process based on two criteria: the first one considers the typology of the article (according to the categories of Colciencias); the second one verifies the compliance of formal requirements. If the articles does not correspond to any of the categories established by the Journal or does not meet the formal presentation requirements, it shall be returned to the author, who can submit it again once the relevant adjustments have been made. Opinions expressed in the articles published by the journal Hallazgos are the sole responsibility of the authors.

In the event the article is accepted, the author will sign a format in which he/she declares the article is original, has not been published or accepted for publication in another journal or web site, or that is has been simultaneously submitted to another evaluation process. Here authors also give authorization for the publication of the article in print and electronic format by the journal. Once the article has been approved, the edition process (copyediting, layout, review and approval by authors, print) will last approximately 4 months. Authors will receive 2 printed copies of the journal, which will be sent by mail to their mailing address.

Articles that are not approved are preserved in digital files for the internal record of the journal. However, they are not manipulated or used for any other purpose.



---

# Critérios para a publicação 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 Tomás (Colômbia).

Constitui um órgão de divulgação dos resultados de pesquisa na área de estudos latino-americanos abordados a partir das ciências sociais e humanas filosofia e ciência política).

Desde a sua criação em 2004, a revista tem contado com a participação de pesquisadores de prestígio, de países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, França, México, Rússia, Venezuela, entre outros.

O público alvo ao qual se dirige *Hallazgos* são estudantes, profissionais, pesquisadores, acadêmicos e, no geral, para aqueles que estejam interessados nas diversas temáticas que abrangem os estudos latino-americanos a partir das ciências sociais e humanas.

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, como também suas

projeções. Isto, a partir de uma alta qualidade editorial e científica, que permita responder às problemáticas Latino-americanas 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, 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 de pesquisa; além de serem escritos numa linguagem clara, ágil e estruturada, segundo a natureza do texto. São recebidos artigos de pesquisa, avaliação e reflexão.

O comprimento do artigo tem que ser entre 20 e 30 folhas: tamanho carta, formato Word, fonte Times New Roman 12, entrelinhado 1,5, margens superior e esquerdo de 3 cm e inferior e direito de 2 cm. As ilustrações e

quadros deverão ter uma resolução de, no mínimo, 300 DPI (pontos por polegada), e devem ser fornecidos no formato original em que foram feitas.

Os trabalhos devem incluir os seguintes elementos:

- Título em espanhol e inglês
- Resumo em espanhol e inglês de no máximo 250 palavras. Em ele deve-se expor brevemente a hipótese da pesquisa, a metodologia e o marco 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 inglês (no máximo 7, no mínimo 3): estes termos (lexemas) devem ser os motores da procura que permitem o rastreamento nos sistemas de indexação os conteúdos do artigo por parte do leitor, pelo qual devem-se descrever os principais tópicos do documento. Indo um pouco mais longe, pode-se incluso realizar análises de tendências de pesquisas a partir do uso destas palavras pelos pesquisadores de uma determinada disciplina.
- Deve incluir o nome e o sobrenome do autor, registrada anteriormente em IRALIS(<http://iralis.org/es/node/20>). Um asterisco que segue a o sobrenome do autor deve indicar: último nível acadêmico alcançado, filiação institucional (universidade na qual esteja vinculado)

e e-mail (de preferência institucional) e o endereço postal para correspondência.

