

Ciencias Sociales y Educación

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Vol. 5, No. 10, julio-diciembre de 2016



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN





UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Revista **Ciencias Sociales y Educación**

Vol. 5, N.º 10, julio-diciembre de 2016

ISSN: 2256-5000

Página web: http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

Correos electrónicos de la revista: socialeduca@udem.edu.co, hcardona@udem.edu.co

La revista está registrada en las siguientes bases de datos y redes:

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

ISSUI

HARVARD LIBRARY

Journals & Authors

REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

uOttawa Bibliothèque Library

academia.edu

e-revist@S

Journal TOCS

EBSCO

Aura Marlenny Arcila Giraldo
Presidenta Honorable Consiliatura

Néstor Hincapié Vargas
Rector

Luz Doris Bolívar Yepes
Vicerrectora Académica

Coordinador Editorial
Leonardo David López Escobar

Corrección de estilo
Lorenza Correa Restrepo

Editor
Hilderman Cardona-Rodas

Auxiliar de edición
María Adelaida Bedoya

Ilustración portada
Dioscórides Pérez. Ovulación del cielo interior. Transfiguración:
El señor de los espejos.

Fotografías
Federico Pérez Vásquez. 2012.

Diseño y diagramación: Hernán Darío Durango

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Carrera 69 H # 77-40. Teléfono: 6020808.
Bogotá - Colombia

Tarifa postal reducida Adpostal N.º 14
Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero",
Universidad de Medellín, Cra. 87 N.º 30-65, Belén Los Alpes.

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con finalidades educativas, investigativas o académicas, siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesario contar con la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la Institución ni a la Revista.

Comité científico:

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: alzateecheverri@gmail.com

Dra. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br

Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España.
Correo electrónico: blanca.deusdad@urv.cat

Dr. César Correa. Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: cesarh@ucea.udg.mx

Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, EE. UU. Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu

Dra. Elsa Muñiz. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. Correo electrónico: elsa_muniz@yahoo.com.mx

Dr. Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: epastor@um.es

Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Correo electrónico: frida.gorbach@gmail.com

Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Inglaterra. Correo electrónico: j.v.pearce@bradford.ac.uk

Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Correo electrónico: jalflorezlopez@gmail.com

Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: josepmcomelles@mac.com

Dr. Juan Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: jiramirez@uaemex.mx

Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, España. Correo electrónico: bosco.amores@ehu.es

Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lsorstad@udem.edu.co

Dra. María Fernanda Vásquez Valencia. Universidade Federal Santa Catarina, Brasil. Correo electrónico: mfdavasquez@gmail.com

Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia. Correo electrónico: paulchamberscolombia@gmail.com

Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: phpcampos@yahoo.com.br

Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Comité Editorial:

Dr. Hilderman Cardona-Rodas, Editor General. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar

Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: scastro@javeriana.edu.co

Dr. Luis Alfonso Palau-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia. Correo electrónico: lapalau@gmail.com

Dr. Óscar Almarío García. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia. Correo electrónico: oalmario@unal.edu.co

Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. Correo electrónico: fnunezbecerra@gmail.com

Dr. Carlos Alirio Flórez López. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cafflorez@udem.edu.co

Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jfrestrepo@udem.edu.co

Mg. Juan Manuel Pérez. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: juperez@udem.edu.co

Misión *La Universidad de Medellín, fundamentada en su lema Ciencia y Libertad y comprometida con la excelencia académica, tiene como misión la formación integral, la generación de conocimiento y la promoción de la cultura, en un ambiente crítico, de innovación e inclusión, para contribuir a la solución de problemas, mediante el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, en su entorno local, regional, nacional e internacional.*

Visión *Para 2030 la Universidad de Medellín, inspirada en el pensamiento libre y el desarrollo humano, será reconocida como una de las mejores de Latinoamérica, por su excelencia académica e investigativa, la innovación y la responsabilidad social, en un marco global de pertinencia, inclusión y diversidad cultural.*

Política de calidad *La Universidad de Medellín fundamentada en el compromiso de su talento humano, ratifica su identidad con el cumplimiento de los más altos estándares de calidad del orden nacional e internacional, previstos en su proyecto educativo institucional y su plan de desarrollo estratégico, mediante el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, en coherencia con el modelo de evaluación, la consolidación de la acreditación institucional y de programas de pregrado y posgrado, la generación del conocimiento y la innovación, la certificación de procesos, la cultura de la calidad y la eficiencia en la gestión de todos sus recursos, con el propósito de favorecer la formación integral de personas competentes que contribuyan a la solución de problemas y a la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos de interés*

Valores

- Justicia*
- Excelencia*
- Respeto*
- Solidaridad*
- Pluralismo*
- Tolerancia*
- Autenticidad*
- Interdisciplinariedad*

Contenido

<i>Editorial</i>	7
<i>Autores</i>	11
<i>Evaluadores</i>	15

ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Amores prohibidos y anhelos de manumisión: las negras esclavas amantes de sus amos y su intrincada lucha por la libertad	21
• <i>Roger Pita Pico</i>	
Análisis de las competencias y conocimientos en atención a la dependencia en Trabajo Social en España	47
• <i>Enrique Pastor Seller</i>	
• <i>Ana García-Estañ Forn</i>	
El amor interracial en dos obras narrativas del siglo XIX: Mercedes, de Soledad Acosta, y Florencio Conde, de José María Samper	75
• <i>Juan Carlos Herrera Ruiz</i>	
La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía.....	101
• <i>Andrés David Medina Palacios</i>	
• <i>Gabriel Enán Moreno Mosquera</i>	
• <i>Jackeline Rosero López</i>	
• <i>Raúl García Mosquera</i>	
Educación despatriarcalizada: clave para la ciudadanía de las mujeres	117
• <i>María Fernanda Herrera Acuña</i>	
Análisis del concepto de sostenibilidad y su aplicación en las políticas de turismo en Colombia	137
• <i>Adriana Bermúdez Cardona</i>	
• <i>Carlos Alberto Zárate Yepes</i>	
Algunas consideraciones históricas sobre la regulación del aborto en Colombia	159
• <i>Piedad del Valle Montoya</i>	

ENSAYOS

De Roma a Angostura: acercamiento al pensamiento político de Simón Bolívar a través de sus escritos durante las fases iniciales del proceso de independencia. Primera parte (1805-1813)...	177
• <i>Diego Andrés Bernal Botero</i>	

TRADUCCIONES

A propósito de la obra de Jean-Pierre Changeux (1936-) 197
Traducciones del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño

El Hombre neuronal, treinta años después 201
• *Jean-Pierre Changeux*

El cerebro y la complejidad 221
• *Entrevista de Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux*

Hacia una ciencia de la vida mental 227
• *Entrevista de Renaud Persiaux a Stanislas Dehaene*

La cuestión del “lugar cerebral” del espíritu: fisicalismo, reduccionista e internalismo
en el Hombre Neuronal..... 233
• *Pascale Gillot*

La web y la emergencia de una nueva estructura de conocimientos 247
• *Olivier Dyens*

La epistemología de las ciencias humanas frente al “giro animalista” 257
• *Frédéric Keck*

¿Liberar los animales? Un eslogan inmoral y absurdo 267
• *Francis Wolff*

RESEÑAS

Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821-1946.
Juan Carlos Echeverri Álvarez..... 281
• *Reseña de Beatriz Elena López Vélez*

Dioscórides Pérez: Toda performance tiene una estructura previa o se configura en el instante
del suceso..... 287
• *Entrevista de Óscar Jairo González Hernández*

QUITASOL. Revista de poesía, arte y literatura..... 297
• *Reseña de Arnubio Roldán Echeverri*

Índice de autores Ciencias Sociales y Educación (números 1 al 9) 303

Pautas para la presentación de artículos 315

Ciencias Sociales y Educación	Medellín Colombia	Vol. 5	Nº 10	Julio-Diciembre	pp. 320	2016	ISSN 2256-5000
-------------------------------	-------------------	--------	-------	-----------------	---------	------	----------------

Editorial

DOI: 10.22395/csye.v5n10a16

La revista *Ciencias Sociales y Educación*, publicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, entrega a la comunidad académica su número 10. Este número está integrado por siete artículos resultado de investigación, un ensayo, siete traducciones del francés al español las cuales constituyen un homenaje a la obra del neurobiólogo francés Jean-Pierre Changeux, y tres artículos que hacen parte de las reseñas, una de las cuales es una entrevista al artista y maestro Dioscórides Pérez quien amablemente ha permitido el uso de algunas de sus *performances* como material iconográfico de las diversas secciones de nuestra publicación.

A continuación ofrecemos información general de cada uno de los artículos que integran la revista:

La sección de artículos resultado de investigación comienza con el artículo escrito por Roger Pita Pico llamado “Amores prohibidos y anhelos de manumisión: las negras esclavas amantes de sus amos y su intrincada lucha por la libertad”, que analiza las relaciones amorosas entre amos y esclavas en el Virreinato de Nueva de Granada, relaciones que derivaron en promesas de libertad a las mujeres y a la descendencia consecuencia de la relación amorosa; en un contexto patriarcal y de dominación de principios morales cristianos, el artículo muestra las reivindicaciones de derechos sentimentales y de libertad de las mujeres esclavas. Continúa el artículo titulado “Análisis de las competencias y conocimientos en atención a la dependencia en Trabajo Social en España”, escrito por Enrique Pastor Seller y Ana García-Estañ Forn, el cual describe, identifica y analiza el asunto de las competencias y conocimientos sobre la atención de personas en situación de dependencia en la enseñanza superior reflejada en el campo del trabajo social en 39 universidades españolas. Prosigue el artículo “El amor interracial en dos obras narrativas del siglo XIX: *Mercedes*, de Soledad Acosta, y *Florencio Conde*, de José María Samper” escrito por Juan Carlos Herrera Ruiz, quien analiza dos obras narrativas colombianas del siglo XIX: *Mercedes*, publicada en 1869 por Soledad Acosta de Samper, y *Florencio Conde*, publicada en 1875 por José María Samper Agudelo, novelas donde el tema del amor entre un hombre negro y una mujer blanca pone de manifiesto el proceso fundacional de una nación y de las resistencias frente a los prejuicios y la estratificación sociorracial heredera de la época colonial. Esta sección de la revista continúa con el artículo escrito por Andrés David

Medina Palacios, Gabriel Enán Moreno Mosquera, Jackeline Rosero López y Raúl García Mosquera, llamado “La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía”, donde se recogen algunos hallazgos de una investigación realizada en la Maestría en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín sobre la formación de habilidades democráticas y ciudadanas en una institución educativa de la ciudad de Quibdó, departamento de Chocó (Colombia). Sigue el artículo denominado “Educación despatriarcalizada: clave para la ciudadanía de las mujeres”, elaborado por María Fernanda Herrera Acuña, donde se estudian las mujeres indígenas y criollas, en Bolivia, que han permanecido desde la conquista bajo un régimen colonial y patriarcal, según un vínculo de subalternidad con los hombres; estas mujeres, en su condición de ciudadanas, han luchado por la equidad, la justicia y la inclusión en la consolidación de una sociedad democrática boliviana. Continúa el artículo escrito por Adriana Bermúdez Cardona y Carlos Alberto Zárate Yepes llamado “Análisis del concepto de sostenibilidad y su aplicación en las políticas de turismo en Colombia”, quienes analizan la actividad turística en Colombia desde el atractivo natural, la infraestructura turística, la fiesta o la gastronomía desde un enfoque sostenible que debe reflejarse en la legislación colombiana para la protección de patrimonio material e inmaterial del país. Esta sección concluye con el artículo titulado “Algunas consideraciones históricas sobre la regulación del aborto en Colombia”, escrito Piedad del Valle Montoya, quien analiza el problema del aborto a finales del siglo XIX expresado en su regulación en el Código Penal de 1890 en Colombia, legislación que tiene como soporte creencias religiosas y culturales que pueden verse aún en el país.

La sección de ensayos de la revista cuenta con el artículo titulado “De Roma a Angostura: acercamiento al pensamiento político de Simón Bolívar a través de sus escritos durante las fases iniciales del proceso de independencia. Primera parte (1805-1813)”, de Diego Andrés Bernal Botero, quien hace un acercamiento al pensamiento político de Simón Bolívar a través de una serie de documentos escritos entre 1805 y 1819; intenta con ello analizar el contexto social y político en el que fueron producidos, expresado en el reconocimiento como *El Libertador*, la recepción pomposa en Caracas después de la llamada *Campaña Admirable* y su declive en ese último año en beneficio de la constitución de un gobierno republicano.

Siete traducciones del francés al español realizadas por Luis Alfonso Palau Castaño sobre la obra de Jean-Pierre Changeux, quien hace treinta años publicó su libro *El hombre neuronal*, exponen un homenaje a este neurobiólogo francés; cada una de estas traducciones ofrecen perspectivas y puntos de abordaje para entender los aportes de Changeux al problema

del vínculo entre cuerpo-mente desde el horizonte comprensivo de las neurociencias contemporáneas, que ven en la facultad del lenguaje en el ser humano un despliegue de la realidad significativa y de la libertad creadora.

El apartado de reseñas está integrado por el análisis del libro *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821-1946*, escrito por Juan Carlos Echeverri Álvarez y reseñado por Beatriz Elena López Vélez; la entrevista que realizó Óscar Jairo González Hernández al artista Dioscórides Pérez, y la reseña de la publicación *Quitasol. Revista de Poesía, Arte y Literatura*, a cargo de Arnubio Roldán Echeverri.

Esperamos que cada uno de los artículos que componen el número 10 de la revista *Ciencias Sociales y Educación* contribuyan a generar lugares de conversación, análisis y discusión del campo de la ciencias sociales y humanas donde se despliegan inquietudes constantes sobre la condición humana en el mundo.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Autores

- **ROGER PITA PICO**

Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Gobierno Municipal y Política Social de la referida universidad y politólogo de la Universidad de los Andes. Director de la Biblioteca Eduardo Santos de la Academia Colombiana de Historia. Correo electrónico: rogpitc@hotmail.com

- **ENRIQUE PASTOR SELLER**

Doctor en Sociología y Política Social. Profesor titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia. Director del Grupo de Investigación Trabajo Social y Servicios Sociales. Correo electrónico: epastor@um.es

- **ANA GARCÍA-ESTAÑ FORN**

Graduada en Trabajo Social. Trabajadora social en Ayuntamiento de Murcia, España. Correo electrónico: ana.garcia@ayto-murcia.es

- **JUAN CARLOS HERRERA RUIZ**

Antropólogo y candidato a doctor en Literatura, de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jcherrera@udem.edu.co

- **ANDRÉS DAVID MEDINA PALACIOS**

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. En la actualidad labora como funcionario UTL en el Senado de la República de Colombia. Correo electrónico: andamepa84@hotmail.com

- **GABRIEL ENÁN MORENO MOSQUERA**

Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialidad en Idiomas, de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. Especialista en Lengua Materna (Español). Abogado de la misma universidad. Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. En la actualidad labora como docente adscrito a la Facultad de Educación en el programa de Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad “Diego Luis Córdoba”. Correo electrónico: gabrielen10@hotmail.com

- **JACKELINE ROSERO LÓPEZ**

Psicóloga y especialista en Salud Ocupacional y Riesgos Psicosociales de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. Labora en la actualidad en la Escuela Superior de Administración Pública. Correo electrónico: jroserolop@gmail.com

• **RAÚL GARCÍA MOSQUERA**

Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Especialista en Gestión Educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. Labora actualmente como profesional especializado en la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Correo electrónico: raulgarciamosquera@gmail.com

• **MARÍA FERNANDA HERRERA ACUÑA**

Licenciada en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; magíster en Filosofía de la misma universidad; magíster en Educación Superior de la Universidad Mayor de Santiago de Chile. Doctoranda en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. Profesora de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile y de la Universidad Andrés Bello. Ha publicado artículos en diversas revistas latinoamericanas. Correo electrónico: fdaherrera@hotmail.com

• **ADRIANA BERMÚDEZ CARDONA**

Administradora de Empresas Turísticas del Colegio Mayor de Antioquia. Candidata a magíster en Ciencias Ambientales de la Universidad de Antioquia. Coordinadora de los programas de Turismo en la Corporación Académica Ambiental y docente de cátedra. Correo electrónico: adriana.bermudez@udea.edu.co

• **CARLOS ALBERTO ZÁRATE YEPES**

Abogado de la Universidad de Antioquia, economista agrícola de la Universidad Nacional de Colombia, especialista y magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Director del Grupo de Investigación Polygesta (Política, Legislación y Gestión Ambiental), adscrito a la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: cazarate@unal.edu.co

• **PIEDAD DEL VALLE MONTOYA**

Abogada de la Universidad de Medellín. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Ha escrito libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es investigadora independiente. Correo electrónico: piedadelvalle@yahoo.com

• **JEAN-PIERRE CHANGEUX**

Jean-Pierre Changeux es profesor honorario del Collège de France, antiguo presidente del Comité Consultivo Nacional de Ética y miembro de la Academia de Ciencias.

• **STANISLAS DEHAENE**

Profesor de Psicología Cognitiva Experimental del Collège de France. Director de la Unidad de Neuro-imagenología Cognitiva Neurospin. Grand Prix Inserm, 2013.

- **PASCALE GILLOT**

Profesora asociada de la Université François Rabelais de Tours, Francia.

- **OLLIVIER DYENS**

Profesor del Departamento de Estudios Franceses, Université Concordia Canadá.

- **FRÉDÉRIC KECK**

Investigador del Centre national de la recherche scientifique, y en el Laboratoire d'anthropologie sociale, París, Francia. Correo electrónico: keck.fred@gmail.com

- **LUIS ALFONSO PALAU CASTAÑO**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diploma de Estudios Avanzados del Institut d'histoire et de philosophie des sciences et des techniques, París, Francia. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, París, Francia. Profesor titular en Historia de la Biología, jubilado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales, profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

- **DIEGO ANDRÉS BERNAL BOTERO**

Comunicador social-periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (2003), magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (2013); y candidato a doctor en Historia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. En la actualidad se desempeña como docente

interno en el programa de Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana, y de cátedra en el Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia, donde hace parte del Grupo de Estudios Interdisciplinarios en Historia General de la Facultad de Ciencias Sociales. Es, además, Secretario Permanente de la Red Iberoamericana de Valoración y Gestión de Cementerios Patrimoniales y Vocal del Capítulo Antioquia de la Asociación Colombiana de Historiadores. Correo electrónico: maverickbernal@yahoo.es

- **BEATRIZ ELENA LÓPEZ VÉLEZ**

Decana de la Escuela de Educación y Pedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Historiadora, magíster en Educación, candidata a doctora en Filosofía. Correo electrónico: beatriz.lopez@upb.edu.co

- **ÓSCAR JAIRO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás; magíster en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Antioquia; profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: ojgonzalez@udem.edu.co

- **ARNUBIO ROLDÁN ECHEVERRI**

Antropólogo de la Universidad de Antioquia y guía profesional en turismo. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia en el área de planificación turística, proyectos de patrimonio cultural natural, e investigación social. Editor de la revista *Quitazol*. Correo electrónico: arnubior@gmail.com

- **FRANCIS WOLFF**

Filósofo francés. Profesor catedrático en la Escuela Normal Superior de la Université de Paris. Fue profesor de las universidades de Paris-X-Nanterre en la de Reims y en la de São Paulo (Brasil). Entre sus obras figuran *Sócrates* (1994), *Aristóteles y la política* (1997), *El ser, el hombre, el discípulo* (2000), *Decir el mundo* (2004) y *Filosofía de las corridas de toros* (2007).

Evaluadores

- **ENRIQUE PASTOR SELLER**

Doctor en Sociología y Política Social. Profesor titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia. Director del Grupo de Investigación Trabajo Social y Servicios Sociales. Correo electrónico: epastor@um.es

- **CLAUDIA MÓNICA GARCÍA**

Research Fellow del Harvard Global Equity Initiative. PhD en Estudios de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Edimburgo, Reino Unido. Máster en Historia, Universidad Nacional. Médica cirujana de la Universidad Nacional. Profesora principal de carrera, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. Ha sido docente de la University of Edinburgh, docente temporal de la Universidad Nacional de Colombia, docente catedrática de la Universidad de los Andes y de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: claudia.garcia@urosario.edu.co

- **BLANCA DEUSDAD AYALA**

Doctora en Antropología de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España). Profesora asociada de la Universitat Rovira i Virgili en el área de trabajo social en temas de envejecimiento, cuidados, servicios sociales, nuevas tecnologías, educación y género. Correo electrónico: blanca.deusdad@urv.cat

- **GUSTAVO ALONSO GONZÁLEZ VALENCIA**

Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona; máster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales; máster en Investigación Sociológica Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona; máster en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciado en Educación Física de la Universidad de Caldas. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: gagonzalez@udem.edu.co

- **SONIA MILENA PINEDA RODRÍGUEZ**

Historiadora egresada de la Universidad de Antioquia y máster en Lengua Española y Literatura Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora independiente. Entre sus trabajos figuran: Plan Especial de Salvaguardia de manifestaciones y prácticas culturales raizales en su convivencia con el mar (San Andrés y Providencia, 2015-2016); investigación gráfica e histórica sobre la Fiesta del Maíz en el Municipio de Sonsón (Antioquia, 2015) y en el Plan Especial de Salvaguardia de la manifestación cultural silleterera (2012-2014). Correo electrónico: sonia-milena.0310@gmail.com

- **JUAN ESTEBAN VILLEGAS RESTREPO**

Licenciado en Lengua y Literatura Inglesa (Montclair State University, 2012); magíster en Literaturas Hispánicas (Rutgers University, 2014); candidato a doctor en Literatura (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: esteban.villegas@udea.edu.co

- **NORELY MARGARITA SOTO BUILES**

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales; magíster en Educación Psicopedagógica de la Universidad de Antioquia y licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: nmsoto@udem.edu.co

- **ÁNGELA MARÍA DÍAZ PÉREZ**

Doctora en Estudios de Género, licenciada en Antropología Social y Cultural, técnica superior en Cooperación Internacional al Desarrollo, mediadora intercultural y comunitaria. Docente e investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Autónoma

de Bucaramanga. Correo electrónico: adiaz789@unab.edu.co

- **ARNUBIO ROLDÁN ECHEVERRI**

Antropólogo de la Universidad de Antioquia y guía profesional en turismo. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia en el área de planificación turística, proyectos de patrimonio cultural y natural, e investigación social. Editor de la revista *Quitazol*. Correo electrónico: arnubior@gmail.com

- **YOMAIRA ROSALES QUINTERO**

Administradora de empresas turísticas. Especialista en Evaluación de Proyectos de Turismo Sostenible. Guía profesional de turismo. Correo electrónico: turismo@guatape-antioquia.gov.co

- **CLAUDIA ARCILA ROJAS**

Filósofa, Universidad de Antioquia. Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, Colombia. Coordinadora del Instituto de Pedagogía de la misma universidad. Correo electrónico: carcila@udem.edu.co

Artículos resultados de investigación



Dioscórides Pérez

Oráculo de la Tatacoa (Alienación y vestigios para el fin del mundo)

Land art y *performance*

Fotografías: Camilo José Martín Valencia

Desierto de la Tatacoa, 2012

Amores prohibidos y anhelos de manumisión: las negras esclavas amantes de sus amos y su intrincada lucha por la libertad*

Roger Pita Pico**

Recibido: 1 de agosto de 2016

Enviado a pares evaluadores: 9 de agosto de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 5 de septiembre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 19 de septiembre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a1

RESUMEN

En el marco de las relaciones amorosas entre amos y esclavas ocurridas en el Nuevo Reino de Granada durante el período de dominio hispánico, el presente artículo tiene por objeto analizar la problemática que giró en torno a la incesante lucha de estas mujeres en lograr que se les cumpliera la promesa de libertad tanto para ellas como para los descendientes de esas uniones amorosas. Los casos descritos dejan al descubierto las inmensas complicaciones

que debieron afrontar estas mujeres en medio de una sociedad tradicionalmente patriarcal y fuertemente permeada por los principios morales pregonados por el catolicismo. Pero, aún con todas las dificultades, resulta realmente destacable el valor y la decisión con que ellas buscaron reivindicar sus derechos sentimentales y su derecho a la libertad.

Palabras clave: esclavas; amos; relaciones amorosas; manumisión; Colonia; Nuevo Reino de Granada.

* El artículo presentado hace parte de una investigación más amplia titulada *Las relaciones amorosas entre blancos y negras esclavas en el Nuevo Reino de Granada durante el período colonial*, la cual realizó el investigador con recurso propios entre 2013 y 2016.

** Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Gobierno Municipal y Política Social de la referida Universidad y politólogo de la Universidad de los Andes. Director de la Biblioteca Eduardo Santos de la Academia Colombiana de Historia. Correo electrónico: rogpitc@hotmail.com

Forbidden Love and Longings of Manumission: Amours of Slave Women with their Masters and their Intricate Struggle for Freedom

ABSTRACT

In the context of loving relationships between masters and slave women occurred in the New Kingdom of Granada during the Hispanic domain, this article aims to analyze the problems revolved around the incessant struggle of these women to obtain the freedom both her and the descendants of that union. The cases described expose the immense complications that these women had to face in the

midst of a traditionally patriarchal society and strongly permeated by moral principles touted by Catholicism. But even with all the difficulties, it is really remarkable courage and determination with which they sought to claim their sentimental rights and their right to freedom.

Keywords: slave women; masters; loving relationships; manumission; Colonial period; New Kingdom of Granada.

Introducción

Durante el período de dominio hispánico, en el Nuevo Reino de Granada, la población esclava se asentó fundamentalmente en la costa Caribe y en el occidente en territorios de Antioquia, Chocó y Popayán (Jaramillo, 1989, p. 12). Una menor proporción se ubicó en otras zonas del interior y en la franja nororiental.

En el siglo XVIII los esclavos alcanzaron su máxima presencia en territorio neogranadino, principalmente vinculados a sectores vitales de la economía, tales como la minería, la ganadería y la producción de mieles (Jaramillo, 1989, p. 11). Según el censo levantado en 1778, esta comunidad representaba el 7.8 % del total de la población, mientras que el mestizaje se hacía más que evidente al encontrarse un 46.5 % de los llamados “libres” o “gentes de varios colores”, seguidos en número por la gente blanca que aglutinaba a la cuarta parte del total. Por su lado, los indios mostraban un serio descenso del cual nunca volverían a recuperarse, con un 20 % aproximadamente (Tovar, 1994, pp. 86-88).

Las relaciones entre amos y esclavas fueron complejas y diversas, algunas de las cuales trascendieron mucho más allá del simple esquema de dominación. Dentro de ese amplio espectro de posibilidades, se pudieron observar extremos que oscilaban entre intrincadas rivalidades y odios acérrimos hasta expresiones de afecto fraternal y vínculos amorosos¹.

El afecto y la gratitud que el amo le profesaba a su esclava² no solo se vio reflejado en su determinación de conferirle la libertad sino que, además, su preocupación lo llevó en algunos casos a asegurarle un mejor futuro económico, prodigándole mejores condiciones de subsistencia. Estas manifestaciones de estimación fueron encontradas, sobre todo, en las cartas testamentarias.

Por su parte, las esclavas intuyeron en este tipo de vínculo la posibilidad de escalar en el proceso de blanqueamiento. En una relación entre componentes étnicos disímiles, era comprensible esperar que los de baja condición buscaran relacionarse sexualmente con alguien de estatus superior como una fórmula para avanzar socialmente, en procura de beneficiar también a los posibles descendientes de esa unión.

En efecto, en algunas áreas del interior, como Santa Fe, Tunja, Antioquia y la franja nororiental, caracterizadas por una prolífica presencia de gentes blancas y mestizas, fue evidente e incontenible el proceso de blanqueamiento afrontado

¹ En este tipo de relación “desigual” primó la imagen que el hombre blanco tenía acerca de la mujer negra y su propensión al pecado (Bermúdez, 1992, p. 78), (Escalante, 1964, p. 138).

² En el contexto hispanoamericano, la temática sobre la vida sentimental y las relaciones interétnicas ha adquirido un auge en las últimas décadas. Para el caso colombiano, véase Rodríguez (1997), Tovar (2004).

por el negro, principalmente desde el siglo XVIII. En los censos demográficos y en los archivos notariales de estas áreas fue cada vez más frecuente detectar alusiones fenotípicas que denotan ese acelerado mestizaje: “mulato blanco”, “mulato rubio”, “ojos claros”, “blanquizco”, “moreno claro”, “color amarillo”, “pelo liso”, etc.

Pero, el problema radicaba en que la Corona y la Iglesia católica fueron inexorables en su decisión de no consentir este tipo de mezcla entre blancos y negras, al igual que habían mostrado serias reservas frente a otras posibilidades de cruces interétnicos. En ese sentido, las leyes españolas habían ya dispuesto desde muy temprano la recomendación de que los negros solo debían casarse con los de su misma condición (Konetzke, 1958, p. 100).

De allí que los amoríos que se urdieron entre exponentes de esas dos razas fueron dados en el contexto de la ilegitimidad mediante relaciones de hecho, por lo general ocultas y que, a la postre, se convertirían en fuente provocadora de conflictos y rivalidades.

En muchas partes del Nuevo Reino de Granada se alcanzaron a conocer casos de amores extralegales, amancebamientos, concubinatos, pleitos por celos y los consecuentes enfrentamientos por la súbita aparición de hijos producto de esos amores “prohibidos” (Pita, 2015, pp. 87-105). Estas relaciones fueron objeto de especial escándalo y estigmatización, en las que no faltaron los chismes, los odios, las amenazas y toda serie de pasiones humanas.

Durante los primeros años del dominio colonial fueron más fuertes los señalamientos y reacciones de la justicia que ponían presos a los amancebados. Para finales del período colonial, había avanzado tanto la mezcla interétnica que paulatinamente se fueron suavizando las normas segregacionistas y de repudio por esas uniones intercastales. Es, quizás, por ello que para el siglo XVIII la atención se centró no tanto en la represión oficial por esos vínculos “desiguales” sino en los largos y complicados litigios por reivindicar la libertad de la esposa amante y de los hijos.

En el marco de las relaciones amorosas entre amos y esclavas ocurridas en el Nuevo Reino de Granada durante el período de dominio hispánico, el presente artículo tiene por objeto analizar la problemática que giró en torno a la incesante lucha de estas mujeres en lograr que se les concediera el beneficio de libertad, tanto para ellas como para los descendientes de esas uniones amorosas. Este trabajo se inscribe dentro de la corriente de la historia social y de los estudios de grupos subalternos (Arboleda, 2006). Para su realización, se recurrió principalmente a la consulta de fuentes documentales de archivo, así como algunas fuentes bibliográficas que ayudaron complementar el análisis.

Los caminos de la libertad

Conceptualmente, la manumisión consistía en un acto jurídico mediante el cual el amo renunciaba voluntariamente a su condición de propietario, al tiempo que el esclavo encontraba la senda abierta hacia su independencia³. El proceso se hacía efectivo por medio de un documento oficial denominado carta de libertad, papel que se refrendaba ante las autoridades locales y en el que ocasionalmente el amo especificaba las razones que lo motivaban a tomar tal decisión.

Progresivamente, la manumisión fue adquiriendo un auge inusitado. Para las postreras décadas del régimen de dominio hispánico los amos habían empezado a preferir la mano de obra asalariada por cuanto la adquisición y sostenimiento de los esclavos se había tornado supremamente gravosa. Esto, junto al preocupante incremento de las insubordinaciones, fueron realidades que persuadieron a varios propietarios a prescindir de sus esclavos, y un camino para ello era justamente a través de la liberación.

En la práctica, se utilizaron dos tipos de manumisión: gratuita y pagada. La primera de estas modalidades, también conocida como espontánea, la hacía efectiva el amo en forma deliberada como compensación al servicio y lealtad de sus esclavos, como muestra de afecto fraternal o también con el propósito de favorecer a esclavas con quienes se habían llegado a entablar vínculos sentimentales. Por lo general, la mayoría de estas manumisiones quedaban establecidas mediante disposición testamentaria del amo y por cartas de libertad dadas en vida por él. En esta clase de concesiones tuvo mucha injerencia la cercanía y la resultante consolidación de lazos afectivos.

Hubo situaciones en las cuales no se especificaba la razón por la cual se decidía la liberación y esta discreción podía virtualmente responder al interés de evitar que se ventilaran amoríos subrepticios con esclavas y los posibles frutos de estos escauceos. El gobernador de la provincia de Girón, don Bernabé de la Nava, adjudicó en 1746 carta de libertad a su mulatica Ignacia de tan solo dos años, hija de otra esclava suya llamada Josefa: “[...] mediante a que es descargo de mi conciencia y de la dicha mi esposa por motivos y causas que a ambos nos urgen, los que no podemos expresar y nos es lícito el silenciar [...]” (CDIHR-UIS, Archivo Notarial de Girón, t. 7, ff. 189v-190r).

Para el goce de la libertad no bastaba con que el desprendido amo expresara su convicción de otorgarla. Era indispensable que esa voluntad quedara consignada indeleblemente en un documento escrito, ya fuera en la carta de libertad o en el testamento.

³ La práctica de la manumisión no era nueva puesto que había sido reconocida por el derecho romano y acogida posteriormente por la doctrina cristiana (Klein, 1986, p. 139).

De esta forma, cuando la promesa de libertad fue tan solo una oferta verbal y el amo moría ab intestato⁴, era demasiado complicado comprobar si era válida o era mero embeleco del esclavo. A veces, ni siquiera se hallaban los testigos suficientes que, según la ley, debían ser al menos cinco y de afamada probidad y distinción (Gutiérrez y Pineda, 1999, t. II, p. 240).

Desgraciadamente para los esclavos, no todas las manumisiones eran de aplicación inmediata. A pesar de las elocuentes expresiones de gratitud, lealtad y afecto, una buena cantidad de las liberaciones quedaban supeditadas a ciertos compromisos que dilataban en el tiempo su verdadero disfrute. Esto reflejaba en el amo una posición ambigua mientras que para el esclavo era una incertidumbre que debía sobrellevar con singular estoicismo. Se creó entonces una confusión ya que aun cuando se adquiría legalmente el estatus de libre, se continuaba viviendo bajo las presiones propias del régimen de esclavitud. De todos los condicionamientos, sin duda, el más común era aquel que sometía al esclavo a seguir atendiendo a su amo hasta el momento de su muerte. Desde luego, aquí la intención de fondo era asegurar el servicio hasta los últimos instantes.

Particularmente, en las problemáticas en torno a los ofrecimientos de libertad a la esclava concubina y a los mulatos frutos de esas relaciones, se pudieron presentar al menos tres distintas situaciones. En la primera de ellas el amo se negaba a reconocer su progenitura y de igual modo haber prometido la libertad de la madre y de los hijos. En el segundo escenario, el amo solo expresaba verbalmente su decisión de liberar, pero no quedaba constancia en escritura pública ni en la testamentaria y, por lo tanto, abría campo a los descendientes para negar esas pretensiones de libertad. Y, finalmente, la tercera circunstancia en que existía la voluntad testamentaria del amo, pero sus descendientes legítimos recurrían a toda suerte de artimañas con tal de quitarle validez a esa decisión, la mayoría de los casos con el pretexto de la necesidad imperiosa de responder por las múltiples deudas dejadas por el difunto. Para ello, estos deudos no dudaron en poner en tela de juicio la conducta de las esclavas ni tampoco escatimaron esfuerzos para desplegar todo el poder de influencia al nivel local.

Por lo general, este tipo de sumarias eran prolongadas, intrincadas y algunas de desconocido desenlace. No siempre se observó en los dictámenes judiciales uniformidad de criterios, pues existieron diferentes interpretaciones de las normas y de los conceptos emitidos por los juristas especialistas en la materia.

La libertad alcanzada

Para las amantes esclavas fue arduo el proceso que emprendieron para el reconocimiento de su libertad y de la de sus hijos. Algunas alcanzaron con éxito su

⁴ Esta condición jurídica ocurría cuando la persona fallecía sin dejar formalizado su testamento.

cometido gracias a las continuas evidencias y testimonios presentados. Pero, vale precisar que la dicha de estas esclavas involucradas sentimentalmente con hombres blancos no era siempre completa, particularmente cuando lograban reconocimientos parciales de libertad, es decir, decisiones judiciales que beneficiaban solo a ellas o, en otros casos, únicamente a sus hijos, situaciones que llegaron a generar fisuras en la unidad familiar.

Hacia 1797, don Vicente Tamayo, vecino de la parroquia de San Jerónimo en la provincia de Antioquia, fue acusado de estar enredado sentimentalmente con la esclava Carmela de propiedad del presbítero Francisco Díaz. Fruto de esa unión fueron los mulatos Martina, Fulgencia, Josef Claudio y Juan Pablo a quienes Tamayo no solo reconoció sino que también los había comprado para tenerlos a su lado.

Sin embargo, al poco tiempo el mismo Tamayo, agobiado por su crítica situación económica procedió en enero de 1789, a hipotecar sus esclavos y otros bienes con el fin de responder a una deuda pendiente con el regidor don Juan Pablo Pérez de Rublas, de 2 000 castellanos de oro en polvo. Persuadido por algunos amigos que le aconsejaron que los padres no podían ser dueños de sus hijos, ni venderlos ni hipotecarlos, al poco tiempo Tamayo firmó un documento en el que declaraba libres a sus cuatro hijos mulatos. Tras el deceso de Tamayo, estos jóvenes acudieron en 1802 ante las autoridades con el fin de hacer efectiva esta promesa ante la oposición de “varios tinterillos con textos legales rabulescos”.

Todos los testigos coincidían en que Tamayo había otorgado el respectivo documento de libertad y que durante su vida había reconocido a los citados jóvenes mulatos como hijos suyos. Por tanto, la manumisión otorgada por este vecino no podía perjudicar la hipoteca que recaía sobre sus bienes. Con el fin de saldar las deudas pendientes sin afectar los “sentimientos de humanidad”, los deudos de este amo habían propuesto disponer de sus otros bienes: una casa cubierta de iraca, unas tierras, un cultivo de caña de azúcar y veinte mulas.

Al ser confirmada por la Real Audiencia la libertad de los mulatos, Pérez de Rublas interpuso recurso de apelación tras sentir lesionados sus intereses alegando que la supuesta libertad de los cuatro mulatos referidos no era más que una estratagema de los deudos de Tamayo para incumplir las obligaciones contraídas figurando ser sus hijos los que en realidad eran sus esclavos. Esto se ratificaba por el hecho de que Tamayo era casado con una de las señoras principales de la ciudad.

Según algunas voces, los esclavos no podían ser *ipso jure* libres por haberlos tenido don Vicente en esclavas suyas. Se trajo a colación al célebre jurista Juan de Paz quien había conceptualizado que el hecho de estar un amo amancebado

con su esclava no era motivo suficiente para que esta y los descendientes de esa unión fuesen libres, para lo cual era necesario que ambos se casaran. El hecho de ser su concubina no la hacía igual a él. Se argumentaba, asimismo, que ningún amo tenía la facultad de liberar a sus esclavos:

La esclava que se entrega a su amo no debe ser amparada en libertad, porque de su iniquidad no debe reportar ningún provecho, y porque sería dar anza a todas ellas a que provocasen a sus señores a semejante torpeza para ganar con su cuerpo la libertad, aunque por otra parte se debe castigar a un hombre que se prostituye con su sierva; pero corre muy diferente razón para con los hijos. Estos son inocentes y no son participantes del delito de sus padres. Los hijos son acreedores a todos los derechos de sus padres, y estos están obligados a alimentarlos. No encuentro disposición legal en contrario que castigue a los infelices hijos nacidos de sus propias esclavas (AGN, Negros y Esclavos de Antioquia, t. 6, leg. 6, f. 685r).

Por lo tanto, solo debía declararse libres a los hijos, mas no a las madres. Se decidió entonces respetar la voluntad de Tamayo de manumitir a sus pequeños mulatos. Se hizo énfasis en el hecho de que este hombre no había podido registrar su caso ante los notarios por ser hombre del campo y por no entender mucho sobre la materia. Lo que sí se dejó en claro en esta ocasión es que los hijos mulatos no podían ser acreedores de los derechos de sus padres porque esta regla solo debía tener lugar en el caso de los hijos legítimos.

Hacia 1815 la mulata María Ignacia Duque, residente en la ciudad de Rionegro, viajó hasta Santa Fe de Antioquia, capital de la provincia, para exigir su libertad por haberla reconocido su amo don Manuel Duque como hija natural. Este propietario murió ab intestato y, por lo tanto, no dejó registro escrito de su voluntad.

La mulata y su madre Teodora pasaron entonces a la casa del hermano de su amo, don Juan de Dios Duque, quien las mantuvo en esclavitud con el argumento de que Teodora le había correspondido por herencia paterna. Este hombre se había quedado con la mayoría de los caudales de su hermano: tierras, 20 reses, plata labrada y algún dinero.

Juan de Dios se proclamó como amo de la mulata y se negó a rendir testimonio con el pretexto de pertenecer a la jurisdicción de Rionegro, distinta a la que se estaba adelantando la sumaria. El juez encargado del caso se excusó de no haber practicado algunas indagatorias debido a las múltiples ocupaciones de su despacho en asuntos de gobierno, pues se encontraba encargado como Sub-Presidente del cantón capitular, mientras que el escribano había estado también muy ocupado en procesos de ventas y remates.

Algunos testimonios como el de Enrique de Villa daban cuenta de haber oído decir que la dicha María Ignacia no era hija de don Manuel y que el trato que

este le daba era igual al de otros domésticos. Pero una tesis bien distinta era la que se desprendía del testimonio rendido por el ciudadano Pedro Campero, administrador del ramo de aguardientes, quien certificó

[...] que en el tiempo que permanecía asociado con don Manuel Duque, observé que este daba un trato afectuoso a María Ignacia Duque, y que la María Ignacia no le trataba de amo sino de padrino, y a la madre de Duque de mamá, de que un día le traté de comprarla y me contestó que no se vendía [...] que Duque no llegó a decirme fuese su hija, pero supongo que sería por vergüenza o respeto, pues Juan de Dios Duque y su mujer eran sabedores que la nominada María Ignacia es hija del difunto Duque (AHA, Negros y Esclavos, t. 25, leg. 37, f. 401v).

Hacia 1818 se levantaron nuevos testimonios que corroboraron estas últimas aseveraciones, lo cual convenció al procurador Fernando Uruburu de que eran pruebas más que suficientes para concluir que María Ignacia era hija de don Manuel Duque, lo cual hacía “indisputable” el derecho que esta mujer tenía no solo a la libertad sino al quinto de los bienes de su finado señor, para lo cual había que nombrar un curador y tutor que se encargara de administrar este patrimonio.

Se comprobó que era totalmente falso el argumento esgrimido por Juan de Dios, quien aseguraba que la madre de María Ignacia le pertenecía. En realidad, esta mulata había vivido siempre al lado de su padre y en ningún momento el hermano de este había alegado derecho de propiedad sobre ella y sobre su madre esclava.

Los amos se retractan

Una actitud común en los amos fue la de arrepentirse o negar libertades ofrecidas inicialmente a sus amantes esclavas y a los hijos de estas uniones. Estos súbitos cambios de opinión pudieron tener su origen en la presión social y en la oposición que experimentaron estos propietarios por haberse involucrado sentimentalmente con una mujer considerada de baja esfera social.

Francisco Freire, un portugués asentado en la ciudad de Tunja a principios del siglo XVII, adquirió una esclava llamada Magdalena y durante largos años mantuvo “cópula carnal” con ella, resultado de lo cual fueron tres hijos: Isabel, Juan Pérez y Juan Barbosa. Durante el tiempo de estos devaneos, el portugués trató con esmerado amor a su esclava, considerándola como persona libre y otorgándole carta de manumisión, pero con la condición explícita de que tanto ella como sus hijos le sirvieran hasta el final de sus días, tal como quedó oficialmente estipulado en escritura pública.

Sin embargo, al cabo de un tiempo, Freire desconoció tajantemente los beneficios conferidos y optó por firmar un documento mediante el cual ordenaba

entregar la negra y sus vástagos a don Sancho Girón, gobernador y capitán del Nuevo Reino, quien los mantuvo sometidos a prisión y a inclementes castigos. Por estas anómalas circunstancias, Magdalena debió acudir en 1632 ante la Real Audiencia en busca de amparo. Ella argumentaba el legítimo derecho que tenía de gozar la vida en estado de libertad conforme al documento suscrito por su señor y teniendo, además, como sustento probatorio lo ampliamente conocida que era en la ciudad su estrecha amistad con el portugués.

Pidió, eso sí que, mientras se resolvía su situación jurídica, ella y sus hijos no fueran devueltos a su antiguo propietario por las eventuales represalias y maltratos que este pudiese aplicar por haberse presentado en su contra una denuncia ante la justicia.

El cuestionado amo había entregado 100 pesos a Magdalena para que ella “cuadrara” matrimonio con un mulato de la ciudad llamado Sebastián, con el fin de que este hombre pudiese comprar la libertad de su prometida. Era esta una estrategia muy habitual en los propietarios con miras a borrar ante la sociedad la relación que por varios años habían mantenido con sus negras.

Freire aducía que algunos enemigos suyos se habían confabulado con Magdalena para arruinarlo económicamente y para que ella lo envenenara. Aseguraba, además, que Juan Pérez no era hijo suyo, sino de un soldado que había fallecido en la Guayana. Pero estas aseveraciones fueron contradichas por otros testimonios, según los cuales, un día cuando iba Freire en compañía de unos amigos para la ciudad de Tunja se encontró en el camino al referido Juan Pérez, quien se disgustó por haberlo tratado su padre como esclavo y no como hijo. El joven se había escapado de la casa a los doce años de edad y trabajaba por su propia cuenta con el transporte de unas mulas. Freire exigió a las autoridades “poner perpetuo silencio” a este mulato para que dejara de decir que era hombre libre y descendiente suyo (AGN, Negros y Esclavos de Boyacá, t. 2, f. 356r).

En noviembre de 1796 desde la villa de Guaduas, la mulata Lucía Viana denunció ante el gobernador de Mariquita a su amo don Antonio Burgueño por haber disfrutado el “claustró virginal” a cambio de ofrecerle la libertad a ella y a su hijo Sebastián, un beneficio que dos décadas después aún no se había hecho efectivo. El joven Sebastián también recordó a los jueces que en el terremoto ocurrido el día 16 de junio de 1806, fue él quien rescató a su padre sepultado entre las ruinas, un motivo más que lo convenció de tener ganada la gracia de ser libre. Según la tradición, cuando un esclavo cumplía un acto heroico en defensa de su amo, merecía quedar en libertad (Gutiérrez y Pineda, 1999, t. II, p. 193).

Pocos meses después este joven acudió ante la justicia reclamando el derecho a la libertad y solicitando, además, ayuda, pues su amo lo había castigado y

enviado a la cárcel al enterarse que había viajado hasta la villa de Honda a tratar sobre esta denuncia. Un verdadero drama había sufrido Lucía, pues había sido vendida en la ciudad de Remedios en donde finalmente falleció. El gobernador no había podido adelantar las diligencias de rigor, pues no contó con la ayuda de las autoridades de Guaduas (AGN, Negros y Esclavos de Panamá, t. 4, f. 450r).

Para el acusado estos no eran más que señalamientos infundados nacidos de la mala voluntad de la mulata Lucía, pues atribuía todo a sus “intrigas y astucias”, además de que en términos jurídicos creía que no podía prestársele mucha atención al simple testimonio de una esclava. El joven Sebastián lanzó agudas críticas contra el proceso por estar empañado de vicios procedimentales y nulidades, y por la inoperancia de los funcionarios que mantenían cierta cercanía y amistad con el amo implicado.

El mulato criticó, además, el accionar del gobernador don Juan Pérez Montes quien, como juez conoedor de la causa, había comisionado para ello al alcalde de segundo voto, con lo cual se vio dilatado el proceso. También tenía serias sospechas sobre la conducta de los procuradores que habían intervenido en el juicio pues ninguno de ellos, excepto don Agustín Mendivil, había cumplido con su misión por querer complacer a don Antonio. Del alcalde ordinario de primera nominación tampoco había recibido atención a su demanda, mientras que el otro alcalde ordinario se había ausentado, aparentemente por enfermedad. Un mal concepto se tenía también del anterior escribano de la villa don Luis Barrera por querer beneficiar y proteger al señor Burgueño, pues se negaba a recoger las declaraciones de los testigos presentados por el demandante.

Meses más tarde, desde la cárcel de Honda, el mulato propuso a la justicia que se recibiera el siguiente testimonio de su padrino Pedro José Pérez, en el cual se hace una referencia explícita al parecido fenotípico entre padre e hijo y al reconocimiento popular de ese vínculo filial:

Querido ahijado: para mi descargo de mi conciencia y contestación de tu anterior declaro lo siguiente. Primeramente que mi compadre me habló para que fuera tu padrino y desde aquel tiempo me ha reputado y mirado como compadre y así nos hallamos que mi comadre Lucía tu madre me confesó eras hijo del dicho compadre Burgueño a que se agrega que, el que te vea, no dirá otra cosa por lo muy parecido que sois a él. Que es notorio todo lo expuesto por cuyo motivo los más vecinos de esta villa te miran por hijo de mi expresado compadre y no esclavo como lo pretenden (AGN, Negros y Esclavos del Tolima, t. 3, f. 700v).

Igual de contundente fue el testimonio brindado por don Félix Espinosa y Carrera:

[...] a más que hace veinte y tantos años que tu madre le comunicó a la mía eras hijo del maestro Burgueño, notoriamente lo he oído decir en esta villa; pero lo que me

hace creer que sois hijo del expresado Antonio Burgueño, es porque te pareces tanto a este, en términos que no sé cómo lo niega tu padre (AGN, Negros y Esclavos del Tolima, t. 3, f. 701r).

Al llegar este caso a manos del virrey Antonio Amar y Borbón, de inmediato ordenó que el alcalde ordinario de primero voto llevara a cabo el juicio y se obligara al procurador a que cumpliera con su deber de defender la causa de sus protegidos. El proceso pasó luego a la oficina del abogado don Antonio Viana, quien se pronunció a favor del amo.

En razón a esta sarta de impasses, el joven Sebastián acudió a la Real Audiencia para que, en calidad de representante legítimo del poder del Monarca, se administrara justicia en este caso y cesaran los atropellos contra él. Otras fallas procedimentales fueron denunciadas por el joven mulato como el hecho de que algunos testigos habían declarado sin el previo juramento, además de que se había recibido el testimonio de un menor de edad.

Complicaciones mayores sobrevenían cuando el amo reversaba su decisión de liberar a un esclavo inmiscuido en triángulos amorosos. Hacia 1800 compareció ante los juzgados de la ciudad de Girón el esclavo Gregorio exponiendo que su amo don Manuel Mantilla y Salas, quien por ese entonces fungía como alcalde de Piedecuesta, le había propuesto que si se casaba con la mulata libre María Sánchez abrazaría en menos de seis meses el aliciente de la libertad.

El móvil que alentaba a este vecino a lanzar tan peculiar propuesta era para ocultar sus amoríos con esta mujer a la cual tenía trabajando como sirvienta en su casa de estancia. El pacto contemplaba, además, que el esclavo debía fingir ser el legítimo padre de una hija que había resultado de la ilícita relación con el ofrecimiento de apoyo económico para el sostenimiento de esta improvisada familia. Pese a las insistentes pretensiones de Gregorio para que se le manumitiera inmediatamente, al final accedió a las condiciones expuestas y terminó casándose.

Mantilla había impedido a la madre de la hilandera María llevársela bien lejos y estando ya a punto de dar a luz fue enviada intencionalmente a la villa de San Gil de donde se devolvió a su ciudad de origen noventa días después del parto. Luego le propuso sacar a la recién nacida para que la criaran en otro lado, pero la mulata se rehusó. Nótese aquí cómo la actitud del vecino se batía entre el interés por evitar el señalamiento público que significaba una relación desigual de este tipo y la precaución de no apartarse tanto de su subrepticia familia.

Luego de diez meses, el amo se negó tajantemente a cumplir la parte que le correspondía en el trato con el sofisma de que solo autorizaría la manumisión hasta después de sus días. Este inesperado viraje incitó al mulato a traer cuatro testigos que presenciaron el momento en que se hizo el convenio.

Una vez recluida en la cárcel acusada de amancebamiento, María confesó haber vivido donde Mantilla a quien definió como su “compadre espiritual”, y reconoció que cuando estuvo casada con el esclavo, la mantenía no este sino aquel. Gregorio, por su parte, se quejó de que su señor lo oprimía reduciéndolo a prisión con collar en el cuello para que no se escapara y con la obstinada intención de enviarlo a Sogamoso en calidad de concertado.

El procurador Miguel Reyes, protector del esclavo, instó a las máximas instancias de justicia acogerlo en su petición y exigir al propietario que fuera consecuente con su propia palabra:

[...] Mantilla debe ser vigorosamente compelido a la compensación que estipuló con su siervo, sin que se diga que por serlo estaba este sujeto a ejecutar la voluntad de su señor, sin quedar este obligado al premio prometido por su obediencia, pues moralmente hablando ni los esclavos ni los hijos de familia pueden ser compelidos por sus amos o padres contra su voluntad y en el presente caso (como antes dije) faltando a la condición sobre que rodaron las esponsales no solo resulta perjuicio y agravio contra el esclavo sino también contra la consorte que se casó bajo la confianza cierta de la libertad de su marido (CDIHR-UIS, Archivo Judicial de Girón, caja 36, f. 509v).

Sin embargo, el propietario desestimó los cargos y catalogó todo esto como producto de una persecución y complot en su contra.

La oposición de la familia legítima

Como también lo demuestran varias historias, la familia del pretendiente blanco fue muy obstinada en su empeño por tratar de omitir o perturbar el derecho de libertad adquirido por la esclava amante y sus hijos; todo esto, debido a que veían menoscabados sus intereses por la vía de la herencia.

No hay que perder de vista el hecho de que el valor de los esclavos llegó a representar un capital apreciable dentro del cúmulo de pertenencias, incluso alcanzando a tener mayor peso dentro del total del patrimonio, como fue el caso de algunos hacendados y propietarios de minas. En términos generales, el precio promedio de un solo esclavo adulto⁵ pudo superar al de una modesta casa o un pedazo de tierra (Pita, 2015a, p. 287). En otros casos, existía cierta resistencia a prescindir del trabajo del elemento esclavo cuando este personal de servicio era la única fórmula de sustento para sus amos. Este par de circunstancias ayudan de alguna manera a entender el empecinamiento de la familia del hombre blanco en dilatar o impedir cualquier aspiración de libertad por parte de la esclava envuelta en amoríos furtivos.

⁵ El valor aproximado de un esclavo adulto en el Nuevo Reino de Granada oscilaba por lo general entre 200 y 300 pesos.

Uno de los casos que muestra esta situación fue protagonizado por el capitán Antonio de Herrera Lucero en la ciudad de Ocaña quien, habiéndose casado con su esclava, la había declarado libre a ella y a los frutos de esta unión, tal como quedó estipulado en su testamento firmado el 7 de diciembre de 1689:

[...] declaro para el descargo de mi conciencia que muchos años después del fallecimiento de la dicha doña Gertrudis Abad mi esposa, estando libre del dicho matrimonio y hábil para poder contraer otro en una negra criolla mi esclava que fue y hoy es libre, nombrada Florinda, hube por mis hijos a Antonio, Dominga, Juan, Matías y Pascuala, declárolos por tales mis hijos y es mi voluntad que gocen de su libertad (AGN, Negros y Esclavos de Santander, t. 5, f. 449v).

Al año siguiente, el capitán Herrera decidió entregar su hijo Matías a su yerno para que lo acompañara, a cambio de lo cual este se comprometía a educarlo, adoctrinarlo y respetarle su condición de libre.

Sin embargo, hacia 1692, el mulato Antonio, habiendo adquirido su mayoría de edad y en representación de sus otros cuatro hermanos, debió recurrir a las autoridades para que se hiciera efectivo el citado testamento a través del cual se les reconocía como hijos naturales y personas libres, declaración que había sido refrendada por uno de los alcaldes de la ciudad, pero desconocida por el otro alcalde don Lucas Varas de Valdés, quien, de manera arbitraria, procedió a venderlos como esclavos tras afirmar que el difunto capitán Herrera debía una apreciable cantidad de dinero por concepto de la dote de una de sus hijas. Este cuestionado funcionario era esposo de doña Luisa de Herrera Abad, hija legítima del primer matrimonio del capitán Herrera, circunstancia por la cual los mulatos permanecieron arbitrariamente en estado de esclavitud durante tres años.

El argumento central de los mulatos afectados era que, aún si fueran esclavos, había otros bienes herenciales que podían utilizarse para el propósito de saldar las deudas pendientes de su difunto progenitor, sin necesidad de vulnerarles el derecho de gozar de una vida libre de ataduras.

Finalmente, por decisión de la Real Audiencia, se decidió amparar la libertad conferida a los mulatos, y quienes se atrevieran a desconocer este fallo recibirían a manera de castigo 200 patacones de multa, si eran blancos españoles y 200 azotes, si eran mestizos o negros.

Escolástica Rudesinda había protagonizado por largo tiempo un romance con su amo Jerónimo Ramón domiciliado en la villa de Cúcuta. Dos hijos fueron finalmente el producto de esos tórridos escauceos. Posteriormente la mujer se casó con un mulato libre bajo la anuencia de su propio señor, siguiendo la táctica utilizada en aquel entonces por el amo blanco para tratar de contener el descrédito público que implicaba el entrometerse sentimentalmente con una esclava.

Testigos dieron fe de que Ramón le tenía expedida a Escolástica carta de libertad, beneficio que solo se haría efectivo hasta el fallecimiento de él. Sin embargo, en 1807 al momento de ocurrir su deceso, sus herederos legítimos, es decir, su esposa y sus hijos blancos desconocieron rotundamente el derecho que les asistía a la mulata y a algunos de sus hijos bajo la argucia de que era un otorgamiento ilegal, así como lo había sido también la relación amorosa. Veamos las palabras pronunciadas por el albacea don José Gabriel Peña:

No presentan al juzgado sino un montón de contradicciones y falsas imputaciones, calumnias y mentiras que en caso de surtir algún efecto debía ser el de que la citada Escolástica Rudesinda fuese restituida al estado de esclavitud por la notoria infidelidad e ingratitud de manchar el buen nombre, fama y reputación que conservó su amo hasta la muerte (AGN, Negros y Esclavos de Santander, t. 5, f. 248r).

Nótese en este pronunciamiento cómo se le endilga toda la tacha a la amancebada esclava como portadora del pecado y causante de la deshonra del hombre blanco. El caso fue remitido para estudio de don Miguel Valenzuela y don Eugenio García, abogados de la Real Audiencia residentes en la ciudad de Girón, quienes confirmaron que efectivamente la libertad había sido procedente y tenía plena vigencia.

No obstante este fallo, los hermanos Miguel, Felipa y María Inés, hijos legítimos del extinto Ramón, pusieron en duda la libertad de los mulatos engendrados antes de que se le concediera a la madre este mismo beneficio, inquietud que fue avalada y respaldada por el par de abogados designados. En virtud a este dictamen, se resolvió cotejar las partidas de bautismo de todos los hijos de Escolástica con la fecha en que se suscribió el indulto de libertad para saber a ciencia cierta a quiénes les comprendía el citado favorecimiento y a quiénes no.

Se concluyó entonces que la mulata María Petronila, hija de su amo, y los mulatos Rosa, Toribio y Francisco Apolinar, descendientes del mulato libre, quedaban cobijados por la declaratoria de libertad. Debido a que algunos de estos jóvenes estaban en poder de los herederos de Ramón y otros bajo la potestad de particulares, se les apremió a estos propietarios para que los devolvieran a su progenitora y reconocieran el derecho refrendado. Entre tanto, José Trinidad, otro de los hijos del amo, quedó excluido del beneficio de libertad por haber nacido cuando la madre aún era esclava y, de inmediato, se notificó este dictamen a su amo don Domingo Peralta.

La animadversión hacia los derechos de los hijos habidos con esclavas llegó a tal punto que se buscó incluso la forma de desconocer la compra de libertad. En la villa del Socorro en 1797, se dio el caso de don Gregorio Roldán quien se vio involucrado con una esclava suya de cuyo romance nació Domingo Roldán, el cual en calidad de hijo natural vivió bajo el mismo techo paterno. Con el

transcurrir del tiempo, el menor se ganó el resentimiento de la esposa de su amo, doña Petronila Uribe.

Pese a que Domingo había comprado su libertad, doña Petronila intentaba reducirlo a esclavitud “por frívolos pretextos y particulares sentimientos”, pues había intentado anular la respectiva carta de libertad bajo el argumento de que el mulato no había pagado el dinero correspondiente a su verdadero valor. No obstante, esta tesis tenía muy poco asidero, por lo que se deduce que el odio hacia él se atribuía en realidad a que era hijo natural de su difunto esposo. Aducía doña Petronila que el oficio de sastre que ejercía el mulato le confería un valor mayor del que había pagado por su libertad, un argumento que fue desvirtuado por la defensa, pues el oficio lo había aprendido cuando ya era libre y vivía en la ciudad de Santa Fe. Tras aducir que el joven mulato había actuado de mala fe, doña Petronila logró con su poder de influencia en el nivel local que lo apresaran, lo pusieran en el cepo y le embargaran sus cortas pertenencias.

Pese a las advertencias lanzadas por el procurador en el sentido de que doña Petronila mantenía una fuerte influencia en las autoridades y funcionarios locales, el fiscal Mariano Blaya ordenó devolver el caso al alcalde ordinario de la villa para que impartiera justicia sin “molestar” a Domingo, ante lo cual el procurador insistió nuevamente en que el proceso pasara a revisión de los tribunales de Santa Fe: “[...] con el intento de excusarlo [al esclavo] de las opresiones a que va expuesto y prudentemente se teme de aquellas parciales justicias y del poder y valimiento de la que fue su señora” (AGN, Negros y Esclavos de Antioquia, t. 1, f. 447r).

Al verse el liberto sin amparo en aquella villa del nororiente neogranadino, emprendió un largo viaje hasta la capital para implorar protección de la Real Audiencia. Finalmente, este máximo tribunal accedió a revisar directamente el expediente para lo cual ordenó como medida temporal que Domingo saliera de la prisión por no haber un motivo probado de gravedad que justificara en ese momento mantenerlo bajo rejas.

Resentimientos y rivalidades entre hermanos

Desde luego, tampoco era extraño descubrir en esta enmarañada urdimbre de pasiones la manifestación de ciertas rivalidades entre los hijos naturales y los hijos legítimos. En ocasiones, estos últimos no escatimaron esfuerzos en defender pertinazmente el ser blancos descendientes de matrimonio legalmente constituido por dos similares étnicos, condición que los convencía plenamente de su superioridad social y disfrute de mayores prerrogativas en comparación con aquellos hermanos “teñidos” con la sangre de los esclavos.

Así aconteció a principios del siglo XVIII en inmediaciones de la ciudad de Vélez con los pardos libres Francisco y Benito, hijos naturales del capitán Manuel de Herrera Sotomayor. Ellos debieron soportar una andanada de ataques y cizañas provocadas por su hermano don Juan Herrera y Tovar. A juzgar por los términos de la denuncia elevada por este hijo legítimo del capitán, aquel par de hermanos de color se habían valido de la confianza brindada en el hogar paterno para sacar información sobre la localización exacta de un cofre repleto de dinero que supuestamente había enterrado el viejo poco tiempo antes de fallecer. Para sustentar aún más su acusación, Juan Manuel se apoyó en el testimonio de varios lugareños que dieron fe del ilícito cometido y del derroche de ese tesoro avaluado en 10.000 pesos, sindicando, además, a Benito de practicar malas costumbres hasta el punto de haberse atrevido a hurtarle 300 pesos a su padre.

Confinados en prisión y con sus cortas pertenencias embargadas, los dos procesados clamaron pronta justicia tras alegar que todas estas calumnias y maquinaciones eran resultado del rencor que desde vieja data les guardaba su propio hermano: “[...] siempre tirando a oscurecernos el derecho que nos compete como hijos naturales del dicho capitán don Manuel de Herrera” (AGN, Real Hacienda, t. 59, f. 663v). Según ellos, Juan Manuel aprovechó el hecho de que su tío era alcalde ordinario de la ciudad para enviarlos al cepo y aplicarles con máximo rigor otra serie de castigos.

El sargento mayor don Tomás de Rojas Revollar mantuvo en la ciudad de Tunja íntimos vínculos con la mulata esclava Gertrudis Rita de Alvarado de propiedad de su esposa doña Francisca Javiera López Garrido. Fruto de esos amoríos fue un mulato al que bautizaron con el nombre de Francisco Javier a quien don Tomás reconoció como hijo, declarándolo libre a él y a la mulata para transitar por todas partes, para lo cual se expidió la correspondiente escritura. Durante cuatro años este joven anduvo por varios parajes de la provincia sin ser requerido ni molestado por nadie.

Al momento de fallecer don Tomás, sus hijos legítimos don Ignacio y don Pedro de Rojas Garrido se presentaron ante las autoridades negando que el mulato fuera hijo de su padre y pretendiendo que él y su madre mulata volvieran al estado de esclavitud, para lo cual intentaron venderlos.

Estos hermanos ocupaban empleos importantes en la ciudad, pues don Pedro era depositario general y regidor capitular. Para probar la acusación hecha, ellos pusieron en duda la reputación de la mulata arguyendo que había sido sorprendida en concubinato con Santiago Izaguirre y que, además de esto, el verdadero padre del joven Francisco Javier era Lorenzo de Bustamante, quien había trabajado como amanuense del sargento mayor y vivido una larga temporada en su casa. Según aseveró el par de hermanos, Bustamante había reconocido al mulato como

hijo suyo, quien andaba durante varios años en calidad de fugitivo. Se alegaba, asimismo, que el sargento mayor no podía haber otorgado carta de manumisión siendo la mulata perteneciente a los bienes dotales de doña Francisca Javiera y que, aunque fuese legítima la libertad, esta había sido conferida después de dar a luz y, por tanto, el pequeño no era cobijado por dicha concesión. Ambos hermanos clamaron no ser perjudicados en su calidad de auténticos herederos de los bienes patrimoniales de sus progenitores.

Para imprimirle más peso a su defensa, don Ignacio y don Pedro allegaron copia de la cláusula 28 del testamento dejado por doña Francisca Javiera el 25 de enero de 1753, en la cual se estipulaba que, si el mulato fugitivo era hallado, fuera vendido de inmediato y su valor entregado a su hija María Rosalía, quien llevaba vida religiosa en uno de los conventos de la ciudad. Se recordó, además, que don Tomás había muerto ab intestato, por lo cual no pudo dejar cláusula testamentaria otorgando libertad. Se adujo también que no había ningún indicio de que el sargento mayor tratase al mulato como hijo, para lo cual se adjuntaron sendas certificaciones expedidas por el cura de Ramiriquí don Manuel Guarín y el cura del pueblo de Tibaná, en las que se aseguraba que aquel joven era reconocido como esclavo. Se dijo incluso que él había entregado 32 pesos para comprar su libertad, pero esta propuesta le fue negada por cuanto estaba muy por debajo de su valor comercial. El mulato fue finalmente hallado en Santa Fe y puesto en prisión mientras se resolvía su situación.

Ante estos señalamientos de los demandantes, la mulata Gertrudis Rita se esforzó por allegar una serie de pruebas y testimonios reveladores. En el interrogatorio de 10 puntos, los declarantes dieron fe de que, cuando don Tomás de Rojas era corregidor del partido de Tensa, siempre la llevó consigo para que le sirviera como cocinera. Cuando este hombre salía de la jurisdicción a algún otro lugar distante, también lo hacía en compañía de dicha mujer.

Según se dijo, ella era de color “bastantemente blanco” y “[...] su porte y trato en el vestir y demás señales no demostraban fuera criada del dicho don Tomás quien siempre hizo grande estimación de la predicha Gertrudis”. Basilio Álvarez, soldado de la compañía de Alabarderos, confesó que don Tomás la trataba prácticamente igual que a su legítima esposa.

Según Ignacio Díaz, otro de los testigos registrados, cuando Francisco Javier era párvulo lo pusieron a leer en la hacienda junto con los demás hijos legítimos de don Tomás, usando para ello el mismo traje “sin diferencia alguna”, haciendo énfasis en que ningún otro criado de la casa gozaba de tales privilegios. Años después, cuando don Tomás pasó a la ciudad de Tunja, llevó a sus dos hijos legítimos y a Francisco Javier, y a todos los matriculó en la escuela donde estuvieron por algún tiempo. Luego, cuando fue corregidor de Paipa, nuevamente se

llevó al mulato a quien trataba "con un modo tan decente y particular que por tal era singularísimo". Por todas estas circunstancias, coincidieron los testigos en sus declaraciones, era ampliamente reconocido que Francisco Javier era hijo de don Tomás. Igualmente, se aseguró que antes de su muerte, este hombre había manumitido a la mulata Gertrudis Rita, sin que en ese momento surgiera alguna objeción por parte de los herederos legítimos.

Aunque en el expediente no figura el epílogo de este caso, estas últimas declaraciones ofrecen indicios muy contundentes que hacen pensar con certeza en la existencia de la conexión filial entre el mulato y el sargento mayor (AGN, Negros y Esclavos de Boyacá, t. 2, ff. 872r-906v).

En otro episodio acaecido en esa misma provincia, don Carlos Álvarez había comprado a mediados del siglo XVIII la esclava Lorenza Vallejo y producto de los amoríos sostenidos con ella fue una hija llamada Josefa. El problema era que Álvarez siempre les decía a Lorenza y a su pequeña que no eran esclavas pero, al momento de estas pedirle el otorgamiento de la respectiva carta de libertad, él se rehusaba alegando que estaba muy ocupado, aplazando con ello indefinidamente esa decisión.

Cuando Josefa alcanzó la mayoría de edad, apareció doña Manuela Álvarez, la hija que tenía su padre con su legítima esposa, aduciendo que Lorenza era esclava suya como parte de la dote que don Carlos le había dejado y por tanto procedió a convenir contrato de venta con don Francisco López, uno de los polvoreros de la ciudad. En razón a estas incidencias y, con la convicción de que las justicias locales no oírían ni atenderían oportunamente su reclamo, Josefa envió en 1769 una carta a las autoridades virreinales asentadas en Santa Fe en busca de amparo a su condición de libre alegando que su padre tenía una casa que podía vender para responder con la dote prometida.

Solicitó, además, que se le otorgara la respectiva carta de libertad, pero sin que debiera pagar ningún derecho por ello en atención a su comprobado estado de pobreza pues había pedido ayuda a los abogados de pobres y ellos se negaron arguyendo que se hallaban sumamente ocupados con causas criminales y que, primero ella tenía que comprobar con testigos su precaria situación económica. En respuesta a estos inconvenientes, la Real Audiencia impartió instrucciones a las justicias de la ciudad de Tunja para que atendieran el caso sin implicarle costo alguno a la peticionaria (AGN, Negros y Esclavos de Boyacá, t. 2, ff. 953r-954v).

Por esa misma época, Juan Francisco de Ibargüen había sostenido en la ciudad de Quibdó amores con su negra esclava, fruto de cuya relación fue un hijo llamado Agustín. Tras la muerte de Juan Francisco, su hermano Juan Bautista conoció al joven Agustín y de inmediato pudo percatarse del parecido en las

facciones con su padre, motivo por el cual no lo ocupó en los rigurosos oficios de minería sino que lo envió a la ciudad de Ibagué a la casa de su hermana doña María Manuela de Ibagüen, con el fin de que aprendiese a leer y escribir.

El joven pardo no solo adquirió esta destreza sino que les enseñó a sus primos, los hijos de doña María Manuela. En este hogar, fue tratado con estimación y ocupado en los mandados de la casa. Años después, el mismo Juan Bautista, en calidad de albacea de la testamentaria de su hermano, viajó hasta Ibagué con el fin de comprar la libertad de su sobrino Agustín. Sin embargo, al fallecer Juan Bautista se desconoció este otorgamiento de libertad y por consiguiente el pardo fue incluido en sus bienes y dividido entre sus hermanas doña María Manuela y doña Tomasa de Ibagüen.

Por estos motivos, Agustín se presentó en la ciudad de Quibdó en 1780 para elevar la respectiva demanda de reivindicación de su libertad. Luego de haber aportado tres testigos, el joven era consciente de la desventaja que tenía en este proceso judicial por falta de defensor y por el inmenso poder desplegado por la contraparte (AGN, Negros y Esclavos del Cauca, t. 3, f. 840r).

Ante estas dificultades y con miras a que no se dejara de administrar justicia en este asunto, el gobernador decidió trasladar el proceso al virrey y a la Real Audiencia para que se dictara el respectivo fallo. Los oidores ordenaron mantener en libertad al mulato hasta tanto se recopilaban todas las pruebas necesarias.

Estrategias para esquivar libertades

El pago de deudas pendientes y las donaciones fueron dos de las estrategias utilizadas para dejar sin piso las libertades otorgadas a los hijos de los vínculos amorosos entre un hombre blanco y una esclava. Este tipo de circunstancias terminó involucrando a terceros, lo cual hizo que los litigios se tornaran más complicados y prolongados.

Por considerarse “una pobre mujer esclava e inútil” que carecía de palabras para explicar bien su demanda, María Encarnación, pidió en 1778 a las autoridades de la ciudad de La Plata al sur del Nuevo Reino que le nombrasen defensor para elevar con más fervor la queja contra su amo Juan Manuel Rodríguez para que le entregara la carta de libertad.

En atención a esta petición, fue designado como defensor don Juan Francisco Ramírez Quintero, quien relató cómo hacía diez años aproximadamente que el dicho Rodríguez había comprado esta mulata y al poco tiempo vivía en “ilícita amistad” con ella, prometiéndole libertad a cambio de que le procreara cinco hijos. Según adujo el defensor, esta mujer respondió inocentemente a las

intenciones de su amo por ser “muy amable” y sin saber que estaba incurriendo en una falta ante los ojos de Dios. Luego de haber mantenido esta relación, él se negó tajantemente a cumplir la promesa.

Según adujo Rodríguez, la justicia no debía atender la demanda de su esclava porque era “injusta y temeraria” y “nacida de ingratitud y mala voluntad”. Por este supuesto odio de la esclava, su amo junto con su esposa María Núñez decidieron de común acuerdo donarla para “[...] hacer servicio a Dios nuestro Señor con el valor de la nominada mulata”.

Con el fin de oficializar esta decisión, la pareja se presentó ante el cura Joaquín Antonio de Morales y, con la presencia de escribano, dijeron

[...] que por la grande voluntad que han tenido siempre de ayudar con alguna cosa, contribuyéndola de sus bienes para el culto de la Divina Majestad que se haya sacramentado en la santa iglesia parroquial de esta sobredicha ciudad, teniendo como tienen justos motivos para no admitir ni tener en su poder y servicio a la consabida mulata su esclava, y porque además de no tener hijos de su matrimonio que les puedan heredar forzosamente, ni ascendientes legítimos, tienen suficiente caudal para mantenerse ambos [...] en esta atención ambos de mancomún y cada uno in solidum [deciden] otorgar por la presente y en la mejor vía y forma que haya lugar en Derecho, que hacen gracia y donación buena, pura, mera, perfecta e irrevocable, de las que el derecho llama inter vivos de la susodicha mulata María de la Encarnación su esclava a nuestro Señor Sacramentado que se venera colocado en la dicha santa iglesia parroquial de esta expresada ciudad, a favor de su sagrada cofradía (AGN, Negros y Esclavos del Tolima, t. 4, ff. 408r-409r).

Nótese aquí la intención de la esposa traicionada de alejar a la esclava donándola con el fin de evitar su liberación y su eventual cercanía con Rodríguez.

El caso se complicó aún más al precisarse que la esclava estaba también hipotecada por valor de 1 000 patacones al señor Luis Rodríguez Durán, procurador y padre general de menores. No obstante, el amo aclaró que para hacer la donación se había contado con el previo consentimiento del procurador.

Así entonces, en este lío jurídico entraron en juego tres partes: el procurador que luchaba por la libertad de la esclava, los amos que insistían en mantenerla en esclavitud y la Iglesia que a través del mayordomo de la cofradía pretendía hacer valer la escritura de donación.

Hábilmente Rodríguez recurrió a una práctica muy común para ocultar su concubinato: casar a su amante, quien formalizó unión con el pardo libre Antonio López. Este matrimonio tenía un doble propósito pues, según la ley de vientres, los cinco hijos quedarían en estado de esclavitud al presumirse que habían sido engendrados en la nueva relación. Rodríguez confesó que había prometido la libertad de su esclava, pero con la condición de que solo se hiciera efectiva hasta después de su fallecimiento.

Don Sebastián Centeno, mayordomo de la cofradía, exigió que le fuera entregada la esclava, pidiendo, además, descalificar las aspiraciones de libertad de esta mujer por ser ella “maliciosa” y frívola”. Además, argumentaba que la demanda de María Encarnación estaba viciada de nulidad, pues ella por sí sola no tenía voz para comparecer en juicio por ser casada y por no contar con el permiso de su esposo y, por consiguiente, la demanda interpuesta no tenía ningún sustento legal. Según se dijo, con sus declaraciones sobre el supuesto concubinato con su amo, la esclava había manchado el honor de su esposo pardo.

Centeno hacía ver cómo en ninguna doctrina jurídica estaba contemplado que una esclava accediera al derecho de libertad por el solo hecho de estar en concubinato con su amo, pues la ley solo otorgaba ese beneficio a aquellas negras que se casaran con sus señores. Consideraba, asimismo que, si a fin de cuentas era cierta la promesa del amo, esta quedaba invalidada por estar enfocada hacia “torpes” propósitos.

Finalmente fue entregada la esclava al mayordomo de la cofradía. El defensor de la mulata, entre tanto, presentó dos testigos, uno de los cuales, Francisco Losano, dio fe de haber escuchado al amo que le había prometido libertad a la esclava hasta cuando le “ajustara” cinco hijos y, en vista de que ya había cumplido a cabalidad ese desafío, la mulata era merecedora de ser libre. A fin de no perjudicar este otorgamiento de libertad ni la donación hecha a la cofradía, el defensor propuso que el amo le pagara a la esclava su justo valor comercial para que ella pudiera automáticamente redimirse de su estado de esclavitud.

Pese a que algunas personas le aconsejaron a la esclava que desistiera de la demanda, ella no estaba convencida de ello, comentándole a su defensor que solo lo haría si el gobernador de la provincia de Neiva se lo pedía. El expediente fue remitido a este funcionario pero él se abstuvo de proferir el fallo definitivo y encargó en esta misión al alcalde ordinario de la ciudad de La Plata, don Diego Falla Polanco.

En medio de una audiencia pública celebrada el 18 de enero de 1779, Falla Polanco dictó la correspondiente sentencia. A criterio de este funcionario, el defensor de la esclava no había comprobado la propuesta de libertad y, por lo tanto, no podía calificarse de justa la pretensión de dicha mulata. Así, entonces, ella y sus hijos debían permanecer en esclavitud, conminándola, además, a guardar “perpetuo silencio” y a no alegar nada sobre este mismo litigio. No obstante, como un acto de concesión se decidió absolverla del “merecido” castigo por ser infundadas sus aspiraciones y le fue, además, condonado el pago de las costas de la sumaria.

El caso fue revivido en 1786 tras una apelación elevada por María Encarnación ante las autoridades de Santa Fe. Allí retomó la defensa el procurador de pobres

don José Joaquín Zapata y Porras, quien consideró que se había dictado auto definitivo en la ciudad de La Plata sin que se hubiesen cumplido cabalmente los trámites de derecho, todo esto debido al estado de miseria e indefensión de la demandante.

Por mandamiento de la Real Audiencia se ordenó a las justicias locales enviar de inmediato el expediente y se llamó al amo implicado, pues no se entendía cómo él no había ni siquiera contestado la demanda por los cargos que se le imputaban.

El procurador Zapata solicitó revocar el auto definitivo proferido en La Plata y amparar a María Encarnación en la libertad que pretendía. Esto lo sustentó en el hecho fundamental de que ella había cumplido con traer a este mundo los cinco hijos acordados y, por lo tanto, merecía el otorgamiento de dicho beneficio.

El amo había actuado con “malicia y fraude” al haber procedido a donar la esclava habiendo de por medio un ofrecimiento de libertad, reconociendo él mismo en la escritura de donación que lo hacía en retaliación a la demanda que la esclava había presentado. Siendo así, si consideraba Rodríguez injusta la pretensión de su servidora, debió primero responder a la demanda y después proceder a la donación. Así, entonces, con estos argumentos intentó Zapata demostrar que la devoción religiosa no fue precisamente el motivo que animó al amo a realizar el acto de donación.

Zapata censuró fuertemente la habilidad de Rodríguez de neutralizar la aspiración de libertad de su esclava y, por otro lado, asegurar que sus hijos quedaran en estado de esclavitud, lo cual comprobaba que su verdadera intención era aumentar considerablemente su capital. Dicho en otras palabras, se quería hacer énfasis en el hecho de que la donación efectuada no había sido graciosa sino remuneratoria.

Al juez local, entre tanto, se le criticó por haberse apresurado a dictar el fallo por “fuera de razón y justicia” sin antes haberlo remitido para que fuera revisado por instancias superiores en la ciudad de Santa Fe, pues era evidente su falta de conocimiento en materia de derecho.

Pese a todos los motivos expuestos por el procurador, finalmente la Real Audiencia decidió el 10 de abril de 1788 no aceptar el recurso de apelación y, en consecuencia, se confirmó el auto pronunciado por el alcalde Falla Polanco. Con esta decisión final queda claro cómo el amo logró salvar su honor y el de su esposa, mientras que la concubina resultó burlada y sometida junto con sus hijos a permanecer en estado de esclavitud.

Hacia 1817, poco antes de morir, Alejo Prada de la parroquia de Piedecuesta en la provincia de Girón declaró, en presencia de su esposa legítima y de tres testigos más, su intención de liberar a sus dos hijas Feliciano y Juana, producto de sus amoríos con su esclava María de los Ángeles. A esto se le sumaba otro pequeño que la mulata llevaba en su vientre.

La viuda traicionada, doña Isabel de los Reyes, no controvirtió la valiente confesión de paternidad de su difunto marido, pero sí objetó la pretendida libertad de los esclavos al plantear la prioridad de cumplirles a varios acreedores. Al parecer, el amo había olvidado saldar más de 300 pesos de la dote de ella, una capellanía de 500 pesos junto con sus réditos de cuatro años y otros 200 pesos de deuda. Por lo tanto, su legado solo incluía una estancia, una pequeña casa de paja y 500 árboles de cacao sobre lo que se reconocía la capellanía indicada, 32 varas de tierra, medio solar y la esclava con sus dos vástagos, capital que sumado no bastaba para sufragar todas las cargas pendientes.

Se determinó entonces que los mulatos debían mantenerse al servicio de su señora hasta tanto no se formara el inventario y se averiguara el valor real de la manumisión otorgada por el testador. Al mismo tiempo, se trasladó el caso al síndico procurador general para que en calidad de protector de esclavos concurreniera a evaluar las posibilidades de libertad (CDIHR-UIS, Archivo Judicial de Girón, caja 56, f. 539r).

A manera de corolario

Sin duda, la vida afectiva y familiar de la población esclava fue muy compleja y llena de obstáculos. Continuamente, este segmento social se vio amenazado por disposiciones legales que coartaban la libre elección de pareja y sintió inhibidas sus posibilidades de desarrollo conyugal y familiar tanto en sus relaciones intraétnica⁶ como en sus aventuras pasionales con otros grupos étnicos. Solo en las fugas, en los palenques y en todos aquellos espacios de vida clandestina, se puede decir que la comunidad negra contó con algún margen de libertad para unir su vida sin las habituales restricciones que le imponían su amo, el Gobierno colonial y la Iglesia.

La libertad se constituyó en un tema crucial en las historias de uniones sentimentales entre blancos y negras esclavas, así como también entre blancas y esclavos. Sin lugar a dudas, para el elemento esclavo fue tal vez la mayor aspiración no solo para la pareja sino para los hijos de estos vínculos sentimentales. De algún modo, este tipo de cruces interétnicos contribuyó al proceso de mestizaje que seguiría acentuándose con el paso del tiempo.

⁶ Sobre esta temática en particular, véase: (Pita, 2012, pp. 651-685).

En particular, los casos descritos dejan al descubierto las inmensas complicaciones que debió afrontar la mujer esclava en sus relaciones amorosas con su propio amo, una situación en la cual su condición de género, su coloratura de piel y su estatus fueron factores decisivos en medio de una sociedad tradicionalmente patriarcal y fuertemente permeada por los principios morales pregonados por el catolicismo. Muy evidente era el estado de indefensión de estas mujeres ante sus propietarios, ante los familiares de estos y ante la justicia.

Aún con todas las dificultades, resulta realmente destacable el valor y la decisión con que la mujer esclava buscó reivindicar su derecho a la libertad y sus derechos sentimentales, derechos que, por todos los medios posibles, buscó extender a sus hijos. En ese sentido, ellas encontraron en los litigios una forma estratégica de ver atendidos sus clamores y de lograr ciertas concesiones sustentadas en la legislación imperante (Sherwin, 2004, p. 32).

Finalmente, vale decir que las historias incluidas en este artículo conducen a cuestionar el imaginario que la historia tradicional ha elaborado sobre el esclavo como un ser sumiso y pasivo. Por el contrario, tal como reitera también en su estudio la historiadora Juliana González Fernández, lo que queda al descubierto en los expedientes revisados es que en ciertas circunstancias estos individuos en estado de esclavitud decidieron aventurarse a luchar por sus destinos y a buscar espacios para expresar sus sentimientos y anhelos, lo cual se constituyó en un claro desafío al sistema de dominación vigente (2010, p. 47).

Hacia finales del siglo XVIII, cuando se tornó más compleja la sociedad colonial, fue más común encontrarse con entrecruzamientos entre blancos pobres y mulatas enriquecidas o de mulatos con blancas pobres, vínculos que aún con las acentuadas diferencias sociales y étnicas terminaron consolidándose ya que las precarias condiciones de vida obligaron a los integrantes del grupo social blanco a aceptar este tipo de unión como fórmula de supervivencia (Gutiérrez y Pineda, 1999, t. II, pp. 460-483).

Sin embargo, el hecho que las esclavas obtuvieran su libertad no era absoluta garantía para que sus romances con integrantes del grupo social blanco estuvieran exentos de señalamientos. Sobre estas negras manumisas seguiría pesando la estigmatización que regía contra sus antepasados esclavos.

En los convulsionados años del proceso de Independencia y en las primeras décadas de vida republicana, las esclavas continuarían su lucha por la libertad. Aunque durante estos periodos se ampliaron las posibilidades legales de acceder a la vida libre y se morigeraron las normas prohibitivas, a fin de cuentas, solo hasta 1851 esta comunidad vería finalmente cristalizado el sueño de la libertad definitiva.

Referencias bibliográficas

Arboleda Niño, Juan Ignacio (2006). *Entre la libertad y la sumisión. Estrategias de liberación de los esclavos en la gobernación de Popayán durante la Independencia, 1808-1830*. Bogotá: Departamento de Historia de la Universidad de los Andes, Documento CESO n.º 110.

Archivo General de la Nación –AGN–. (Bogotá-Colombia). *Fondos: Negros y Esclavos, Real Hacienda*.

Archivo Histórico de Antioquia –AHA–. (Medellín-Colombia). *Fondo Colonia, Grupo Negros y Esclavos*.

Bermúdez, Suzy (1992). *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina*. Bogotá: Ediciones UniAndes.

Centro de Documentación e Investigación Histórico Regional, adscrito a la Universidad Industrial de Santander –CDIHR-UIS–. (Bucaramanga-Colombia). *Fondos: Archivo Judicial de Girón, Archivo Notarial de Girón*.

González Fernández, Juliana (2010). *Seducción, ilegalidad y pasiones: las relaciones afectivas de los esclavos neogranadinos a finales de la Colonia*. Bogotá: Tesis Pontificia Universidad Javeriana.

Escalante, Aquiles (1964). *El negro en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Gutiérrez de Pineda, Virginia y Roberto Pineda Giraldo (1999). *Miscegenación y Cultura en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, tomo II.

Jaramillo Uribe, Jaime (1989). *Ensayos de Historia Social*. Bogotá: Uniandes-Tercer Mundo Editores, tomo I.

Klein, Herbert (1986). *La esclavitud africana en América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.

Konetzke, Richard (1958). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, V. 1, tomo 1.

Pita Pico, Roger (2012). La esclavitud de los sentimientos: vida familiar y afectiva de la población esclava en el nororiente del Nuevo Reino de Granada, 1720-1819. *Revista de Indias*, V. LXXII, n.º 256, pp. 651-685.

Pita Pico, Roger (2015). Celos y rivalidades en los amoríos entre amos y negras esclavas en el Nuevo Reino de Granada en el periodo colonial. *Afro-Hispanic Review*, V. 34, n.º 1, pp. 87-105.

Pita Pico, Roger (2015a). *Los negros esclavos en Santander: desde la época de Conquista hasta las guerras de Independencia*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Rodríguez, Pablo (1997). *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII*. Bogotá: Ariel.

Sherwin K., Bryant (2004). Enslaved Rebels, Fugitives and Litigants: The Resistance Continuum in Colonial Quito. *Colonial Latin American Review*, V. 13, n.º 1, pp. 7-46.

Tovar Pinzón, Hermes (1994). *Convocatoria al poder del Número*. Santa Fe de Bogotá: Archivo General de la Nación.

Tovar Pinzón, Hermes (2004). *La batalla de los sentidos, infidelidad adulterio y concubinato a fines de la Colonia*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.