- Deve incluir um asterisco que é ligado ao título em espanhol para indicar: fonte do texto, quer dizer, se este expõe 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 se derivam 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 anônimos qualificados. Apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema específico utilizando fontes originais.
  - c. *Artigos de revisão*: estudos feitos pelo ou pelos autores, a fim de dar uma visão geral do estado 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. *Os produtos derivados do trabalho em repositórios institucionais*: não pode ser feita para aplicar artigos anteriormente parte de um repositório institucional. No entanto, você pode aplicar itens decorrentes de um trabalho que está em um repositório, desde que esta informação sobre a fonte do artigo é declarada.
- Referências: contém a informação bibliográfica básica dos documentos que foram citados no texto. Acham-se sempre no final do manuscrito, seguindo o sistema de citação da American Psychological Association (APA), sexta edição.
  - Citações dentro do texto: se no desenvolvimento discursivo do texto traz-se a colação uma citação ou paráfrase de outro documento deve ser indicada em forma parentética, 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, pp. 44-45). O uso de notas de rodapé deve ser exclusivo para notas esclarecedoras ou explicativas.
  - Com o fim de cumprir com os critérios de indexação de Pubindex e outras bases de dados internacionais, os artigos serão objeto de avaliação por um comitê de árbitros designados pelo Comitê

Editorial da Revista. Essa avaliação será desenvolvida de forma anônima: o autor não sabe o nome do avaliador e este último, o do autor que ele faz a arbitragem (duplo cego). Os artigos podem ser enviados para o seguinte endereço de e-mail, com o currículo do autor: [revistahallazgos@usantotomas.edu.co](mailto:revistahallazgos@usantotomas.edu.co)

Depois de serem avaliados os artigos, processo que leva entre três e seis meses, vai-se informar para os autores sobre as alterações sugeridas pelo par avaliador e o Conselho Editorial.

No entanto, antes da avaliação por pares os artigos seguem um processo de pré-seleção baseado em dois critérios: 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, serão devolvidos ao autor, que pode voltar a enviá-lo, uma vez que se realizaram os ajustes relevantes. As opiniões expressas nos artigos publicados na revista *Hallazgos* são responsabilidade exclusiva dos autores.

No caso de que o artigo for aceito, o autor assinará um formulário no qual ele afirma que o artigo é original, que não foi publicado ou aceito para publicação em outra revista ou web site, e que não tenha sido apresentado simultaneamente para outro processo de avaliação. Nele, os autores também concedem a permissão para a publicação do artigo em formato impresso e eletrônico pela revista. Depois de ter sido aprovado seu artigo, o processo de edição (correção de estilo, diagramação, revisão e

aprovação dos autores, impressão) vai levar ao redor de 4 meses. Os autores receberão 2 exemplares impressos da revista, os quais se enviaram pelo correio tradicional para o seu endereço postal.

Os artigos que não são aprovados são preservados em arquivos digitais para registro interno da revista. No entanto, estes não são manipulados ou utilizados para qualquer outra finalidade.

---

# Índice periódico revista *Hallazgos*

## **NÚMERO 30 (2018-II)**

¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano?

*Jorge Eduardo Vásquez Santamaría*

*Catalina Merino Martínez*

*Estefanía López Salazar*

Representaciones de la Amazonia en cuatro libros de literatura testimonial del se-cuestro en Colombia

*Karen Lorena Romero Leal*

La pobreza indígena en el discurso del Banco Mundial

*Rodrigo Agustín Navarrete Saavedra*

Segregación socioespacial bajo el nuevo modelo de ciudad en América Latina. Características, perspectivas e implicaciones

*Alexandra López Martínez*

Descenso, transgresión y creación: el erotismo en la poesía de Raúl Gómez Jattin

*Yesid Niño Arteaga*

La emergencia emotiva del pensamiento objetivo

*Camila Suárez Acevedo*

*Miguel Ángel Pérez Jiménez*

Relatos de una tradición. Sobre los artefactos sonoros de las cuadrillas de San Martín (una investigación transdisciplinar)

*Diana Marcela Herrera Muete*

*Pilar Jovanna Holguín Tovar*

La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes de Villavicencio, Colombia y Coatzacoalcos, México

*María Cristina Otero Gómez*

*Wilson Giraldo Pérez*

*José Luis Sánchez Leyva*

## **NÚMERO 29 (2018-I)**

Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa

*Jorge Andrés Cárdenas Santamaría*

Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsable

*Carlos Enrique Mosquera Mosquera*

*María Nelsy Rodríguez Lozano*

Integridad emocional. Sobre cómo ser espiritual en un mundo escéptico

*Alejandra Molano Bustacara*  
*José Edwin Cuéllar Saavedra*  
*Miguel Ángel Pérez Jiménez*