Análisis de las competencias y conocimientos en atención a la dependencia en Trabajo Social en España

Enrique Pastor Seller*

Ana García-Estañ Forn**

Recibido: 18 octubre de 2016

Enviado a pares evaluadores: 25 de octubre de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 17 de noviembre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 24 de noviembre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a2

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación orientada a identificar, describir y analizar las competencias y conocimientos en materia de atención a personas en situación de dependencia que integra la Enseñanza Superior de grado en Trabajo Social en España. El artículo presenta un estudio del universo de los títulos de grado en Trabajo Social que se imparte en 39 universidades españolas. Este acercamiento permite identificar los 32 centros universitarios que integran en sus planes de estudio la materia de dependencia, analizando las competencias específicas que establecen cada una de las asignaturas. Asimismo, se han identificado y analizado, a través de las guías docentes, las 43 asignaturas vinculadas con dependencia y las 216 competencias específicas. El análisis de contenido ha conllevado la identificación y descripción final de 93 competencias integradas en tipologías atendiendo a las funciones

profesionales. Los resultados alcanzados permiten disponer de un conocimiento acerca de la cobertura general de la titulación de Grado en Trabajo Social en España, la estructura y organización docente de las asignaturas vinculadas directamente con la dependencia y las competencias que establecen las asignaturas específicas de dependencia relacionándolas con la actividad profesional. Del análisis se constata, entre otros resultados, que la mayoría de las asignaturas de dependencia identifican competencias muy genéricas, la existencia de evidentes divergencias en el tratamiento de la enseñanza de la dependencia en las diferentes universidades españolas y la necesidad de una mayor adaptación/actualización de la enseñanza de la dependencia a las necesidades profesionales y del entorno laboral.

Palabras clave: Trabajo social; educación superior; competencias; habilidades; dependencia.

* Doctor en Sociología y Política Social. Profesor titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia. Director Grupo Investigación Trabajo Social y Servicios Sociales. Correo electrónico: epastor@um.es

** Graduada en Trabajo Social. Trabajadora social en Ayuntamiento de Murcia (Murcia). España. Correo electrónico: ana.garcia@ayto-murcia.es

Analysis of competences and knowledge in attention to the dependence in Social Work in Spain

ABSTRACT

The article presents the results of an investigation aimed at identifying, describing and analyzing the skills and knowledge in care of people in a situation of reliance that integrates higher education of degree in Social Work in Spain. The article presents a study of the universe of degrees in Social Work that is taught in 39 Spanish universities. This approach allows identifying the 32 university centers that integrate the subject of dependency in their curricular, analyzing the specific competences that establish each one of the subjects. Likewise, the 43 subjects related to dependency and the 216 specific competences have been identified and analyzed, through the teaching guides. The analysis of content has entailed the identification and final description of 93 competences integrated in typologies according to the professional

functions. The results obtained allow to have a knowledge about the general coverage of the Degree in Social Work in Spain, the structure and teaching organization of the subjects linked directly to the dependency and the competences that establish the specific subjects of reliance relating them to the professional activity. From the analysis we can see, among other results, that most of the subjects of reliance identify very generic competences, the existence of evident divergences in the treatment of the teaching of the dependency in the different Spanish universities and the necessity of a greater adaptation/update. Of the teaching of the dependency to the professional needs and of the working environment.

Keywords: Social Work; higher education; competences; skills; dependence.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EES) ha supuesto para todos los países involucrados la adopción de una nueva organización de los estudios universitarios oficiales, entre otros, “un sistema basado esencialmente en dos ciclos formativos: grado (de clara orientación al mercado de trabajo) y posgrado” (Vázquez, 2005a, p. 240) y en la formación en competencias o la formación para desarrollar la capacidad de actuación con los conocimientos adquiridos. A partir de 2007 en España, el grado en Trabajo Social se adapta a las EEE y en el curso académico 2008/2009 se inició el proceso de implantación de los planes de estudios al nuevo marco en todas las universidades españolas. Este nuevo marco supuso para los estudios de trabajo social el acceso a estudios de postgrado y doctorado, así como la equiparación de los estudios respecto del resto de titulaciones universitarias en un marco de igualdad.

En los últimos años ha existido una mayor formación de los trabajadores sociales en diferentes ámbitos de actuación, como es el judicial, la violencia de género, el sanitario, la educación y el que nos ocupa, la dependencia. La enseñanza en Trabajo Social en las universidades ha incorporado las implicaciones que ha supuesto la Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, concretamente el reconocimiento de derechos hacia las personas en situación de dependencia. La promulgación de la citada ley ha supuesto la emergencia de un sistema de protección específico, la implantación/transformación de centros, servicios y programas y el impulso de un sector propio de intervención profesional. Este nuevo contexto de oportunidades precisa que futuros profesionales del Trabajo Social adquieran competencias, habilidades y conocimientos específicos en materia de dependencia en sus diferentes perspectivas: política, normativa, metodología, valoración, prevención, promoción, programación, intervención, evaluación, etc.

La Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención, marco referencial que sirve de orientación para la presente investigación, crea el Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia (en adelante SAAD) definido como el conjunto de servicios y prestaciones económicas destinado a la promoción de la autonomía personal, la atención y protección a las personas en situación de dependencia, a través de servicios públicos y privados concertados debidamente acreditados, y contribuye a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Por ello, el Sistema se configura como una red de utilización pública que integra, de forma coordinada, centros y servicios, públicos y privados. Así mismo, en su artículo 2 define la dependencia como

[...] el estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la falta o a

la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal (Ley 39/2006 de 14 diciembre, p. 44144).

Es importante la labor del profesional del Trabajo Social en el proceso del SAAD, desde que la persona solicita el reconocimiento de grado, la elaboración del Proyecto de Intervención, la gestión de prestaciones y servicios, seguimiento y evaluación del mismo.

El nuevo marco universitario centrado en la formación en competencias ha supuesto una concepción de la universidad centrada en el aprendizaje (aprendizaje basado en competencias), “cuya finalidad es que los estudiantes lleguen a ser autónomos para aprender determinadas competencias específicas y genéricas de acuerdo con las demandas de la sociedad del siglo XXI” (Rodríguez González, 2006, p. 90). Las competencias, como indican De Juanas y Fernández (2008), en el ámbito académico hacen referencia a aquellas que demanda el desempeño de una profesión. La formación por competencias “supone unos procesos de enseñanza-aprendizaje que transfieren conocimientos, habilidades y actitudes, que capacitan a los futuros profesionales para afrontar las demandas de los contextos laborales y sociales en los que se insertarán” (Gómez, 2010, p. 52).

No olvidemos que “la enseñanza basada en competencias proporciona al alumnado nuevas formas de adquirir las destrezas profesionales y al profesorado de nuevos retos metodológicos de enseñanza en el aula y en el entorno social inmediato” (Pastor-Seller, 2014, p. 179). Una nueva Educación Superior donde el alumnado “es el protagonista de su avance en la interiorización, tanto de contenidos y conceptos, como de la adquisición de competencias, habilidades y aptitudes que lo capaciten para la futura práctica profesional” (Caparrós y Raya, 2014, p. 1134).

Las competencias específicas del Título de Trabajo Social conforme se indican en el *Libro blanco* y se relacionan con las siguientes para: trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias; planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales; apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias; actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas, así como para las propias y las de las colegas de profesión; y administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización (Vázquez, 2005b, pp.189-192).

La adquisición de las competencias, como señala Echeverría (2005), hay que plantearla desde un enfoque holístico, concibiéndolas como el conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí de tal forma que los profesionales han de saber, saber hacer, saber estar y saber ser para actuar con la máxima eficacia y eficiencia en sus actuaciones profesionales. De esta forma, las competencias “facilitan el desarrollo de una educación integral ya que engloban todas las dimensiones del ser humano: saber, saber hacer y saber ser y estar” (Rodríguez, 2015, p. 17). Por tanto, conocer las competencias en materia de dependencia es necesario para garantizar una adecuada formación de los futuros profesionales, lo que constituye el objeto de este trabajo. Su finalidad es analizar las competencias que cada universidad establece en sus asignaturas vinculadas directamente con la dependencia y elaborar una síntesis de competencias a modo de tipología, establecidas en cuanto a la especificidad del trabajo social con dependencia.

Método

La investigación tiene como objetivo general analizar las competencias y conocimientos en materia de atención a personas en situación de dependencia que integran la enseñanza superior de grado en Trabajo Social en España. Para su consecución se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los centros docentes donde se imparte la Titulación de Grado en Trabajo Social.
- 2) Identificar y caracterizar las diferentes asignaturas relacionadas con la materia de dependencia de cada una de las titulaciones de Grado en Trabajo Social.
- 3) Relacionar y clasificar las competencias de las asignaturas relacionadas con la materia de dependencia elaborando tipologías vinculadas con competencias profesionales.

Las variables de estudio, atendiendo a las dimensiones de los objetivos planteados anteriormente, son:

- Cobertura general de la titulación de Grado en Trabajo Social en España.
- Estructura y organización de las asignaturas vinculadas con la dependencia: denominación, integración en itinerario formativo y duración en ECTS¹.

¹ Recordemos un crédito ECTS equivale a 25-30 horas de trabajo: clases lectivas, teóricas o prácticas; estudio personal; participación en seminarios, trabajos, prácticas o proyectos; preparación y realización de exámenes y pruebas de evaluación.

- Competencias específicas que establece cada título en la/s asignatura/s relacionada/s directamente de dependencia. A través de las guías docentes se recogen las competencias específicas, objetivos y/o resultados de aprendizaje.

Perfil de los centros docentes objeto de estudio

El Sistema Universitario Español lo conforma un total de 83 universidades (imparten docencia 81), de las cuales 50 son públicas y 33 privadas, (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 5).

En esta investigación se analizan las universidades españolas donde se imparte el Título de Grado en Trabajo Social, independientemente de su carácter público o privado, centro propio o no. En relación con la búsqueda inicial de cada centro docente donde se imparte el Título se ha utilizado como fuente la web oficial de la Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social de la Universidad Española que identifica de manera actualizada el listado de universidades donde se imparte el título, información que ha sido contrastada con una búsqueda actualizada en las distintas webs oficiales de cada una de las universidades en España.

Perfil de las asignaturas objeto de estudio

Una vez identificado el listado de las universidades donde se imparte el Título de Grado en Trabajo Social se procede a identificar y analizar a través de las guías docentes del curso académico 2015/2016 las asignaturas aquellas que en su definición o denominación integran la categoría de “dependencia” y que tienen relación y contenido directo con el tema de la dependencia, entendiendo que se trate la dependencia de manera transversal y específica en todos sus colectivos (personas mayores, discapacitadas, etc., y no diferenciándose éstos en diferentes asignaturas). Las unidades de análisis son, por consiguiente, las asignaturas cuya denominación integra el concepto explícito de “dependencia”. Ello no significa que hayan otras asignaturas en la titulación que aborden la dependencia, pero no de forma transversal e integrada, como pretende la presente investigación.

Por otra parte, la elección del documento de “guía docente” para el análisis de competencias y conocimientos viene argumentado en razón de a) ser el documento público aprobado por los órganos de gobierno de las universidades en el período del trabajo de investigación; b) presentar una descripción detallada del contenido, competencias y conocimientos de las asignaturas, c) identificar su integración en el itinerario formativo y carácter (obligatorio u optativo). La guía docente, como señala Zabalza (2004), es el recurso que el alumnado dispone

para informarse y orientarse en su aprendizaje. Constituye una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)² para alcanzar la calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables (declaración de Bolonia). Además “es un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia” (Universidad de Alicante, 2010, p. 3).

Se han sistematizado las competencias específicas, relacionándolas con las descritas en los dos documentos de referencia normativa, académica y profesional en la Educación Superior en Trabajo Social en España, concretamente el *Libro blanco del título de grado de trabajo social* (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación –en adelante Aneca–, 2004) y “Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social” (Conferencia de Directores y Directoras de Centros y Departamentos de Trabajo Social y Consejo General de Trabajo Social, 2007). La sistematización ha dado como fruto la elaboración de clasificación por tipologías vinculadas con competencias profesionales. En este sentido cabe señalar que algunos centros docentes utilizan diferente nomenclatura: competencias, resultados de aprendizaje y/u objetivos.

La elección de las técnicas e instrumentos de investigación obedece a los intereses de este. Respecto a las técnicas de registro de datos se ha elaborado un protocolo de recogida sistemático de datos ad hoc, realizando una prueba previa de validación del instrumento en dos universidades con el fin de comprobar su coherencia y validez con los objetivos previstos de la investigación.

En cuanto a las técnicas de obtención y sistematización de datos, se han hecho revisiones bibliográficas y webs de instituciones oficiales, con finalidad de obtener datos e información sobre documentos primarios objeto de investigación. Para el análisis de datos se ha utilizado la aplicación informática SPSS 22 (Sistema Global para el análisis de datos) y hoja de cálculo EXCEL, lo que ha permitido sistematizar los mismos y analizarlos por cada universidad con el objeto de obtener los resultados finales. Las categorías competenciales vinculadas con la profesión han sido fruto del análisis de contenido de las competencias identificadas en las guías docentes.

Resultados

Cobertura de la titulación de Grado en Trabajo Social en España

En el análisis de la titulación de Grado en Trabajo Social se ha identificado un total de 39 universidades españolas (de las 83 existentes) donde se imparte la

² Recordemos un crédito ECTS equivale a 25-30 horas de trabajo: clases lectivas, teóricas o prácticas; estudio personal; participación en seminarios, trabajos, prácticas o proyectos; preparación y realización de exámenes y pruebas de evaluación

titulación de Grado en Trabajo Social, lo que representa el 48,15% de universidades españolas. En la siguiente tabla (1) pueden identificarse las 39 universidades (públicas y privadas) y sus respectivos centros directivos donde se imparte la titulación de Grado en Trabajo Social.

Tabla 1. Centros docentes de impartición del título de grado en Trabajo Social

<i>Universidades Con título de grado en trabajo social</i>		<i>Centro directivo</i>
1	Universidad de Murcia	Facultad de Trabajo Social
2	Universidad de Cádiz –Jerez–	Facultad de Ciencias del Trabajo
3	Universidad de Granada	Facultad de Trabajo Social
4	Universidad de Huelva	Facultad de Trabajo Social
5	Universidad de Jaén	Facultad de Trabajo Social
6	Universidad de Málaga	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo
7	Universidad Pablo de Olavide –Sevilla–	Facultad de Ciencias Sociales
8	Universidad de Zaragoza	Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo
9	Universidad de Alicante	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
10	Universidad de Almería	Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social
11	Centro Universitario la Salle –Madrid–	Centro Universitario la Salle
12	Universidad de Barcelona	Facultad de Educación
13	Universidad de Castilla la Mancha – Campus de Cuenca–	Facultad de Trabajo Social
14	Universidad de Castilla la Mancha – Campus de Talavera de la Reina–	Facultad de Ciencias Sociales
15	Universidad Complutense de Madrid	Facultad de Trabajo Social
16	* Universidad de Deusto –Campus de Bilbao–	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
17	* Universidad de Deusto –Campus de San Sebastián–	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
18	* Centro Universitario Santa Ana – Badajoz–	Centro Universitario. Adscrito a la Universidad de Extremadura
19	Universidad de Girona	Facultad de Educación y Psicología
20	Universidad de Islas Baleares	Facultad de Filosofía y Letras
21	* Universidad Internacional de la Rioja –Unir–	Facultad de Derecho
22	Universidad de la Laguna –Tenerife–	Facultad de Ciencias Políticas, Humanas y de la Comunicación

	<i>Universidades Con título de grado en trabajo social</i>	<i>Centro directivo</i>
23	Universidad de la Rioja	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
24	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Ciencias Jurídicas
25	Universidad de León	Escuela Universitaria de Trabajo Social
26	Universidad de Lleida	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
27	Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned)	Facultad de Derecho
28	Universidad de Oviedo	Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales "Jovellanos"
29	Universidad de País Vasco	Escuela Universitaria de Trabajo Social
30	* Universidad Pontificia Comillas – Madrid–	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
31	Universidad Pública de Navarra	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
32	* Universidad Ramón Llul –Barcelona–	Facultad de Educación Social y Trabajo Social "Pere Tarrés"
33	Universidad Rovira I Virgili –Tarragona–	Facultad de Ciencias Jurídicas
34	Universidad de Salamanca	Facultad de Ciencias Sociales
35	Universidad de Santiago de Compostela	Escuela Universitaria de Trabajo Social
36	Universidad de Valencia	Facultad de Ciencias Sociales
37	Universidad de Valladolid	Facultad Educación y Trabajo Social
38	* Universidad de Vic –Barcelona–	Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar
39	Universidad de Vigo –Orense–	Facultad de Ciencias de la Educación

* Universidades de titularidad privada.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las páginas web oficiales de las universidades mencionadas, identificadas en bibliografía cada una de ellas.

Proceso de implantación del título de grado en Trabajo Social

En el 2008 la titulación se implanta en las Universidades de Zaragoza y "Pontificia Comillas" de Madrid. En el período 2009-2010, 36 universidades (92%) lo ponen en marcha, siendo el País Vasco la última en su implantación, en el 2011. Los resultados de la investigación muestran que es en 2008 cuando se inició la implantación del Título de Grado en Trabajo Social en España conforme a Bolonia, proceso que ha durado hasta el 2011. Desde el año 2011 no consta que se haya implantado en otro centro docente el Título de Grado en Trabajo Social en España.

Estructura y organización de las asignaturas vinculadas con la dependencia

Tras el análisis de las asignaturas de la titulación en las diferentes universidades a través de las guías docentes se constata que son 32 las universidades que imparten asignaturas cuya denominación integra la nomenclatura “dependencia” y, por tanto, directamente relacionados con el objeto de estudio (82,05%). De esta forma, de las 39 universidades identificadas y analizadas, 7 de ellas no integran la enseñanza de la dependencia como asignatura específica con tal denominación en su Plan de Estudios (concretamente “Rovira y Virgili” de Tarragona, País Vasco, Santiago de Compostela, Valencia, Valladolid y las privadas Vic y “Ramón LLul”, ambas de Barcelona). Ello no significa que en sus planes de estudio no aborden la dependencia en sus asignaturas, sino que ésta es desarrollada desde una perspectiva relacionada con colectivos o sistemas de protección específicos. Así, por ejemplo, la Universidad “Rovira y Virgili” tiene dos asignaturas denominadas “Trabajo Social y Vejez”³ y “Trabajo Social y Discapacidad”⁴, donde tratan, entre otros, la dependencia, pero no son asignaturas que aborden la misma de una manera integrada y transversal y, por tanto, no son unidades de análisis conforme al diseño de investigación previsto.

Asignaturas específicas de dependencia

De las 32 universidades que integran la dependencia como asignatura específica, 11 la incorporan en dos asignaturas dentro de su Plan de Estudios. De esta manera, son un total de 43 asignaturas relacionadas directamente con la dependencia, correspondientes a 32 universidades (ver anexo II).

Para el análisis de las asignaturas, se han agrupado en 17 nomenclaturas diferentes y la denominación mayoritaria es “Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social”, que representa un 27,9% del total de 43 asignaturas analizadas. En segundo lugar, la nomenclatura más repetida ha sido “Salud Pública y Trabajo Social” con un 14%, lo que suma entre las dos primeras casi un 42% del total analizado. De las 17 nomenclaturas, 5 de ellas no contienen el término de dependencia, y de estas cinco, tres contienen el término “salud”.

En relación a la materia donde se integra la asignatura, la denominación más común es: “salud, dependencia y vulnerabilidad social”, en coincidencia con lo establecido en el *Libro blanco* (Aneca, 2004). Se constata, asimismo, que la mayoría de las universidades coinciden en definir la asignatura de dependencia igual que la materia donde se integra.

³ https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=15&ensenyament=1522&assignatura=15224206&fitxa_apartat=57&any_academic=2016_17&idioma=cast&any_academic=2016_17

⁴ https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=15&ensenyament=1522&consulta=assignatures&idioma=cast

Atendiendo a su carácter, 30 (70%) son obligatorias y 13 (30%) optativas. Respecto a las universidades que imparten la asignatura con carácter optativo (13) indicar que en 9 casos las universidades, además de la optativa, ofrecen a su vez una asignatura obligatoria en dependencia y en 4 casos las universidades solo disponen de una asignatura con carácter optativo (Complutense de Madrid, La Rioja, Salamanca y “Pontificia Comillas” de Madrid). En suma en 28 universidades se imparte la asignatura de manera obligatoria (87,5%) y en 4 de manera optativa (12,5%). Destacar que de las 28 universidades donde se imparten la asignatura de manera obligatoria, hay 2 (Almería y UNED) donde se ofrecen dos asignaturas específicas de dependencia y ambas son de carácter obligatorio..

Integración de la asignatura en el itinerario formativo

En relación con la integración de la asignatura de dependencia en el itinerario formativo o curricular de la titulación de trabajo social, señalar, como se muestra en la tabla (2), que mayoritariamente se ofrece en el 3.º curso (53,8% y 23 asignaturas). Por otra parte, existen 4 universidades donde la asignatura se ofrece de manera optativa al alumnado de 3.º y 4.º curso y, en un caso se no se asigna a ningún curso específico lo que nos hace presuponer que el alumnado puede escogerla en cualquier curso de la titulación. .

Tabla 2. Integración de la asignatura en el itinerario formativo

		<i>Frecuencia N.º asignaturas</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	Curso 2.º	6	14,0%
	Curso 3.º	23	53,5%
	Cursos 3.º y 4.º	4	9,3%
	Curso 4.º	9	20,9%
	Sin asignar curso	1	2,3%
	Total	43	100,0%

Fuente: elaboración propia resultado de la investigación.

Duración de las asignaturas (ECTS)

Respecto al número de créditos de la asignatura de dependencia se observa que oscila entre 4 y 6 ECTS, siendo en la mayoría de los casos de 6 ECTS (83,7% de los casos).

Análisis de las competencias de las asignaturas específicas de dependencia

Del análisis de las guías docentes de los planes de estudio de las 43 asignaturas de las 32 universidades que imparten asignatura específica de dependencia se han identificado un total de 216 competencias específicas, objetivos o resultados de aprendizaje. Tras el análisis de contenido de las mismas se han agrupado en función de la dimensión de coincidencia semántica un total de 93 competencias, procediendo a un análisis comparativo en razón de su contenido y vinculación profesional.

a) Competencias agrupadas por tipologías *Libro blanco de la titulación*

El *Libro blanco título de grado de trabajo social* (Aneca, 2004) define un total de 25 competencias específicas de formación disciplinar y profesional propias del trabajo social. Estas competencias han sido clasificadas en seis grandes grupos según la naturaleza de las mismas.

- Grupo 1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
- Grupo 2. Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales.
- Grupo 3. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Grupo 4. Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas así como para las propias y las de los colegas de profesión.
- Grupo 5. Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.
- Grupo 6. Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social (Aneca, 2004, pp. 187-198).

Conforme se muestra en la tabla 3, algunos centros docentes coinciden con algunas de las 25 competencias específicas que contemplan estos grupos; se encuentra, en todo caso, coincidencia de los seis grupos de competencias generales que cita el *Libro blanco* (Aneca, 2014). Destacar que el grupo de competencias 2 es el más reconocido en las universidades como competencia descrita en las guías docentes de las asignaturas de dependencia, concretamente en 19 universidades (59,4%), seguido del grupo 1 de competencias con 14 universidades (43,7%).

Tabla 3. Competencias de las universidades españolas que integran la asignatura específica de “dependencia” que coinciden con las descritas por el *Libro blanco* de la Aneca

<i>Competencia Libro blanco (Aneca, 2004, pp. 187-198)</i>	<i>N.º universidades integran competencia</i>	<i>N.º universidades no integran competencia</i>	<i>Total universidades</i>
Grupo 1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con (...)	14 (43,7%)	18 (56,3%)	32 (100%)
Grupo 2.- Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con (...)	19 (59,4%)	13 (40,6%)	32 (100%)
Grupo 3.- Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de (...)	7 (21,9%)	25 (78,1%)	32 (100%)
Grupo 4.- Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo (...)	10 (31,2%)	22 (68,8%)	32 (100%)
Grupo 5.- Capacidad para administrar y ser responsable, (...)	8 (25%)	24 (75%)	32 (100%)
Grupo 6.- Capacidad para demostrar competencia profesional (...)	5 (15,6%)	27 (84,4%)	32 (100%)

Fuente: elaboración propia resultado de la investigación.

b) Competencias coincidentes con el documento de referencia nacional “Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en Trabajo Social”

En el documento marco “Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en Trabajo Social” (Conferencia de Directores de Centros y Departamentos de Trabajo Social y Consejo General de Trabajo Social, 2007), se describen los contenidos que deben tener las asignaturas o módulos de los planes de estudios conducentes a títulos oficiales de graduado en Trabajo Social cuya superación tenga como resultado la adquisición de las competencias que describe el *Libro blanco del título de grado en Trabajo Social* de la Aneca.

Concretamente la asignatura de dependencia se clasificaría en la materia denominada: Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social, con unos créditos que oscilan entre 5 y 7, quedando establecidas en tres competencias específicas, que concretamente son las siguientes:

C3.1. Conoce y comprende las relaciones entre la salud y la situación social de las personas, el sistema de género, la cultura y el ciclo vital.

C3.2. Es capaz de identificar y valorar las necesidades sociales relacionadas con los problemas de salud y su repercusión en la vida de las personas afectadas, y las estrategias de atención y apoyo pertinentes en cada situación.

C3.3. Es capaz de reconocer las características de los problemas de salud que dan lugar a necesidades de atención y apoyo sociales, con especial referencia a las discapacidades, a la dependencia, a los problemas de salud mental y a las adicciones (Conferencia de Directores de Centros y Departamentos de Trabajo Social y Consejo General de Trabajo Social, 2007, p.16).

Las competencias mencionadas son escasamente recogidas por las guías docentes de la asignatura de dependencia en las universidades españolas. Concretamente se identifica una de las competencias anteriores en 2 universidades (6,2%) donde se imparten la asignatura específica de dependencia..

Tabla 4. Competencias de las guías docentes que coinciden con las descritas en los "Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado de Trabajo Social"

<i>Competencia criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en Trabajo Social (2007: p.16)</i>	<i>N.º universidades integran competencia</i>	<i>N.º universidades no integran competencia</i>	<i>Total universidades</i>
C3.1. Conoce y comprende las relaciones entre la salud y la situación social (...).	5 (15,6%)	27 (84,4%)	32 (100%)
C3.2. Es capaz de identificar y valorar las necesidades sociales relacionadas con los problemas de salud y (...).	2 (6,2%)	30 (93,8%)	32 (100%)
C3.3. Es capaz de reconocer las características de los problemas de salud que, (...).	4 (12,5%)	28 (87,5%)	32 (100%)

Fuente: elaboración propia resultado de la investigación

c) Competencias agrupadas por tipologías vinculadas con competencias profesionales

El resto de competencias, objetivos o resultados de aprendizaje que se recogen en las distintas universidades en las guías docentes de sus asignaturas se ha procedido a agruparlas en tipologías propias contemplándolas según materia y contenido, identificando categorías necesarias para la profesión del trabajo social. Fruto del análisis de contenido propio de la investigación, se han establecido cuatro tipologías con base en los descriptores identificados y motivados por ser materias imprescindibles en el desarrollo de intervención

del trabajo social:

- marco teórico/normativo;
- principios éticos, habilidades y deontología del trabajo social;
- metodología del trabajo social y
- acción indirecta.

Cada descriptor identificado se ha recogido en la tipología descrita en relación con su contenido y significado, resultando así:

En relación con el marco teórico / normativo

En esta tipología se recogen las competencias, habilidades y conocimientos identificados en la materia específica de dependencias relacionadas con el marco teórico, el desarrollo normativo / legislativo y los conocimientos generales del trabajo social en dependencia. Se trata de un conjunto tipológico de competencias específicas cuyo fin es proporcionar al alumnado el conocimiento básico para el desarrollo profesional en el ámbito de la dependencia.

1. Que los estudiantes demuestren poseer y comprender conocimientos en el área de las Ciencias Sociales a un nivel que se apoye en libros de texto avanzados y que implique conocimientos procedentes de la vanguardia del campo de estudio.
2. Establecer valoraciones sociales precisas en casos de dependencia en el marco del Sistema de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia.
3. Localizar e identificar y manejar las fuentes disponibles. Conocer e identificar los instrumentos de valoración de las situaciones de dependencia, sus objetivos y su utilidad.
4. Conocer las estrategias de atención y apoyo vinculadas a las situaciones de dependencia y discapacidad. Identificar los rasgos de los modelos de intervención.
5. Conseguir los conocimientos necesarios para intervenir con personas en situación de dependencia y con familias, conocer los recursos y los programas para mejorar la calidad de vida de estas personas.
6. Exponer y dar cuenta de las situaciones de dependencia y su incidencia social.

7. Conocer y comprender el marco jurídico, económico, político, administrativo y social del nuevo sistema de protección social que nace con la LAAD.
8. Conocer las dimensiones de análisis de la aplicación de la Ley de Autonomía y Dependencia, distinguiendo entre principios teórico-normativos, instituciones y procesos.
9. Conocer el origen y desarrollo de la Ley de Dependencia en España.
10. Conocer el encaje de la dependencia en las leyes de servicios sociales.
11. Conocer las dimensiones de análisis de los servicios sociales y el sistema para la autonomía y atención a la dependencia, así como su evolución y desarrollo.
12. Conocer la estructura administrativa que posibilita la ejecución de las prestaciones que se derivan de la Ley de Dependencia.
13. Competencia para adquirir e integrar los avances legales y reglamentarios en materia social, sociosanitaria y socioeducativa en la actividad del trabajador social.
14. Documentarse, actualizar y profundizar en los conocimientos propios relacionados con el trabajo social.
15. Aprender a manejar normativa referencial.
16. Identificar los servicios, recursos y ayudas existentes.
17. Conocer los elementos diferenciales tales como la etnia, la cultura y el género y su influencia en las situaciones de discriminación, opresión y vulnerabilidad, materializadas en el diferente acceso a los recursos de las personas, grupos y comunidades.
18. Conocer el funcionamiento de los programas de acción social de la Unión Europea y su incidencia en la política de los Estados miembros y los desafíos a los que se enfrentan.
19. Conocer e identificar los contextos sociales en los que se diseñan, prueban y modifican las estrategias de abordaje y gestión de los procesos tipificados como sanitarios.
20. Capacidad para conocer los procesos psicológicos básicos en las diferentes etapas del desarrollo humano.
21. Capacidad para conocer las situaciones de conflicto y desajuste en las diferentes etapas del desarrollo humano.

22. Reconocer factores psicosociales que intervienen en los procesos de salud / enfermedad que requieren de atención y apoyo de trabajo social.
23. Conocer la importancia que tiene la salud, entendida en su aspecto positivo e integral, las consecuencias de la pérdida de salud e identificar factores de riesgo y comprender las perspectivas sociológicas sobre la dependencia, la salud y la vulnerabilidad social.
24. Capacidad para integrar y aplicar los conocimientos sobre las necesidades humanas y las políticas sociales en el estudio, diagnóstico, planificación, intervención y evaluación de programas dentro de las organizaciones de protección social.

En relación con principios éticos, habilidades y deontología del trabajo social

Esta segunda tipología engloba las competencias relacionadas con las habilidades que el alumnado debe adquirir en relación con los principios éticos y la deontología del trabajo social, en habilidades que deben darse en la práctica profesional. Tratan aspectos generales del trabajo social y no específicos de dependencia, aunque sí relacionados.

1. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
2. Que los estudiantes tengan capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científica o ética.
3. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no.
4. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
5. Adaptarse a situaciones nuevas y afrontar situaciones profesionales de forma creativa
6. Elaborar y gestionar los documentos básicos de comunicación.
7. Capacidad para transmitir y potenciar la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal a los derechos humanos, los valores de democracia y paz, y la sostenibilidad.
8. Incorporar y defender los principios y valores éticos relacionados con el respeto y la defensa de los derechos humanos, planteando soluciones a las

problemáticas de la intervención profesional que contemplan y están basadas en estos valores y principios.

9. Analizar la congruencia entre lo posible y lo real.

En relación con la metodología del trabajo social

En esta tercera tipología se identifican las competencias que el alumnado precisa respecto a la metodología propia del trabajo social, intervención, técnicas e instrumentos a emplear. Esta tipología describe algunas competencias específicas respecto a la materia de dependencia.

1. Trazar estrategias de intervención social ante situaciones de dependencia valoradas.
2. Adaptarse al método general del trabajo social y aplicar sus excepciones dependiendo de los diferentes ámbitos de actuación.
3. Identificar escenarios donde las situaciones de dependencia pueden estar condicionados por factores sociofamiliares.
4. Elaborar planes individuales de atención en casos de personas en situación de dependencia y colectivos en situación de necesidad social.
5. Valorar conjuntamente con los sujetos la situación inicial y decidir la mejor forma de atender y cubrir la demanda y/o necesidad que justifica la intervención del trabajador social.
6. Seleccionar el modelo teórico más adecuado para una intervención eficaz.
7. Respetar las fases y pasos a seguir en los distintos ámbitos de la intervención.
8. Ser capaz de evaluar situaciones de dependencia y analizar la información, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes, los conceptos teóricos, los datos de la investigación, las normas legales y los procedimientos institucionales, para la elaboración de informes sociales.
9. Analizar la interdependencia de sus miembros y sus relaciones.
10. Ser capaz de aplicar los métodos e instrumentos de valoración de la dependencia y las opciones posibles para establecer las estrategias de intervención social.
11. Ser capaz de reconocer y analizar las problemáticas y necesidades de los diferentes colectivos en situación de dependencia.

12. Analizar críticamente las relaciones existentes entre desigualdad, pobreza y salud.
13. Aplicar de forma razonada las técnicas en cada fase del método de trabajo empleado.
14. Capacidad de conocer y comprender los principales aspectos de los desequilibrios y desigualdades sociales y los mecanismos de discriminación, así como identificar las situaciones de precariedad, desprotección, segregación, marginación y vulneración de derechos o incumplimiento de responsabilidades sociales que son objetivo de intervención del trabajo social.
15. Comprender los elementos que conforman un plan de intervención socio-sanitario desde sus diferentes ámbitos.
16. Establecer el marco de trabajo legal y el procedimiento para acceder a los historiales e informes.
17. Trabajar con las personas, grupos y comunidades en la identificación de sus necesidades y problemas, en la evaluación de los medios disponibles, personales y sociales, para valorar las metodologías de intervención más idóneas.
18. Entender el carácter dinámico y la necesidad de implementación de la intervención socio-sanitaria.
19. Evaluar el proceso y los resultados de las actividades desarrolladas.
20. Estudiar las causas de los incumplimientos de los objetivos.
21. Dirigir las acciones individuales, familiares, grupales y comunitarias, motivando la superación de la problemática detectada, mediante el desarrollo de las capacidades y habilidades de los usuarios.
22. Ser capaz de dirigir las acciones individuales, familiares, grupales y comunitarias, motivando la autogestión y la autonomía.
23. Capacidad para aplicar de forma adecuada los recursos de los sistemas públicos de protección social a las distintas situaciones de necesidad.
24. Obtener las competencias necesarias para la valoración y programación de los distintos servicios y prestaciones que deberán utilizarse.
25. Ser capaz de diseñar una intervención individual, familiar, grupal y / o colectiva según el nivel asistencial de salud.

En relación con acción indirecta

Esta cuarta tipología recoge las competencias de acción indirecta en relación con la prevención, promoción, coordinación y/o trabajo en equipo que se da en el trabajo social y que desde la práctica profesional es necesario para el desarrollo de cualquier intervención profesional. Presenta descriptores específicos en materia de dependencia.

1. Aprender a identificar entornos familiares e institucionales adecuados a las nuevas demandas de las personas dependientes y gestionar las estrategias sociales pertinentes, primando los criterios de prevención y eficacia.
2. Establecer propuestas para una adecuada formación y cualificación de profesionales y cuidadores en la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.
3. Planificar, instrumentar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, grupos, familias, organizaciones, comunidades y otros profesionales.
4. Determinar el marco de intervención de cada profesional.
5. Conocer e identificar las estrategias de atención y apoyo pertinentes a cada situación. Conocer los diferentes dispositivos formales e informales de atención y sus diferencias.
6. Apoyar y defender a las personas para promover la integración social, la autonomía personal, la cohesión y el bienestar social, contribuyendo a la ciudadanía activa mediante el *empowerment* y la garantía de los derechos humanos y sociales, la igualdad de oportunidades y accesibilidad entre todas las personas, el respeto a la diversidad y la convivencia democrática.
7. Distinguir y plantear problemas abordables mediante políticas sociales.
8. Favorecer las actuaciones profesionales de prevención primaria y secundaria, evaluando las situaciones.
9. Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
10. Ser capaz de identificar las actitudes, los estereotipos y prejuicios sociales, sus mecanismos de formación y cambio, y su influencia en la identidad personal y social para poder aplicarlos a la prevención y diagnóstico de las necesidades sociales de la ciudadanía en situación de riesgo de discriminación y exclusión.

11. Analiza críticamente la realidad social, como forma de identificar y prevenir la aparición de nuevas problemáticas sociales.
12. Valorar la importancia que tiene la promoción y educación para la salud en el desarrollo de la persona y la comunidad y desarrollar actitudes preventivas en el ejercicio profesional.
13. Adquirir las competencias necesarias para actuar y asesorar en problemas de salud, sociales, en unidades de individuos, familias y ámbitos institucionales con el propósito de anticipar, prevenir y mejorar el nivel de salud y bienestar social.

En definitiva, como muestra la tabla siguiente (5), la mayoría de las universidades hacen referencia al marco teórico / normativo del trabajo social (13 universidades –40,6%–), mientras que solo 6 universidades relacionan las competencias de la asignatura de dependencia con los principios éticos, habilidades y deontología profesional (18,7%).

Tabla 5. Competencias de las guías docentes que coinciden con las descritas en categorías según contenido similar

<i>Competencias en categorías según contenido similar</i>	<i>N.º universidades integran competencia</i>	<i>N.º universidades no integran competencia</i>	<i>Total universidades</i>
Marco teórico / normativo	13 (40,6%)	19 (59,4%)	32 (100%)
Principios éticos, habilidades y deontología	6 (18,7%)	26 (81,3%)	32 (100%)
Metodología	11 (34,4%)	21 (65,6%)	32 (100%)
Acción indirecta	8 (25%)	24 (75%)	32 (100%)

Fuente: elaboración propia resultado de la investigación.

Conclusiones

La investigación ha permitido identificar los centros docentes de enseñanza superior de España donde se imparte el título de grado en Trabajo Social, concretamente 39 universidades (48,14% de las universidades españolas). La implantación de los títulos de Trabajo Social como grados se produce mayoritariamente en el curso académico 2009-2010. El análisis de contenido de las guías docentes del conjunto de asignaturas de todos los títulos de grado en Trabajo Social de España ha permitido identificar 43 asignaturas que tratan la materia de dependencia de manera específica y transversal en un total de 32

universidades. Cabe destacar que 7 universidades, a pesar de la promulgación de la Ley 39/2006 de 14 de diciembre de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, anterior a la implantación del título, no contemplan en su plan de estudios asignatura específica de dependencia. A pesar de lo anterior, no debe inducirse que no aborden el tema de la dependencia en otras asignaturas no específicas.

En cuanto a la denominación de la asignatura se identifican 17 nomenclaturas diferentes con una duración de 6 ECTS y la mayoría coincide con el nombre de la materia: Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social como se indica en el documento de referencia "Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en Trabajo Social". Sin embargo, también se observa el uso del concepto de discapacidad ligado a la nomenclatura de la asignatura con dependencia. Se considera necesaria una distinción entre ambos conceptos dado que, aunque pueden encontrarse relacionados, no tienen un mismo significado conceptual ni presentan marcos normativos y de intervención idénticos (por ejemplo, una persona puede presentar discapacidad, pero no encontrarse en una situación de dependencia).

Otro aspecto a resaltar es el curso donde se imparte la asignatura de dependencia, que en la mayoría de las universidades está entre 3.º y 4.º curso. Esto puede resultar desventajoso al alumnado que realiza las prácticas pre-profesionales en ámbitos de intervención relacionados con atención a personas en situación de dependencia, dado que no han adquirido los conocimientos, habilidades y competencias específicos para la adecuada comprensión del desempeño profesional.

En cuanto al análisis de contenido de las competencias específicas cabe indicar que es donde se ha encontrado mayor dificultad de análisis. Por una parte, destacar la dificultad de acceso y análisis de la información de las guías docentes, donde, además, se ha constatado el empleo de diferentes denominaciones: competencias, objetivos o resultados de aprendizaje para hacer referencia a lo mismo (destrezas y habilidades que debe adquirir el alumnado). Por el otro, la complejidad de las numerosas y distintas denominaciones de estas utilizadas por las universidades, adoptando el criterio de agruparlas por tipología según contenido similar, dado que "las competencias no pueden dejar de lado los contenidos" (Escudero, 2008, p. 9).

La investigación muestra que las competencias que recogen las universidades en sus respectivas guías docentes de las asignaturas vinculadas con dependencia coinciden mayoritariamente con las descritas por el *Libro blanco título de grado de Trabajo Social* (Aneca, 2004), valorándose, por tanto, competencias más generales que propias de la materia. Seguidamente, las más indicadas son las

establecidas en la tipología clasificada como marco teórico/normativo, donde se engloban competencias más específicas de la materia que ocupa la asignatura de la dependencia. Se considera esta categoría fundamental donde se relacionan contenidos específicos e iniciales de la materia para vincular las competencias que debe alcanzar el alumnado en asignaturas de dependencia. Sin embargo, son las competencias en materia de Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social que describe el documento marco “Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en Trabajo Social” las menos indicadas por las universidades en sus guías docentes, a pesar de ser específicas de dependencia.

La docencia incluye una función pedagógica que va más allá de proveer conocimientos: ha de garantizar la adquisición de competencias que capacitarán a los egresados en la toma de decisiones con respecto a tareas propias de su actividad profesional (Tourrián, 2013). De los resultados obtenidos, podemos concluir con algunas consideraciones propositivas o recomendaciones en la enseñanza de la dependencia de los centros docentes en los títulos de grado en Trabajo Social; concretamente:

- Introducir la asignatura en materia de dependencia antes del inicio de las prácticas pre-profesionales con el fin de que el alumnado llegue a su ámbito profesional de prácticas con conocimientos en esta materia. Se trata de vincular las prácticas profesionales con las competencias específicas adquiridas en el ámbito de actuación donde se desarrollen las prácticas.
- Valorar los contenidos que deben integrar las asignaturas según materia a tratar, intentando dar mayor coherencia teórica, normativa y práctica en la especificidad del tema que ocupe.
- Indicar en las guías docentes, objetivos o resultados de aprendizaje más específicos de dependencia, tal y como se recogen en las tipologías marco teórico/normativo y metodología del trabajo social, donde se recogen descriptores más específicos de la materia de dependencia.
- Tratar de unificar criterios en la enseñanza de la dependencia en los títulos de grado de Trabajo Social en los centros docentes de España.

Referentes bibliográficos

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) (2004). *Libro blanco título de grado de Trabajo Social*. Madrid: Aneca.

Caparros, N. y Raya E. (2014). La supervisión en las prácticas de grado de Trabajo Social: acompañamiento en la intervención social. En Pastor, E. (Ed.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior*. Madrid: Universitas, pp. 1133-1140.

Chaparro Maldonado, M. Y. y Urrea Canales, M. (2014). Competencias específicas del trabajador social en la gestión del talento humano. *Tendencias y Retos*, V. 19, n.º 2, pp. 27-44.

Conferencia de Directores y Directoras de Centros y Departamentos de Trabajo Social y Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social (2007). *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Barcelona.

De Juana Oliva, A. y Fernández Lozano, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social*, n.º 21, pp. 217-230.

Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de Formación y Empleo*, V. 74, pp. 6-11

España. Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Publicado en Boletín Oficial del Estado núm. 299, de 15 de diciembre de 2006. 44142-44156.

España. Marco Español de Cualificaciones (MECU). En: <http://www.mecd.gov.es/educacion-mecd/mc/mecu/preguntas-frecuentes-glosario.html> (consultado el 17/10/2016).

España. Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Publicado en Boletín Oficial del Estado núm. 33, de 7 de febrero de 2015, 10325-10336.

Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en trabajo social. *Portularia*, V. 10 n.º 2, pp. 51-63.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del Sistema Universitario*. Madrid.

Pastor Seller, E. (2014). Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior para el Trabajo Social en España. *Revista Lugares de Educação*, V. 4, n.º 9, pp. 163-181.

Pastor Seller, E., Martínez, B. y Torralba, R. (2016). Prácticas profesionales y competencias en Trabajo Social con grupos y comunidades. *Interacción y Perspectiva*, V. 6, n.º 2, pp. 129-143.

Rodríguez, A. (2015). La formación universitaria en competencias: incidencia en la evaluación pedagógica de los procesos de enseñanza aprendizaje desde el enfoque socioformativo. *Humanismo y Trabajo Social*, V. 15. n.º 1, pp. 33-45.