La narrativa imaginativa como vía de acceso a la solidaridad. Una propuesta educativa desde el pragmatismo y el neopragmatismo

*Martha J. Patiño*

Las músicas migrantes latinoamericanas en Chile: identidades diaspóricas y mestizajes culturales

*Marisol Facuse Muñoz*  
*Rodrigo Torres Alvarado*

Activismo artístico como nueva herramienta sindical de jóvenes trabajadores precarizados en Argentina

*Marina Adamini*

Gansos volando en forma de V: construcción de comunidad, eficacia colectiva y espacio defendible en un barrio de Cali, Colombia

*Javier Alexander Molina Correa*

Entre cuotas y violencia de género: avances y retrocesos en la participación política de las mujeres en México

*Karolina M. Gilas*  
*Alma Verónica Méndez Pacheco*

Evolución de la literatura occidental desde un contexto sociológico. De la Grecia clásica al Barroco

*Rubén José Pérez Redondo*

## NÚMERO 28 (2017-II)

El canto como mecanismo de reparación en las comunidades negras, víctimas de la violencia, del Pacífico colombiano: entretrejiéndose con el grupo Integración Pacífico

*John Alexis Rengifo Carpintero*  
*Carmen Helena Díaz Caicedo*

Formas de resistencia en la construcción de proyectos hidroeléctricos

*Gustavo Adolfo Muñoz Gaviria*

Distintas familias, distintos consumos: relación de las dinámicas familiares con el consumo de alcohol en adolescentes en Colombia

*Juliana Mejía-Trujillo*

Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia

*Johan Andrés Nieto Bravo*  
*Juan Pablo Pardo Rodríguez*

La construcción de identidad de estudiantes de inglés desde una perspectiva social y los efectos en su aprendizaje

*Maritza Collazos Moná*  
*Luis Fernando Gómez Rodríguez*

Sentidos y prácticas del poder: aproximación a las vivencias de jóvenes universitarios

*Ana María Arias Cardona*  
*José Andrés Soto Vélez*

Perspectiva de los centros de escritura en Colombia

*Gerzon Yair Calle Álvarez*

## NÚMERO 27 (2017-I)

La retórica de lo extremo en la ultraderecha chilena

*Juan Antonio González*

Contribuciones del derecho y el psicoanálisis sobre la memoria y el olvido en el postconflicto colombiano

*Judith Elena García Manjarrés*

*Leonardo Rafael Mass Torres*

Gestalt y Heterodoxia: un cambio proactivo aplicable en la praxis investigativa universitaria

*Beatriz Carolina Carvajal*

Intencionalidad y ausencia en *El Ser y La Nada* de Jean-Paul Sartre

*Wilfer Alexis Yepes Muñoz*

La Triple Frontera como centro de atracción del yihadismo en América Latina: Orientación teórico-histórica

*Johana Pérez Calderón*

Factores de riesgo en los espacios fronterizos colombianos: amenaza latente para la seguridad y consolidación territorial

*Laura Natalia Vargas Granados*

## NÚMERO 26 (2016-II)

Asedios al cuento fantástico de compromiso político-social peruano. El caso de "Mateo Yucra" (1992), de Juan Pablo Heredia Ponce

*Richard Leonardo Loayza*

Exclusiones del canon. Reflexiones sobre un caso argentino: el folletín de El Orden de Tucumán (1883-1900)

*Ana María Risco*

La constitución de la Argentina democrática en el discurso de asunción presidencial de Raúl Alfonsín

*María Alejandra Vitale*

*Mariano Dagatti*

Latinoamérica, entre la utopía de salvación y la utopía del progreso

*José Alberto Pinto Mantilla*

Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano

*Verónica Capasso*

*Ana Bugnone*

Formas de ver y exhibir el patrimonio arqueológico indígena en dos museos de Bogotá (1938-1953)