Rodríguez González, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. *Aula Abierta*, n.º 87, pp. 89-104.

Touriñán López, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, V. 254, pp. 29-47.

Universia (2010). ¿Qué es una guía docente? Portal de las universidades españolas. En: <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/reportaje/2010/05/03/647368/1/guia-docente-esqueleto-asignatura/guia-docente.html> (consultado el 17/10/2016).

Universidad de Alicante (2010). Orientaciones para la elaboración de guías docentes. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación. En: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/guia-docente.pdf> (consultado el 17/10/2016).

Universidad de Alicante (2016). Grado en Trabajo Social. Alicante. En: <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C155&wcodasi=19513&wLengua=C&scaca=2015-16> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Almería (2016). Grado en Trabajo Social. Almería. En: http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO6810?idAss=68103220&idTit=6810&anyo_actual=2015-16 (consultado el 08/06/2016);

Universidad de Barcelona (2016). Grado en Trabajo Social. Barcelona. En: http://www.ub.edu/dyn/cms/print/p.jsp?u=/continguts_es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/T/G1027/index.html (consultado el 09/02/2016);

Universidad de Castilla La Mancha (2016). Grado en Trabajo Social. Cuenca. En: <https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/22768/999> (consultado el 08/06/2016); <http://trabajosocialencuenca.blogspot.com.es/2014/07/nueva-definicion-global-de-trabajo.html> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Castilla La Mancha (2016). Grado en Trabajo Social. Talavera de la Reina. En: <https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/22402/999> (consultado el 09/06/2016); <https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/21775/999> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Complutense de Madrid (2016). Grado en Trabajo Social. Madrid. En: <http://trabajosocial.ucm.es/estudios/grado-trabajosocial-planestudios> (consultado el 08/06/2016); <http://trabajosocial.ucm.es/data/cont/docs/6-2013-05-28-DEPENDENCIA%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20DISCAPACIDAD26.pdf> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Cádiz (2016). Grado en Trabajo Social. Jerez. En: http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturastgt1516_asignatura?titul=30406&asign=30406026&dpto=C112 (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Deusto (2016). Grado en Trabajo Social. Bilbao. En: <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/trabajo-social-campus-bilbao/programa?idPest=1336641263314&idSeccion=1> (consultado el 08/06/2016); http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org/duque/images/stories/orienta10_11/infouniversidades/html/CT/UniversidaddeDeusto.htm (consultado el 08/06/2016); http://repstud.deusto.es/reports/rwserverlet?gur01008a&par_cgacocea=143&par_cgacosea=4&par_asignatura_codigo=43425&par_gua_curso=201516&par_guo_codigo=1&par_destino=WEBPUBLICA&par_idioma_web=SPSP&_ga=1.59870441.51096763.1455908500 (consultado el 08/06/2016); http://repstud.deusto.es/reports/rwserverlet?gur01008a&par_cgacocea=143&par_cgacosea=4&par_asignatura_codigo=43445&par_gua_curso=201516&par_guo_codigo=1&par_destino=WEBPUBLICA&par_idioma_web=SPSP&_ga=1.56782062.51096763.1455908500 (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Deusto (2016). Grado en Trabajo Social. San Sebastián. En: <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/trabajo-social-campus-bilbao/programa?idPest=1336641263314&idSeccion=1> (consultado el 08/06/2016); http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org/duque/images/stories/orienta10_11/infouniversidades/html/CT/UniversidaddeDeusto.htm (consultado el 08/06/2016); http://repstud.deusto.es/reports/rwserverlet?gur01008a&par_cgacocea=243&par_cgacosea=4&par_asignatura_codigo=53425&par_gua_curso=201516&par_guo_codigo=1&par_destino=WEBPUBLICA&par_idioma_web=SPSP&_ga=1.28009976.51096763.1455908500 (consultado el 08/06/2016); http://repstud.deusto.es/reports/rwserverlet?gur01008a&par_cgacocea=243&par_cgacosea=4&par_asignatura_codigo=53434&par_gua_curso=201516&par_guo_codigo=1&par_destino=WEBPUBLICA&par_idioma_web=SPSP&_ga=1.258173262.51096763.1455908500 (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Extremadura (Santa Ana) (2016). Grado en Trabajo Social. Badajoz. En: <http://www.universidadsantana.com/grado-en-trabajo-social.html#planes-de-estudios> (consultado el 09/06/2016); http://www.universidadsantana.com/images/grados/trabsocial/programas/Programa_de_Trabajo_Social_y_Dependencia.pdf (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Girona (2016). Grado en Trabajo Social. Girona. En: <http://www.udg.edu/tabid/13296/default.aspx?idpla=3101G0610&language=es-ES&anyacad=2015> (consultado el 09/06/2016); <http://www.udg.edu/fep/WebEstudis/TreballSocial/EstudiarTreballSocialalaUdG/tabid/18258/language/es-ES/Default.aspx> (consultado el 09/06/2016); <http://www.udg.edu/Guiadematrícula/Dissenyassignatura/tabid/15700/Default.aspx?curs=2015&codia=3101G06019&codip=3101G0610&language=es-ES> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Granada (2016). Grado en Trabajo Social. Granada. En: <http://grados.ugr.es/trabajosocial/pages/infoacademica/verificatrabajosocial/> (p.70) (consultado el 08/06/2016); <http://trabajosocial.ugr.es/pages/curso-20152016/horariossegundocuatrimestre20152016/>!; http://trabajosocial.ugr.es/pages/info_academica/grado_trabajo_social/guiadocentededependencia20132014/! (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Huelva (2016). Grado en Trabajo Social. Huelva. En: <http://www.uhu.es/etso/sites/default/files/wfm/guias2015-16/3C/spts.pdf> (consultado el 08/06/2016); <http://www.uhu.es/etso/sites/default/files/wfm/guias2015-16/4C/tsdd.pdf> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Islas Baleares (2016). Grado en Trabajo Social. Islas Baleares. En: <http://estudis.uib.es/es/grau/treballsocial/GTSO-P/> (consultado el 09/06/2016); <http://estudis.uib.es/es/grau/treballsocial/GTSO-P/21918/index.html> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Jaén (2016). Grado en Trabajo Social. Jaén. En: https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/6/110A/11012019/es/2015-16-11012019_es.html (consultado el 08/06/2016); https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/6/110A/11013013/es/2015-16-11013013_es.html (consultado el 08/06/2016).

Universidad de La Laguna (2016). Grado en Trabajo Social. Tenerife. En: http://www.ull.es/view/centros/fcps/Guias_docentes/es (consultado el 08/06/2016).

Universidad de La Rioja (2016). Grado en Trabajo Social. La Rioja. En: http://www.unirioja.es/estudios/grados/trabajo_social/guias.shtml (consultado el 09/06/2016); http://www.unirioja.es/estudios/grados/trabajo_social/ (consultado el 09/06/2016).

Universidad de La Salle (2016). Grado en Trabajo Social. Madrid. En: http://www.lasallecentrouniversitario.es/estudios/estudios_grado/educacion_cc_sociales/Documents/GUIAS%2013-14/Gu%C3%ADas%20GTS/3%C2%BA%20TS/GTS-6%201314%20SYD.pdf (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2016). Grado en Trabajo Social. Las Palmas de Gran Canaria. En: http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=pantalla&numPantalla=03&codTitulacion=4020&codPlan=40&tipotitulacion=G (consultado el 09/06/2016); http://www2.ulpgc.es/archivos/plan_estudios/4034_40/Memoria_verifica_del_grado_GTS.pdf (p. 129) (consultado el 09/06/2016).

Universidad de León (2016). Grado en Trabajo Social. León. En: <https://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-grado/oferta-de-estudios/grado-en-trabajo-social> (consultado el 08/06/2016); http://www4.unileon.es/trabajo_social/guias/1202023_2016.pdf (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Lleida (2016): Grado en Trabajo Social. Lleida. En: <http://www.treballsocial.udl.cat/es/index.html> (consultado el 20/02/2016); <http://guiadocent.udl.cat/pdf/es/101716-1516> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Murcia (2016). Grado en Trabajo Social. Murcia. En: <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RJk5PuEL4zudnfaFzZWunf0qhxl71nujgZiekpckNVzvEvvRwy> (consultado el 08/06/2016).

el 08/06/2016); <http://www.um.es/web/trabajosocial/contenido/estudios/grados/trabajo-social/2015-16/guias> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Málaga (2016). Grado en Trabajo Social. Málaga. En: https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2015/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5114_AsigUMA_52469.pdf (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Navarra (2016). Grado en Trabajo Social. Navarra. En: <http://www.unavarra.es/fac-humanasysociales/estudios/grado/grado-en-trabajo-social/normativa?submenu=yes> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Oviedo (2016). Grado en Trabajo Social. Oviedo. En: <http://www.uniovi.es/eutsg/plan.htm> (consultado el 20/02/2016); <http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/oferta/seccion-1.faces> (consultado el 08/06/2016); <http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/oferta/seccion-5.faces> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de País Vasco/EHU (2016). Grado en Trabajo Social. País Vasco. En: <http://www.ehu.eus/es/web/gizarte-langintza> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Pontificia Comillas (2016). Grado en Trabajo Social. Madrid. En: <https://www.educacion.gob.es/ruct/estudio.action?codigoCiclo=SC&codigoTipo=G&CodigoEstudio=2500088&actual=estudios> (consultado el 08/06/2016); <http://www.chs.comillas.edu/es/grados/grado-en-trabajo-social-y-diploma-en-cooperacion-internacional-al-desarrollo-opcion-internacional> (consultado el 08/06/2016); <http://intranet.upcomillas.es/documentacion/documentos/ects/2016/0000008170.pdf> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Ramón Llull (2016). Grado en Trabajo Social. Barcelona. En: http://www.peretarres.org/arxiu/facultat/informes/informe_seguiment_gts.pdf (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Rovira y Virgili (2016). Grado en Trabajo Social. Tarragona. En: http://www.urv.cat/cae/graus/es_graudetreballsocial.html (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Salamanca (2016). Grado en Trabajo Social. Salamanca. En: <http://www.usal.es/webusal/node/2184> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Santiago de Compostela (2016). Grado en Trabajo Social. Santiago de Compostela. En: <http://www.usc.es/es/centros/tsocial/titulacions.html?plan=14096&estudio=14097&codEstudio=13649&valor=9> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Valencia (2016). Grado en Trabajo Social. Valencia. En: <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-trabajo-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847315808&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=2> (consultado el 09/06/2016).

Universidad de Valladolid (2016). Grado en Trabajo Social. Valladolid. En: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Trabajo-Social/> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Vic (2016). Grado en Trabajo Social. Barcelona. En: <http://www.uvic.cat/es/calendariodextinciondeestudios> (consultado el 22/02/2016); <http://www.uvic.cat/es/estudi/treball-social> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Vigo (2016). Grado en Trabajo Social. Orense. En: <http://educacion-ou.webs.uvigo.es/educacion-ou/web/index.php/estudos/2013-08-08-12-51-38/grao-traballo-social> (consultado el 08/06/2016).

Universidad de Zaragoza (2016). Grado en Trabajo Social. Zaragoza. En: <http://titulaciones.unizar.es/admin/lectorPDFasig.php?asignatura=26118&year=2015&idioma=1> (consultado el 08/06/2016); <http://>

titulaciones.unizar.es/admin/lectorPDFasig.php?asignatura=26154&year=2015&idioma=1 (consultado el 08/06/2016).

Universidad Internacional de La Rioja UNIR (2016). Grado en Trabajo Social. La Rioja. En: <http://www.unir.net/ciencias-sociales/grado-trabajo-social-online/549200001503/#-plan-de-estudios> (consultado el 08/06/2016).

Universidad Nacional de Educación a Distancia (2016). Grado en Trabajo Social. UNED. En: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,47800945&_dad=portal&_schema=PORTAL&idGrado=6603 (consultado el 09/06/2016).

Universidad Pablo de Olavide (2016). Grado en Trabajo Social. Sevilla. En: http://www.upo.es/fcs/contenido?pag=/portal/fcs/alumnos/Grado_Trabajo_Social&menuid=&vE=D72862 (consultado el 08/06/2016); http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fcs/alumnos/Guias_Docentes/GuiasDocentes_2015_2016/GuiasDocentes_GTS/1454938343925_801023_guxa_docente_salud_pxblica.pdf (consultado el 08/06/2016); http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fcs/alumnos/Guias_Docentes/GuiasDocentes_2015_2016/GuiasDocentes_GTS/1438065134812_801042_guxa_docente_ts_y_autonomxa_de_las_personas.pdf acceso el 08/06/2016).

Vázquez, O. (2005a). El espacio europeo de educación superior y el trabajo social en España. *Portularia*, V. 5, n.º 1, pp. 239-255.

Vázquez, O. (Coord.) (2005b). *Libro blanco* del título de grado en Trabajo Social. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (Aneca).

Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

El amor interracial en dos obras narrativas del siglo XIX: Mercedes, de Soledad Acosta, y Florencio Conde, de José María Samper*

Juan Carlos Herrera Ruiz**

Recibido: 10 de agosto de 2016

Enviado a pares evaluadores: 10 de septiembre de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 14 de octubre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 21 de octubre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a3

RESUMEN

Este artículo contrasta dos obras narrativas colombianas del siglo XIX: Mercedes (1869), de Soledad Acosta de Samper, y Florencio Conde (1875), de José María Samper Agudelo, en las que el tema del amor entre el hombre negro y la mujer blanca funge como representación del proceso fundacional de la nación y de las resistencias que este enfrenta en los prejuicios y en la estratificación sociorracial remanentes de la época colonial. La sinopsis de cada relato fluye

acompañada de un intento de interpretación que se enfoca en el modo en que la voz narrativa traza una imagen del negro y le atribuye una noción del amor. Se propone, además, una relación instrumental entre este tipo de literatura y el proceso de consolidación de nuevas naciones y de nuevas identidades nacionales.

Palabras clave: Soledad Acosta de Samper; José María Samper; literatura colombiana siglo XIX; amor interracial.

* Artículo producto de la participación en el Seminario de Literatura colombiana en el marco del Doctorado en Literatura, de la Universidad de Antioquia.

** Antropólogo y candidato a doctor en Literatura de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jcherrera@udem.edu.co

Interracial love in two narrative works of the nineteenth century: Mercedes, of Soledad Acosta, and Florencio Conde, of José María Samper

ABSTRACT

This article compares two Colombian narrative works of the nineteenth century: Mercedes (1869) by Soledad Acosta de Samper and Florencio Conde (1875) by José María Samper Agudelo, in which the theme of love between a black man and a white woman serves to exemplify a process of national foundation that faces resistance in the remaining colonial socio-racial stratification and prejudices. Synopsis of each story flows

together with an attempt at interpretation that focuses on the way the narrative voice draws a picture of the afrodescendant and the sense of love he is credited with. An instrumental relationship between this type of literature and the consolidation of new nations and new national identities is also proposed.

Keywords: Soledad Acosta de Samper; José María Samper; Colombian literature of the nineteenth century; interracial love.

1. Introducción

En la introducción a su ensayo *Piel negra, máscaras blancas* (2009), Frantz Fanon emite una fórmula bastante propicia como preámbulo a un ejercicio de reflexión en torno a dos obras narrativas colombianas del siglo XIX: “Para el negro no hay más que un destino. Y es blanco”. Ello como invitación a admitir que la ontología del negro ha sido y es un constructo atribuible al blanco y que finalmente es la visión del conquistador la que prevalece.

En la experiencia americana de esta construcción la literatura cumple desde la conquista una función instrumental: la de contribuir a forjar una imagen del ser negro –o negra–, de su condición histórica y social, de su vida cotidiana y cultura material, o bien de lo admirable o reprochable de su carácter. Dentro del universo de manifestaciones que configuran un perfil, una en particular ocupa el centro de atención para el análisis que sigue: la del negro frente al amor¹³ y la noción del amor que le viene atribuida desde la ficción, a través de una estrategia que enfatiza en el color de la piel; ello como rasgo ineluctable, al que la retórica del blanco ha subordinado las demás manifestaciones y sentimientos humanos.

Los relatos Mercedes (1869), de Soledad Acosta de Samper (1833-1913), y Florencio Conde (1875), de José María Samper Agudelo (1828-1888) son expresiones de cómo dos intelectuales, a la sazón esposos, ensayaron modelar desde la ficción literaria una imagen del negro como sujeto afectivo y como sujeto histórico, en un contexto imaginado a lo largo de la primera mitad del siglo, en el que los ideales democráticos y de igualdad de la recién alcanzada independencia entraban en pugna con los prejuicios de una sociedad aun influenciada por el esclavismo y el régimen hacendal, arquetipos de arraigo colonial que alimentaron por siglos la idea de que el negro era inferior al blanco y de que por ello estaba destinado a otro género de vida.

El recurso que viene utilizado para vehicular la construcción de esta imagen en sendos relatos es el del romance entre el hombre negro –o mestizo– y la mujer blanca, romance que supone la integración de los géneros raciales a la inversa de como solía ser en la recién superada época colonial, esto es, entre el hombre blanco y la mujer negra –en cualquier caso diferente de los demás enlaces socialmente aceptados entre blancos, indígenas y negros–, todo ello en medio y como parte de las tensiones generacionales derivadas tanto del proceso independentista (aspecto más marcado para el caso de Mercedes) como del proceso fundacional de la nación y del reformismo criollo en las cuatro décadas ulteriores (al cual alude la mayor parte del relato en Florencio Conde).

¹ Por el vocablo “Amor” entiéndase su acepción más general del Diccionario de la Real Academia: “Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser”.

Esta suerte de romance interracial, la del “amante negro” planteado como tema literario, fue recurrente en el romanticismo europeo (Sommer, 2004, p. 168); aunque menos frecuente, no fue del todo ajeno al siglo XIX hispanoamericano²⁴, y hablar de ello en las referidas obras implica, a su vez, hablar de mestizaje, interculturalidad y, desde luego también, de perspectiva de género; pero el aspecto o la dimensión que se busca resaltar aquí –pues en últimas encierra todas las demás– se relaciona con la función social e histórica de la literatura en ese siglo, función estrechamente asociada a lo que Ángel Rama (1985, p. 67) identifica como una dinámica de consolidación de nuevas naciones y de nuevas identidades nacionales, que se da en conjunción con la creación de una nueva literatura servil a ese propósito fundacional. En esta misma dirección, Ordóñez (1997, p. 25) percibe en las obras de la primera etapa, como novelistas, de Acosta y de Samper –la cual ubica entre 1866 y 1876– una intención por crear una literatura nacional, que contribuyera a edificar una conciencia de nacionalidad, a instruir a los lectores en los valores democráticos y progresistas del pensamiento moderno, a través del desarrollo de un género discursivo subsidiario del proyecto educativo y cultural de la nación. Visto desde esta perspectiva son varios los rasgos en común observables en las obras en cuestión –así como los contrastes– y sobre ello se desplazará la atención más adelante; de momento baste manifestar que el propósito de esta composición consiste en sacar a la luz parte del lenguaje a través del cual fluyen la atracción y el diálogo amoroso entre seres de razas aisladas por la historia, así como discurrir por el modo en que dichos seres elaboran una inter-subjetividad como pareja y en relación con los arquetipos genéricos que de cada sexo se describen. Dejando de lado el problema que opone entender dicha inter-subjetividad diferencialmente desde la visión del hombre o de la mujer –no porque ello carezca de importancia sino porque implicaría plantear la cuestión de otro modo– se estima de mayor provecho para

² La novela *Sab* (1841), de Gertrudis Gómez de Avellaneda, es un ejemplo análogo donde se representa el amor de un esclavo hacia una dama de la aristocracia en la Cuba de principios de siglo; Paulina Barrenechea (2009) documenta la existencia de una leyenda en verso, *El Bandido* (1846), del escritor chileno Fernando Santiván, donde se narra la historia de un esclavo que rapta la nieta de su amo en venganza por las vejaciones sufridas por cuenta de su condición racial; por último, valga citar el breve relato *La Emplazada* (1874), del peruano Ricardo Palma, en la que se narra la historia del mulato Pantaleón, una especie de esclavo preferido y cultivado que llama la atención de su propietaria, una condesa viuda que lo convierte en su amante y a quien ulteriormente ordena matar como castigo al descubrir que la traicionaba con otra de sus esclavas. Un ejemplo representativo de este tipo de historias en lengua inglesa es *Belinda* (1810), novela de la escritora irlandesa María Edgeworth, ambientada en la Jamaica colonial, en la que viene representada la atracción y el cortejo de dos de sus personajes, un esclavo negro y un mestizo caribeño (*creole*) rico, hacia dos señoritas blancas de origen inglés; asimismo, en el relato autobiográfico *Vida de un esclavo americano contada por él mismo* (1845), del estadounidense Frederick Douglas, se narra la vida de un afroamericano que en medio de las vicisitudes dedica su vida a la lucha por el abolicionismo universal de la esclavitud, y que ya en su madurez contrae segundas nupcias con una mujer blanca. En contraste con los ejemplos anteriores, pero siempre en el terreno del amor interracial, la canónica novela cubana *Cecilia Valdés o la loma del Ángel* (1839) de Cirilo Villaverde, representa un ejemplo paradigmático, valga decir, entre muchos otros durante el siglo XIX en Colombia y en Latinoamérica, en los que el romance involucra al hombre blanco con la mujer negra o mulata.

esta propuesta de re-lectura apuntar a identificar en la voz narrativa de cada relato –la que no sobra resaltar que es blanca– los recursos narrativos a través de los cuales se concreta la experiencia del amor entre el negro y la blanca, y se confiere a esta unión un lugar y un rol, desde luego no exentos de prejuicios, en el ámbito de la nuevas relaciones sociales que devienen con la independencia y la ulterior fundación de la nación neogranadina.

Parte del marco conceptual con que se propone aproximar la faceta del amor en Mercedes y en Florencio Conde es la tesis que entrega Doris Sommer en su libro *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina*, en el cual se traza una nítida conexión entre la novela del siglo XIX y las bases ideológicas a partir de las cuales se estructuran los Estados nacionales, conexión que se produce justamente a través del uso sistemático del sentimiento del amor heterosexual, como insumo para la creación de escenarios históricos donde se entretajan semánticamente la noción de lo político y la de lo erótico; para ello aborda el estudio de varias novelas –entre ellas María, de Jorge Isaacs– que sirven de ejemplo ilustrativo en Hispanoamérica de eso que postula como “una intimidad nacional”, en las que se explota sistemáticamente el tema de los amores imposibles o trágicos y se recurre a una “evocación casi masoquista de placeres inalcanzables, y se emplea una narrativa reflexiva que se vuelve sobre el lector como un látigo para acrecentar el deleite sentimental” (Sommer, 2004, p. 230). Mercedes y Florencio Conde encajan en cierta medida en este tipo de proposición del amor percibido como imposible, al ser las relaciones representadas allí de algún modo transgresivas del viejo paradigma racial que se resiste al cambio del ciclo histórico.

En este sentido, son frecuentes en sendos relatos las toponimias y las referencias a personajes y acontecimientos reconocibles por el lector en su horizonte cognitivo de la historia de ese siglo. Esta marca de la historia que se hace evidente en estas y otras obras narrativas de Soledad Acosta y de Samper ha sido documentada desde la historiografía novelística colombiana de ese periodo: para el caso de Samper, algunos investigadores de la segunda mitad del siglo XX enfocan su trabajo crítico y de interpretación en un presunto paralelo existente entre sus novelas y las luchas políticas a las que adhirió este escritor a lo largo de su vida; asimismo inquietan por las corrientes ideológicas y estéticas que pudieron haber influenciado su producción a lo largo de su carrera como escritor y como figura pública (Cristina, 1976; Williams, 1991; Rodríguez-Arenas, 2004; D’Allemand, 2102), postulando con ello en modo directo o indirecto, la presencia de un alter ego de Samper en el perfil político y moral de los personajes que crea dentro de sus obras de ficción.

En lo que respecta a Soledad Acosta, cabe destacar el creciente interés registrado en las últimas tres décadas por sacar a la luz una gran parte de su

muy extensa obra aún desconocida, que al igual que en Samper comprende, además del cuento y la novela, variedad de géneros: poesía, ensayo, periodismo, crónicas de viajes, traducciones, obras didácticas (Alzate & Ordoñez 2005). En opinión de Ordoñez, la narrativa de Soledad Acosta “hay que valorarla como la de alguien que está participando en la creación y definición de los nuevos géneros discursivos de su momento histórico y literario” (1997, p. 385), y ello va en consonancia con las ya citadas tesis de Ángel Rama y de Sommer respecto al carácter instrumental de la literatura en la fundación de naciones. Pero, más allá de ponderar la dimensión social y cultural y de la concepción de identidad en su polifacética obra narrativa, los estudios sobre Soledad Acosta apuntan también a desentrañar la simbología de un lenguaje que postula la existencia de un “yo” de mujer, de una subjetividad que se manifiesta en sentimientos que se definen ya no solo desde la individualidad, sino también desde la perspectiva de un género: masculino o femenino. Aparte de los ya citados y dentro del conjunto de trabajos que siguen esta línea de aproximación a la obra de Soledad Acosta cabe citar, entre otros, el de Flor María Rodríguez-Arenas, quien documenta la trayectoria de esta escritora y advierte lo revolucionario –teniendo en cuenta la época en que escribió– de una labor literaria que “aboga por una mejor educación de la mujer y lucha por romper algunos lastres culturales que anclan a la mujer en la tradición de que la condena a permanecer en el ámbito de lo doméstico, de la iglesia y del matrimonio” (Rodríguez-Arenas, 1991, p. 87).

Finalmente y a propósito de la pareja de escritores, como pareja y como escritores, la edición completa del Diario íntimo de Soledad Acosta y del Diario íntimo de José María Samper (2015) que entrega Carolina Alzate resulta una lectura ineludible para los propósitos de este trabajo, pues si bien la relación amorosa entre ambos no es el objeto de este trabajo y los diarios pertenecen a una época relativamente temprana de estos autores –en cualquier caso anterior a la aparición de las obras objeto de estudio aquí–, se estima que la sensibilidad romántica proyectada en las reflexiones sobre la literatura y su lugar en el proceso fundacional, expresadas en sendos diarios, proporciona algunas claves para plantear un principio de interpretación e hipótesis de lectura frente a Mercedes y Florencio Conde: la posibilidad del mutuo amor y la unión matrimonial entre el negro y la blanca, pone a prueba la capacidad de la sociedad para enfrentar los cambios que supone la fundación de la nación moderna; ello equivale también a concretar y hacer frente a una contradicción histórica que tiene que ver con la desconcertante pervivencia de los valores derivados de una estratificación sociorracial colonial y la resistencia de la vieja sociedad a las ideas revolucionarias –vieja sociedad que se hace patente en algunos personajes de ambos relatos– que insiste en oponerse a que una mujer blanca, a más de bella y de noble origen, quiera o deba aceptar las pretensiones amorosas de un hombre negro.

2. La venganza de un ser falaz: encuentros y desencuentros entre la mujer blanca y el hombre negro

Mercedes³⁵ es un breve relato que narra la vida de Mercedes, una mujer de la clase mantuana bogotana, que a lo largo de la primera mitad del siglo XIX experimenta los cambios sociales derivados del proceso de la Independencia. A fin de enfatizar en la veracidad de la historia, la voz narrativa reproduce el modo en que la misma Mercedes, poco antes de morir, habría revelado los hechos de su vida a otra mujer, quien al inicio del relato funge como el personaje consignatario de lo narrado: “En largas conversaciones que tuvimos y ayudada por algunos datos que me suministró por escrito, creo haber reunido los principales rasgos de su vida, cuya narración he puesto en boca de ella, procurando imitar su lenguaje en cuanto me sea posible” (Acosta de Samper, 2006, p. 275)⁴⁶. En Mercedes se configura el caso de un narrador intradiegetico que crea, a su vez, otra historia interna y la provee de un segundo protagonista: ficción dentro de la ficción o bien la inserción de un mundo imaginario dentro de otro. En el plano temporal, la secuencia de lo narrado comprende los acontecimientos de la vida de Mercedes, desde su adolescencia hasta una edad cercana a los cuarenta años.

Los rasgos que describen al personaje central en su temprana juventud se corresponden con los de aquel tipo de mujeres descendientes de familias ricas españolas que durante el período colonial gozaron de las comodidades y el solaz propios de su clase, además de la posibilidad de educarse conforme a lo establecido para su sexo y posición social. El énfasis que se hace en el relato con respecto al origen del personaje, esto es, el explicitar que se trata de la “hija de un español” es, en opinión de Paulina Encinales, una señal del hasta entonces sujeto periférico de la mujer, presa de la cultura patriarcal dominante, rasgo común en muchas obras narrativas de Soledad Acosta y que busca afianzar “una voz y una autoría que se derivan del reconocimiento que se le confiere a su posición burguesa y aristocrática”, lo que se constituye, además, en una “condescendiente autorización para incursionar en el mundo de la literatura (Encinales, 1997, p. 399).

El estallido de la guerra de independencia marcó el inicio de una sucesión de tragedias morales y materiales de las cuales Mercedes se hace responsable atribuyéndose a sí misma, por vía de su propia insensatez, la culpa de lo sucedido. La dimensión didáctico-moralizante del relato –propio de la novelística romántica– busca persuadir al lector de los riesgos de no conducirse según los preceptos de la moral cristiana, pero sobre todo busca manifestar desconfianza frente a la mujer, esto es, evidenciar en el personaje cierta minoría de edad e impericia, si cabe llamarla así, que limita su capacidad de conocer y dominar

³ El relato hace parte de *El corazón de la mujer. Ensayos psicológicos*, obra publicada originalmente en 1869.

⁴ El texto citado corresponde a la versión digitalizada de 2006 por la Biblioteca Virtual Universal, donde se transcribe la paginación de la obra original.

una naturaleza acaso pueril e irreflexiva que la lleva a experimentar fracasos en todos los órdenes. En este sentido Mercedes es una expresión representativa del modelo ideológico al que entonces se enfrentaba la mujer; el cuadro de vida que se pinta allí es una especulación sobre cómo debía ser pensada y entendida la mujer blanca –también por el hombre– de acuerdo con ciertos estereotipos.

El haberse declarado a favor del rey durante la primera etapa de la guerra de Independencia le hubiera costado al padre de Mercedes la pena de muerte, de no ser por la oportuna ayuda de Antonio, joven de su misma clase y admirador de aquella, quien atendiendo sus súplicas, y gracias a su influencia entre los líderes patriotas evita que dicha sentencia se aplique al viejo español. En 1816 Bogotá es retomada por los realistas y con ello se desatan el terror de los cadalsos y las persecuciones contra quienes habían participado de la primera Independencia, entre ellos Antonio quien, en una tentativa por ocultarse en la casa de Mercedes, cae preso en manos de los realistas. Al final del relato Mercedes se re-encuentra con Antonio y solo hasta entonces se entera de que este le había salvado la vida a su padre. Durante el triunfo transitorio de la reconquista la familia de Mercedes recupera su estatus y privilegios de clase. La cercanía del padre con la oficialidad del ejército realista propicia que ella conozca a Pablo, “un joven español, de noble aspecto, y tan elegante como hermoso [...] el cual penetró en mi corazón –confiesa Mercedes– como en país conquistado” (Acosta de Samper, 2006, p. 280).

En plena correspondencia de sentimientos, Pablo propone a Mercedes que deje a sus padres y escape con él a España, prometiéndole, además, que una vez allí se casaría con ella. En opinión de Ordóñez, esta figura de la joven y hermosa mujer criolla que se enamora con pasión del extranjero –al que ve como a un “conquistador” – y que se deslumbra ante lo extranjero, pareciera ser recurrente en las así llamadas “novelas psicológicas” de Soledad Acosta, y ello se desprende del análisis que hace de Laura (1870), un relato que guarda gran similitud –casi un calco– con Mercedes, tanto en el perfil que describe al personaje femenino, como en la trama que se teje en torno a la aparición de un extranjero francés que también le propone un amor oculto a través de la fuga. Ello da pie para que Ordóñez ponga de relieve lo que pareciera ser en Soledad Acosta una visión crítica de la fascinación por “lo extranjero” y así lo evidencia la voz narrativa en Laura: “A pesar de que para muchos basta ser extranjero para poseer todas las cualidades [...]” (Ordóñez, 1997, p. 389), y lo anterior contribuye a reforzar, argumenta a renglón seguido Ordóñez, la relación entre nación y mujer que subyace en esta línea de relatos en los que se representa a la joven nación en la forma de la mujer inexperta y apasionada, huérfana, que se deja seducir y explotar por una nación extranjera.

De regreso en el relato, una contingencia derivada de las obligaciones militares de Pablo precipita la marcha de este hacia Cartagena y con ello también el plan secreto de huida para Mercedes, plan que se ejecutaría en ocasión de una cabalgata en las cercanías de la ciudad y a la que asistirían, además de la pareja, varios distinguidos oficiales españoles. Encontrándose detenida la comitiva frente al paso de un grupo de prisioneros patriotas, entre ellos Antonio, Mercedes ejecuta con su cuerpo un torpe gesto de burla hacia estos, lo que trae como consecuencia la violenta reacción del animal que montaba, que se dispara en estampida haciéndola perder el control. Tras una trepidante carrera en la que Pablo intenta sin éxito salvarla, la joven cae al suelo perdiendo la consciencia y sufriendo serias heridas que desfiguraron su rostro y borraron para siempre la belleza que la hacía atractiva para Pablo y sobre la cual descansaban su vanidad y orgullo de mujer.

Después de semanas de agonía, la joven descubre en el espejo las secuelas del accidente y el alto precio al que se atienen quienes por cuenta de la vanidad desvían su ruta del ya prefigurado camino de la obediencia: “[...] muchos días imploré sinceramente al cielo que me diera la muerte, ya que me había quitado la belleza. Mas la Providencia me tuvo compasión y no quiso que muriera, para que tuviese tiempo de arrepentirme de mis faltas y expiarlas con terribles sufrimientos” (Acosta de Samper, 2006, pp. 282-283). Con la “expiación de las faltas”, se manifiesta nuevamente la dimensión didáctico-moralizante del relato y se renombra el peso de una educación religiosa, cuya eficacia radica en el sentimiento de la culpa y en el miedo al castigo, o bien en lo que Vahos (2002) denomina la “labor preventiva del látigo y el cilicio”, simbolismos que acompañaban la vida espiritual de los santos y santas que llegaron a América junto con la conquista española, y que servían de ejemplo edificante para la mujer. En este sentido resulta también atendible la reflexión de Encinales (1997) en torno a lo que considera la misión moralizadora en este género de relatos, que está dirigida no solo a “salvar a la mujer”, sino también a sembrar la idea de que es precisamente a la mujer a quien corresponde salvar la sociedad a través del cristianismo y del perdón.

Al ya referido acto de contrición en Mercedes, se suma la dolorosa pérdida de Pablo, aquel hombre lleno de atributos que colmaba sus pretensiones de clase y quien habría perecido en la guerra, luego de haberse alejado para siempre de Mercedes, incapaz de conciliar la anterior imagen de belleza con la contrastante fealdad. Ante la llegada del ejército patriota a Bogotá y el inminente triunfo de la revolución, el padre de Mercedes es condenado al destierro en la población de Ubaque; a partir de entonces la otrora rica y prestigiosa familia experimenta el peso de una existencia menesterosa, cada vez más cercana a la miseria material, a la enfermedad y al hambre, a más de haber sido condenados en su comarca a una especie de ostracismo, ello porque se sabía de su cercanía con los realistas.

Durante la marcha que debía conducir a la familia hacia Ubaque, entra en escena un personaje que llama la atención de Mercedes: “[...] un mulato, natural de Jamaica, que se había unido a nosotros en el camino; era mayordomo de un extranjero que poseía una pequeña propiedad a orillas del río Negro. El mulato Santiago quiso hacerse aceptar en nuestra compañía manifestándose muy complaciente y amable conmigo” [mi énfasis] (Acosta de Samper, 2006, p. 289). La llegada de este hombre a su vida le ayuda a rehacerse del letargo en que se encontraba sumida y despierta en ella cavilaciones como la que sigue:

[...] deseando ardientemente que alguien (poco me importa quién) me admirase para tener la satisfacción de creerme amada; en esos días, digo, volvió a Ubaque el mulato Santiago ya en una posición muy diferente. Su patrón había muerto dejándolo heredero del terreno y casa que poseía cerca de Ubaque. Naturalmente el antiguo liberto se fue a radicar con orgullo en su propiedad y nos visitó, manifestando interés por nuestra salud. Lo recibimos con bondad, pues nos traía el eco de lo que pasaba en el mundo. A poco sus visitas se hicieron más frecuentes y nos llevaba siempre algún regalito de Bogotá, como buen pan, legumbres y frutas o dulces. Comprendí que sus visitas no eran desinteresadas, y fue tal mi ridícula vanidad, que no sentí disgusto con la idea de que aquel hombre pusiese sus ojos en mí, con pretensiones que en otros tiempos hubiera mirado con horror y rechazado como un insulto [mi énfasis] (p. 290).

El “poco importa quién” de cara a una perspectiva amorosa indica la aceptación, por defecto, de las pretensiones de Santiago: ante la irremediable ausencia de un pretendiente deseable, esto es, blanco, no queda otra alternativa que la aceptación de un negro, aún más cuando el anhelo afectivo coincide con una necesidad material concreta. De igual manera, para Santiago poco importaba el quién, porque aun pobre y deforme, se trataba siempre de una mujer blanca y de abolengo. Una vez abiertas las puertas de la humilde casa de Mercedes y ganada la confianza de la familia Santiago pide la mano de la joven a su padre, quien ante la audaz solicitud responde: “¡Qué inaudita insolencia! ¡Un mulato!, un antiguo esclavo, un miserable..., pedir la mano de mi hija” (p. 290).

Esta negativa afligió nuevamente a Mercedes, así como a la madre y a su hermana menor, que desde entonces echaron de menos no solo al admirador sino también sus generosas dádivas. Tal era la pobreza. Sin embargo, Santiago no cesa en sus intenciones de conquistar a Mercedes y la corteja furtivamente, manifestándole su cariño e insinuándole las ventajas que tendría para ella y su familia aceptar la oferta de matrimonio: “Me aseguraba –dice Mercedes– que solo deseaba ser mi humilde esclavo y que yo sería la señora y soberana de su hacienda y persona” (p. 291). En tanto las condiciones económicas empeoraron y el padre de Mercedes enfermó y murió. Mercedes se ve obligada a trabajar para sostener a la familia, pero lo que gana en poco o en nada cambia su situación de miseria. Las circunstancias animan nuevamente a Santiago a proponer matrimonio a Mercedes, quien aun sin el consentimiento de la madre conviene

en contraer matrimonio secretamente con aquel: “Cuando volví esa tarde a casa era la esposa de un mulato, pero llevaba toda clase de víveres y vestidos para mi madre y hermana, que dije haber comprado con el producto de mis costuras” [mi énfasis] (p. 291).

No sobra citar aquí que este simbolismo del matrimonio en secreto también es utilizado de forma muy similar por Acosta de Samper en *Laura* (Ordóñez, 1997, p. 390), si bien en este caso lo que se esperaba procurase algo de confort a la pobre familia, y acaso también la esperanza del amor para Mercedes, se convierte en una pesadilla más, al persuadirse esta del propósito que perseguía Santiago casándose con ella: “[...] deseaba tener la satisfacción de que se supiese que una señora de las mejores familias de Bogotá era su esposa, y poderse vengar así de la sociedad que tantas veces lo había despreciado [mi énfasis]” (Acosta de Samper, 2006, pp. 294-295).

El matrimonio con una mujer blanca resulta, en la visión del negro, una especie de rito de paso, un medio para su aquiescencia como blanco, esto es, que si una mujer blanca ama a un hombre negro le está otorgando de alguna manera un estatus de blanco. De los estertores de esta visión arraigada en la idiosincrasia colonialista se hacen eco las reflexiones de Fanon en el ya citado ensayo, cuando evoca con indignación la artificiosa sensación de triunfo que experimenta el negro cuando se casa con una blanca: “Desposo la cultura blanca, la belleza blanca, la blancura blanca [...] En esos pechos blancos, que mis manos ubicuas acarician, hago mías la civilización y la dignidad blanca” (Fanon, 2009, p. 79). Esta faceta de la narración en Mercedes confirma, en últimas, que el negro se subordina a la división jerárquica que le ha impuesto el hombre blanco. Por otra parte, la maquinación de una venganza en el cuerpo y en la persona de la mujer blanca evidencia una treta de alguien que, presa de un conflicto inconsciente y sintiéndose íntimamente incapaz de superar el sentimiento de inferioridad, recurre a la construcción de una imagen artificiosa de sí, una “máscara”, como alude Fanon, que le permita engañar a la contraparte blanca.

Un ejemplo bastante similar al del perfil moral que se dibuja del mulato Santiago en Mercedes es documentado por Barrenechea (2009) cuando aborda el análisis de una novela histórica chilena: *El mulato Riquelme*, obra en la que se construye un personaje que logra ascender socialmente gracias al ocultamiento del propio ser, ello como parte de una estrategia narrativa que se propone la demonización y la infantilización del rostro del negro. En esa misma dirección, Leonardo (2015) aborda en el análisis del ya citado relato *La emplazada*, de Ricardo Palma, la “imposibilidad” de la unión entre blancos y negros, no porque no puedan amarse, sino porque estos últimos, debido a su “principio africano”, están condenados a volver a la barbarie propia de su origen, y ello les impide ser leales y constantes y los empujará tarde o temprano a “traicionar al blanco”.

En breve muere también la madre de Mercedes y el verdadero carácter de Santiago se manifiesta tal como es: “Con mucha frecuencia reunía en la casa a sus amigos, reuniones que se convertían siempre en estrepitosas orgías [...] Muy rara vez Santiago estaba en su juicio” (Acosta de Samper, 2006, p. 295). Con el fin de evitarle tal género de vida a su hermana, Mercedes consigue que esta sea aceptada como costurera en la casa de una respetable señora de Bogotá, al tiempo que su vida transcurre en medio del desprecio por aquel mulato cuya violencia teme y de quien tiene también un hijo. En ocasión de uno de los convites de juego y bebida que se auspiciaban en su casa, Mercedes se rehúsa indignada a servirle la cena a Santiago y a sus amigos, provocando la ira de aquel:

[...] al oír esto, me agarró del pelo y a empellones me obligó a entrar en el comedor. “¡Mercedes de Vargas! –exclamó–; tú, como hija de caballero tienes que servirnos humildemente..., a mí y a mis amigos. Para algo ha de haber servido la guerra de Independencia...” Cayéndome de vergüenza y horror, y bajo la mirada insolente de mando de aquel a quien había jurado, ante Dios, amar, obedecí sirviendo yo misma la cena. “Así me gusta –dijo él al cabo–; las blancas son cobardes siempre, y cuando uno las trata duro son una seda” Y acercándose quiso cogerme la mano con ademán cariñoso. Esto colmó la medida: no quise que me tocara, y situándome detrás de una silla le dije con la cabeza erguida y la mirada orgullosa: “He sufrido los insultos que usted me ha hecho, los que viniendo de un ser tan vil no vejan; pero no permito que se me acerque”. Santiago, profiriendo horribles juramentos, tomó una botella para tirármela, pero sus compañeros se los impidieron (p. 296).

Uno de los asistentes a este sórdido episodio es Joaquín, viejo conocido suyo y compañero de luchas de Antonio, ahora entregado él también a los mismos vicios de Santiago. Reconociendo oportunamente en aquella desgraciada mujer a Mercedes, Joaquín se apresura a ayudarla a escapar y una vez al seguro le revela su identidad y le inquiere: “Pero usted a quien conocí rica, orgullosa y bella... ¿cómo la encuentro casada con este mulato despreciable?” (p. 297). Mercedes refiere con vergüenza los hechos de su vida a Joaquín, quien se conmueve y gracias a sus influencias consigue que ella y su pequeño hijo sean aceptados, con nombres cambiados, en una casa de familia respetable en Bogotá, donde haría las veces de sirvienta. En aquel lugar lograría Mercedes ocultarse de Santiago y llevar una vida pobre, pero tranquila. Al cabo de muchos años y gracias a la independencia económica que le proporcionan sus ahorros y el trabajo del hijo, deja su refugio para establecerse definitivamente en una casa propia, donde esperaba poder reconstruir su vida y su dignidad. Pero el hado persigue a Mercedes hasta el final de su corta vida, cuando reaparece Santiago, después de haber desperdiciado su fortuna en el vicio y ahora fugitivo de la ley. Haciendo uso de la intimidación y la violencia, el decadente Santiago perturba la plácida vida de la que fugazmente gozaron madre e hijo y se permite incluso extorsionarlos. La última de las tragedias que precede el final del relato viene

con la pérdida del amado hijo, quien había sido reclutado en la revolución de 1840, de donde regresa fatalmente herido a morir en los brazos de Mercedes.

En Mercedes la ficción re-elabora la visión de una clase social estertórea, contraria a la revolución y tercamente aferrada al arquetipo racial de la colonia. En este sentido, la trama argumental induce al lector a concluir que, a más de lo atribuible a la vanidad y a la desobediencia en el personaje mujer, el trágico final de este amor demuestra que concederle la igualdad y la confianza a Santiago habría sido un esfuerzo estéril, dada la brutalidad y los impulsos primarios de aquel mulato incapaz de conducirse según los valores de los blancos, de la familia, de la ley.

En suma, se trata de la imagen desconcertante de un hombre que no estuvo a altura de aquel mundo que lo había acogido por vía de la legítima unión matrimonial, por una parte, pero, por otra, el relato evidencia algo más respecto a la faceta del amor al que a menudo aluden las novelas de Acosta de Samper y para ello se requiere evocar nuevamente el ejercicio de interpretación que hace Ordóñez en *Laura*, cuyo desenlace también termina con la muerte de la protagonista, muerte que es en cierto sentido una “muerte erótica”, una desilusión, que se da paradójicamente después de haber roto con el esquema o la creencia de que “la mujer solo ama una vez y la traición no puede perdonarse ni el amor renacer” (Ordóñez, 1997, p. 393). Efectivamente, Mercedes amó al mulato Santiago después de haberse resignado a la pérdida del primer gran amor, blanco y español. Así se configura el simbolismo de la nación representada en la mujer y del cambio del paradigma colonial eurocéntrico (la muerte de Pablo es el fin de la Colonia) en favor de la aceptación de una comunidad nacional en la que, aun enfrentando resistencias, se insertan las poblaciones no blancas a los espacios sociales de la nueva nación.

3. El amor interracial como expresión de un humanismo liberal

El modelo de relación entre mujer blanca y hombre negro que se ensaya en Florencio Conde entrega, por su parte, una visión más optimista de cara a esta suerte de enlace. Las respectivas historias de amor, la del padre y la del hijo, fluyen ágilmente a la sombra de un discurso idealizado de la fundación de la nación que integra felizmente al negro al ámbito de la intimidad con la mujer blanca, al sobrio goce del erotismo, pero sobre todo a la posibilidad de ascender en la escala social, en virtud de una bien ganada fortuna, de una probada estatura moral y gracias también a que hay una República liberal y democrática que alienta el emprendimiento, la libre competencia económica y reconoce a todos los ciudadanos como iguales; en este sentido la voz narrativa, siempre en tercera persona, se desenvuelve como una reflexiva persuasión en favor del devenir

histórico, una invitación a la aceptación de los cambios sociales y políticos que llegaban con los nuevos tiempos.

El escenario que enmarca el inicio de la narración en Florencio Conde es la aurífera provincia de Antioquia y el desarrollo de la historia cubre un período de tiempo que va desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX. Si bien el título de la obra alude solo a uno de sus personajes, Florencio Conde, la vida de este es de alguna manera la prolongación del personaje que le precede en la historia, Segundo Conde, su padre, esclavo negro que habiendo nacido aún en la colonia y bajo el régimen socioeconómico de la hacienda, es destinado desde los dieciséis años al laboreo en las minas de oro.

En virtud de una ley colonial del Nuevo Reino de Granada, un esclavo tenía derecho a un día libre a la semana, el cual podía dedicar a trabajar por su propia cuenta incluso en la misma mina del amo. Si aquel llegara a ganar con su trabajo la cantidad necesaria para pagar su valor podía entonces comprar su propio “rescate” y ser así un hombre libre. Barrenechea (2009) documenta casos análogos en la literatura colonial chilena en los que el esclavo podía obtener la libertad por medio del propio trabajo o través de la manumisión. Con base en esta circunstancia y en una artificiosa teoría liberal de las ciencias naturales y del derecho universal, el narrador se propone dibujar una semblanza del hombre negro, que en virtud de poseer al igual que el blanco fuerza física y moral, puede redimirse a sí mismo por medio del trabajo, acumular riqueza y propiedad para llegar a ser un “hombre completo”. La siguiente es la reflexión del joven esclavo en su primer día de trabajo por cuenta propia:

Hoy mi trabajo es mío, y el fruto de mi trabajo me pertenecerá. ¿Es decir que hoy soy hombre, no una cosa; soy un ente libre, no una bestia como los demás días de la semana? Sin duda ha de ser así, puesto que si el amo es una gran persona, un hombre rico, es por ser dueño de su hacienda, de su mina y de sus esclavos. Yo soy negro, negro como el carbón, y mi amo es blanco; pero tenemos mucha semejanza, a pesar de la diferencia de color y posición, puesto que él, que es mi amo, habla, come, siente, piensa y vive poco más o menos lo mismo que yo que soy su esclavo. ¿En qué consiste pues la mayor diferencia? En que él es un hombre, porque es libre y posee, y yo una cosa, una especie en bruto, porque soy poseído. ¿Pero no podré convertirme de cosa en hombre, a fuerza de trabajar todos los sábados y guardar lo que gane con este trabajo? ¿No lograré rescatarme con el oro de esta misma mina? Sin duda: así me lo ha dicho mi amo. Es preciso, pues, que yo tenga tanto como lo que pueda valer, para ser, sí, para ser algo (Samper, 1875, p. 17).⁵⁷

La voz narrativa invoca la esencial homogeneidad biológica de la condición humana, esto es, que negro o blanco se habla, come, siente, piensa y vive igual en una u otra raza, y que en virtud de ello están llamadas a interactuar como

⁵ La ortografía y el uso de algunos signos de puntuación en las citas de *Florencio Conde. Escenas de la vida colombiana* se han actualizado con respecto a la primera y única edición de 1875.

congéneres, aunque el amor sea solo mediado por el deseo del blanco, bien a través del amo – ama– mismo o, como lo será después, de la mujer blanca. Y es, asimismo, como se dan los primeros pasos en la construcción de un ente económico y productivo que nuevamente evoca la fundación de la nación en la imagen del joven negro, en este caso en lo que atañe a la producción de riqueza y el trabajo.

Efectivamente Segundo lograría con su ingenio y perseverancia no solamente pagar el propio rescate, sino también el de la madre y dos hermanas, también esclavas; ya con su trabajo libre en las minas lograría acumular en pocos años un capital apreciable que le permitiría vivir con la misma dignidad de un blanco. Esta integración del negro a la noción de la economía y del progreso que se ejecuta en la novela encuentra correspondencia con el escenario histórico pos-Independencia en el que algunos privilegios de la clase dominante española y criolla serían suprimidos en beneficio de una clase emergente de mestizos y esclavos libertos, que gracias al talento y a la libre competencia pudieron acumular recursos que los harían visibles y los empoderaban con respecto a los blancos, en lo que un estudio de Germán Colmenares (1986) postula como “La decadencia de un sistema esclavista”.

Pocos años después de consolidada la independencia, Segundo se desplaza hacia la provincia de Mariquita con su madre para establecerse allí y continuar sus actividades económicas, esta vez, con el comercio de animales y productos de la tierra. Un curandero que cuida infructuosamente de la quebrantada salud de la anciana madre de Segundo –que a la postre muere– enseña a aquel a leer, escribir y las operaciones básicas de aritmética. El adquirir estas habilidades ayuda a Segundo a entender que, a través de la educación podía llegar aún más lejos de lo que le permitía aquel relativo éxito económico, y que podía, aun con su conciencia afectada por el complejo de ser negro, dar pasos adicionales hacia la construcción de una personalidad individual, subir un peldaño más en la escala social. Al igual que en otras novelas de Samper, la figura del educador y de la educación que transforma a la sociedad es reiterativa (Cristina, 1976; Toro, 2010; Jaramillo Uribe, 1974).

En 1816, en medio del terror desatado por la reconquista española que perseguía a los patriotas de la primera independencia⁶⁸ –proceso que Segundo desconocía gracias a que el amo se esforzó en ocultarlo– el joven esclavo había ayudado a ocultarse oportunamente y a escapar a un fugitivo blanco, un capitán del ejército de Bolívar que huyendo de los realistas intentaba llegar al sur de la Nueva Granada para reunirse con su esposa e hija. Este episodio recobra importancia para el relato cuando Segundo, tras la muerte de la madre, se establece en

⁶ Nótese la similitud con *Mercedes* en la elección de un escenario histórico para la narración.

la población de Honda en 1822; allí asiste por casualidad al viático administrado a un moribundo, un tal coronel Samudio, hombre que, aunque pobre, gozaba de gran prestigio entre los pobladores gracias a su heroica participación en la guerra de Independencia. Aquel hombre, ya en su lecho de muerte y acompañado de su hermosa hija reconoce con emoción al esclavo que le había salvado la vida años atrás y al que debía profunda gratitud. Antes de morir, el coronel Samudio refiere con dificultad a Segundo parte de su lucha junto al Libertador y los sufrimientos que había padecido por causa de la enfermedad y la pobreza; finalmente, en acto bizarro, encomienda a Segundo su espada y la suerte de su hija, quien ya tenía conocimiento de la existencia del esclavo y de lo que este había hecho por su padre. El cuadro que encierra la muerte del coronel Samudio constituye el prelude al romance entre Segundo y la hija de aquel:

Camila mía, ya me voy... esto acaba; óyeme. ¿Serás tú capaz de acatar mi última voluntad, cualquiera que fuese? –Sí, padre mío, respondió ella con seguridad; haré todo lo que usted me mande–. –Y tú, Segundo, ¿aceptarías cualquiera manda que yo te hiciese o dejase?– ¡Cualquiera mi capitán! –Pues te dejo mi hija, mi único bien, y te la dejo en completo desamparo, sola en el mundo [...] Si ella no tuviese repugnancia por ser tú negro, cástate con mi hija y hazla feliz. Si esto no pudiese ser, protégela con caridad y bondad como tu hija o tu pupila [...] Camila con los ojos humedecidos se acercó a Segundo y le estrechó las manos, con lo que por un memento se entrelazaron el marfil y el ébano en un cordial apretón que expresaba los más delicados sentimientos [mi énfasis] (Samper, 1875, pp. 83-85).

La admirable actitud del héroe de la independencia que invita al negro a formar familia con su hija, en una evocación a la igualdad en el proyecto de nación, se desdibuja con el “si ella no tuviese repugnancia”, pues denota la remanencia de la fealdad y de la inferioridad en la prefigurada imagen del negro. Siendo ya un hombre de recursos, Segundo aporta con generosidad los medios necesarios para el sostenimiento económico de la huérfana en la casa de personas respetables; sin embargo, por ser “naturalmente delicado” (p. 87), no osa en principio tomar la voluntad del padre de esta en un sentido literal, sino más bien asume la responsabilidad de protegerla sin esperar a cambio más que el cariño de Camila, a quien trata con sumo recato y humildad, guardando siempre una respetuosa distancia. Sería por el contrario ella, Camila, quien trae a la memoria lo dicho por el padre como su último deseo, esto es, que Segundo fuera su esposo y no solo su protector, a más de manifestar que ella estimaba a los hombres por sus calidades y virtudes y no por su color.

Con lo anterior, la hija supera al padre, manifestando implícitamente no sentir repugnancia por aquel hombre y habiendo superado para siempre uno de los prejuicios raciales que le impedían a esa sociedad alcanzar la plena independencia. Camila tiene un brillo especial entre los personajes mujeres de la novela: representa sin duda el carácter moderno y progresista que exalta

el narrador en algunos sujetos históricos que articula a lo largo del relato. Su percepción renovada del hombre negro y la iniciativa que ella misma elige tomar frente a él, bien por amor o por gratitud, ponen en marcha y llevan a la práctica el proyecto de nación en la conformación de una familia interracial. El siguiente diálogo consolida la futura unión entre la pareja y otorga a Segundo la providencial recompensa, impensable en el horizonte de esperanzas de alguien que nació esclavo: una mujer blanca, hija a su vez de un noble caballero héroe de la independencia:

Sí; él quiso que yo fuera la esposa de usted. –¡Oh! ¡No hable usted de eso, mi señorita!– repuso Segundo; yo soy un liberto, un negro, y no he pensado sino en llenar los grandes deberes de... Protector de la hija del patriota coronel... –Y usted Segundo, interrumpió Camila ¿no querría ser algo más que mi protector?– [...] Camila se puso en pie con noble continente, y acercándose a Segundo y mirándose con una expresión de sublime candor le dijo: –Responda usted: ¿querría usted casarse conmigo? Segundo cayó maquinalmente a los pies de Camila, de hinojos y con las manos puestas en actitud de súplica y agradecimiento infinito. –Pues hágase la voluntad de Dios y de mi padre, añadió Camila, tendiendo la mano a Segundo–. ¿Y la de usted? dijo este con timidez. La mía también, Segundo [...] Segundo la estrechó en los brazos, y el blanco cuello de paloma de Camila reposó durante un largo minuto sobre los negros y lanudos cabellos del dichoso liberto [mi énfasis] (pp. 95-96).

El lenguaje del cuerpo adquiere un alto poder de representación en el anterior pasaje, y con ello el narrador advierte una tensión social y política aún latente, la presencia de una fuerza reaccionaria que pone en riesgo la emancipación, y que tiene que ver con la idealización estética de la raza blanca y la imagen blanca de Dios, producto de la colonización religiosa; en efecto, era ante sus amos, un juez, Dios, la Virgen o los santos que se arrodillaba un negro en aquella época, lo que significaba estar en la presencia de lo divino, lo bello, lo sublime, lo todo poderoso. Camila es para Segundo el híbrido de todo ello. Ante la presencia de estas expresiones de mestizaje y transculturación ficcionalizadas en las obras en cuestión –obras que constituyen en sí pasos en la creación de una tradición literaria y una historia cultural en la joven nación– resulta atendible el punto de vista de Ortiz Tirado (1983), para quien las uniones interculturales no obedecen siempre a patrones fijos ni generan siempre los mismos resultados: cada cultura puede trascender algunos de sus componentes originarios, al tiempo que asimila los de otra cultura y con ellos crea nuevos parámetros culturales y transposiciones estéticas, que involucran tanto a negros como a blancos en una nueva semiótica del cuerpo, en nuevo lenguaje, en una re-significación de los símbolos, que serán el producto emergente, la síntesis y sumatoria de la cual Camila y Segundo son un ejemplo edificante.

Con la consumación de este unilateral matrimonio –pues es solo ella quien lo determina porque solo ella podía admitirlo– se concluye la primera parte del relato, y la segunda se inicia tras un salto en el tiempo de más de veinte

años, con la descripción de un episodio que confirma el “éxito” social, moral y económico de la referida unión: la vida como estudiante de Florencio Conde, hijo de Segundo y Camila, en la Universidad de Bogotá: “Tenía aquel joven en las facciones y en todo el continente los rasgos patentes de un feliz cruzamiento de razas, de suerte que, siendo un verdadero mulato, era lo que puede llamarse un hermoso mestizo [...] Era alto, delgado, de formas elegantes y de movimientos desembarazados; tenía la tez casi blanca, pero de un blanco mate [...]” (Samper 1875, p. 101); aquel joven junto con su hermana se habían trasladado a la capital para estudiar y poderse relacionar con gentes de prestigio, eran los beneficiarios de la fortuna que había acumulado ágil y pacientemente el liberto Segundo con su trabajo en las minas de oro y en el comercio.

Siempre consciente de la condición aun no blanca de sus hijos, Segundo cavila cómo hallar medios o caminos que condujeran a aquellos hacia el reconocimiento social, y con ello hacer abstracción de su complejo de raza: “haga yo feliz a mi hijo, dándole buena educación y procurándole riqueza con mi trabajo y economía, poco importa que yo me prive de su compañía, si él alcanza la posición en que deseo verle” (106), esto respecto a Florencio, mientras que con relación a Antonia, la hija menor “decía para su sayo y con malicia: mi Antoñita será con el tiempo una señorita bien educada, y la educación, a más de la fortuna, le borraré para muchos el defecto de ser mulata” [mi énfasis] (p. 108).

Nuevamente el fantasma de la vieja sociedad reaparece en los complejos de Segundo que evocan las repulsivas maquinaciones de Santiago, el antihéroe negro en Mercedes; pero más allá de eso, la referencia a la tez “casi blanca” de Florencio está aludiendo a otra creencia de origen colonial fuertemente arraigada: el blanqueo de las razas, esto es, que a más entrecruzamiento de mestizos con blancos más se esclarecía el color de la piel y más lejano se estaba del “defecto” racial, defecto que Segundo advierte como evidente en su hija. En este sentido Florencio Conde dialoga con Sab, de Gertrudis Gómez de Avellaneda, en donde también se aborda el tema del blanqueamiento en relación con las expectativas de la cultura blanca.

No obstante su muy cómoda posición económica, su título universitario y el creciente prestigio como orador y publicista en la naciente República liberal de la década de los cuarenta, Florencio era víctima de desprecios y discriminaciones en el medio aristocrático en que pretendía insertarse. En ese contexto y ya dotado de un ego que contrasta con la natural humildad de Segundo, esto es, reforzado por el ejemplo de superación del padre y el nada despreciable abolengo que le otorgaba ser nieto de un blanco de origen español, a más prócer de la Independencia, el joven abogado se enamora con pasión de la bella y elegante Rosita Fuenmayor, descendiente de una familia de nobles españoles: “lozana,

blanca como el jazmín, y de cabellos de un rubio castaño y ojos de un azul garzo y brillante” (p. 113). La familia de Rosita y ella misma se describen en la narración como seres altivos y racistas; si bien su prestigio y fortuna menguaban cada vez más por cuenta del cambio social operado por la Independencia, aquellos permanecían apegados a los valores e ideas de la Colonia y sobre todo al esclavismo, en suma, nada menos favorable a las intenciones de Florencio. En ocasión de un baile de etiqueta al que es invitado por un amigo ministro y en el cual se encuentra presente Rosita, Florencio aprovecha la oportunidad para invitarla a bailar la contradanza, petición que es de inmediato rechazada con desdén por la joven, quien al ser interpelada más tarde por una de sus amigas respecto del motivo de su conducta responde: “¡Puf! Yo nunca bailo con mulatos [...] mi padre me ha dicho que ningún hombre de color puede ser caballero (p. 127)”. Florencio, quien había permanecido cerca de Rosita sin que esta lo advirtiera, alcanzó a escuchar el breve diálogo entre las amigas y tal señal de desprecio le causó, a más de una gran tristeza, un desmayo que no pasó desapercibido a la atención de aquella, quien comprendería desde entonces que aquel joven mulato la amaba.

Tras lo ocurrido Florencio decide renunciar al amor de Rosita y dedicarse a su carrera de jurisprudencia. En esta instancia del relato y en la persona de Florencio se evidencia una significativa tensión derivada del proceso de mestizaje en una etapa más avanzada, si cabe llamarlo así, en la cual un individuo producto de la exitosa síntesis biológica de dos razas diferentes, una dominante y otra subordinada, es admitido –no sin encontrar resistencia– en los círculos y actividades sociales de la clase dominante, ello en virtud de su cuasi blancura fisionómica y de las influencias que se derivan de su riqueza y prestigio intelectual.

En el sentido de cómo se insertan los productos emergentes del mestizaje en los sistemas políticos y económicos tras la independencia, y de la realidad excluyente que se oculta tras el concepto de “inclusión” del otro, Magnus Mörner (1969) y Peter Wade (2003) aportan algunos elementos que explicarían en parte la presencia de las resistencias al cambio de percepción del mestizo que son objeto de ficcionalización en los relatos en cuestión: si bien con la Independencia se suprime la división de índole sociorracial que imperó en la Colonia, el color de la piel sigue estando en el centro del estatus y la reputación social de los individuos, así como en la conducta que se asume ante ellos; solo en la medida en que los niveles económicos y culturales de los mestizos lograban igualar o aproximarse al de las clases dominantes, fueron más frecuentes las uniones interraciales. A la luz de este argumento, adquieren sentido no solo la aceptación de Florencio en un baile de etiqueta, al cual es invitado nada menos que por un amigo ministro, sino también la posibilidad de que, soslayando su origen racial, Rosita dé por admisible sus pretensiones amorosas, como ocurriría ulteriormente.

En cierta ocasión mientras asistía a una diligencia en un juzgado, Florencio se entera de que don Pedro Fuenmayor, el padre de Rosita, está por ser embargado en todos sus bienes, incluida su casa de habitación, por cuenta de deudas no pagadas. Sin dar aviso al deudor y con una calculada bondad, el astuto joven se apresura a entrar en contacto con los acreedores de Fuenmayor y se hace procurar una ingente cantidad de dinero de su padre, a fin de pagar las obligaciones contraídas por el viejo mantuano quien, ya informado del embarazoso episodio del baile que involucraba a su hija, no tardaría en presentarse ante Florencio a inquirir el porqué de semejante conducta. Florencio manifiesta que su acto no persigue ningún interés distinto al de querer salvar a una respetable familia de la ruina y que no espera recibir nada a cambio, a más de asegurar a don Pedro que, contrario a lo que este creía, no buscaba tomar venganza por lo acontecido con Rosita ni mucho menos afectar o disminuir el honor de su familia. Sintiendo humillado y presa del desconcierto por la insólita actitud del joven mulato, el padre de Rosita insiste con desesperación en pagar a Florencio el dinero del rescate entregándole la colección de joyas y piedras preciosas de la familia, proposición a la que se resiste Florencio con disimulada indolencia, si bien finalmente convienen, por cuenta de la intransigencia del viejo, en que este firmaría un pagaré a nombre de Florencio y se comprometería en el pago de un interés mínimo, de manera tal que no se viera afectada la ya insolvente economía de la familia Fuenmayor.

Por varios años se mantuvo Florencio alejado de la familia Fuenmayor y en medio de esto decidió realizar un viaje por Europa, en donde entró en contacto con diversidad de culturas y expresiones políticas que alimentaron su criterio ideológico y lo llevaron a percibir, aunque de modo rudimentario, la noción de lo que posteriormente el discurso socialista acuñaría como lucha de clases. En 1848 presenció los acontecimientos que sirvieron de marco a la Comuna de París, revolución que despertaría en él las siguientes reflexiones:

Recordó entonces que su patria era una república compuesta de muy diversas razas, combinadas sobre un suelo virgen y rico para fundar sobre su propia mezcla el imperio de la democracia liberal; pero que ni en la patria neo-granadina existía el gobierno del pueblo, ni la república había procurado suficientemente la emancipación de los oprimidos. "Aún hay esclavos en mi patria [...] la raza de mi padre es tiranizada por la de mi madre! ¡No! ¡Eso no puede ser, no debe ser! Eso es un horrible contrasentido, y mi existencia misma no está en armonía con la vida política de la sociedad a que pertenezco ¡Eureka! Ya sé cuál es mi fin, cuál debe ser mi idea fija y el objeto de todos mis desvelos. Dedicaré todo lo que soy y lo que pueda ser al cumplimiento de este propósito: hacer primero que desaparezca totalmente la esclavitud y procurar luego que el cruzamiento material de nuestras razas se reproduzca en un grande hecho moral: la promiscuidad democrática del gobierno y la justicia cristiana de las leyes [mi énfasis] (Samper, 1875, pp. 158-159).

En la cita anterior, que dicho sea de paso evoca el célebre juramento de Bolívar en el Monte Sacro, se pone nuevamente de manifiesto esa tendencia del siglo XIX por sacar a la luz formas narrativas en las que los discursos histórico y literario se aproximan y entrecruzan, haciendo que el destino individual de los héroes –o bien de los personajes– se funda de modo épico o dramático en el sentido global de lo histórico, pues aquellos son dotados de una suerte de voluntad constructiva en torno a la cual se organizan los acontecimientos en la narración. Germán Colmenares (1987, p. 169) atribuye esta tendencia de la historiografía y las literaturas finiseculares en Hispanoamérica a la influencia que entonces tuvieron las novelas históricas de sir Walter Scott y de su imitador Washington Irving.

Florencio regresa a la Nueva Granada el año siguiente e inspirado por la experiencia europea añade a sus actividades sociales una especie de militancia y se entrega a la causa de la abolición de la esclavitud; en esa dirección incursiona en el periodismo y se dedica al estudio de temas políticos, integrándose, además, a los círculos liberales que para mediados de siglo perseguían ideales progresistas, entre estos el que lideraba el general José Hilario López, figura histórica en cuyo gobierno es decretada la abolición definitiva de la esclavitud en la Nueva Granada en 1852, con lo que se evoca un rasgo autobiográfico de Samper (Jaramillo Uribe 1974; Toro 2010; D'Allemand 2012).

Esta irrupción de Florencio en la lucha política evoca nuevamente un rasgo sobresaliente en esta obra de Samper y acertadamente señalado por Toro (2010) en su análisis de Florencio Conde: la lucha generacional de sus personajes, padre e hijo, por alcanzar la libertad, lucha que, además, se libra en escenarios burgueses como se muestra a continuación. La amistad con Luis Fuminaya, un joven aristócrata a quien Florencio había salvado la vida con su oportuna intervención tras un duelo, lo lleva a reencontrarse después de tres años con Rosita Fuenmayor, a la sazón prima de aquel. Contrario a lo que Florencio hubiera esperado, la joven había estimado con gratitud la indulgente generosidad para con ella y su familia y se hallaba ahora en una actitud diferente hacia él: la repulsión que mostró en principio se había transformado en íntima admiración y simpatía por aquel talentoso hombre que progresivamente se ganaba el respeto de las elites políticas y la sociedad aristócrata de la capital. Frecuentar la casa de los Fuminaya permitió a Florencio cultivar también la amistad de Rosita, amistad que terminaría por convertirse en mutuo afecto y secreto enamoramiento. Ya enterado del recíproco amor entre los jóvenes y a fuerza de saldar de una vez por todas la deuda contraída con Florencio años atrás, Pedro Fuenmayor había hipotecado su casa de habitación y por cuenta de ello se encontraba nuevamente al borde de la ruina absoluta, a más de que comenzaba a dar señales de demencia y serio deterioro de la salud. Florencio rescata a la familia Fuenmayor de una ignominiosa indigencia a la que estaba

destinada, pagando otra vez en secreto al acreedor de don Pedro el valor de la referida hipoteca. Esta circunstancia, que se presenta en el contexto de una serie de cambios derivados del establecimiento de la democracia liberal y de la noción de igualdad de todos los hombres ante la ley que se promulgaba en los círculos políticos e intelectuales, es aprovechada por Florencio para ganarse el favor de la madre de Rosita, doña Tadea, a quien se propone persuadir –dado que el padre no se encontraba en pleno uso de sus facultades– de la conveniencia moral y económica de aceptar su propuesta de matrimonio con Rosita:

Todo mi defecto ante los ojos de usted y de don Pedro, consiste en que soy mestizo ¿pero importa esto, si soy un hombre de honor y muy capaz de hacer feliz a mi señorita Rosa? [...] Por otra parte, agregó Florencio, tengo una posición independiente y honrosa y soy relativamente rico: nada me sería más grato que poner cuanto tengo y soy al servicio de usted y su familia. Sí, es preciso que yo sea muy explícito y hable con franqueza. Don Pedro ha perdido ya todos sus bienes y fortuna; no tiene de qué vivir y su casa está hipotecada y perdida; y la triste situación en que se halla proviene de un trance muy penoso en que su dignidad ha sido cruelmente humillada por un acreedor implacable. ¿Qué esperanza puede haber para don Pedro y su familia? [mi énfasis] (Samper, 1875, p. 202).

Admitiendo que no existía otra salida a la crisis económica y sin dejar de reconocer la virtud en Florencio, la afligida señora aprueba a nombre suyo y de su esposo la unión entre los jóvenes. El matrimonio se celebraría en breve y como respuesta a la invitación que hace Florencio a Segundo, su anciano padre que se encontraba en Honda, este le responde en una carta: “[...] cástate pronto y no me aguardes. Mi presencia en tu casamiento sería una humillación para la familia de tu esposa y acaso para esta misma, y no quiero amargar lo que debe ser todo felicidad y contento. Puedes disponer de treinta mil pesos en oro que tengo reservados para ti [mi énfasis]” (p.204). Nótese como “lo negro”, representado en el padre de Florencio, termina por ocultarse a los demás, para dejar visible solo la figura del hijo, ya “blanqueado”.

En el último capítulo de la novela, “El regalo de boda”, se describe la sencilla ceremonia matrimonial que tuvo lugar en la casa de Rosita y ante un juez civil, circunstancia esta última inusual para la época, pero que alude al alcance que se le quiere atribuir al naciente régimen republicano. En ella Florencio enseña ante el pequeño grupo de invitados el documento que libraba la hipoteca y restituía la propiedad de su casa a la familia Fuenmayor. Milagrosamente el padre de Rosita recupera la lucidez instantes antes de que concluyera la ceremonia; en esto la joven hace un último intento por obtener de él la bendición y acompaña su tentativa con la noticia de que Florencio había pagado la hipoteca de la casa y de que gracias a ello se encontraban ahora salvados de la ruina. A continuación el diálogo que cierra el relato: “–¿Dónde está Florencio Conde? Aquí, dijo Florencio acercándose al anciano con profundo respeto. ¿Me aceptaría usted por su hijo

a pesar de...?– Un español noble, contestó el anciano tendiéndole las manos, puede sin desdoro aceptar por hijo al más noble de los hombres, siquiera sea un mestizo [...]” (p. 210).

Aparte de que también las estrategias de persuasión de Florencio para ganar a Rosita evocan el oscuro oportunismo de Santiago en Mercedes, persiste el sentimiento de inferioridad con que el narrador blanco inviste a Segundo; es la medida física y moral ineluctable que le corresponde al hombre negro, “la librea” que le ha hecho el hombre blanco y que el negro debe enfundarse, parafraseando nuevamente a Fanon (2009, p. 60), a cambio de ser considerado sujeto histórico, afectivo, económico. De igual manera el padre de Rosita, que en ocasión de su pragmática rendición ante el peso de la realidad y de la historia, no deja de manifestar una convicción racista. Segundo Conde y Pedro Fuenmayor son expresión de la vieja sociedad, pero una expresión perenne.

Conclusión

Las obras objeto de estudio en este trabajo constituyen un medio propicio para repensar desde una perspectiva socio-literaria la noción de un “amor racialmente promiscuo” y la construcción de una inter-subjetividad que desde allí se da, siendo, a su vez, ambas expresiones del tipo de relatos que documenta Doris Sommer como “una intimidad nacional” en los que el amor, la política y la historia se entretajan de manera ficcional y como parte de un proceso conflictivo de creación de una identidad nacional que va de la mano con una nueva literatura nacional. En este sentido y con base en la existencia de un corpus importante de obras y de autores en el ámbito del siglo XIX, parece evidente que el romanticismo colombiano y el latinoamericano se sintieron seducidos por la representación literaria de relaciones interraciales (mujer blanca-hombre negro; hombre blanco-mujer negra), no necesariamente amorosas, compartiendo así varias de las mismas inquietudes éticas y estéticas. Con todo, en ambas obras viene representado el conflicto que presupone fundar una nación moderna con homogeneidad de derechos y se pone a prueba, en el amor interracial entre el negro y la blanca, la esencia de la nación misma. Finalmente sendas obras pueden ser también entendidas como parte de los escenarios sociales e imaginarios asociados al negro, al amor y a la familia que estuvieron en boga durante el periodo de transición entre la Colonia y la vida republicana, al tiempo que se presenta un cuadro del proceso fundacional de la nación que experimenta un conflicto entre el pensamiento tradicional y el moderno.

Referencias bibliográficas

Acosta de Samper, Soledad (2006). El corazón de la mujer. Ensayos psicológicos. Versión digital de la obra de 1869. Recuperada el 05/05/2015 del sitio: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131014.pdf>

Alzate, Carolina (2015). *Diario íntimo de Soledad Acosta & Diario íntimo de José María Samper*. Bogotá: Universidad de los Andes & Instituto Caro y Cuervo.

Alzate, Carolina y Ordoñez, Montserrat (2005). *Soledad Acosta de Samper. Escritora, género y nación en siglo XIX*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana Editorial Verveurt.

Barrenechea, Paulina (2009). El rostro más negro. La travesía literaria de un bandido-cimarrón en Chile. *Revista Chilena de Literatura*, n.º 74, pp. 197-211.

Colmenares, Germán (1968). *Partidos políticos y clases sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.

_____ (1986). *La Independencia. Ensayos de historia social*. Bogotá: Colcultura.

_____ (1987). *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Cristina, María Teresa (1976). *Novela y sociedad en José María Samper. Razón y Fábula, Revista de la Universidad de los Andes*, n.º 42, pp. 5-47.

D'Allemand, Patricia (2012). *José María Samper. Nación y cultura en el siglo XIX colombiano*. Bern: Peter Lang.

Douglas, Frederick (2013). *Vida de un esclavo americano contada por él mismo*. Santander: Editorial Barrio.

Edgeworth, María (1986). *Belinda*. London: Pandora Press.

Encinales de Sanjinés, Paulina (1997). *La obra de Soledad Acosta de Samper: ¿un proyecto cultural?. Memorias. IX Congreso de la Asociación de Colombianistas: Colombia en el contexto latinoamericano*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Gómez de Avellaneda, Gertrudis (2003). Sab. Versión digital de la obra de 1841. Recuperada el 21/05/2015 del sitio: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70100.pdf>

Jaramillo Uribe, Jaime (1974). *El pensamiento colombino en el siglo XIX*. Bogotá: Temis.

Leonardo, Richard (2015). Los negros no saben amar. Nación, representación y exclusión en "La emplazada" de Ricardo Palma. *Letras*, 86 (123), pp. 141-158.

Mörner, Magnus (1969). *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Ordóñez, Montserrat (1997). *Soledad Acosta de Samper: ¿un intento fallido de literatura nacional?. Memorias. IX Congreso de la Asociación de colombianistas: Colombia en el contexto latinoamericano*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Ortiz Tirado, Fernando (1983). *Contrapunteo cubano de la caña y el azúcar*. La Habana: Pensamiento cubano. Editorial de Ciencias Sociales.

Palma, Ricardo (1977). "La emplazada". Cien tradiciones peruanas. Selección de José Miguel Oviedo. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rama, Ángel (1985). "Autonomía literaria americana". *Crítica de la Cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez-Arenas, Flor María (2004). El realismo de medio siglo en la literatura decimonónica colombiana: José María Samper y Soledad Acosta de Samper. *Estudios de Literatura Colombiana*, n.º 14, pp. 55-77.

Rodríguez-Arenas, Flor María; Robledo, Ángela y Jaramillo, María (1991). Soledad Acosta de Samper, pionera de la profesionalización en la escritura femenina colombiana: Dolores, Teresa la limeña y El corazón de la mujer (1869). ¿Y las mujeres? Medellín: Universidad de Antioquia.

Samper Agudelo, José María (1875). Florencio Conde. Escenas de la vida colombiana. Bogotá: Imprenta de Echeverría.

Sommer, Doris (2004). Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina. Bogotá: FCE.

Toro Murillo, Alejandra (2010). Florencio Conde y los valores de la nación de acuerdo con la ideología liberal de José María Samper. *Estudios de Literatura Colombiana*, n.º 27, pp. 97-118.

Vahos, Luis Arturo (2002). Mujer y educación en la Nueva Granada. Bogotá: Comunicación Creativa.

Villaverde, Cirilo (1981). Cecilia Valdés o la loma del Ángel. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Wade, Peter (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 39, pp. 273-296.

Williams, Raymond (1991). Novela y poder en Colombia. Bogotá: Tercer Mundo.

La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía*

Andrés David Medina Palacios**

Gabriel Enán Moreno Mosquera***

Jackeline Rosero López****

Raúl García Mosquera*****

Recibido: 10 de julio de 2016

Enviado a pares evaluadores: 18 de julio de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 14 de septiembre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 4 de octubre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a4

RESUMEN

Este artículo recoge algunos de los hallazgos de la investigación "Incidencia de los comités escolares de convivencia en la formación de habilidades democráticas y ciudadanas, el caso de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola de la ciudad de Quibdó" (2016), en la que, a partir de recolección de información sobre convivencia en fuentes bibliográficas y con la comunidad educativa focalizada, se construye una propuesta donde es posible transversalizar la investigación en el aula y la formación ciudadana de los estudiantes.

El trabajo investigativo, de corte cualitativo, se desarrolló con estudiantes de los grados 4.º y

9.º, de edades entre los 10 y 16 años, a partir de encuestas, entrevistas y desarrollo de grupos focales.

Finalmente el trabajo concibe la investigación escolar como una pertinente y muy necesaria estrategia que permite a los estudiantes identificar los contextos donde se desenvuelven, al tiempo que desarrollan habilidades para desempeñarse en ellos de manera respetuosa, dando pie, así, al componente de la formación democrática y ciudadana.

Palabras clave: convivencia escolar; conflicto; participación; democracia; ciudadanía.

* Resultado de la investigación "Incidencia de los comités escolares de convivencia en la formación de habilidades democráticas y ciudadanas, el caso de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola de la ciudad de Quibdó", presentada a la Maestría en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín en 2016.

** Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. En la actualidad labora como funcionario UTL en el Senado de la República de Colombia. Correo electrónico: andamepa84@hotmail.com

*** Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialidad en Idiomas, de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Especialista en Lengua Materna (Español). Abogado de la misma universidad. Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. En la actualidad labora como docente adscrito a la Facultad de Educación en el Programa de la Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad "Diego Luis Córdoba". Correo electrónico: gabrielen10@hotmail.com

**** Psicóloga y especialista en Salud Ocupacional y Riesgos Psicosociales de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. Labora en la actualidad en la Escuela Superior de Administración Pública. Correo electrónico: jroserolop@gmail.com

***** Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Especialista en Gestión Educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín. Labora actualmente como profesional especializado en la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Correo electrónico: raulgarciamosquera@gmail.com

Research as a strategy for improving school life and the construction of citizenship

ABSTRACT

Article summarizes the main findings of the investigation "Incidence of school committees coexistence in the formation of democratic and citizenship skills, the case of School Pedro Grau y Arola city of Quibdó" (2016), developed by students MA in Conflict and Peace at the Universidad de Medellín, which from gathering information on coexistence in literature sources and the targeted educational community, a proposal where it is possible to mainstream classroom research and citizen education is built of the students.

The investigative work, qualitative, developed with students from grades 4

and 9, aged between 10 and 16 years from surveys, interviews and development of group work.

Finally the work conceived scholarly research as a relevant and much needed strategy that allows students to identify the contexts in which they operate, while developing skills to perform them in a respectful manner, thus giving rise to the component of democratic and civic education.

Keywords: School Coexistence; conflict; participation; democracy; citizenship.

*El maestro no es el que sabe,
es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite,
sino el que sabe dónde está el conocimiento
y conoce los procedimientos
que garantizan el aprendizaje más eficaz*

EMILIO TENTI FANFANI

Presentación

Trabajar sobre estrategias de indagación como alternativa para el mejoramiento de las relaciones entre los estudiantes, de tal manera que faciliten la reflexión y el compromiso con la formación democrática y ciudadana es una oportunidad para una escuela que en ocasiones se siente cansada, carente de discurso y en crisis, donde se evidencia de manera nítida la precariedad de los vínculos humanos, que como lo propone el filósofo polaco Zygmunt Bauman, la liquidez pareciera ser la medida de todas las cosas, pues esta terminó por ser una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones; por ello, afirma Bauman (Citado por Vásquez, 2008):

El amor se hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro, se reduce al vínculo sin rostro que ofrece la web. Surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierta– y cada vez más imprevisible, es la decadencia el Estado del bienestar. La modernidad líquida en un tiempo sin certezas, donde los hombres que lucharon durante la ilustración por obtener libertades civiles de deshacerse de la tradición, se encuentran ahora con la obligación de ser libres asumiendo los miedos y angustias existenciales que tal libertad comporta (p. 1).

Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la investigación se respaldó en el enfoque cualitativo, aunque se utilizaron algunos datos estadísticos. Se empleó el método investigación-acción, para lo cual se aplicaron 70 encuestas a estudiantes de los grados 4.º y 9.º, con edades entre los 10 y 16 años. Seguidamente se aplicaron entrevistas a 6 directivas y docentes y una guía de observación que permitiera reconocer el contexto institucional y del territorio.

Respecto al contexto es pertinente destacar que la Institución Educativa Pedro Grau y Arola se encuentra ubicada en la zona norte de Quibdó, catalogada como una de las más vulnerables de la ciudad, donde, además de todos los desajustes sociales relacionados con la pobreza extrema, hacen presencia grupos al margen de la ley. Esa es, además, una de las zonas que concentra mayor población víctima de la violencia, como bien lo demuestra el gráfico número 1.

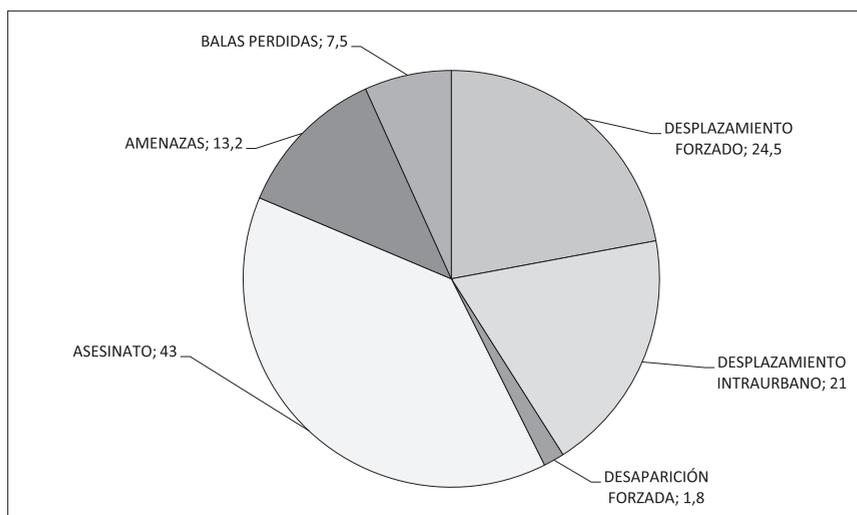


Gráfico N.º 1: Tipos de hechos victimizantes que han padecido las familias de los estudiantes

Fuente: Gráfico construido por los autores a partir de la aplicación de encuesta

Esta zona de la ciudad es habitada por personas en extrema pobreza, cuyas familias se ocupan generalmente en labores informales. En estos barrios existe una fuerte presencia de grupos armados ilegales que controlan la vida pública y privada de las comunidades, lo que hace de los estudiantes un grupo vulnerable, ya sea por resultar afectados por las acciones de estos grupos o por ser utilizados por ellos; por esto el reclutamiento forzado es una de las preocupaciones más sentidas por esta comunidad.

Cabe resaltar que esta zona de la ciudad también posee importantes organizaciones sociales y comunitarias que promueven la cultura, la participación y la autogestión; de allí que haya posibilidades para la institución de fortalecer la convivencia, la cooperación y el ejercicio de la ciudadanía, de tal manera que se sensibilice a los estudiantes sobre las problemáticas de sus entornos, al tiempo que, a través de los acercamientos investigativos, se comprometen ética, políticamente y moralmente con ellos.

Antecedentes

La investigación en el campo educativo fue una labor esencialmente concentrada en las instituciones de educación superior y en sus docentes, pues durante décadas se consideró que las instituciones de educación básica y media solo reproducían saberes que el mundo “científico” y la academia generaban, desconociéndose tanto los procesos investigativos que podían darse en estas instituciones como los aportes que al respecto pudieran hacer sus maestros (MEN, 2002).

Tal vez con el denominado mundo informacional (Castells, 2002) es como la generación de conocimiento ha tomado un importante lugar en las instituciones de la educación, incluida la básica, al generar toda una corriente de pensamiento que reconoce otros lugares y formas de producir conocimiento asumidos como válido. Es así como las ONG, las organizaciones comunitarias, las instituciones de educación básica, entre otras, van a tomar importancia en lo que respecta a la generación de saberes desde sus aulas, hasta el punto que investigadoras como la profesora Marina Camargo, de la Universidad de la Sábana se pregunta: "Maestro investigador, ¿y por qué no?" (2005, p. 24).

Pero esta es una corriente que empieza en el país a principios del siglo XX y que va a desencadenar literatura, organización y eventos en los niveles local, nacional e internacional, que inciden en los procesos investigativos generados desde las aulas escolares; de ello dan cuenta los procesos acompañados por el Programa Ondas, de Colciencias, dedicado a promover y financiar proyectos investigativos escolares en las diferentes regiones del país. En esta misma dirección Maloka en Bogotá y el Parque Explora en Medellín vienen promoviendo diversas ferias donde la tarea esencial es la difusión de los trabajos investigativos que vienen adelantando las escuelas y colegios del país.

Estos logros, de por sí loables, han sido acompañados de una visión fundamental, esto es, el asumir la formación en el campo de la investigación como una tarea que debe estar acompañada de la construcción de ciudadanía (Colciencias-Ondas, 2007), pues de poco serviría formar más y mejor a unos sujetos, si estos no se perfilan como respetuosos de los derechos de sus semejantes.