*Daniel García Roldán*

La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos

*Jhon Jairo Osorio González*

El turismo comunitario como iniciativa de desarrollo local. Caso localidades de Ciudad Bolívar y Usme zona rural de Bogotá

*Rosalía Burgos Doria*

## NÚMERO 25 (2016-I)

Entre el miedo y el derecho al delirio: un decir desde los *ninguneados* de Eduardo Galeano

*Carlos Alberto Chacón Ramírez*

*Diego Alejandro Botero Herrera*

José Revueltas y la filosofía latinoamericana: imágenes cinematográficas del mundo

*Alejandro Sánchez Lopera*

El proyecto cultural liberador de José Martí para su tiempo y para el siglo XXI

*Elmys Escribano Herois*

Mujeres dramaturgas obreras a principios del siglo XX en Chile y la estrategia de la escritura solapada

*Miguel Alvarado Borgoño*

Humanidades digitales: la censura y los laudatorios en las preliminares del Siglo de Oro español: Madrid y Guzmán de Alfarache

*Witton Becerra Mayorga*

*Joice Camacho Machado*

El recuerdo como un problema del espacio pictórico en los paisajes de Patricio Larrambebere

*María Guillermina Fressoli*

Estructura, Anti-Estructura y Sistema-mundo en una Comunidad Alternativa. El Caso de los "Jipi-Koguis" en la Sierra Nevada de Santa Marta

*Jean Paul Sarrazin*

Remembranza de la Escuela César Conto: transformaciones socioculturales, dolor

y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá

*Carlos Enrique Mosquera*

*Jhon Fredy Tique Bastos*

Juventudes universitarias de izquierda. De la lucha ideológica a la violencia política

*Álvaro Acevedo Tarazona*

*Juliana Villabona Ardila*

La emergencia de la ciudadanía juvenil. Resistencias, paradojas y tensiones en contextos urbanos contemporáneos

*Germán Andrés Cortés Millán*

Complicidad, acompañamiento y confrontación. Un análisis de los editoriales del diario *La Nación* publicados los 24 de marzo durante el período 1976-2014

*Mauricio Schuttenberg*

*Julián Fontana*

## NÚMERO 24 (2015-II)

Artistas e identidades discursivas. *El gran telón*, el Luis Caballero de la crítica y el Caballero de Caballero

*Sergio Rodríguez*

El diálogo que se encamina. La traducción entre Paul Celan y Doris Salcedo

*Ángela María Lopera Molano*

La fotografía como permanencia de lo efímero en la obra de Edwin Jimeno

*Pedro Román Villalba Granados*

Trayectorias artísticas-militantes: memoria y fotografía en el Museo de Arte y Memoria de La Plata (Argentina)

*Florencia Larralde Armas*

El arte: una ventana didáctica

*Omar Parra Rozo*

Reinventar el lirismo: poéticas del yo y ruptura de los códigos de género en la poesía contemporánea

*Alí Calderón*

A pesar de la muralla y los libros

*Andrés Camilo Torres Estrada*

Bretón-Cortázar: vida de los objetos

*Andrés Mora*

Música *reggae* y modulaciones sociales: notas acerca de la relación individuo-grupo 159 en una isla caribeña

*Rafael Andrés Sánchez Aguirre*

Filosofía y prensa en Colombia: el caso del *Magazín Dominical de El Espectador* (1980-1990)

Una experiencia investigativa

*Damián Pachón Soto, Camilo Cuéllar*

Marcas discursivas de medicalización en anuncios publicitarios

*Adriana Margarita Plazas Salamanca*

La democracia mexicana: interpretaciones desde una perspectiva estudiantil

*Oswaldo Méndez-Ramírez*

Modelo de desarrollo y élites económicas en Bolivia: análisis de la concepción de desarrollo ancestral del presidente Evo Morales

*Juan Federico Pino, Johanna Amaya*

## NÚMERO 23 (2015-I)

El trazo a ciegas

*Diego Salcedo Fidalgo*

Arte, memoria y participación: "¿dónde están los desaparecidos?"