No se trata, pues, de utilizar diversas metodologías para acercarse a un conocimiento más elaborado; se trata, de manera fundamental, de la formación de una cultura política democrática a partir del desarrollo de competencias investigativas; se trata de cómo comprender los usos políticos de la práctica de la investigación desde la escuela, lo que exige reconocer que educar en este campo involucra diferentes ámbitos como son la dimensión afectiva, la intelectual, la cognoscitiva, la ética y la convivencial.

La apuesta debe ser la de formar integralmente ciudadanos líderes, responsables de sus decisiones individuales y colectivas, críticos y reflexivos frente a la realidad y al acontecer social (Ospina, 2015). Hombres y mujeres con voluntad para aprender y desaprender, capaces de emprender acciones para vivir con otros en medio de la diferencia.

Educación y ciudadanía

Educar en y para el ejercicio de la ciudadanía es una de las tareas fundamentales del sistema educativo; al contrario, en Colombia el desarrollo de propuestas en

materia de derechos en la mayoría de las instituciones se ha inclinado más por el enfoque normativista que por la perspectiva de promoción de la convivencia escolar, de la ciudadanía y de los derechos humanos, lo que no deja espacios para la construcción de escenarios propicios para la formación ciudadana (Agudelo, 2006).

Sociedades como la colombiana, que han experimentado sucesivas oleadas de violencia, requieren con urgencia de procesos en los que se procure la formación para el ejercicio de la ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos, todo ello enmarcado en la transformación de prácticas cotidianas que permitan generar una cultura de paz (García y Ospina, 2015).

Lo anterior es bien interesante, pues la primera vez que los seres humanos se reúnen para darse un proyecto de humanidad es cuando proclaman la Declaración Universal de Derechos Humanos, que al fin de cuentas es el principal proyecto de humanidad de que hoy se dispone; por eso los derechos humanos no pueden ser un tema, una unidad o una dimensión a trabajar en las escuelas y colegios del país; estos deben ser el norte ético del proyecto democrático. De allí se concluye que solo es posible construir la democracia en una sociedad que se cimienta sobre la lógica de los derechos humanos y, más aún, sobre la cultura de los derechos, que engloba el respeto que es necesario tener también por todos aquellos seres no humanos (los animales, el medio ambiente), que también merecen aceptación, consideración y protección (Gil, 2011).

Pero el problema de la ciudadanía y de la democracia no se resuelve imponiendo en las instituciones cursos o temas relacionados con la cultura de los derechos y la democracia; son necesarias transformaciones sociales y culturales de la sociedad toda.

Los cambios que se necesitan son de fondo, y deben ir más allá de las personas, pues tienen que ver con las instituciones, con la creación de prácticas y hábitos democráticos y con la recuperación de la libertad democrática (Maguendzo, 2003). No se trata de pensar que la escuela como institución social vaya a producir los grandes cambios que la cultura política de los colombianos necesita, pero sin educación ningún cambio será efectivo; por ello los compromisos que asume una sociedad, además de éticos, deben ser morales, entendiendo que la moral, en ocasiones, puede ser más importante que las mismas leyes para alcanzar una sociedad más tolerante y pacífica, pues si como se dice una imagen vale más que mil palabras, podría decirse que una convicción moral vale más que mil leyes.

En este orden de ideas se hace necesario entender la democracia más que como algo instrumental, como un estilo de vida. Es la concepción de la ciudadada-

nía activa; es la idea de la democracia no como algo que se ve, se hace o de lo que se habla, en no pocas ocasiones con escasa información. Es la noción de la democracia como el espacio de la acción política, entendida como el uso efectivo de los derechos y capacidad de actuar con otros de manera cooperativa para transformar los problemas de los entornos más inmediatos de los sujetos. Así planteadas las cosas, es evidente que la ciudadanía no es dada, no es otorgada, es una construcción colectiva (Ospina, 2015).

Un ciudadano es la persona que es capaz, en cooperación con otros, de construir o transformar las leyes y normas que él mismo quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos; en este sentido es posible afirmar que una escuela democrática es una escuela que forma ciudadanos. Pensar una escuela y una pedagogía para formar ciudadanos es muy distinto que pensarla para hacer buenos estudiantes (Jares, 1997). En una educación democrática el problema es cómo transformar cosas que se tienen para transformar para formar ciudadanos, pues desde el punto de vista de la democracia, las escuelas no tienen estudiantes, lo que tienen son personas que se van transformando en ciudadanos.

Es desde la anterior concepción que surge la noción de la escuela como el primer espacio de actuación pública del niño, siendo su primer escenario de contacto con lo público, con lo común y lo colectivo; de allí que sea un error hablar de la escuela como el segundo hogar, pues entre más parecida sea una institución educativa a un hogar, menos democrática será.

Un ciudadano tiene que ser capaz de leer su contexto si realmente se asume como sujeto de derechos y de deberes. Esto es fundamental porque los medios informativos por excelencia de los estudiantes, y de buena parte de la ciudadanía, son los medios masivos, con toda su carga de intereses ideológicos, políticos y económicos, lo que no da pie a concebir una información y una formación realmente diversa; por lo mismo, es necesario ubicarse de manera reflexiva y crítica frente a las relaciones de dominación y exclusión que estos imponen.

Si se parte del principio de que una opinión política es una opinión calificada, se concluye necesariamente que el ciudadano necesita conocer para opinar; de allí la exigencia de dotar a los estudiantes de herramientas para que puedan comprender y participar en los asuntos públicos. Al fin de cuenta, asumir que lo pedagógico lleva implícito el saber, la disciplina, el discurso y la práctica.

En este sentido los procesos educativos en el campo de la democracia y la ciudadanía deben poner en juego los saberes propios, las lecturas del contexto, el debate argumentado y la construcción de propuestas de investigación y de intervención; es necesario igualmente entender que el orden social es una

construcción humana y como tal se puede transformar, lo que exige, además, entender que una sociedad debe estructurarse mediante un proceso de inclusión y no de exclusión, para representar y reconocer a todos sus miembros.

Es necesario promover desde las aulas escolares la potenciación de escenarios de inclusión desde un enfoque diferencial, es decir, marcos de comprensión y dispositivos que combatan la discriminación por razón de identidad cultural o étnica, sexo, orientación sexual, religión u origen, entre otros, con el fin de generar relaciones y condiciones de equidad, lo cual bien se puede lograr a través de la implementación de procesos investigativos en las aulas.

Es necesaria la formación de sujetos capaces de desarrollar una actitud ética frente a la vida, que reclama la capacidad para comprender que las acciones y decisiones particulares inciden en las demás vidas y en el entorno; es decir, tienen consecuencias, en una palabra, sujetos capaces de ejercer la ciudadanía.

Felisa Tibbitts sugiere que para ejercer la ciudadanía de manera activa es necesario “desarrollar un sentido de identidad local y global, además de la habilidad de comprender a los demás y apreciar la diversidad” (Tibbitts, 2007, p. 75), lo que sugiere el trabajo denodado en aulas para comprender los contextos en los que los estudiantes interactúan. La lectura del contexto permite identificar y analizar elementos del entorno que deben fortalecerse, modificarse o transformarse para hacer posible una ciudadanía activa, crítica y responsable.

Las anteriores exigencias son fundamentales en un país como Colombia que en el mediano plazo está pensando en solucionar su conflicto político por la vía de la negociación, lo que exige a las comunidades, entre ellas a las educativas, un compromiso serio y responsable con la paz en sus territorios (López, 2016); al mismo tiempo demanda formar para la ciudadanía global, que implica formar ciudadanos del mundo, que se reconozcan como habitantes del planeta, responsables de su cuidado, sostenibilidad y de la construcción de solidaridad planetaria.

La investigación no es pues una alternativa para acercarse a mejores conocimientos, aunque ello se logra; ella debe aparecer como la herramienta fundamental para comprender los escenarios locales en que los estudiantes se desenvuelven y su relación con el contexto global, permitiendo a las comunidades educativas comprender que cada vez dependemos más del extenso e incomprensible mundo que ignoramos.

Habilidades investigativas para la convivencia y la formación democrática

En una encuesta realizada en la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, de la ciudad de Quibdó, en el desarrollo de la investigación arriba mencionada, se pudo

constatar que los estudiantes tienen una idea bastante precaria de la ciudadanía y de la democracia, y de esta en el ámbito escolar. Para ellos la democracia, y la democracia escolar no están sustentadas en la participación, en el ejercicio y control de lo público, sino en el desarrollo de actividades formales, a lo que se suma la idea tan impulsada por los medios de que son más importantes los candidatos y su imagen que sus programas.

En esta dirección es pertinente reconocer que la tarea fundamental de la educación en el campo de la democracia tiene que ver con formar en y para la dignidad y la libertad; para estimular la convivencia pacífica y la construcción de una cultura de paz entre las sociedades, tal como lo propone el Decreto 1038 de 2015 sobre la Cátedra de la Paz. La tarea de la formación ciudadana tiene que ser una labor pedagógica, política y jurídica, es decir, formativa, que permita actuar en contexto y que a partir de ella se procure el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los individuos (Naciones Unidas, 1999).

Una propuesta pedagógica de educación en y para la formación ciudadana debe considerarse desde una perspectiva ética y política, vinculada con los problemas que enfrenta el entorno inmediato de los estudiantes como son la pobreza, la injusticia social, la violencia, la discriminación, el miedo y la corrupción (Toro, 2007). En igual dirección es fundamental reconocer a los docentes de las escuelas y colegios del país como intelectuales y como investigadores, lo cual se hace evidente, no porque ellos hagan "ciencia" sino, como bien lo proponen los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* (MEN, 2002), porque aprovechan con los estudiantes las estrategias y los métodos que les brinda el conocimiento científico; de allí que sea pertinente retomar la sugerencia que ha planteado la docente e investigadora Marina Camargo, de la Universidad de la Sabana: "Maestro investigador, ¿y por qué no?" (2006).

Es por ello que el presente artículo defiende la tesis de que una propuesta para trabajar el campo de la ciudadanía con los estudiantes debe hacer énfasis en la formación en el campo investigativo, donde al tiempo que estos se sensibilizan y forman para la democracia, accedan a competencias investigativas, lo que, de paso, les permite a las instituciones contar con un importante caudal de información sobre sus territorios, aprovechando mejor estos conocimientos para contextualizar sus saberes.

Con esta propuesta se pretende formar integralmente ciudadanos líderes, responsables de sus decisiones individuales y colectivas, críticas y reflexivas frente a la realidad y al acontecer social. Hombres y mujeres con voluntad para aprender y desaprender, capaces de emprender acciones para vivir con otros en medio de la diferencia, donde el pluralismo, la relación intergeneracional y la diversidad tengan cabida.

Se reconoce así que lo importante de la formación ciudadana parte de considerar que quien conoce sus garantías y libertades está capacitado para demandar, reclamar, exigir y proponer; por ello a este tipo de sujetos es menos probable que se les atropelle en su integridad.

Se trata, pues, de sensibilizar a los estudiantes sobre lo que pasa en las comunidades donde ellos se desenvuelven. Una propuesta como estas procura no solo responder a la pregunta de cómo me entero mejor de un problema, sino de cómo me conmuevo con esa realidad que reflexiono. No solo se trata de analizar cómo me informo, sino cómo me transformo. De allí las exigencias, en el campo de las competencias actitudinales y volitivas.

La formación ciudadana supone educar desde y para unos determinados valores tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan y descalifican aquellos que aparecen como antivalores como son la discriminación, la intolerancia, la violencia, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, etc.; como bien lo sugiere el investigador chileno, Humberto Maturana:

Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social (1992, p. 17).

La educación desde una perspectiva política busca formar un sujeto de derechos que actúe ética, moral y democráticamente en su contexto. Sin compromiso democrático de los ciudadanos y sin responsabilidad ética ni moral solo será posible un mundo de confrontación y guerras, de individuos insolidarios, de sujetos solitarios que solo piensan en lo que les conviene, un mundo en el que la gente hace lo que le da la gana y no lo que quiere, un mundo donde los medios masivos les imponen las conductas a los ciudadanos.

Para formar desde las instituciones educativas en el campo de la ciudadanía, la democracia y la investigación es de suma importancia el uso de estrategias como: (García y Ospina, 2015, p. 7)

- Talleres sobre ciudadanía y democracia.
- Construcción de diagnósticos participativos con enfoque de derechos.
- Consulta de diversas fuentes de información.

- Construcción de historias de vida.
- Elaboración de ensayos, mapas conceptuales y cartografías sociales.
- Participación en eventos territoriales.
- Recorridos urbanos y regionales.
- Socialización de trabajos, exposiciones y conversatorios.
- Informes de investigación en diversos formatos (vídeos, exposición fotográfica, artículos de revista, pósters).

Estas estrategias superan lo que tradicionalmente se hace en las instituciones educativas de la básica y media cuando de investigar y de formar en el campo de la ciudadanía se trata.

Mientras que la formación en el campo de la investigación tradicional se sustenta en las consultas aisladas en enciclopedias e Internet, en la soledad de los estudiantes en los procesos de consulta e investigación en los que los resultados finales se circunscriben a la entrega de un trabajo, donde investigar aparece como un evento aislado y los trabajos no tienen resonancia social, las estrategias que se están proponiendo buscan un acercamiento permanente y sistemático a diversas fuentes de información (revistas, periódicos, audiovisuales, fuentes primarias, etc.), acompañamiento y capacitación permanente en métodos y técnicas de investigación social, socialización, sustentación y retroalimentación permanente de los avances de las investigaciones, monitorización y articulación de los procesos, acercamiento a fuentes, técnicas y sistematización. Propuestas como estas deben asumirse como estrategias transversales que atraviesan todo el currículo y el plan de área.

Una propuesta de estas calidades debe ser transversal, pues educar en este campo involucra diferentes ámbitos como son las dimensiones afectiva, intelectual, cognoscitiva, ética y de convivencia. Desde esta óptica la transversalidad no consiste en hacer malabares para “meter” los temas de las diversas asignaturas en una determinada propuesta; consiste en aprovechar mejor todos los espacios formativos de que se puede valer un proyecto pedagógico y la institución para mejorar su quehacer (Magendzo, 2003). La transversalidad no consiste en sumar disciplinas, sino en recuperar sus desarrollos en función de los problemas que se desea abordar.

A manera de epílogo

Si bien en el presente trabajo se está defendiendo la idea de que la investigación escolar es una excelente estrategia para promover la formación ciudadana de los

estudiantes, la propuesta logra configurarse a partir de los hallazgos del trabajo de campo realizado en la Institución Educativa Pedro Grau y Arola.

Se encontró en la institución que existen serios problemas de convivencia entre los estudiantes que les impiden vivir a plenitud la ciudadanía, entendida como el ejercicio de sus derechos, problemas debidos a discriminación, convivencia en el interior de la institución, los cuales se resuelven de manera inmediata y tradicional: inmediata porque en la mayoría de los casos son los docentes quienes logran intervenir estos asuntos y es tradicional porque no se siguen protocolos o rutas previamente definidas, sino que se dialoga con los implicados, sin que se logre establecer un seguimiento que garantice la no repetición de actos violatorios de los derechos de los estudiantes.

Llama la atención que el 43% de los estudiantes haya sentido agresiones, discriminaciones o formas de exclusión en el interior de la institución, lo cual denota que los espacios educativos aún no son territorios donde la ciudadanía, el respeto por las diferencias y la tolerancia se hayan instalado con fuerza; de allí la precaria formación en el campo de la ciudadanía. Los espacios educativos que deberían ser por excelencia los territorios para el diseño no encuentran formas para que las diferencias sean ampliamente expresadas.

Respecto a la manera como se debería intervenir la comisión de las faltas, los estudiantes consideran que la institución debería hacerlo a partir de la aplicación de sanciones; lo que da cuenta del poco trabajo que en materia de convivencia, prevención de la violencia y de justicia escolar se ha hecho en la institución, que hasta el momento no cuenta con una rutas y protocolos definidos para afrontar estas situaciones.

Es bien dicente que la cultura escolar y las formas de entender la justicia escolar se hayan sustentado en buena medida en el castigo, y que las formas de justicia restaurativa, la negociación y el diálogo no aparezcan con fuerza; igualmente es importante que muchos estudiantes estén reclamando la necesidad de campañas encaminadas a promover la convivencia y el respeto por el otro.

Se evidenció que la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, para 2015, no había definido los protocolos para mediar ante los diferentes conflictos, según lo indicado por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, sobre convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Así planteadas las cosas, y en la dirección que se construye el presente análisis, es posible sugerir que una escuela preocupada por la formación democrática y ciudadana de sus estudiantes a través del desarrollo de habilidades investigativas requiere, necesariamente, de maestros como lo sugería Henry

Giroux (1997), que se asuman como intelectuales transformadores, no como reproductores de currículos prefabricados que los desconocen como sujetos cargados de saberes y experiencias, que han logrado construir una postura ética y política frente al quehacer de la educación. Es la idea de un docente como intelectual de la pedagogía, no como operador del saber.

A una propuesta como estas debe preocuparle e indignarle, en términos éticos, morales y políticos la exclusión social, la discriminación, las agresiones contra las personas; en una palabra, los actos violatorios de los derechos humanos; de igual manera es necesario defender el derecho a habitar en el mundo sin ser maltratados; entender que existen atentados y agresiones que no se pueden permitir. Es por eso que se concibe que el problema fundamental de la educación consiste en resolver el tipo de sujeto que se quiere formar el cual, a toda costa, debe ser un modelo que humanice a las personas.

Formar en democracia y ciudadanía debe asumirse como una necesidad existencial, pues con frecuencia se pide a la escuela que forme a unos sujetos de los que aún la sociedad en su conjunto carece, pues nadie nace demócrata, nadie nace conviviente, nadie nace honrado, nadie nace violento; todos esos son aprendizajes artificialmente contruidos, y aunque de ello no se da cuenta la gente, toda la sociedad los paga o los disfruta.

La escuela tiene que reconocer que hoy emergen en los escenarios públicos nuevas identidades; de allí la necesidad de un proceso pedagógico para su visibilización e inclusión. Es necesario desde las instituciones educativas desarrollar actitudes de inclusión de las diferencias, de tal manera que las expresiones relacionadas con las etnias, el género, las edades, la orientación sexual, las víctimas de violencias y agresiones, etc., conocidos como poblaciones diversas, diferenciadas o vulnerables, sean plenamente respetadas. Es fundamental la promoción de comunidades incluyentes, democráticas y protectoras. No se trata de la apuesta por lógicas reproductoristas del saber pedagógico, sino de fortalecer procesos donde las subjetividades sean reconocidas.

De una verdadera educación política y democrática deben resultar ciudadanos autónomos, sensibles con las problemáticas de sus comunidades y tejidos sociales fortalecidos; situación que no ocurre cuando se habla de la educación vertical, pues una sociedad autoritaria produce una escuela autoritaria. Una propuesta como estas debe asumir la tarea de la formación en el campo de la democracia como experiencia humanizante y praxis pedagógica; de allí que se plantee la necesidad de un currículo que ponga en diálogo los distintos saberes, desde un enfoque de derechos y con una perspectiva crítica y diferencial.

En medio de las dificultades que hoy presenta el sistema educativo colombiano, muy especialmente en lo que respecta a la convivencia escolar, se

reconoce que en la actualidad las instituciones han experimentado profundos cambios en su manera de asumir la labor formativa, lo cual ha sido dinamizado en buena parte por el arribo de maestros más capacitados, más jóvenes y de mayor apertura a los estudiantes; ellos han brindado nuevas dinámicas de identidad y pueden ser interesantes como puntos de apoyo para diseñar procesos de sensibilización en la convivencia ciudadana, en el respeto por los derechos de los demás, en la solidaridad social; pero estos elementos serían insuficientes si el Estado no hace presencia social en las comunidades más marginadas y excluidas de la sociedad.

Es por lo anterior que es muy difícil que se pida a las instituciones educativas que asuman de manera pacífica y mediante el diálogo civilizado los conflictos, en una sociedad y en un país que no ha logrado asumirlos. Pese a ello son numerosas las instituciones que vienen dando muestras de estar dispuestas a correr el reto de aportar su granito de arena en la generación de una sociedad plural, para construir en sus espacios cotidianos unas relaciones interpersonales en las que todos tengan cabida.

Referentes bibliográficos

Agudelo, E. (2006). El nuevo enfoque curricular para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. Nueva ciencias sociales. Propuesta curricular integrada (libro guía para el docente). Bogotá: Grupo Editorial Educar.

Arteta, A. (2008). Aprender democracia, ¿por qué? El saber del ciudadano: las nociones capitales de la democracia. Madrid: Alianza Editorial.

Ausbel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Madrid: Paidós.

Camargo, M. (2005, enero). Maestro investigador ¿y por qué no? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 24-31.

Camargo, M. (2006). Política educativa, equidad y formación docente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Castells, M. (2002). La era de la información. La sociedad red. Bogotá: Planeta.

Colciencias-Ondas. (2007). Xua, Teo y sus amigos en la Onda de la investigación. Guía de la investigación y de la innovación. Bogotá: Fundación Fes-Colciencias.

García, D. y Ospina, E. (2015). Orientaciones básicas para la implementación de la cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Medellín, 2015. Medellín: Secretaría de Educación.

Gil, M. (2011, noviembre). La construcción de la memoria histórica de las víctimas de la violencia. Desde la Región, Medellín: Corporación Región, N.º 554, pp. 37-48.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 15, septiembre-diciembre, pp. 3-7.

- López, C. (2016). *iAdiós a las Farc! ¿Y ahora qué?* Bogotá: Debate.
- Maguendo, A. (1999). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Sarmiento.
- Maguendo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Creación de la cátedra de la Paz*. Bogotá.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de Las Naciones Unidas para los Derechos Humanos-Unión Europea. (2003). *Compilación de instrumentos internacionales: Derecho Internacional de los derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Derecho penal Internacional*. Bogotá.
- Ospina, E. (2000). *Formación ciudadana*. Tesis de grado (Maestría en Sociología). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ospina, E. (2015). *Pedagogías de la memoria: el papel de la escuela en el posconflicto*. Ponencia presentada en la Primera Bienal Internacional de Educación y Cultura de Paz. San Agustín, Huila.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Tibbitts, F. (2007, mayo). *Nuevos modelos de educación en derechos humanos*. San José de Costa Rica. Vol. 15, N.º 7.
- Toro, J. (2007). *Educación para la democracia*. Bogotá. Fundación Social.
- Vásquez, A. (2008). *Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. Observaciones filosóficas*, N.º 6. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 1-8.

Educación despatriarcalizada: clave para la ciudadanía de las mujeres*

María Fernanda Herrera Acuña**

Recibido: 18 julio de 2016

Enviado a pares evaluadores: 21 de julio de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 18 de octubre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 24 de octubre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a5

RESUMEN

Las mujeres indígenas y criollas en Bolivia han permanecido desde la conquista bajo un régimen colonial y patriarcal en un vínculo de subalternidad con los hombres. Frente al Estado, en su condición de ciudadanas, han devenido en relaciones capitalistas, modernas y menguadas, luchando desde lo privado y lo público por la búsqueda de equidad, justicia e

inclusión. La nueva forma de refundarse el país, Constitución del 2009, ha traído una mirada distinta de transversalidad de género, donde las nuevas políticas educativas ocupan un espacio prioritario para posicionar a las mujeres como sujetos sociales de primera categoría, en cuanto a igualdad, participación y liderazgo.

Palabras clave: género; refundación; educación; Vivir Bien.

* Texto resultado de formación doctoral en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile.

** Licenciada en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; magíster en Filosofía de la misma universidad; magíster en Educación Superior de la Universidad Mayor de Santiago de Chile. Doctoranda en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. Profesora de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile y de la Universidad Andrés Bello. Ha publicado artículos en diversas revistas latinoamericanas. Correo electrónico: fdaherrera@hotmail.com

Despatriaralization education: key to women's citizenship

ABSTRACT

Indigenous and Creole women in Bolivia have remained since the conquest under a colonial and patriarchal regime; establishing relationships of subalternity with men. In the face of the State, as citizens, they have become capitalist relations, modern and diminished, which they have tried to overcome, from the private and the public; in the search for equity, justice and inclusion. The new way

of re-founding the country, Constitution of 2009, has brought a different perspective of gender mainstreaming, where the new educational policies occupy a priority space to position women as first class social subjects, namely equality, participation and leadership.

Keywords: gender; refoundation; education; living well.

Introducción

Los procesos feministas en Bolivia –desde la década de los 80- posteriores al regreso a la democracia, y hasta la conformación de la nueva Constitución en 2009, han vivido un desarrollo de exigencias y replanteamientos que provocaron una serie de cuestionamientos teóricos y reivindicaciones prácticas, en la búsqueda de una mayor integración, presencia y poder con miras a una nueva institución de ciudadanía de género.

Las mujeres, rodeadas y cimentadas en un marco patriarcalista y colonialista institucional, han debido lidiar para refundar un nuevo Estado donde sean consideradas en relaciones horizontales no solo de derecho sino también de hecho, donde su integridad y su presencia sean vistas como factores necesarios y de aportes para gestionar un trato igualitario y en pro de la eliminación de las carencias reales y de su posicionamiento como verdaderas ciudadanas en un espacio público-político inclusivo desde su diversidad y heterogeneidad.

Con esta mirada se realizará un recorrido histórico desde los años 80 hasta la formación de la constituyente, por la presencia activa de las mujeres en la búsqueda de un nuevo *situs* ciudadano de participación y representación. Luego, se reconocerán los conceptos de patriarcado y descolonialidad como sustentadores de las relaciones de subalternidad en el marco de los géneros.

A continuación, se revisará la importancia del espacio educativo para las incorporación de las mujeres en el cambio ciudadano. Luego, se repasarán los planes y proyectos que el Estado boliviano ha desarrollado para ofrecer una educación con visión de género. Y se finalizará, con las consideraciones sobre la importancia de la educación como intersección y solución a las muchas necesidades del país.

Datos históricos

En el contexto de la década de los 80 –según el trabajo realizado en el decenio pasado– los grupos de activistas feministas encontraron en la conformación de Organizaciones No Gubernamentales un canal institucionalizado de actuación que bajo la opresión de la dictadura era nulo. Las ONG dotaron de nuevos recursos organizativos al movimiento feminista y muchos de los grupos de mujeres se transforman con el tiempo también en ONG, creándose una serie de asociaciones y colectivos de mujeres en pro de la obtención de un empoderamiento como sujetos individuales y autónomos, en contraposición con la subyugación del espacio privado dominado por la cultura androcéntrica que impone a las mujeres un rol a puerta cerrada dentro del hogar que invisibiliza y, muchas veces, contraría los derechos humanos fundamentales como los de la no violencia, la sujeción económica, la invisibilidad en la toma de decisiones, etc.

De base y con miras a la sobrevivencia se organizan clubes o centros de madres –en 1987 había cerca de 4 000 clubes de madres que involucraban cientos de mujeres, distribuidos en las áreas urbana y rural– relacionados propiamente con su desarrollo y sustentados por agencias y organismos internacionales. Se aplica en estos centros una política de economía, con cuotas y pago de alimentos, transformándose, algunos, en pequeñas corporaciones productivas. A partir de uno de estos centros se formó con apoyo de una ONG, la Asociación de Mujeres Receptoras de Alimentos (1987-1988) con el objetivo de trascender desde lo privado, de la sobrevivencia, al espacio político mediante ciertas demandas de género.

Importante es señalar que a partir de 1981 se suceden los Encuentros Feministas de Latinoamérica y el Caribe, que cada dos o tres años reúnen a las feministas del continente en la reflexión política sobre la situación del movimiento y la elaboración de nuevas líneas de acción, y que tiñen el accionar de las ONG y de los movimientos de mujeres de Bolivia y del resto de Latinoamérica. Junto con estas asociaciones urbanas se crean ciertas organizaciones o colectivos de mujeres campesinas; entre las más destacadas y a nivel nacional, la Federación de Mujeres Campesinas Bartolina Sisa (1983), que nace en el contexto de la recuperación de la democracia en Bolivia y la recomposición de las organizaciones a fin de que las mujeres del área rural participen plenamente de este proceso con una organización propia, organización que mediante cortes de caminos, marchas y huelgas de hambre intenta conseguir autonomía y construir una nueva identidad.

En Bolivia, el movimiento feminista afirma su presencia pública hacia la mitad de la década de los 80; los medios de comunicación se refieren a su existencia e informan sobre los eventos y seminarios que este convoca, difundiendo sus propuestas de agenda.

En 1984 se crea la Coordinadora de Mujeres que agrupa a organizaciones feministas, otras ONG que trabajan con ellas y algunas organizaciones gubernamentales. Se constituye, de este modo, uno de los primeros esfuerzos de concertación entre sociedad y Estado en torno las problemáticas que afectan a las mujeres.

En 1989 se realizó un Congreso Extraordinario en un esfuerzo por unificar diferentes sectores y tendencias políticas que integran el movimiento organizado de la mujer rural; en él participaron alrededor de 200 mujeres en representación de todos los distritos de Bolivia.

En 1989 se crea la Plataforma de la Mujer, que pretende articular el trabajo desde una perspectiva de género y las organizaciones feministas procurando

lograr la igualdad de la mujer y la democratización en las relaciones cotidianas. Trabaja en la elaboración de reformas y propuestas de ley e inicia una campaña dirigida a la sociedad civil en coordinación con la Comisión de Mujeres del Parlamento para que la violación sea considerada delito público.

La perspectiva de género en la Bolivia, de los años 90, se manifiesta plenamente en organismos gubernamentales, no gubernamentales y en la academia, lo cual produjo una profesionalización del feminismo. Las mujeres y su consigna del derecho a tener derechos, sustentada en movimientos y organismos internacionales, movilizó a colectivos constituidos de mujeres y a las distintas expresiones de las feministas a comprometerse a trabajar alrededor de la urgencia y necesidad de democratizar el poder, la representatividad y la participación en la política en el marco de un ideal democrático de la igualdad como lo sustantivo para ejercer una verdadera ciudadanía, con la finalidad de eliminar inconvenientes tanto sociales y políticos como culturales y económicos, donde la verdadera participación y representación era exclusivo dominio de hombres.

Por tal razón el contexto de los 90 fue favorable para intentar desmontar los arraigados significados culturales de la dominación de las estructuras androcéntricas que, una década antes, las mujeres feministas habían empezado a tematizar y politizar. Ahora se contaba con el concepto de género no solo como un referente para plantear ciertos cambios, sino también, como una nueva interpretación de la realidad donde la igualdad de las mujeres exige nuevas estructuras, símbolos y pertenencias ciudadanas. Frente a este panorama se entrevén como temas en las agendas feministas, la desnaturalización de la exclusión de las mujeres en espacios públicos haciendo visibles los desiguales repartos de poder, la tematización de la violencia contra las mujeres –en espacio de democracia– y la reivindicación de los derechos de las mujeres sobre sus cuerpos.

Frente a estos acontecimientos –en los años 90– la Coordinadora de Mujeres elabora propuestas de políticas sectoriales para incorporar e institucionalizar el género en el aparato del Estado y en la corriente principal de inversión para el Desarrollo.

En 1991 en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, se llevó a cabo bajo la organización de Foro de la mujer (institución que agrupa a varias ONG), el Segundo Encuentro Feminista Boliviano. Se denominó “Segundo”, porque en los últimos días de septiembre en 1990, por iniciativa de la institución Tijeras femeninas, se convocó al Primer Encuentro. Según especifica la convocatoria enviada a alrededor de 50 ONG, y a otras instituciones dirigidas por mujeres, que se caracterizan por prestar asistencia económica social a otras mujeres, el carácter del Segundo Encuentro, fue el diagnóstico del feminismo en Bolivia. Se completa el Programa del Encuentro remarcando la necesidad de un trabajo

de género en la búsqueda de autonomía, autoafirmación, autodeterminación y autodirección.

Exactamente un año después, en La Paz, la cifra aproximada de ciento veinte mujeres del Segundo Encuentro se multiplicó a quinientas asistentes al Tercer Encuentro Feminista Boliviano. Asimismo, la organización varió por cuanto se nombró como responsables de dicho evento a ocho instituciones, entre las cuales también se encontraron plataformas que incluyen a otras ONG (como Plataforma de la mujer y Coordinadora de la mujer).

Frente a estos acontecimientos los movimientos feministas en Bolivia se decantan y surgen las institucionalizadas y las autónomas, con estrategias distintas para la transformación y acción de la política. Las feministas institucionalizadas trabajan desde las ONG –lo cual da a sospechar que vestidos con nuevos ropajes los arcaicos organismos internacionales intentaban adueñarse de las nuevas formas de refundación–, y ponen el acento en su capacidad de incidir y negociar con el espacio público estatal, buscando demandar la neutralidad del Estado y desarrollar capital político que pueda incidir en las decisiones públicas (Zabala, 2012). Por su parte, las autónomas o comunitarias apelan a la creatividad como instrumento de luchas, de construcción y realización de utopías y deseos, recobrando la realidad de las conexiones sociales en el marco de la propia vida que rodea a las mujeres para desde ahí trazar un planteamiento imaginativo, un camino de encuentro entre las personas y entre los pueblos, a partir de sus múltiples existencias, con la intención de superar el miedo a las relaciones entre iguales, pero diferentes, y llevar el asombro de descubrir la alteridad de las mujeres como interlocutoras válidas, como un par político representativo en las comunidades. Las mujeres autónomas que participan en los procesos sociales de Bolivia quieren hablar desde sus propuestas como una forma real de abrir un nuevo proceso de lucha para acabar con la opresión. El deseo es plantear la comunidad como la unidad de la sociedad, donde el yo vive comunitariamente con él o la otra, sin dejar de ser sí mismo, dimensionando la subjetividad y la existencia pero abriéndose al otro/a como un igual óptica y ontológicamente. Sobre esto, se plantea no ya el criterio del desarrollo como impulsor de la sociedad, sino el vivir para todas las comunidades, pueblos personas, países. El convivir con la naturaleza: no trabajar con índices sino con la metodología de política pública de los cinco campos de acción y lucha, planteados por el feminismo comunitario en Bolivia, a saber: cuerpo de las mujeres, espacio de las mujeres, tiempo de las mujeres, movimiento organizativo de las mujeres, memoria de las mujeres.

En el año 2000 las organizaciones de mujeres exigen al gobierno de Sánchez de Lozada mantener los mecanismos de género creados bajo el gobierno de Paz

Zamora. Las características de los contenidos del programa Plan para Todos incluía la reforma del Estado, la modernización económica y nuevas formas de relación entre el Estado y la sociedad, con la idea de posibilitar la descentralización e impulsar la participación social, que generarían las condiciones para redefinir el sentido y alcances de la institucionalidad de género.

Asimismo, entre los años 2000 y 2005 se produce en Bolivia una serie de movimientos sociales donde las mujeres tienen un rol protagónico, que empuja a un feminismo más acérrimo y contundente. Este nuevo período histórico es conocido como Ciclo Rebelde, articulado en las luchas contra las medidas económicas del Estado boliviano. Dicha fase se enmarca en un contexto neoliberal de matriz colonial (Cabezas, 2006). Colonial, porque es la experiencia contemporánea de discriminación racial la que ha servido de elemento catalizador de la memoria histórica colectiva, y de la reivindicación de un pasado glorioso, experiencia que se ha enfocado al empobrecimiento y marginalidad de los pueblos originarios y mujeres de los sectores populares urbanos y del campesinado.

En ese ciclo se produjeron también importantes movimientos sociales con momentos de mucha fuerza y otros de latencia de los cuales hacen parte La Guerra del Agua (2000), el Movimiento Popular de septiembre de 2000, Febrero Negro (2003), la Guerra del Gas (2003), la movilización alteña para expulsar a Aguas del Illimani (2005) y las movilizaciones de junio de 2005; todos ellos con objetivos comunes y que utilizan la rebelión y movimientos socio-políticos para conseguirlos. Revisaremos a continuación los tres primeros mencionados y la presencia femenina en ellos.

La guerra del Agua del 2002 no fue solo una acción motivada por el alza de los precios del servicio de agua de Cochabamba contra las empresas transnacionales, sino también, contra la ineptitud del Gobierno referente a la pobreza y a la crisis económica sufrida por Bolivia en los procesos de privatización (Anónimo, 2001), donde hubo una masa notable de mujeres. En Bolivia y particularmente en Cochabamba, los derechos de agua para diversos usos –agua potable, riego, bebedero de animales– son un derecho familiar que puede ser reclamado por cualquier persona, no solo por el jefe de hogar. Durante las movilizaciones, la gente de los barrios marginales de la ciudad y de las comunidades campesinas se desplazó hacia la ciudad para apoyar en los bloqueos y las marchas que mantuvieron aislados a varios sectores de la población. Durante el conflicto, las mujeres participaron activamente: en sus hogares, en las calles, frente a las fuerzas policiales y autoridades; desde los flancos más cotidianos y necesarios –organización de víveres, mercadeo de provisiones y ollas comunes– hasta los más cívicos.

También, participaron llevando piedras, alambres y otros, como delegadas o jefas de bloqueo y en responsabilidades de vigilancia y control hasta el cum-

plimiento y revisión de las disposiciones de la Coordinadora y Federación de Regantes de Cochabamba (Fedecor).

En este escenario, las mujeres urbanas y rurales experimentaron diversas vivencias según el espacio donde se encontraban. Para las féminas del campo el conflicto implicó grandes sacrificios porque durante los períodos más agudos tuvieron que movilizarse dejando abandonados sus hogares. También sufrieron en principio reacciones de maltrato y discriminación en la ciudad. No obstante, a medida que el conflicto se iba intensificando y generalizando, la actitud de la población, principalmente de los estratos sociales medios y altos, fue cambiando hasta confluir en acciones de solidaridad entre los sectores urbanos y rurales. Sin embargo, esta unidad alrededor de reivindicaciones comunes pone en un segundo plano pero no elimina, las reivindicaciones de género, ya que si bien las mujeres eran parte activa de los levantamientos, no ocurría lo mismo en el nivel de las instancias de dirección donde se tomaban las decisiones y se actuaba como interlocutor del Gobierno. Terminado el conflicto, las mujeres consideran que su experiencia les ha generado nuevas expectativas e intereses:

[...] entonces yo ya no quiero quedarme en mi casa, quiero participar porque también tengo el mismo derecho. Entonces por eso hay que comenzar a organizarse, las mujeres debemos capacitarnos...hay fuerzas para poder participar y aprender. Somos fuertes a lo menos en nuestras comunidades ya no tenemos miedo, nos aprovisionamos de nuestros alimentos como tostados, (cereales) quesos, charques (carne de res deshidratada) y vamos nomás a la lucha (Urjta, 2008, *on line*)

El antecedente inmediato de la Guerra del Gas fue el levantamiento popular denominado Febrero Negro, cuando se vislumbraba e descontento del sector indígena-popular y la desproporcionada represión militar del Gobierno de Sánchez de Lozada.

Como protesta la policía se amotinó y el Gobierno mandó al ejército a controlar el orden público y la propiedad privada. Entre los días 12 y 13 de febrero tuvo lugar una violenta manifestación de descontento social, coincidente con la visita de una delegación del FMI a Bolivia; en ella se produjeron 32 muertos y 214 heridos, en su mayoría fruto de enfrentamientos entre la policía y el ejército. Uno de los sucesos más fuertes del Febrero Negro fue el asesinato, por parte del ejército, de la enfermera Ana Colque, donde resultó también gravemente herida una médica, cuando ambas acudían a socorrer a un albañil herido. En el levantamiento popular, la población quemó y saqueó varios edificios públicos y las sedes de los partidos políticos tradicionales. En el Alto se quemaron la Alcaldía y la sede de Aguas de Illimani (Cabezas, 2006).

En la Guerra del Gas no se hicieron diferenciaciones entre hombres y mujeres. No obstante, se percibió una fuerte participación femenina en ciertos momentos

de su accionar, a saber, la instancia intermedia de jefes de calle y comités de movilización, y la iniciativa de los propios vecinos de base (Flores, Herbas y Huanca, 2006) quienes se encargaron de convocar por calles a los vecinos. Pero hubo una instancia mucho más participativa que no estaba prevista ni siquiera por las propias juntas vecinales: la organización autónoma vecinal. En este nivel se reconoce una igualitaria participación femenina. Hubo mujeres dirigentes informales, que convocaron a marchas y bloqueos, a la defensa del barrio y de las familias.

Todo este escenario se enmarca en la demanda por la Asamblea Constituyente –inaugurada en agosto del 2007– donde se espera impulsar un nuevo pacto social que permita renovar la legitimidad del Estado y ampliar la democracia para dar cabida a nuevas identidades étnicas, culturales y nuevos actores sociales como las mujeres, quienes piden participación y reconocimiento (Zavala, 2012).

Conceptos involucrados tras las peticiones de las mujeres: patriarcalismo y colonialismo

Las demandas promovidas por las mujeres en el contexto de la exigencia por una nueva institución de su ciudadanía no son menores dentro de la legitimidad de Bolivia, pues, los cambios que se esperan no responden solo a una situación de empobrecimiento o falta de derechos esenciales –que ya es prioritaria– sino a una reestructuración misma del Estado, a una nueva forma de articular la nación. No son sino las mujeres quienes por medio de sus colectivos, organizaciones, trabajos institucionalizados y autónomos pretenden desarmar viejos conceptos arraigados en la constitución de Bolivia, a saber, el patriarcalismo y el colonialismo. Esta tarea no fácil de construir, pues la disputa se presenta ya no con las circunstancias del aquí y el ahora, sino, con todo el andamiaje que ha sostenido, hasta ahora, la forma de establecer e interpretar las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y de género.

Cuando se habla de patriarcalismo se está haciendo referencia a un

[...] sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero; el patrimonialismo ha sido instaurado por los varones, quienes, como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres, también en forma individual y colectiva, y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia (Fontenla, 2008, *on line*)

Esta definición que, *prima facie*, parece clara y contundente debe ser, no obstante, desarticulada para entender las profundas raíces de sometimiento y subalternación en las que se encuentran las mujeres. A partir del feminismo radical la expresión “relaciones sociales sexo-políticas” debe ser entendida

como relaciones políticas por medio de las cuales, los varones dominan a las mujeres (Millet, 1975). Al decir: “están basadas en diferentes instituciones públicas y privadas” hace referencia al dominio masculino sobre la familia, es decir, las mujeres e hijos y, por lo mismo, la extrapolación de tal dominio sobre las mujeres en lo global de la sociedad (Lerner, 1995). Entre otras instituciones fundamentales se encuentra el Estado, pues el hombre recibe en su formación, de manos del *pater familis*, el poder sobre los demás miembros de la familia. Desde ahí el Estado coloca en una relación de sujeción a las féminas respecto a los varones, negando y dificultando su constitución como sujetos políticos autónomos. Al hablar de “solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones”, se refiere a la hermandad entre hombres, quienes se confabulan espontáneamente para dominar a las mujeres (Hartmann, 1987). Apropiación de la fuerza reproductiva de las mujeres es la visión del feminismo materialista, que concierne la fuerza productiva a la reproductiva y los productos al cuerpo de las mujeres.

Una cultura de base patriarcal trae serias consecuencias para las mujeres como sujetas de derecho, desigual, diferencia y discrimina la realidad mujer frente a la sociedad en su universalidad, lo que frustra las expectativas de sociabilidad como seres autónomos y valientes, recalca una jerarquía de los hombres y, por lo mismo, disminuye la persona misma de ser mujer y cualquier tipo de aporte que intente realizar. Bolivia, como la mayoría de los países de Latinoamérica, se encuentra subsumida y abigarrada de patriarcalismo. Cualquier intento de asumirse como ciudadana con legítimos derechos pasa por borrar, de alguna manera, la impronta patriarcal de su cultura, tarea titánica si se piensa que su constitución como Estado, tanto en el discurso como en su narrativa, se establece bajo un género masculino.

Ahora bien, otro de los conceptos que limitan el desarrollo de la mujer, en su búsqueda de relaciones igualitarias o complementarias con los hombres, es el de colonización o, su contrario, el de descolonización. El término de colonización está enlazado estructuralmente con la Modernidad que dispone y predispone una lectura de la realidad vinculada con la razón científica, discursiva e instrumental, pues la colonización no es sino la utilización de la razón para el dominio, manejo o aplicación del poder foráneo que produjo paradigmas desfigurados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la Modernidad. La matriz colonial de poder, sustentada en la propia diferencia, entiende al colonizador o civilizado como superior al exterior, al de afuera o bárbaro, implantando, en la realidad, estructuras de supremacía sobre lo conquistado, donde una etnia particular se impone como cosmovisión racional. A partir de esto, surge el término des-colonial que pretende a partir de aquello otro o exterior una liberación epistemológica para dar paso a una nueva comunicación inter-cultural, a un

intercambio de experiencias y de significaciones como base de otra racionalidad que pueda pretender con legitimidad alguna universalidad.

Por ese motivo, para implementar una ciudadanía con identidad de género es menester situarse en el contexto espacio geográfico donde se realiza, en este caso en Bolivia, lo que exige un entendimiento propio de la cultura real existente desde siempre. Proceder a un discurso o a una narrativa con paradigmas cognitivos y hermenéuticos externos es no entender el contexto, situación y problemáticas a resolver. Por esto, descolonizar es leer desde lo propio no solo las diversidades existentes entre los sujetos, sino tanto desvelar como plasmar una política que conlleve las raíces originarias del espacio social donde se convive.

La descolonialidad exige superar la codificación colonial de la diferencia del *ethos* de la objetivación y universalización que domina el pensamiento moderno. Frente a esta representación neocolonial las mujeres reclaman su consideración como sujetos de acción política para la construcción de avances en su autonomía y dignidad, a partir, de sus propios contextos culturales. Dicha tarea solo puede llevarse a cabo desde el pensamiento crítico de quienes se encuentran frente a múltiples exclusiones. La experiencia personal del dolor y la marginación por la falta de adecuación a las categorías dominantes requiere tanto de teoría como de política, pues, para descolonizar se debe atender a revelar el complejo de superioridad occidental como subyugación de otros: mujeres originarias, indígenas y campesinos, que forman parte sustancial de la sociedad (Suárez y Hernández).

Superación para la desigualdad de género: la educación

El proceso refundatorio en Bolivia exige construir una ciudadanía capaz de enfrentar los nuevos retos, con igualdad y justicia, ciudadanía que entienda, bajo una mirada de equidad e inclusión, los importantes cambios civilizatorios por los cuales atraviesa el Estado en la búsqueda del Bien Vivir. Si el Suma Qamaña se entiende como el encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la diversidad e identidad cultural, en una convivencia comunitaria, con interculturalidad y sin asimetrías de poder; significa que “no se puede vivir bien si los demás viven mal, vivir bien en armonía... significa... vivir en equilibrio con lo que nos rodea... vivir bien contigo y conmigo” (Coquehuanca, 2010), lo cual implica una realización afectiva, subjetiva, intelectual y de disfrute, en armonía con la naturaleza y en comunidad con y entre los seres humanos, a saber, hombres y mujeres.

El proceso de descolonialidad no puede entenderse, prioritariamente, sin una despatriarcalización de las relaciones humanas. Despatriarcalizar es aceptar al “otro” no solo en la igualdad sino también en su diferencia, con toda la riqueza

que esto conlleva; es subsanar aquellas diferencias específicas, entre los géneros, que constituyen una constante e importante característica estructural en las distintas sociedades.

Descolonizar y despatriarcalizar el género no es solo recuperar aquella identidad oscurecida y perdida, en los principios de la dominación extranjera, sino es volver a construir un colectivo donde la mirada política posibilite los lineamientos y narrativas que configuren un marco de adaptación para la factibilidad real de una nueva institucionalidad que potencie pensamientos, epistemes, paradigmas e inclusiones nuevas, donde un espacio fundamental de lineamiento y políticas públicas es dado por la educación, que ayuda a la autoconstitución como sujetos y ciudadanos distintos con miras a las nuevas formas de reconfiguración política. Esta nueva educación no es una negación de lo legado sino una afirmación de que hombre y mujer pueden aportar desde su propia perspectiva resurgiendo de las dominaciones capitalistas de poder y supremacía de unos contra otras. Es decir, posibilita una nueva forma de entender y crear una identidad original y originaria, que recupera lo que se ha sido y lo que se es para proyectarlo en una dualidad de género aumentado y complementario

Se trata de entender cómo relacionarse con el otro sin cosificarlo ni estigmatizarlo como distinto a lo propio. El ser humano se constituye en relación con la otredad y, ese otro no es solo una moción hacia lo intercultural en un Estado plurinacional -en contextos multiculturales, como Bolivia, los pueblos indígenas y afrodescendientes tienen perspectivas particulares propias que tienen que ser incluidas en un diálogo intercultural para aportar a desarrollar una sociedad con equidad no solo étnica sino también de género-, sino hacia la profundización de lo intracultural, que permite una reconstitución de mi legado y mi estar para conformar una construcción común. La educación refundadora tiene que contener esos vínculos de la intraculturalidad del sujeto, en cuanto género, pues el proceso de diálogo intergenérico funda otra autoconstitución y, por tanto, otra forma de Estado.

Por esto, educar desde la refundación es constituir sujetos ciudadanos y ciudadanas en un paralelo ontológico de equidad, cuya representatividad sobrepase, para estas últimas, el mero dominio de lo privado y se proyecte hacia una participación en lo público con una influencia directa de ellas. Donde su estar en el mundo devenga en el ejercicio igualitario de sus derechos civiles. Superar aquella perspectiva de separación entre la esfera de la sociedad civil-política y la esfera privada de la familia, que sellaba un pacto entre democracia y patriarcado es dejar de excluir, en cuanto ciudadanía, a la mitad de la humanidad. La educación con visión de género debe superar, entonces, la visión de aquel individuo -las mujeres- ensimismadas y despojadas de todo atributo social,

cuya única característica dominante es su pertenencia a la especie humana (Zúñiga, 2010). Solo en la medida en que hombres y mujeres participen, decidan y se proyecten en igualdad de condiciones, será posible la construcción de una cultura democrática y un desarrollo sustentable.

Aportes de la educación refundadora

Bolivia ha enfrentado el tema de la refundación con visión de género, ya desde la Constituyente, como un factor indispensable para el logro del *Suma Qamaña* y del desarrollo inter e intra-cultural. Con una visión transversal ha intentado ingresar el tema de la equidad entre los sexos desde diversos enfoques. Si bien, la Carta Magna no menciona en su ideario la despatriarcalización como propósito o concepto (Ybarnegaray, 2011), el Estado ha creado una serie de instancias que se ocupan de trabajar el tema género y concretarlo en diversas políticas públicas que ayudan a la inserción con equidad ciudadana; entre ellas cabe mencionar el Viceministerio de Descolonización, dependiente del Ministerio de Culturas, entre cuyas atribuciones destacan el desarrollo de políticas para la prevención y erradicación de toda forma de discriminación, racismo, xenofobia e intolerancia cultural. En este Viceministerio se ha creado la Dirección General de Lucha contra el Racismo, de la que depende la Unidad de Despatriarcalización, la misma que tiene como misión despatriarcalizar el Estado colonial y neoliberal, las familias, la sociedad y la religión. Entre sus objetivos se encuentra el de visibilizar, desestabilizar, poner en crisis las relaciones patriarcales y transformar las relaciones de poder existentes en el Estado plurinacional para constituir una sociedad justa y armoniosa.

Al mismo tiempo, se ha fundado el Viceministerio de Igualdad de Oportunidades, que es la cabeza del sector para el diseño y la aplicación de las políticas públicas destinadas a eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres. La normativa generada desde esta instancia es de cumplimiento obligatorio para todo el sector público, incluido el nivel departamental a través de las Direcciones Departamentales de Género o las Unidades Departamentales de Género.

En el campo de la educación, la Nueva Constitución Política del Estado, en su artículo 17, establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”, entendiéndola como un derecho humano y un elemento indispensable para el progreso social y económico, se reconoce la necesidad del acceso pleno en condiciones de igualdad como un requisito fundamental para la potenciación de la mujer y un instrumento primordial para lograr los objetivos de políticas públicas con visión de género (Bruner, 2011). Por lo cual, la

educación “constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla” (art. 77, I).

En el contexto latinoamericano, Bolivia muestra los indicadores educativos más rezagados. La población femenina, especialmente, “la que vive en zonas rurales, es la que más dificultad representa”. Si bien, la situación educacional ha mejorado apreciablemente en las últimas décadas, sigue siendo en desmedro en comparación a los hombres, desnivel marcado por un contexto educativo que muestra deficiencias vinculadas a tres factores principales: la raza, la estratificación social y, por supuesto, el género (Ortiz, 2013). Esta última perspectiva llevó a aprobar, por Decreto Supremo, 29850 (2008), el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades: Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia, para Vivir Bien, que establece los lineamientos generales para aplicar políticas públicas con igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, lineamientos entre los cuales destaca el eje educación con las siguientes políticas (Anónimo, 2012):

1. Erradicar el analfabetismo femenino.
2. Incrementar las oportunidades de acceso y la permanencia de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres en el sistema de la educación formal y alternativa.
3. Incorporar la perspectiva de género en la revolución educativa.
4. Abrir oportunidades de formación, capacitación y profesionalización de las mujeres en todos los ámbitos.

Educación y mujer, hoy

1. El analfabetismo afecta mayormente a las mujeres (19 %) sobre todo a las campesinas e indígenas, en comparación con sus pares varones (7 % y 14 %, respectivamente). En 2001 –año del último censo realizado en Bolivia– en el área rural, el 39,3 % de las mujeres no había alcanzado ningún nivel de instrucción. En el área urbana el 10,5 % de las mujeres no tiene ningún nivel de instrucción.

El enfoque de género, en cuanto al analfabetismo y la educación de adultos, se incorpora a partir de promover relaciones de equidad y respeto entre mujeres y hombres sin discriminación, favoreciendo la autodeterminación. Promover y privilegiar la educación de mujeres tanto en alfabetización como en Educación Primaria y Secundaria de adultos tiene una positiva visión hacia la participación activa de las féminas en sus procesos educativos. Igualmente se trabaja, en cuanto a los contenidos, una clara intención de género al no invisibilizar a las mujeres y no diferenciar a hombres y féminas

con una valoración y respeto de iguales a partir de sus diferencias (Ministerio de Educación y Cultura).

En lo concreto, respecto a ciertas innovaciones en la alfabetización, se han desarrollado la bi-alfabetización quechua-castellano y el método masivo y medio audiovisual, alfa-numérico "Yo sí puedo" que, basado en la antropología social de Paulo Freire, asume como postulados fundamentales la diversidad cultural y la unidad psíquica del ser humano, enfatizando el desarrollo de capacidades de comprensión y empatía entre los y las participantes, además del respeto a las diferencias de etnias.

2. En Bolivia, la concentración de la oferta educativa está en el área urbana. En el área rural se evidencia una casi inexistencia de centros de Educación Superior. El sistema educativo nacional ha segmentado el acceso por condición étnica; reforzando los sesgos de género de la educación moderna, en el área rural y la desvalorización de las prácticas educativas de los pueblos originarios.

La educación ha registrado avances en la matrícula escolar del primer ciclo, que subió y, prácticamente, cerró la brecha entre hombres y mujeres. En los ciclos superiores, persisten las relaciones asimétricas de género, agudizados en la zona rural. La educación de las mujeres, en las áreas rurales, se expresa, más que nada, en instrucción, hecho que no ha logrado revertir la inequidad de las diferencias de género, que se reproducen en los niveles superiores (Cabrero, 2007).

No obstante, la situación de las niñas en la Educación Primaria, en el acceso y permanencia, ha mostrado cambios importantes. Así, por ejemplo, en el área rural, la matrícula femenina de la gestión de 2006 muestra una leve evolución hacia la equidad de género respecto a la gestión 2005; mientras que en el área urbana crece lentamente. En el ámbito de la educación secundaria, el área rural detenta el más bajo índice de acceso escolar. En el área urbana, si bien es mínima la matrícula masculina y femenina, se ha observado un leve aumento en los últimos años. En cuanto, al nivel superior, el censo del año 2001 señala que el 13,10 % de mujeres alcanza el nivel de Educación Superior frente a un 16,7 % de hombres. En el área urbana el 18,62 % de mujeres alcanza el nivel superior y en el área rural es de 2,34 %.

Ahora bien, la permanencia de niñas y niños en el sistema educativo se encuentra condicionada por dos factores: uno, por la pobreza rural que exige la migración de las familias hacia lo urbano, y otro, por la permanencia de las niñas dentro de la educación formal citadina, quienes por bajas condiciones económicas y sociales deben abandonar la escuela para ingresar al mundo

laboral. Estos dos factores han sido acometidos con diversos programas de recuperación de escolaridad, tales como el proyecto de Acceso y Permanencia de las niñas rurales en la escuela –componente del Convenio 3096 del Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación de la Reforma Educativa Boliviana– desarrollado en el Ministerio de Educación por el Viceministerio de Educación y el Proyecto Niña Trabajadora dirigida a menores en situación laboral, respectivamente. En lo rural la finalidad del componente es contar con un Plan de Acción que favorezca el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela rural, y que proporcione insumos para contar con una política educativa a favor de la educación de las niñas. Desde el inicio el objetivo a largo plazo del componente señalaba impulsar el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas del área rural a través de la generalización de estrategias de intervención exitosas y sostenibles, y promover un cambio de actitud en la comunidad educativa respecto a la participación de las niñas del nivel primario en la escuela (Ministerio de Educación-Bolivia, 2005). En lo ciudadano, los programas ayudan “a retener en la escuela a los estudiantes en riesgo de abandono” donde se realizan transferencias en efectivo (a sus beneficiarios) “material escolar, transporte escolar, hospedaje y alimentación”, y en algunos casos acompañamiento pedagógico y psicológico, atención básica en salud, capacitación laboral, actualización informática o fortalecimiento de derechos y de identidad (Anónimo, 2012).

No obstante, siguen existiendo insuficientes mecanismos de acceso, permanencia e igualdad de oportunidades para las mujeres en la educación. Un sistema educativo deficiente que no cuenta con mecanismos de acceso, permanencia e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, y que está sustentado en una cultura sexista y estereotipada que restringe las posibilidades educativas y laborales de las mujeres.

3. Respecto a la Educación Superior en la medida que la población ha ido creciendo la Educación Superior aumenta. “El acceso de las mujeres se muestra en un porcentaje total del 47 %, se considera un porcentaje importante ya que no existen políticas referidas a este grupo. En general no se encuentran políticas sobre Educación Superior que involucren el acceso a la Educación Superior de grupos vulnerables”.
4. En el segundo mandato de Evo Morales, aumentaron las oportunidades y profesionalización de las mujeres en todos los ámbitos; desarrollándose programas prioritarios como los siguientes: el Programa de Capacitación y Formación Integral de Jóvenes bolivianos, apuntado a mejorar los perfiles socio-productivos de la población de áreas del altiplano y de valles

interandinos de Bolivia a través del desarrollo de competencias laborales, productivas y sociales y de la generación de empleos y emprendimientos productivos, la Instalación de Telecentros Educativos Comunitarios. Los Telecentros Educativos Comunitarios son espacios físicos que permiten a los alumnos de Unidades Educativas y a la comunidad en general el acceso a las tecnologías de información y comunicación, para apoyar al desarrollo educativo, trabajar en el desarrollo particular o comunitario, en aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, etc. (Ministerio de Educación y Culturas-Bolivia, 2006).

Estas directrices del Estado boliviano intentan no otra cosa que, dentro del ámbito educativo, estandarizar las oportunidades existentes para repartirlas de manera justa entre ambos sexos. Solo la educación es capaz de brindar los instrumentos de los que hombres y mujeres se sirven para construir sus experiencias, sus saberes, alimentar su lucha, sus movimientos y sus espíritus. Por esto, los hombres y las mujeres deben contar con las mismas oportunidades de desarrollo desde su niñez, en un contexto de inclusión, equidad y paz que posibilite el florecimiento de todas sus aptitudes y creatividad con miras al bienestar común, al Vivir Bien. Vivir con espacios de dignidad y posibilidades, cuya meta no sea solo una educación formal teñida de género, sino un verdadero *locus* de co-habitar donde la presencia del otro sea un aporte en la propia realidad; ambos con las herramientas necesarias para entender que solo en la diversidad de género, de raza, de situaciones, está la verdadera riqueza del país.

Consideraciones finales

La desigualdad de género es un problema no solo para las mujeres que lo padecen, sino para el país en su totalidad. Un Estado que discrimine la participación ciudadana de un grupo importante de individuos es un Estado arcaico y suspendido. No puede existir desarrollo y avance sin la inclusión de todas las miradas de una sociedad.

El Estado boliviano se ha hecho cargo de esta situación y ha devenido en la implementación de una serie de políticas públicas y proyectos, de nivel nacional, que intentan romper la brecha de exclusión existente entre sus mujeres y sus hombres, posibilitando un sistema educacional que desde los inicios detente una mirada de género, no solo para la nueva cepa que está en formación, sino también, para reparar las falencias de alfabetismo e inequidad escolar existente desde antaño.

La tarea no es fácil cuando lo que se intenta abarcar va más allá de la sola educación formal, pues se deben suplir, al mismo tiempo, otros tipos de dife-

rencias que separan y profundizan las inequidades del sistema educacional, a saber: los contrastes existentes entre lo rural y la ciudad, las desigualdades de distribución, las faltas de oportunidades tecnológicas, etc. El Estado boliviano, no obstante, ha entendido que todas estas variables no pueden ser superadas sin una mirada distinta y refundatoria del proceso educativo. Es por medio del educar donde hombres y mujeres pueden encontrarse frente a ellos mismos y en la arena pública como ciudadanos preparados y participantes.

Notas

1. El origen del movimiento CMCC (CMCC) se remonta en parte al año 1990, cuando Julieta Paredes y su entonces pareja María Galindo regresaron a La Paz después de vivir algún tiempo en Italia. En 1992 ambas fundaron en la capital boliviana, junto a Mónica Mendoza y otras mujeres, el movimiento feminista autónomo denominado Mujeres Creando.
2. La llamada “Corriente Autónoma” se instala públicamente hace 17 años, en 1993, en el Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe realizado en El Salvador, cuando Cómplices, una colectiva feminista compuesta por mexicanas y chilenas, puso a dar vueltas en el feminismo latinoamericano el libro *Feminismos Cómplices*, gestos para una cultura tendenciosamente diferente (1993).

Bibliografía

Anónimo, (2001). Bolivia: La visión y participación de las mujeres en la guerra del agua en Cochabamba Bolivia, Obtenido el 10 de marzo de 2014 de <http://www.es.genderandwater.org/content/download/7384/50648/file/Estudio%20de%20caso%204%20Bolivia.pdf>

Arnold, D; Spedding, A, (2005). Mujeres en los movimientos sociales en Bolivia 2000-2003, La Paz, CIDEM: ILCA

Bruner Joaquín, Hurtado Rocío (2011), Educación Superior en Iberoamérica (Informe 2011), Santiago, CINDA.

Bolivia, Ministerio de Justicia- Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (2008). Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia para Vivir Bien”, La Paz. Bolivia, Ministerio de Educación (nd), Bolivia: programa de Alfabetización Yo sí puedo. La Paz.

Bolivia, Ministerio de Educación (2005). Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar, Buenos Aires: UNSAM.

Bolivia, Ministerio de Educación y Culturas (2006). Tecnologías de la Información y Comunicación para el fortalecimiento del sistema educativo y el desarrollo comunitario. Programa Nacional de TIC, La Paz.

Cabezas M, (2006) ¡A Chonchocoro!, Testimonios de mujeres bolivianas afectadas por la “guerra del gas”, Barcelona: ACSUR-Las Segovias.

Cabrero, Elizabeth (2007). Situación de los derechos económicos, sociales y culturales con enfoque de género en Bolivia, La Paz: Celade.

Choquehuanca, D. (2010). 25 postulados para entender el Vivir Bien, La razón 2010. [Versión impresa] Obtenida el 10 de marzo de 2014, de <https://groups.google.com/forum/#!topic/revolucion-org-ve/uMrQU0w8T6Q>

El acceso a la educación y la permanencia escolar es más difícil en zonas urbanas (2012, 31 DE Enero). Periódico digital de investigación sobre Bolivia [versión impresa]. Obtenida el 10 de mayo de 2014, de http://www.pieb.com.bo/sipieb_notas.php?idn=6506

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades “Mujeres construyendo la nueva Bolivia para vivir bien” (2012, 8 de Marzo). Obtenido en 10 de mayo de 2014, de <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2012/0308/noticias.php?id=46982>

Flores J, Herbas I, Huanca F; (2006). Participación política de mujeres alteñas en las acciones colectivas y en la vida cotidiana, La Paz: PIEB.

Fontenla, Marta, (2008). Diccionario de estudios de género y feminismo, México: Ed. Biblos.

Hartmann, Heidi, (1987). El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo, Cuadernos del Sur N.º 5, marzo, pp. 113-158, Buenos Aires.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado, Barcelona: Ed. Crítica.

Martínez, Alejandra y Ferreiro, Yolanda, (2011). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior. La Paz: Accedes.

Millet, Kate, (1975), Historia de la mujer argentina, Tomo III, Buenos Aires: Ed. Aguilar.

Ortiz, Vanessa, (2013), Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. Colombia, Buenaventura: Universidad del Pacífico.

Suárez, Liliana, Hernández Roslava, (s.f). Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes, Obtenido el 10 de marzo de 2014, de <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/descolonizando.pdf>

Urjta (2008) Recuperado el 19 de abril de 2017. <http://urjta.blogspot.cl/2008/09/la-lucha-de-las-mujeres-en-bolivia.html>

Ybarnegaray, Jenny (2011). Feminismo y descolonización. Notas para el debate [versión impresa]. La Revista Nueva Sociedad N.º 234, julio-agosto de 2011, pp. 159-171.

Zavala, M. (2010). Los objetivos de la Lucha: de las cuotas hacia una política de presencia. Obtenida el 10 de mayo de 2014, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6323/lc1511e.pdf>

Zúñiga Añazco, Yanira. (2010). Ciudadanía y Género: representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo [versión impresa]. *Revista de Derecho Coquimbo*, V. 17 n.º 2, pp. 133-163.

Análisis del concepto de sostenibilidad y su aplicación en las políticas de turismo en Colombia*

Adriana Bermúdez Cardona**

Carlos Alberto Zárate Yepes***

Recibido: 3 de septiembre de 2016

Enviado a pares evaluadores: 12 de septiembre de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 27 de octubre de 2016

Aprobado por comité editorial: 10 de noviembre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a6

RESUMEN

La actividad turística siempre se ha destacado por generar un desarrollo en diferentes sectores económicos. Su principal materia prima es básica: puede ir desde un simple atractivo natural, una infraestructura turística, una fiesta o hasta un plato típico. Sin embargo, todavía esta actividad económica cuyo principal insumo es el servicio, y en donde no se fabrican productos, sigue desarrollándose en muchos casos de manera informal y mal planificada, generando un deterioro de los diferentes recursos naturales y culturales.

Es por todo eso que Colombia viene hoy formulando políticas orientadas al ordenamiento y regulación de esta actividad con un enfoque sostenible; sin embargo el reconocimiento y aplicación por parte del sector no ha sido claro debido a la forma como desde la política se concibe la sostenibilidad y, por ende, el turismo sostenible. Este trabajo hace un recorrido crítico por la forma como la sostenibilidad se incorpora y aplica en la legislación turística.

Palabras clave: Leyes y políticas de turismo; turismo sostenible; sostenibilidad; desarrollo sostenible.

* Este artículo muestra parte de los resultados obtenidos dentro del trabajo de investigación de la Maestría en Ciencias Ambientales, donde desde el principio se partió de la inquietud de cómo las políticas de turismo en Colombia abordaban el tema de la sostenibilidad, por lo cual se hizo un barrido por toda la normativa de Colombia y los momentos más importantes al nivel mundial donde el tema de la sostenibilidad había sido abordado, lo que dio como resultado la confirmación de la poca articulación de las políticas con la sostenibilidad y resaltó la necesidad de que se diseñe una política puntual que trabaje la sostenibilidad en turismo en Colombia.

** Administradora de Empresas Turísticas del Colegio Mayor de Antioquia. Candidata a magíster en Ciencias Ambientales de la Universidad de Antioquia. Coordinadora de los programas de Turismo en la Corporación Académica Ambiental y docente de cátedra. Correo electrónico: adriana.bermudez@udea.edu.co

*** Abogado de la Universidad de Antioquia, economista agrícola de la Universidad Nacional de Colombia, especialista y magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Director del Grupo de Investigación Polygesta –Política, Legislación y Gestión Ambiental–, adscrito a la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: cazarate@unal.edu.co

Analysis of the concept of sustainability and its application in the politics of tourism in Colombia

ABSTRACT

The touristic activity always has stood by generating development in different economic sectors. Its main raw material is basic: it can go from a simple natural attraction, a tourist infrastructure, a party or, till a dish. However, this economic activity whose main asset is service and in which there aren't manufactured products, still is developing in many cases in an informal way and poorly planned, generating a deterioration of natural and cultural resources. This is why Colombia is currently formulating policies aimed at

planning and regulation of this activity with a sustainable approach. However, the recognition and the enforcement of the sector have not been clear due to the way that the policy conceives sustainability hence, sustainable tourism. This work makes a critical tour through the manner how sustainability is embodied and applied in the tourist legislation.

Keywords: tourism policies and laws; sustainable tourism; sustainability; sustainable development.

Introducción

El turismo genera beneficios y efectos positivos en el contexto del desarrollo sostenible, pero al mismo tiempo representa un desafío para autoridades, empresarios, educadores, estudiantes y para todos los que son parte de esta actividad.

En el ámbito turístico y ambiental Colombia ha diseñado una amplia gama de instrumentos normativos que permiten orientar diversas actividades; de allí la importancia de realizar un análisis crítico de las políticas existentes de turismo sostenible para identificar cómo el concepto de sostenibilidad se ha concebido, y así poder contribuir a la discusión en procura de plantear una ruta que contribuya a un turismo donde se beneficien los actores de la cadena (sector público, privado, comunidades receptoras y turistas), así como los recursos que soportan dicha actividad.

Para el análisis del concepto de sostenibilidad en las políticas de turismo en Colombia se llevó a cabo el siguiente proceso:

1. El turismo en el marco del desarrollo sostenible. Un recuento de las actividades más relevantes que han marcado el tema de la sostenibilidad al nivel mundial y su relación con el turismo.
2. Análisis del concepto de sostenibilidad en los documentos normativos de turismo. Se seleccionaron las leyes, Conpes, políticas de turismo, normas técnicas sectoriales y planes sectoriales de turismo, se identificó el concepto de sostenibilidad y se hizo un análisis en cada caso.
3. Una mirada al desarrollo del turismo sostenible en Colombia. Se analizaron aspectos que han sido relevantes en el desarrollo del turismo sostenible en Colombia, para hacer una lectura crítica de los mismos.

El turismo en el marco del desarrollo sostenible

El desarrollo sostenible se entiende como un modelo de crecimiento “que satisfaga las necesidades de la presente generación sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987)¹. Como lo destaca Raúl Brañes² (Brañes, 2000), esta es la idea básica que postula el Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (conocido

¹ Cfr. *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, Madrid, Alianza, 1987, p. 46.

² Bañes, Raúl. “El acceso a la justicia ambiental en América Latina: Derecho ambiental y desarrollo sostenible”, ponencia publicada en *Derecho Ambiental y Desarrollo Sostenible. El acceso a la justicia ambiental en América Latina*, Memoria del Simposio Judicial realizado en la ciudad de México del 26 al 28 de enero de 2000. Publicación de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe y de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente, pp. 41 y 42.

como el Informe Brundtland³) creada por las Naciones Unidas para impulsar su programa de cambio global. Este informe llevó a las Naciones Unidas a convocar a una conferencia sobre el Medio Ambiente y Desarrollo llamada “Cumbre de la Tierra⁴”. En esta conferencia se aprobó una importante declaración y un plan de acción al nivel mundial que es conocido como la Agenda 21⁵.

Los problemas ambientales fueron una preocupación mundial principalmente desde los primeros años del siglo XX. En 1972, la Organización de Naciones Unidas convocó una conferencia sobre el Medio Ambiente que tuvo lugar en Estocolmo, la cual puso los temas ambientales en la agenda mundial y en la de todos los países del mundo, incluidos los de nuestra región. A partir de la Conferencia de Estocolmo, se fortaleció la planeación y la gestión ambiental, reforzando lo que ya existía en muchos países del mundo. Lo expresado implicó cambios en las políticas públicas y en los propios sistemas jurídicos, dentro de los cuales se insertaron normas con el claro propósito de proteger el medio ambiente y promover el desarrollo sostenible.

En Colombia el concepto de desarrollo sostenible se entiende como: “aquel que conduce al crecimiento económico, al mejoramiento de la calidad de vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades”, (artículo 3 de la Ley 99 de 1993). Este concepto implica una nueva forma de concebir las relaciones del ser humano frente a la naturaleza y es un avance para la consolidación de un modelo de crecimiento sostenido y sostenible.

En agosto del 2004, la OMT divulga, en el documento Desarrollo Sostenible del Turismo, una nueva definición sobre el mismo, enfatizando en el equilibrio que debe existir entre los aspectos ambientales, sociales y económicos del turismo, así como en la necesidad de aplicar principios de sostenibilidad en sus sectores, haciendo referencia, por ejemplo, a objetivos mundiales relacionados con la eliminación de la pobreza.

³ El libro *Nuestro futuro común* (nombre original del Informe Brundtland) fue el primer intento de eliminar la confrontación entre desarrollo y sostenibilidad. Presentado en 1987 por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU, encabezada por la doctora noruega Gro Harlem Brundtland.

⁴ Celebrada en Río de Janeiro, Brasil, los días 3 al 14 de junio de 1992, fue un momento decisivo en las negociaciones internacionales sobre las cuestiones del medio ambiente y el desarrollo. Con la participación de 173 Estados, y la presencia de 118 jefes de Estado y de Gobierno, aprobaron tres grandes acuerdos que habrían de regir la labor futura: el Programa 21, un plan de acción mundial para promover el desarrollo sostenible; la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, un conjunto de principios en los que se definían los derechos civiles y obligaciones de los Estados, y una Declaración de principios relativos a los bosques, directrices para la ordenación más sostenible de los bosques en el mundo.

⁵ Declara que la humanidad está en un momento crítico de la historia, que ninguna nación la puede enfrentar aisladamente y llama a una nueva era de cooperación internacional. Una impresionante convocatoria de la sociedad civil reunió, paralelamente a la Cumbre, a más de 20 000 líderes sociales y ambientalistas.

[...] las directrices para el desarrollo sostenible del turismo y las prácticas sostenibles son aplicables a todas las formas de turismo en todos los destinos, incluidos el turismo de masas y los diversos segmentos turísticos. Los principios de sostenibilidad se refieren a los aspectos ambiental, económico y sociocultural del desarrollo turístico, habiéndose de establecer un equilibrio adecuado entre estas tres dimensiones para garantizar su sostenibilidad a largo plazo (Acerenza, 2011).

Según: la Federación de Parques Nacionales y Naturales, el turismo sostenible lo constituyen: “todas las formas de desarrollo turístico, gestión, y actividad que mantienen la integridad ambiental, social y económica, así como el bienestar de los recursos naturales y culturales a perpetuidad” (FNNP, 1993).

Se resalta de la definición de la OMT, que deben existir directrices en el desarrollo del turismo sostenible debido a que, partiendo de una buena gobernabilidad y una adecuada planificación, se podrá garantizar que el proceso que se desarrolle estará más orientado a la sostenibilidad que otro que no cuente con estos elementos.

De todo este proceso hacia el turismo sostenible cabe resaltar los encuentros que se derivan de la Agenda 21 en la Cumbre de la Tierra, la construcción de un Código Mundial para el Turismo, encuentro realizado en Chile en el año de 1999; la Cumbre Mundial de Ecoturismo en Quebec (Canadá) en el año 2002 y de la cual sale una declaración que es socializada el mismo año en la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible en Johannesburgo (África).

Cabe anotar que dentro de la Cumbre de la Tierra en el año de 1992 no se trata directamente un capítulo sobre el turismo sostenible, pero fue un insumo clave para que la OMT y el Consejo Mundial de Viajes y Turismo elaborara un programa que diera cuenta del desarrollo del sector desde la sostenibilidad concebido como

[...] un desarrollo sostenible que atiende a las necesidades de los turistas actuales y de las regiones receptoras y al mismo tiempo protege y fomenta las oportunidades para el futuro. Se concibe como una vía hacia la gestión de todos los recursos de forma que puedan satisfacerse las necesidades económicas, sociales y estéticas, respetando al mismo tiempo la integridad cultural, los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y los sistemas que contienen la vida.

Todo este panorama nutre, a su vez, la Conferencia Mundial de Turismo Sostenible realizada en Lanzarote, España, en 1995 y de la cual emana la Carta de Turismo Sostenible sustentada en 18 principios. En esta se plantean entre otros temas vitales: la participación de las comunidades, la protección del patrimonio cultural y natural, el compromiso de las organizaciones, la responsabilidad de los entes gubernamentales, la elaboración de políticas y la importancia de la planificación en los territorios, la adopción y puesta en práctica de códigos de conducta que puedan implementarse en toda la cadena de valor de turismo.

No es gratuito que en este contexto surja en el año de 1999 el Código de Ética Mundial para el Turismo como resultado de la Asamblea General de la Organización Mundial del Turismo.

El año 2002 es crucial para la cristalización de la sostenibilidad en el turismo: se declara dicho año como el Año Mundial del Ecoturismo, se realiza la Cumbre Mundial de Ecoturismo en Quebec (Canadá). Dicho trabajo centró las temáticas de la sostenibilidad en dos grandes temas transversales: el ecoturismo concebido desde lo ambiental, económico y sociocultural, y la participación y atribución de competencias a las comunidades locales y a los pueblos autóctonos en el procesos de desarrollo del ecoturismo, en la gestión y supervisión de las actividades ecoturísticas y en la distribución de los beneficios que reporten.

La declaración de Quebec sirve de base para la Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenible en Johannesburgo y lo emanado de esta en cuanto al turismo sostenible da pie para que en el año 2004 se examine el concepto de sostenibilidad en el turismo, adaptándose así el siguiente texto:

[...] Las directrices para el desarrollo sostenible del turismo son aplicables a todas las formas del turismo en todos los destinos, incluidos el turismo de masas y los diversos segmentos turísticos. Los principios de sostenibilidad se refieren a los aspectos ambiental, económico y sociocultural del desarrollo turístico, habiéndose de establecer un equilibrio adecuado entre estas tres dimensiones para garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

En el año 2010 se celebra la trigésimo cuarta reunión del Comité de la Organización Mundial del Turismo para Oriente Medio, realizada en Sana'a (Yemen). En dicho evento se organizó un Taller Internacional relativo al Informe sobre la economía verde en la Casa Internacional del Medio Ambiente, en Ginebra (Suiza). Las Naciones Unidas declararon este como año Internacional de la Diversidad Biológica y se creó, además, la Asociación Mundial para el Turismo Sostenible.

Una lectura al concepto de sostenibilidad en los documentos normativos de turismo en Colombia

No existe una política clara de turismo sostenible, debido a que la sostenibilidad en sí misma cuestiona el modelo economicista de desarrollo que impera en el país. Esta es quizá una de las razones por las cuales el tema de la sostenibilidad se aborda de manera muy tímida en los documentos asociados a planes y políticas turísticas. Se abordarán en esta lectura crítica las leyes, las políticas y los documentos Conpes donde figura el concepto de sostenibilidad (ver figura 1).

Colombia ha expedido tres leyes de turismo: Ley 300 de 1996 como rectora y dos leyes más modificatorias, la Ley 1101 de 2006 y la 1558 de 2012. Para

nuestra reflexión se tendrá en cuenta la 300 y la 1558, ya que la 1101 se centra fundamentalmente en el tema de los parafiscales para el sector.

LEYES	Ley 300/96	Principio (5): Protección al ambiente: en virtud del cual el turismo se desarrollará en armonía con el desarrollo sustentable del medio ambiente. Artículo (16): [... El plan sectorial de turismo contendrá elementos para fortalecer la competitividad del sector...]
	Ley 1558/12	Principio (9): Desarrollo sostenible: el turismo se desarrolla en armonía con los recursos naturales y culturales, a fin de garantizar sus beneficios a las futuras generaciones, la determinación de la capacidad de carga constituye un elemento fundamental de la aplicación de este principio. Artículo (5): calidad turística
POLÍTICAS	Política de Ecoturismo	Principio y objetivo general
	Política de Turismo Social	Lineamientos
	Política de Turismo Cultural	Objetivos específicos, principios y lineamientos
	Política de Turismo y Artesanías	Principios, objetivos y lineamientos
	Política de Playas Turísticas	Principios, ejes temáticos, objetivo general y específicos, lineamientos
	Política de Desarrollo Comunitario	Principio, objetivo general y en los lineamientos
	Política de Turismo de Naturaleza	Principios, ejes temáticos, objetivo general y lineamientos
CONPES	CONPES 3296	Principios (3) y (4)
	CONPES 3658	Objetivos (2) y Recomendaciones
	CONPES 3397	Estrategias competitivas

Figura 1. Recuento políticas de turismo en Colombia, con inclusión del concepto sostenible (adaptación personal)

En el año 2012 se crea la Ley 1558 que modifica la Ley 300 de 1996 y la 1101 de 2006. Dicha ley crea en su artículo 7 el Consejo Superior del Turismo, bajo la dirección del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, como órgano de coordinación entre los entes estatales con el propósito de armonizar el ejercicio de sus competencias con la política turística dictada por dicho Ministerio. Bajo esta misma ley se crea también el Consejo Consultivo de la Industria Turística, artículo 8, como órgano consultivo y asesor del Gobierno en materia de turismo.

Colombia no es ajena a la proyección mundial de la industria del turismo en cuanto al crecimiento en la movilidad de viajeros y, por ende, en la contribución al desarrollo de economías locales; prueba de ello ha sido el crecimiento paulatino de la llegada de viajeros a Colombia motivados por los productos y servicios que el país ofrece a través de Procolombia⁶. Todo esto, a pesar de los vaivenes

⁶ Procolombia es la entidad encargada de la promoción del turismo internacional, la inversión extranjera y las exportaciones no tradicionales en Colombia.

políticos y sociales, y al deterioro de la imagen que ciertas situaciones internas han generado.

De otro lado se viene fortaleciendo la institucionalidad en materia turística: se posee un viceministerio de turismo que depende del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo; ha crecido la legislación turística con tres leyes en menos de 16 años y el desarrollo de varias políticas conexas; asimismo se ha motivado la descentralización turística donde se han dado instrumentos jurídicos y de planificación para que los territorios desarrollen autónomamente proyectos tendientes a hacer del turismo una alternativa económica.

La Ley 300 de 1996 incluye el concepto de sostenibilidad en sus principios y esto por lo menos le da la oportunidad para que desde el espíritu de la norma se oriente el turismo hacia un desarrollo sostenible; igualmente relaciona el tema de la sostenibilidad con la competitividad, al formular los planes sectoriales de turismo.

Ya para la reforma de esta Ley con la 1558 de 2012 el concepto de sostenibilidad se evidencia más directamente desde sus principios, y marca desde el espíritu de la norma que esta actividad debe ir encaminada al desarrollo sostenible, cuando en el artículo 5 alude a la calidad y al cumplimiento de normas técnicas sectoriales en turismo sostenible (NTS-TS) para todos los prestadores de servicios turísticos: CONPES 3296 de 2004, Lineamientos para promover la participación privada en la prestación de servicios ecoturísticos en el Sistema de Parques Nacionales Naturales; CONPES 3397 de 2005, Política Sectorial de Turismo; CONPES 3658 de 2010, Lineamientos de Política para la recuperación de los Centros Históricos de Colombia.

El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) es el máximo organismo de coordinación de la política económica en Colombia y es el que da orientación y línea de la política macro. De sus recomendaciones dependen programas y planes de desarrollo, los planes de inversión pública y los lineamientos del presupuesto general que cada año se presentan al Congreso de la República. Se encarga también de sembrar las bases para la protección de la industria nacional, otorgando certificados de desarrollo turístico y discutiendo los programas de apoyo y fomento al sector externo del país.

Con base en lo anterior es importante anotar que los CONPES 3296, 3397 Política sectorial de turismo 2005 y 3658, aparecen lineamientos asociados el concepto de sostenibilidad; esto marca un avance hacia el desarrollo sostenible del turismo que permite formular estrategias de desarrollo turístico y que puedan aplicarse a contextos locales y nacionales, concienciando a los diferentes actores sobre la sostenibilidad y generando un escenario de confianza, seguridad y

calidad en el sector que se traduce en normas técnicas específicas, sellos de calidad, etiquetas ambientales, destinos sostenibles, etc., aspectos que directa o indirectamente permiten atraer mercados internacionales.

De los tres Conpes, el 3397 es el que brinda de una manera más explícita lineamientos importantes para el sector, partiendo de un diagnóstico general del mismo y centrando sus recomendaciones en el desarrollo de 6 estrategias, donde la sostenibilidad solo se refleja en la estrategia de la Preparación de la Oferta Turística y en el ítem que expresa literalmente: recuperación y sostenibilidad del patrimonio cultural y natural; aspectos que desarrolla planteando la importancia y complementariedad de los mismos para el desarrollo del turismo y la necesidad de salvaguardarlo. Las otras 5 estrategias reafirman los lineamientos de un desarrollo empresarial y competitivo del sector: 1. Fortalecimiento institucional necesario para el desarrollo de la actividad. 2. Mejoramiento de las condiciones de seguridad para los viajeros. 3. Establecimiento de una campaña agresiva y sostenida de promoción y mercadeo. 4. Formación del recurso humano y sensibilización turística. 5. Consolidación de un sistema de información turística que permita formular políticas de gobierno y el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Es en la década del año 2000 cuando comienzan a formularse políticas asociadas a las diferentes tipologías de turismo, que se enmarcan en la vocación y potencialidades de las regiones; estas abren el abanico y las bases conceptuales y metodológicas para abordar el turismo desde los criterios del desarrollo humano sostenible y de la sostenibilidad en general: Política para el Desarrollo del Ecoturismo, Política de Turismo Social: Hacia un Turismo accesible e incluyente para todos los colombianos, Política para el Turismo Cultural: Identidad y Desarrollo Competitivo del Patrimonio, Política de Turismo y Artesanías: Iniciativas conjuntas para el impulso y la promoción del patrimonio artesanal y el turismo colombiano, Documento de Política de Playas Turísticas: Lineamientos Sectoriales, Lineamientos de Políticas para el Desarrollo del Turismo Comunitario en Colombia y Política de Turismo de Naturaleza.

La política de ecoturismo recogió los lineamientos epistemológicos sobre el desarrollo, la biodiversidad, y la sostenibilidad; asimismo, los compromisos de los encuentros internacionales sobre el medio ambiente que marcaron las pautas para la construcción y desarrollo del turismo sostenible, en todas las actividades turísticas.

Varios de estos lineamientos se abordaron posteriormente en la formulación de las políticas para el Turismo Cultural y la Política de Turismo y Artesanías; veamos cómo se evidencia este aspecto en el objetivo general de la Política de Turismo Cultural: "Posicionar a Colombia, a partir de su diversidad cultural,

como destino de turismo cultural interno y externo, a través del cual se generan dinámicas de desarrollo local sostenible, promoviendo la competitividad del patrimonio y la identidad de las regiones”.

En el último lustro se formularon las políticas: Documento de Política de Playas Turísticas; Lineamientos de Políticas para el Desarrollo del Turismo Comunitario en Colombia y Política de Turismo de Naturaleza, las cuales visibilizaron de una manera más decisiva elementos de turismo sostenible en sus tres principales componentes: económico, social y ambiental. Un ejemplo de esto se evidencia en la política de turismo de naturaleza en su objetivo general: “Posicionar a Colombia como destino de turismo de naturaleza, reconocido por el desarrollo de productos y servicios altamente competitivos y sostenibles, que permitan preservar los recursos naturales y mejorar la calidad de vida de las comunidades receptoras”.

En la carta de navegación para el turismo o plan sectorial que se formula por período de Gobierno cada cuatro años, el concepto de sostenibilidad aparece en los objetivos, en los fundamentos o en alguna estrategia a desarrollar. Veamos cómo se aborda en los tres últimos planes: Plan Sectorial 2006-2010: Colombia Destino Turístico de Clase Mundial; Plan Sectorial 2011-2014: Turismo Factor de Prosperidad para Colombia; Plan Sectorial 2014-2018: Turismo para la Construcción de la Paz.

Durante el Gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez se dio un impulso al turismo con el tema de inversión y seguridad democrática; adicionalmente, se dio gran aporte en la construcción de varios documentos políticos, dentro de los cuales el concepto de sostenibilidad fue visible y permitió generar estrategias y líneas de acción para su desarrollo; muestra de ello fue la política de ecoturismo que recogió los ejes de acción del desarrollo sostenible en el marco del contexto mundial.

En este Gobierno hubo avances significativos en el desarrollo del sector, pero también se visibilizaron problemáticas producto de los impactos inherentes a él. La campaña “Vive Colombia viaja por ella” permitió dar a conocer territorios que por problemas de orden público eran desconocido, se reactivó la economía de muchos pueblos por medio de la actividad turística, pero aquellos que no contaron con una planificación adecuada se vieron invadidos por esta actividad dejando impactos sobre todo en el aspecto ambiental. Finalmente es de destacar que durante este gobierno el turismo tuvo un gran impulso y permitió diseñar herramientas que todavía hoy están siendo interpretadas para un mejor uso.

En el gobierno actual, del presidente Juan Manuel Santos los planes sectoriales se enfocan hacia la competitividad de los destinos turísticos, en el marco

de un desarrollo sostenible, aportando a la generación de empleo. Además, se está relacionando al turismo con la paz, siendo este el instrumento para mejorar la calidad de vida de las personas en un escenario de posacuerdo y posconflicto, desarrollando actividades alrededor del turismo de naturaleza y priorizando áreas de gran potencial turístico que otrora no se habían tenido en cuenta y que, a su vez, han sido impactadas por el conflicto tales como: Urabá, Caño Cristales, Valle del Sibundoy y sectores de la Sierra Nevada.