*Elkin Rubiano Pinilla*

Historiografía y museografía en el Museo Colonial de Bogotá (1999-2012)

*Daniel García Roldán*

Experiencia estética de la naturaleza y concepción de progreso en la Comisión Corográfica

*Mario Alejandro Molano Vega*

Cambio de aliento: una lectura de *El meridiano* de Paul Celan

*Tania Ganitsky*

El sueño de Frankenstein

*César Oliveros Aya*

Texto ilustrado o imágenes textualizadas. Un acercamiento al *Papel Periódico Ilustrado* desde la relación entre arte y literatura

*Diana Carolina Toro Henao*

El lenguaje de las cosas desconocidas: tríptico de la cuestión

*Juan Sebastián Ballén Rodríguez*

Nueva distribución del mundo: racismo, independencia e identidad latinoamericana

*Alberto Pinto Mantilla*

La producción del espacio en la ciudad latinoamericana

El modelo del impacto del capitalismo global en la metropolización  
*Pedro Martín Martínez Toro*

Charles Darwin y la representación de las comunidades afro en su narrativa de viajes  
*Dorismel Díaz*

Propuestas de sensibilización para la prevención y medios de comunicación  
*Oscar Julián Cuesta M.*  
*Norma Constanza Castillo M.*  
*Guillermo Hernán Cárdenas P.*  
*Andrea Alexandra Gutiérrez V.*

Organización política de los afrocolombianos residentes en Bogotá  
*Patrick Durand Baquero*

La categoría analítica del género: notas para un debate  
*Sandra Araya Umaña*

## **NÚMERO 22 (2014- II)**

La razón y el lenguaje, principios para entender la regeneración desde la lengua:  
Miguel Antonio Caro  
*Diana Paola Guzmán*

Personajes indecisos: Discurso, Identidad e Incertidumbre narrativa  
*Sergio Rodríguez*

Análisis semiótico y formal del docudrama "Mujeres Asesinas"  
*Lucas Bonesi Ferreira*  
*Rogerio Zanetti Gomes*

Discursos sociales para reproducir la sociedad. Tópica del arte relacional en Latinoamérica  
*Bianca Suárez*

El cronotopo patriarcal en el documental ¡Colombia Vive!  
*Franz Flórez*

Educación superior y negocio: perspectivas de la cooperación a largo plazo  
*Schislyaeva Elena R.*  
*Saichenko Olga A.*  
*Mirolybova Olga V.*

Categorías conceptuales para el estudio de la responsabilidad social organizacional  
*Carlos Tello Castrillón*  
*María del Pilar Rodríguez Córdoba*

Calidad de vida y educación: mirada contextual de niños, niñas y adolescentes bogotanos  
*Paola Andrea Riaño Arbeláez*

Gestión del conocimiento sustentable universitario. Visión aproximada de experiencias latinoamericanas  
*Beatriz Carolina Carvajal*

Conceptos para el desarrollo de un modelo de formación en competencias tecnológicas para Colombia  
*Vianney Rocío Díaz Pére*  
*Alexandra Pedraza Ortíz*  
*Luz Elena Valdiri Lugo*

Fortalecimiento del capital social a través del voluntariado, caso comuna de una ciudad colombiana

*Alejandro Echeverri Rubio*

*María del Pilar Rodríguez Córdoba*

*Juan Sebastián Correa Meneses*

Imagen país de Colombia desde la perspectiva estadounidense

*Lina María Echeverri*

*Christian A. Estay, Niculca*

*José Hernán Parra*

El populismo como lógica hegemónica: una mirada a la perspectiva teórica elaborada por Ernesto Laclau

*Álvaro Iván López Bayona*

Una lectura al Qohélet

*Oscar Javier Arango*