La estructura de los planes sectoriales tiene mucho en común y sus lineamientos se orientan a las dinámicas que el sector va exigiendo tanto en el ámbito nacional como en el internacional. En este sentido el gobernante de turno dirigirá su plan de gobierno, y el tema de sostenibilidad se incorpora para responder a directrices internacionales; no obstante, en muchos casos carece de profundidad y requiere que se incluyan líneas de acción propias para desarrollar el tema de sostenibilidad que les permitan a cada uno de los actores incorporarlas dentro de sus procesos.

Si bien esta normativa toca sin mucho desarrollo lo sostenible, son las Normas Técnicas Sectoriales en Turismo Sostenible para los prestadores de servicios turísticos las que comienzan a dar lineamientos más claros para su implementación. Estas se van socializando hasta el punto de pasar de ser de carácter voluntario a obligatorio para el 2017.

Es por ello que desde el 2007 y con el fin de atender la demanda cada vez más fuerte de los turistas por servicios de calidad y que no generen impactos, se diseñan estas normas enfocadas al turismo sostenible en algunos de los sectores del turismo: NTS-TS 001-1 Destinos Turísticos, 2014; NTS-TS 001-2 De Playas, 2015; NTS-TS 002 Establecimientos de Hospedaje, 2014; NTS-TS 003 Agencias de Viajes, 2007; NTS-TS 004 Gastronómicos y Bares, 2008; NTS-TS 006-1 Operadores de Eventos, 2012; NTS-S 006-2 Sedes para Eventos, 2012; NTS-TS 005 Transportes Especiales, 2009:

Las normas técnicas se asumen de carácter voluntario; sin embargo, algunos prestadores de servicios turísticos en pro de mejorar su servicio y, por ende, su competitividad, han realizado un proceso de certificación según la categoría a la que pertenecen, pero, muchas de estas normas, debido a presiones internacionales, se han convertido de obligatorio cumplimiento, como prerrequisito para la formalización del sector. Este hecho ha generado algunos impactos en los prestadores de servicios turísticos tales como:

1. Desconocimiento de la normativa y su respectiva ruta de aplicación, producto de la no existencia de unos canales de comunicación efectivos para la socialización de la norma.

2. Aparecen y desaparecen resoluciones generando confusión en los prestadores de servicios turísticos, sin contar aquí con las dificultades que se presentan en la interpretación de la norma, debido a la falta de claridad de los responsables de dar respuesta a las inquietudes y, en muchos de los casos, con posiciones encontradas desde los entes gubernamentales.
3. Falta de acompañamiento permanente en todo el proceso de certificación, dejando solos a los prestadores de servicios turísticos en dichos procedimientos, lo que genera mayores lagunas y, por ende, deserción en los procesos de cualificación y certificación del sector, en casos como: qué se certifica, qué entidad lo hace, cuánto cuesta este proceso, qué beneficios concretos se obtienen, entre otros.

Con base en lo anterior han resultado muchas dudas en aspectos como: procedimientos para actualización de RNT (Registro Nacional de Turismo), requisitos de certificación en NTS (Normas Técnicas Sectoriales) para actualización de RNT y participación en convocatorias públicas para formular proyectos con el Estado y acceso a la banca. Un ejemplo de esto es la confusión presentada con la Resolución 2804 del 25 de junio de 2014 “Por el cual se reglamenta el cumplimiento de las normas técnicas de calidad expedidas por las Unidades Sectoriales de Normalización sobre Sostenibilidad Turística” y su posterior derogación en la Resolución 0148 del 19 de enero de 2015. “Por la cual se reglamenta el cumplimiento de las normas técnicas de calidad expedidas por las Unidades Sectoriales de Normalización sobre Sostenibilidad Turística”. Se puede decir que en la formulación inicial no se dio una claridad en los procedimientos y en su aplicación, lo cual generó inconformidades en los prestadores de servicios turísticos llevando a un replanteamiento en los métodos de socialización de la norma.

De otro lado, no se ha dado el salto necesario hacia una política pública de sostenibilidad y de turismo sostenible, siendo más fácil una formulación de Normas Técnicas para empresas y personas que no alcanzan a impactar problemáticas mayores tales como: el futuro de los servicios ambientales, las declaraciones de áreas protegidas, los usos del suelo, la conservación y protección de áreas vulnerables, las concesiones hechas a multinacionales entre otras; aspectos que repercuten directamente en el desarrollo y sostenibilidad del turismo y que requieren medidas puntuales y estratégicas que estarían enmarcadas dentro de una política pública.⁷

⁷ En un informe de gestión publicado por el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, en el 2015, se identifican en términos de cifras las agencias de viajes, los establecimientos de alojamiento y hospedaje, los establecimientos gastronómicos y bares, los destinos turísticos de Colombia y los destinos de playas que se han certificado bajo NTS-TS.

Para el sector estos requisitos, como se expresó antes, fueron de voluntario cumplimiento hasta el 2015, pero a partir del 2017 serán de obligatorio cumplimiento. Si bien estas Normas están orientadas al desarrollo de buenas prácticas en los componentes ambientales, socioculturales y económicos, no dan cuenta de la sostenibilidad del sector, y su adopción y aplicación pueden llevar a supuestos que alimentan la competencia desigual en los prestadores de servicios.

Veamos:

Un primer supuesto es pensar que el turista requiere de referentes asociados a procesos de certificación para su viaje. Un turista hoy hace uso de medios de comunicación que van desde referidos hasta redes y comunidades que están dando cuenta de las dinámicas de los actores de la cadena turística y, por ende, de los territorios, con un enfoque responsable y sostenible. En Colombia, por ejemplo tenemos dos destinos certificados en sostenibilidad (Puerto Nariño en Amazonas y Parque Arví en Medellín), un esfuerzo grande de toda la cadena para tener dicho reconocimiento, pero de poco impacto para el turista y aun para la misma población local, ya que a veces no hay ni siquiera conocimiento del mismo o no se refleja en la experiencia turística.

Un segundo supuesto es que la certificación logra ser una estrategia de comercialización efectiva. Es riesgoso pensar que esto sea obvio. El éxito de un sitio, atractivo o establecimiento depende de factores que tienen que ver con el servicio, las buenas prácticas y la innovación, y muchos se han ganado un reconocimiento de esta manera sin recurrir a sellos de calidad o procesos de certificación. Este supuesto puede traer consecuencias ya que puede asumirse como un negocio donde pueden beneficiarse grandes cadenas del turismo que “apoyan” emprendimientos locales y pueden pagar sin dificultades el costo de estos sellos.

Un tercer supuesto es pensar que estas certificaciones son el mejor camino para cambiar las prácticas económicas de las multinacionales del turismo (cadenas de alimentos, hoteles, transporte, agencias, etc.). Es de anotar que estas cadenas son las que más logran una certificación a corto plazo, debido a su estructura organizativa y financiera, y si realizan acciones visibles con las comunidades locales o con el medio ambiente, estas son paliativas a problemáticas mayores que a la luz del desarrollo sostenible y del turismo sostenible dejan mucho que desear.

Por dar solo un ejemplo, cadenas como McDonald's o cadenas de almacenes tienen líneas de comercio justo dentro de sus procesos de compras y comercialización, pero asfixian con las exigencias y políticas de pago a los pequeños proveedores; eso sin contar con los impactos que se generan con la compra de intangibles (manifestaciones culturales locales) por parte de la cadena hotele-

ras para el recreo de turistas que “evidencian un gran apoyo a las poblaciones locales”.

Una mirada al desarrollo del turismo sostenible en Colombia

A continuación se presentan algunos datos relevantes de lo que ha sido la evolución y desarrollo del turismo sostenible en Colombia.

En el Decreto 233 del 22 de abril de 1825, se comenzó a evidenciar un ordenamiento e identificación de beneficios en la cadena de servicios relacionados con uno de los componentes, el alojamiento, que posteriormente sería eje de la cadena productiva en el turismo. En este componente hubo una apuesta en lo social referente al servicio militar, y en lo económico en la exención de impuestos para los pequeños empresarios (posaderos), aspectos que, sin proponérselo, generaban las primeras bases de un desarrollo sostenible.

Es de anotar que en el Decreto 757 de 1972, en su artículo 7, se promueven lugares que por su interés cultural o belleza escénica pueden poseer un interés turístico, y se sugiere que dichos atractivos puedan tener una intensa actividad turística, lo cual en sí mismo no establece unos lineamientos que mitiguen impactos que contribuyan a una sostenibilidad. Se puede decir que desde esa época primó más una visión economicista del turismo, descuidando los factores sociales y ambientales.

Cabe mencionar que en los contextos que Colombia hace en la presentación de documentos relacionados con políticas resalta la importancia del crecimiento del sector al nivel mundial y su preocupación en la contribución del PIB que genera la actividad. Esta concepción no solo dista de una mirada integral de un turismo sostenible, sino que contribuye a socavar paulatina y silenciosamente el principal insumo de la actividad turística: el patrimonio cultural y natural de un destino. A continuación veamos parte de este esquema para dar continuidad a la reflexión:

Desde la década del 2000 hasta la fecha el turismo en Colombia ha mejorado de manera considerable, “Las llegadas internacionales mostraron un crecimiento sostenido, con una tasa de crecimiento promedio anual de 12 %. En el 2011 el país recibió alrededor de 1,6 millones de visitas que generaron un ingreso de 2 201 millones de dólares”⁸. Esto demuestra que el turismo es una actividad prometedor para Colombia, además de su evidente crecimiento al nivel mundial. En este mismo sentido la Organización Mundial del Turismo afirma que el turismo se ha convertido en la primera actividad económica de muchos países. Según las previsiones de la OMT, las llegadas de turistas internacionales a

⁸ Informe estadístico de La Comunidad Andina, de 2012, en la página 9.

escala mundial crecerán un 3,3 % anualmente entre 2010 y 2030, hasta alcanzar los 1 800 millones de turistas.

Estas cifras, si bien son importantes para la medición de indicadores (aumento en número de turistas, cifras en dólares etc.) paradójicamente van asociadas a intervenciones significativas en los territorios, principalmente de infraestructura con unos costos de servicios ambientales altos. Prueba de ello es el incremento de la hotelería en las principales ciudades del país, sin una planificación clara en desarrollo vial y otros servicios de soporte, o el crecimiento del sector hotelero en zonas costeras que han sido íconos para el turismo de Sol y Playa, tales como Cartagena y Santa Marta. Ello sin contar con los intentos de desarrollar cadenas hoteleras dentro de zonas de áreas protegidas o en proyectos multimillonarios como Barú y otros ecosistemas costeros que no solo generan impactos ambientales sino socioculturales y económicos.

Dentro de las NTS-TS, se despliega un tratamiento especial en cada uno de los componentes de la sostenibilidad: lo ambiental, lo sociocultural y lo económico con su respectiva gestión de la sostenibilidad que, a la luz de lo anteriormente planteado, es desequilibrado. En materia de lo ambiental se consideran los aspectos de estrategias para el manejo responsable del agua, la energía, la contaminación auditiva, visual y atmosférica, los residuos sólidos, la conservación de la biodiversidad, el manejo de material impreso; en lo sociocultural, conservación del patrimonio tangible e intangible, la prevención de la explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes, y apoyo a campañas humanitarias; y en lo económico, contratación y generación de empleo, calidad y satisfacción del cliente, gestión de proveedores y capacitación a la comunidad.

Toda esta entelequia de buenas prácticas, si bien evidencia una ruta hacia un turismo sostenible no ayudan a resolver problemas estructurales que afectan directamente a la actividad turística en la vía de la sostenibilidad, por ejemplo, otorgamiento de licencias para la explotación minera; es importante resaltar que ya en los foros y encuentros regionales y nacionales de turismo el sector se viene pronunciando sobre este tema y su relación con el patrimonio y la biodiversidad: desplazamiento de poblaciones, producto de conflictos sociales donde priman intereses de multinacionales y el crimen organizado; elevado costo de vida y excesiva capacidad de carga en destinos turísticos posicionados tanto en el ámbito regional como en el nacional.

En el año 2006 se realizó otra reforma a la estructura del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, según Decreto 2785 de 2006. En esta nueva reforma se le asignó nuevas funciones al despacho del Ministro, tales como: “Ejercer la coordinación necesaria para fortalecer la competitividad y sostenibilidad del sector, de tal forma que el turismo encuentre condiciones favorables para

su desarrollo en los ámbitos social, económico, cultural y ambiental”, también se le dan nuevas funciones al despacho del Viceministro de Turismo entre las cuales se encuentra: “Concertar, ejecutar y evaluar la política turística, así como los planes y programas derivados de ésta, en articulación con las entidades competentes de los sectores privado y público del sector, con el fin de mejorar la competitividad y sostenibilidad de los productos y destinos turísticos y promover el turismo doméstico y receptivo”.

Es importante mencionar que en muchas funciones y planteamientos de objetivos de la política, se encuentra la de *mejorar la competitividad y sostenibilidad de los productos y destinos turísticos*, aspecto que requiere de un tratamiento más amplio que contribuya a saldar esa relación de la competitividad con la sostenibilidad ya que en la misma definición de la competitividad turística está inserta de una manera muy clara la sostenibilidad, pero que desde el punto de vista de una economía de mercado riñen en su esencia. También en esta reforma se le asignan funciones a la Dirección de Calidad y Desarrollo Sostenible del Turismo y a la Dirección de Análisis Sectorial y promoción.

Dentro de estas funciones se resaltan las relacionadas con orientar procesos de calidad y certificación en el sector del turismo, así como encaminar a las regiones para la adopción e implementación de políticas en el territorio, pero es la función 7 la que tiene más pertinencia con la sostenibilidad: “Brindar asistencia técnica a los prestadores de servicios turísticos y a las entidades territoriales para la implementación de planes de excelencia turística y certificación de sostenibilidad”.

En esta función es vago el concepto de excelencia turística: este comprende muchos aspectos que no necesariamente van ligados a la sostenibilidad; asimismo, toca el aspecto de la certificación en sostenibilidad. No es arriesgado decirlo, pero muchas de las funciones, y en particular de las que se hace mención, no son visibles en los territorios y se han circunscrito a tareas de capacitaciones puntuales sobre diseño de producto y planificación turística realizadas por funcionarios del viceministerio.

Otra de las dificultades que se presenta son las confusiones derivadas de la misma normativa donde no existen unos canales de interlocución claros con el ente gubernamental en materia turística para resolver las inquietudes de los prestadores de servicio. En otras palabras, la normativa no se baja a las regiones de acuerdo a los contextos, sino que su orientación padece del mal de otros sectores: el centralismo y por ende la burocracia, lo cual la hace legal, pero no legítima.

Si tomamos la Visión 2020 formulada desde el 2000 para el turismo colombiano, esta tampoco escapa de generalizaciones, y más aún no aparece de manera

visible el concepto de sostenibilidad, propugnando más bien por una lógica de desarrollo empresarial diferenciadora y competitiva:

[...] Para el año 2020 Colombia habrá posicionado la actividad turística como una de las de mayor importancia para el desarrollo económico del país, generadora de empleo y eficiente redistribuidora de ingreso; por consiguiente, será un país que habrá fortalecido la competitividad de sus productos y destinos en un trabajo que permitirá una relación armónica nación-región, donde los sectores públicos nacional y local jugarán un papel determinante en la generación de condiciones óptimas para el desempeño empresarial (Visión 2020 en Plan Sectorial de turismo 2011-2014).

No obstante, en uno de sus apartes sí contempla la imperiosa necesidad de la participación de las comunidades en las dinámicas del desarrollo turístico, pero su enfoque es de un actor más en el territorio que hay que contar con él para que estas logren un beneficio económico. De igual forma los productos especializados que se plantean desarrollar como turismo cultural, de aventura, de salud, sol y playa, turismo de congresos, negocios e incentivos y sus respectivos subproductos necesitan plataformas de soporte y profesionalización que poco requieren para su concreción de un turismo comunitario:

[...] En el plano nacional, la unidad de planificación será el destino turístico; el país y los destinos habrán conseguido consolidar una cultura turística en la sociedad; el turismo habrá contribuido a preservar los valores sociales y patrimoniales y será un elemento fundamental para generar orgullo nacional. Las comunidades se habrán vinculado a la actividad turística, beneficiándose del desarrollo que proporciona esta industria. En tal sentido, se habrán consolidado diversas formas de gestión para la prestación de los servicios turísticos, poniendo especial énfasis en el turismo comunitario que permite que las empresas locales debidamente organizadas deriven beneficios de su participación en la cadena de valor del destino turístico (Visión 2020 Plan Sectorial de Turismo 2011-2014).

Asimismo, es clara en planteamientos como estos para su promoción internacional: "A nivel internacional Colombia se habrá concentrado en atraer turistas de altos ingresos, para lo cual habrá fortalecido su capacidad de investigación de mercados".

Conclusiones

Contar con una política integral en turismo sostenible podría ser el enlace que hace falta para que la política ambiental y turística encuentre elementos que brinden herramientas de aplicación a los diferentes actores tanto públicos como privados. Se puede decir que al nivel de gobernabilidad se cuentan con diversos lineamientos en ambas áreas ambiental y turística, pero cada una trabajando de manera independiente, cuando la realidad demuestra que en diversos proyectos siempre se requiere de ambas y es allí donde los agentes turísticos y ambientales no cuentan con elementos de articulación para hacer que tanto el turismo

como la parte ambiental sean generadoras de conservación, protección, creando recursos que beneficien a comunidades donde se realicen ambas actividades. Por lo anterior se requiere una política clara y coherente que impulse acciones en todos los niveles del turismo para que sea sostenible.

Puede plantearse que el país ha concentrado sus esfuerzos en hacer del turismo una actividad que ocupe un lugar preponderante en la economía nacional; sin embargo, no ha tenido en cuenta las consecuencias de este posible desarrollo, como son los impactos ambientales, socioculturales y económicos. En otras palabras, el tema del desarrollo sostenible en general y del turismo sostenible en particular ha sido más un capítulo discursivo dentro de la estructura del turismo en Colombia y no una tarea a realizar.

Prueba de ello ha sido el crecimiento desaforado de la oferta hotelera en las principales ciudades que ha generado impactos en el aspecto urbanístico; el aumento de licencias mineras en zonas aledañas de áreas en proceso de conservación; el desplazamiento de poblaciones y el aumento del costo de vida en destinos turísticos, entre otras.

La formulación de muchas de las políticas carece de una agenda pública, lo que aumenta la problemática particular de cada subsector del turismo. Es fundamental que el Estado diseñe dicha agenda pública teniendo en cuenta cada uno de los actores que hacen parte de la actividad turística, ya que esto permitiría un panorama completo abarcando los temas ambientales, haciendo fundamental la inclusión de los conceptos y recomendaciones del turismo sostenible.

Puede decirse hoy que son las Normas Técnicas Sectoriales en Turismo Sostenible las que de una u otra manera orientan los temas de sostenibilidad en la actividad turística, aspectos que permiten competir en el mercado nacional e internacional; sin embargo, cuando una empresa turística desea aplicar NTS-TS debe solicitar asesoría para comprender todos los requerimientos y procedimientos que debe realizar, debido a su diversidad y complejidad; muchas de ellas no tienen o no solicitan el acompañamiento y prueba de ello son las pocas empresas prestadoras de servicios que hasta hoy están certificadas en el tema de sostenibilidad, en comparación con el gran número existente de prestadores de servicios turísticos y destinos turísticos.

Una de las constantes de la actividad turística en Colombia ha sido la informalidad y lo que se busca con las políticas, y normas existentes es que la actividad turística sea cada vez más formal y de calidad. La informalidad se ha debido a factores como: el turismo ha sido considerado como una actividad “de fácil emprendimiento”, con poca estructura organizativa, sin muchos riesgos

financieros y escasa formación; estos imaginarios no han beneficiado al sector lo que ha hecho más difícil la implementación de la normativa turística en general y más aún de la sostenibilidad en particular.

Llama la atención la forma como se inserta el concepto de sostenibilidad y su aplicación en las políticas de turismo: si bien se expresa claramente en los objetivos, no logra un desarrollo en el contenido de las mismas. Su construcción es un círculo vicioso que se centra en el deber ser de un desarrollo turístico que debería tener cualquier región del mundo: desarrollo de infraestructura, articulación de actores, diseño de productos especializados, fortalecimiento del talento humano, fomento y promoción, facilitación de la inversión extranjera, mejoramiento de la competitividad, incluyendo los procesos de calidad de los prestadores, de los productos y servicios. Pero dejando por fuera la sostenibilidad y lo que ello implica.

Recomendaciones

El panorama expuesto nos debe llevar a una reformulación de las políticas que rigen la actividad turística que van desde su misma estructuración, donde exista una participación real de todos los actores involucrados en la cadena y unos compromisos claros donde prime no solo la conservación del patrimonio natural y cultural del país, insumos necesarios de la actividad turística, sino una apuesta clara con el territorio donde el turismo sea una alternativa económica y participativa sin detrimento en la calidad de los productos y servicios.

Es importante que la construcción de los planes de desarrollo locales parta de las particularidades del territorio acompañado de un consenso con la comunidad, encaminándose hacia una construcción de política pública articulada a las líneas de país concentradas en las políticas, Conpes y planes sectoriales.

Es fundamental retomar los modelos que desde lo ambiental se han trabajado en materia de sostenibilidad y en particular el ejercicio realizado en las áreas protegidas de orden nacional, donde estrategias como la del ecoturismo comunitario ha impactado positivamente todos los elementos del sistema turístico: atractivos, infraestructura, planta turística, facilitaciones como elementos de la oferta y al turista como principal elemento de la demanda.

Estas estrategias parten inicialmente: del reconocimiento de comunidades ancestrales asentadas en los territorios de influencia de dichas áreas protegidas, delimitación de las áreas (zonas de amortiguación) desde donde se realizan conjuntamente acciones para la protección y conservación de dichos ecosistemas; capacitación en ecoturismo a dichas comunidades; promoción a la actividad artesanal buscando generar incentivos económicos y dinamización y recupera-

ción de tradiciones culturales; manejo exhaustivo de agentes contaminantes que vayan en contra del recurso natural; manejo sostenible de los recursos de agua y energía y la exigencia de compromisos por parte de los visitantes y turistas para que hagan parte de dichos procesos sostenibles, y así minimizar y mitigar los impactos que el turismo pueda generar.

Si bien el modelo antes descrito se asocia directamente con las prácticas del ecoturismo, la sostenibilidad debe de ser transversal a todas las tipologías de turismo, incluyendo la de Sol y Playa que ha sido uno de los referentes más inmediatos del turismo masivo y depredador en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

Acerenza, M. (2007) *Desarrollo sostenible y gestión del turismo*. Primera Edición. México: Ed. Trillas.

Brañes, R. (2000). *El acceso a la justicia ambiental en América Latina: Derecho ambiental y desarrollo sostenible*, ponencia publicada en Derecho ambiental y desarrollo sostenible. El acceso a la justicia ambiental en América Latina, Memoria del Simposio Judicial realizado en la ciudad de México del 26 al 28 de enero de 2000. México. Publicación de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe y de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente, pp. 41 y 42.

Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, Unidad Administrativa Especial del Sistema de Parques Nacionales Naturales, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2004). *CONPES 3296. Lineamientos para promover la participación privada en la prestación de servicios ecoturísticos en el Sistema de Parques Nacionales Naturales*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%3%B3micos/3296.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2005). *CONPES 3397. Política Sectorial de Turismo*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%3%B3micos/3397.pdf>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y Ministerio de Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial. (2003). *Política para el desarrollo del Ecoturismo*. Recuperado de http://www.fontur.com.co/aym_documento/aym_normatividad/2003/POLITICA_PARA_EL_DESARROLLO_DEL_ECOTURISMO.pdf

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Artesanías de Colombia. (2009). *Política de Turismo y Artesanías: iniciativas conjuntas para el impulso y la promoción del patrimonio artesanal y el turismo colombiano*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/minturismo/loader.php?lServicio=Documento s&lFuncion=verPdf&id=61&name=PoliticaTurismoyArtesanias2009.pdf&prefijo=file>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan sectorial de Turismo 2011-2014. "Turismo: factor de prosperidad para Colombia"*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/minturismo/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=40732&name=PlanSectorialTurismo2011.pdf&prefijo=file>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Ministerio de Cultura. (2007). *Política de Turismo Cultural: Identidad y desarrollo competitivo del patrimonio*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/minturismo/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=69&name=PoliticaTurismoCultural.pdf&prefijo=file>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2009). *Política de Turismo Social: Hacia un turismo accesible e incluyente para todos los colombianos*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/minturismo/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=62&name=TurismoSocial.pdf&prefijo=file>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2011). *Documento de Política de playas turísticas: Lineamientos sectoriales*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/minturismo/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=62473&name=politica-playas-turisticas.pdf&prefijo=file>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). *La Ley 1558, por la cual se modifica la Ley 300 de 1996-Ley General de Turismo, la Ley 1101 de 2006 y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1558_2012.html

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). *Lineamientos de políticas para el desarrollo del turismo comunitario en Colombia*. Recuperado de http://www.citur.gov.co/upload/publications/documentos/84.Politica_de_Turismo_Comunitario.Lineamientos_de_politica.pdf

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). *Política de Turismo de Naturaleza*. Recuperado de http://www.mincit.gov.co/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=64224&name=POLITICA_DE_TURISMO_DE_NATURALEZA_22_SEPTIEMBRE.pdf&prefijo=file

Ministerio de Desarrollo Económico. (1996). *Ley 300 de 1996, Ley General de Turismo*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8634>

Algunas consideraciones históricas sobre la regulación del aborto en Colombia*

Piedad del Valle Montoya**

Recibido: 15 septiembre de 2016

Enviado a pares evaluadores: 20 de septiembre de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 9 de noviembre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 23 de noviembre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a7

RESUMEN

En este artículo se busca mostrar que la conducta de quienes realizan o permiten que se realice aborto está regulada por muchos factores como las creencias religiosas, las creencias culturales y muchas veces, por el Estado, quien suele regular sus consecuencias, especialmente las penales. El texto se centra en la regulación del Código Penal colombiano de 1890 y su articulación

con la medicina legal, vigente durante un período muy tradicional del país toda vez que este estuvo gobernado por el grupo político conocido como La Regeneración. Este trabajo muestra que la punibilidad del aborto responde a algunos intereses históricos.

Palabras clave: aborto; Colombia; historia; regulación.

* Artículo resultado de la investigación: "El poder del saber médico en el proceso de medicalización de la Justicia en Antioquia, 1887-1914", tesis de Maestría de su autora, dirigida por Jorge Márquez Valderrama, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

** Abogada de la Universidad de Medellín. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Ha escrito libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es investigadora independiente. Correo electrónico: piedadelvalle@yahoo.com

Some historical considerations on the regulation of abortion in Colombia

ABSTRACT

This article aims to show that the behavior of those who perform or allow abortion is regulated by many factors such as religious beliefs, cultural beliefs and, often, by the State, who usually regulate their consequences, especially penal ones. The text focuses on the regulation of the Colombian Penal Code of 1890 and

its articulation with legal medicine, in force during a very traditional period of the country since it was ruled by the political group known as Regeneration. This work shows that the punishability of abortion responds to some historical interests.

Keywords: abortion; Colombia; history; regulation.

Introducción

En la historia del cristianismo no existe consenso sobre el aborto. Según la filósofa Elizabeth Badinter apenas en los siglos XII y XIII la iglesia condenó el aborto (1991). Que el catolicismo, una iglesia cristiana, ha tenido distintas posturas frente al aborto lo corrobora Mundigo quien afirma que solo lo condenó expresamente en el siglo XIX, cuando se presentó un gran cambio en la posición de la Iglesia a través de la encíclica *Apostolicae Sedis*, del Papa Pío IX, donde se entendió el aborto como homicidio (2005). Señala el mismo autor que:

[...] las religiones representan sistemas coordinados de creencias y prácticas que definen lo sagrado –esto es, prescriben un orden sobre ciertos fenómenos o elementos cuya existencia tiene lugar en un más allá, fuera de la vida común. Lo sagrado es a menudo colocado en un plano inaccesible o prohibido– de esto se engendran creencias y prácticas que se enlazan unas con otras formando una comunidad moral única...El propósito de las religiones es reglamentar la relación de sus adherentes con lo que se define como sagrado y con un contexto espiritual, a menudo representado por uno o varios dioses (Durkeim, citado por Mundigo 2005).

Existen, según Mundigo, variadas posiciones en las iglesias protestantes, pero en la segunda parte del siglo XX, algunas comienzan a aceptar el derecho de la mujer a seguir su propia conciencia en sus decisiones con respecto a la fecundidad, incluyendo el aborto (2005).

En asuntos religiosos, el budismo tiene otras consideraciones y existen varias posturas. El sacerdote Juan Masía observa que a algunos occidentales les extrañaba “la compatibilidad de la compasión budista con la permisividad social hacia el aborto” en Japón (La Verdad, 2009). El mismo autor precisa:

[...] *Mizuko* [ritual] viene de *Mizu*: agua y *Ko*: niño. Es la criatura abortada, ya sea espontánea o intencionadamente. Percibido el feto como viviente, su vida se considera *flotante*, a la espera de otro renacer. En el cultivo sericícola del XVII, los agricultores se deshacían de los gusanos de seda inservibles colocándolos sobre esterillas de paja flotantes en el río. Con ese imaginario de fondo, el feto abortado flotaría de regreso al mar originario de la vida. Para ritualizar el duelo, se presentan ofrendas y plegarias al *bodisatva Jizō*, imagen monacal e infantil, de quien se espera interceda para disculpar a la madre, y por el feto, para que cruce de nuevo el río del más allá y renazca ...La cosmovisión budista ve nacimiento y muerte, no como eventos puntuales, sino como tránsitos en un proceso: nacer es ir saliendo del mundo búdico al humano; morir es ir saliendo de éste para retornar a aquél...Nacer y morir se percibían como caminos de transición entre esta y la *otra orilla*. No es extraño que se aplique al feto abortado el verbo *Kaeru* (regresar), cuya forma transitiva sería *Kaesu* (devolverlo al origen) (La Verdad, 2009).

Para Philip Kapleau

[...] A diferencia de la teología lineal del oeste, el budismo enseña que la vida y la muerte presentan la misma continuidad cíclica que se observa en todos los aspectos de

la naturaleza...La aseveración de que nada precede al nacimiento o sigue a la muerte es considerada una realidad por aquellos cuyo enfoque hacia la vida es de un aquí y un ahora; empero esta creencia...resulta absurda desde el punto de vista oriental (1990, p. 23).

Con relación al judaísmo, por ejemplo, Mundigo opina que grupos de judíos reformistas aceptan el aborto, pero sujeto a una serie de circunstancias (2005).

De manera que la comprensión del aborto, en muchos casos, es un asunto vinculado a la religión. Mundigo afirma que: "Al establecer lo sagrado, las religiones, por consiguiente, definen también lo profano, esto es las conductas y prácticas prohibidas dentro de sus códigos morales. Las religiones a través de múltiples prohibiciones ejercen una enorme influencia sobre las conductas de las personas" (2005).

Cuando se revisan otras culturas como las indígenas se observan importantes diferencias, y así, los cuna toleraron la práctica del aborto en su comunidad durante el siglo XVIII (Peralta, 2012). Los mapuches también permitían el aborto (Mora citado por De Amézquita, 2015). En las comunidades de nativos americanos se practicaba el aborto y a veces acudían al uso de plantas abortivas (Schindler & Jackson, 2002). El mismo Masía afirma una percepción cultural religiosa en la tolerancia a la práctica del aborto japonés durante el siglo XVII (La Verdad, 2009). Como dice Mundigo, esos argumentos "tienen una larga historia y están entre-lazados con las raíces culturales de muchos pueblos (2005).

Hasta aquí se ha mostrado que frente al aborto las religiones y las culturas no tienen una posición única. Tampoco la tiene el Estado que, en muchas oportunidades, regula y ha regulado esta conducta. Denomínese Estado, sistema político o de cualquier otra forma, esta institución suele determinar las consecuencias jurídicas de la conducta abortiva, conforme a su sistema jurídico. Con razón Olmo afirma que existen distintos sistemas de control social y por esto "la pena con su propósito de prevención general positiva, contribuye a la confirmación y el aseguramiento de los otros sistemas de control social" (2005).

Ahora bien, la enorme importancia de la medicina "científica" durante los siglos XIX¹³ y XX permitió al Estado colombiano no solo la regulación de la práctica médica²⁴, sino consagrar una singularidad en la ley penal, fundamentada en esta práctica. La práctica médica fue regulada en forma expresa en

¹ Según Foucault, la medicina [científica] se practicó en Francia a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (1966).

² La práctica médica fue regulada en varias oportunidades y la ley establecía expresamente las condiciones, especialmente de tiempo y lugar, en las cuales podían ejercer su profesión quienes no tenían título. Se pueden consultar algunas normas: Decreto 592 de 1905; ley 83 de 1914; ley 67 de 1920; Ley 39 de 1920; Ley 85 de 1922; Ley 35 de 1929 y Ley 67 de 1935, entre otras.

Colombia en el siglo XX. Pero se puede afirmar que su reglamentación empezó en el siglo XIX, con esta salvedad en el orden penal. En este caso concreto se estudia el aborto en el Código Penal colombiano de 1890³⁵ y su relación con la medicina legal. Es de anotar que este Código Penal estuvo vigente hasta 1938, momento en el que empezó a regir un nuevo Código Penal.

Se resalta el silencio de la Iglesia Católica frente a una contradicción precisada por una norma legal: el llamado Código Penal de 1890 señalaba explícitamente que el aborto era rechazado por la iglesia, pero al mismo tiempo regulaba algunas prácticas relacionadas con esta conducta, entre ellas, la médica. Además, la vigente Constitución Nacional de 1886 en su artículo 38 le otorgó carácter dominante a la religión católica. Estos hechos se produjeron en un momento particularmente tradicionalista en la historia del país.

Resulta importante señalar que no se conocen trabajos históricos en los que se articulen el derecho y la medicina legal en el tema del aborto en los códigos penales colombianos, especialmente en el llamado Código Penal de 1890.

La situación de la medicina en Colombia a finales del siglo XIX

En Colombia, la ley fue un acontecimiento determinante en la legitimación de la medicina “científica” en los comienzos del siglo XX. La medicalización del oficio de médico implicó un conjunto de estrategias, que terminaron por imponer la medicina “científica”. En este conjunto, la normativa legal permitió el cambio de prácticas. La concurrencia de algunas prácticas médicas en el cambio de los siglos XIX al XX muestra a contraluz, motivaciones políticas al hacer de una de ellas la práctica médica dominante.

Los procesos económicos y sociales impactaron la concurrencia de las prácticas médicas al establecer su modulación. Esto significa que, según Ibáñez, las prácticas empíricas fueron dominantes⁴⁶ en los comienzos del siglo XIX (1882). Además, y según del Valle, las prácticas empíricas tuvieron una lucha significativa con las prácticas médico-“científicas” en la segunda parte del siglo XIX, y las prácticas médico- “científicas” empezaron a ser dominantes durante las primeras décadas del siglo XX (2010).

Autores como Márquez, García & del Valle encuentran que la medicina occidental es solo un tipo de medicina entre muchas (2012). Esta medicina se conoce

³ Bernate retoma una reconocida crítica en el sentido de que el Código Penal de 1890 era una “colcha de retazos” que tenía las incongruencias del Código Penal colombiano de 1837 (Cancino citado en Bernate).

⁴ Villamizar afirma sobre Cartagena y Santafé, que entre 1752 y 1802 los “cirujanos” se mantuvieron como “trabajadores artesanales sin formación académica específica” y en número superaron a los médicos. Villamizar, C. V. *Los médicos invisibles: la práctica médica en Cartagena y Santafé 1752-1802*. Bogotá. Tesis para optar al título de historiador. Universidad Nacional de Colombia. 2002.

con distintas connotaciones como occidental, académica, universitaria, tradicional y “científica”, entre otras, cuyas prácticas en algunos momentos fueron concurrentes en el país. La expresión “concurrente” remite al hecho, acreditado en varias investigaciones como la antes citada de Márquez, García & del Valle, según la cual la medicina “científica”, que ellos denominan “universitaria”, se encontraba en competencia con otros tipos de medicina (2012). En la primera parte del siglo XIX fueron socialmente muy importantes prácticas médicas como las de curanderos, comadronas, teguas y charlatanes. Emilio Robledo refiere que en los comienzos del siglo XIX predominaban estas prácticas (1924). Pero los médicos que practicaban la medicina “científica” mostraron aceptación y rechazo frente a los otros tipos de medicina de su tiempo. Esta tensión entre las prácticas médicas es visible en las publicaciones médicas como en el escrito del médico “científico” Juan B. Londoño, publicado en la reconocida revista médica “Anales de la Academia de Medicina de Medellín” denominado “La medicina en Antioquia” donde muestra la concurrencia de las prácticas (1896).

La reglamentación en Colombia de la medicina legal, especialidad de la medicina “científica”, se presentó durante el siglo XX (del Valle, 2010). Conforme a Márquez, en este debate ya “se perciben proyectos y técnicas de gobierno en los cuales la medicina [“científica”] se volvió una herramienta imprescindible de control y conocimiento de la población” (2005). Es de anotar que, según del Valle, “durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, en Colombia se conocían los grandes temas que estudiaba la medicina científica” (2010, p. 136).

Según el médico Leoncio Barreto, por lo menos desde 1890 los médicos se incluían como auxiliares de la justicia (1891). Lo cierto es que para esa fecha varios dictámenes médico legales⁵⁷ obran en los procesos, y según del Valle, “la práctica se convirtió en especialidad, por lo menos hasta la segunda década del siglo XX” (2010, p. 141). Pero es necesario precisar que el artículo 65 de la Ley 100 de 1892 es, según del Valle, “la norma que empezó a instaurar en el orden legal el proceso medicalizador de la justicia en Colombia, al dejar en manos de los médicos oficiales la práctica de la prueba pericial médica” (2010, p. 151).

La medicalización⁶⁸ permitió la regulación de la medicina, que en Colombia se realizó en buena medida a través de la ley. En muchas oportunidades se observa la coexistencia de las viejas prácticas médicas y las prácticas de una medicina que puede denominarse de distintas maneras, pero que es fundamentalmente

⁵ Son dictámenes fundamentados en las reglas de la medicina legal como el rendido por el médico Andrés Posada Arango en 1890 dentro del proceso 2171 del A. H. J. M. (Archivo Histórico Judicial de Medellín en el Laboratorio de Fuentes Históricas de la U. N., sede Medellín).

⁶ Edgardo Castro afirma que este es un tipo de poder, mediante el cual se normalizan las poblaciones y los individuos a través de la medicina. Castro Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 242.

“científica”, conforme se entendía este proceso durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. En Colombia muchas leyes muestran un zurecido entre las prácticas; entre una población acostumbrada a los empíricos y el lugar social que deseaban los titulares del nuevo saber. Pero según del Valle, el conjunto legal buscó reducir el campo del saber empírico y lego (por lego entiende a esos mismos empíricos aceptados por el poder judicial) y afianzar la categoría reciente de médico con diploma otorgado por una institución avalada por el Estado (2010).

El Código Penal colombiano de 1890

En la última parte del siglo XIX, se presentaron dos importantes acontecimientos: por un lado, se expidió la Constitución Nacional de 1886⁷⁹ y, por otro lado, la medicina “científica” se empezó a imponer después de una compleja lucha con las otras prácticas médicas. Al final del siglo XIX, la medicina legal es uno de los elementos que ya se observa en algunos procesos judiciales. Entre tanto, el Código Penal de 1890, declaró que no eran punibles algunas conductas que constituían aborto. En su horizonte, la dinámica política ya había establecido su norte. Según Monroy:

[...] Regeneración no fue sólo una palabra, fue la manera más acertada de llegar a la población, de crear un lenguaje político que permitiera fomentar unas ideas y prácticas que cambiaran los destinos de la Nación a finales del siglo XIX. El proyecto regenerador se convirtió en la bandera de conservadores y liberales independientes, que unidos formaron el Partido Nacional y utilizaron el lema “Regeneración o Catástrofe”, para señalar y aplacar a los liberales radicales y su proyecto de federalismo, regido por la Constitución de 1863, llamada también la Constitución de Rionegro. El discurso de los conservadores de la época se preocupó por dejar clara su pretensión de cambiar el país, de poner todo en orden, de transformar y educar a sus ciudadanos... (2012, p. 222).

Obregón precisa que el objetivo era no solo construir un “Estado centralizado, sino garantizar la “paz científica” como decía Núñez, haciéndose eco del movimiento científicista”. Por esta razón, las medidas contra la libertad de prensa “no implicaron represión contra las publicaciones científicas” (1992, p. 7). Según Monroy:

[...] La construcción de la Nación no solo se pretendió a través del establecimiento de leyes y normas como la constitución de 1886 o el concordato de 1887, entre las más significativas, aquí fue fundamental la imposición de valores tradicionales y morales y de una cultura particular, que cobijó a toda la población sin distinción de raza, lengua, religión, territorio, etcétera. Simplemente aquellos, que no aceptaban este proyecto o asumían estos valores, eran considerados como “salvajes” a los cuales era necesario “civilizar”, todo esto en nombre de la Nación (2012, p. 228).

⁷⁹ Con esta constitución, las leyes son nacionales.

Además, dice la misma autora que “La Constitución privilegió el deseo de los conservadores y de la iglesia para establecer en las normas legales, que la religión católica era de la Nación y que la iglesia tendría amplio [poder] en ciertos aspectos de la vida nacional” (Melo citado por Monroy 2012, p. 229). Este proyecto y su constitución “buscaban transformar a la población en el ámbito moral y cultural bajo la influencia de la religión católica y las relaciones iglesia-Estado” (2012, p. 223). Expedida la Constitución Nacional de 1886 se adoptaron algunos códigos y se procedió a la unificación de la legislación nacional, mediante la Ley 57 de 15 de abril de 1887. Desde muy temprano se dijo que el llamado Código Penal de 1890 era casi el mismo de 1837, vigente en 1858 en el antiguo Estado de Cundinamarca, con algunos ajustes, que se justificaron inicialmente, según Cárdenas *et al.*, “en el nuevo cambio de Constitución y en **las nuevas exigencias científicas**”. Sin embargo, afirma el autor que no se presentaron las modificaciones anunciadas (1938, p. 5). (Negrilla fuera del texto).

A pesar de que en la Constitución Nacional se privilegió a la religión católica, y en su artículo 38 señaló que era la de la “Nación”, en la comprensión penal de las conductas constitutivas de aborto fueron determinantes “las exigencias científicas”, entre ellas, la legitimación legal de la práctica médica “científica”. Ahora bien, el Código Penal de 1890 reguló el delito de aborto en los artículos 638 a 643 y consagró una exención de pena en el artículo 640. Dice Rodríguez:

[...] **No se incurrirá en pena alguna cuando se procure o efectúe el aborto como un medio absolutamente necesario para salvar la vida de una mujer, ni cuando en conformidad con los sanos principios de la ciencia médica, sea indispensable el parto prematuro artificial**”. La norma agrega que se limita a eximir de la pena “al que con rectitud y pureza de intenciones se cree autorizado para ocurrir a dichos medios. No por eso debe creerse que la ley aconseja el empleo de esos medios, que generalmente son condenados por la Iglesia. Únicamente se limita a eximir de pena al que con rectitud y pureza de intenciones se cree autorizado para acudir a dichos medios” (1927, p. 876). (Negrilla y resalto fuera del texto).

De manera que el texto legal exime de pena al médico “científico” y considera su actuación realizada con rectitud y pureza de intenciones. Esta misma comprensión tenía la medicina legal y, si bien es cierto que Barreto cita artículos diferentes, el estado de la especialidad es el mismo.

[...] Para saber hasta donde alcanza la facultad de un médico para producir el aborto, es necesario resolver muchas cuestiones médicas de grande importancia; pero que todas deben estar basadas sobre las probabilidades de vida para la mujer por el estado de su constitución y la naturaleza del accidente que quiere remediarse; y por la viabilidad del feto...no hay duda que es la mujer la única que tiene derecho a la vida y a quien debe tratar de salvarse, produciendo el aborto...**pero cuando el feto es viable y sobre todo cuando ya está cerca el término de la preñez**, si el médico se encuentra

al frente de uno de esos casos en que no hay otro medio que **sacrificar al feto para poderlo extraer ó practicar la operación Cesárea que equivale casi tanto como á sacrificar á la mujer**: sólo podrá decidirse la cuestión, decidiendo cuál de los dos es el que tiene más probabilidades de vivir (Barreto, 1891, p. 56). (Negrillas fuera del texto).

Lo anterior significa que médicamente se podía practicar el aborto hasta el noveno mes de la preñez, antes del nacimiento. El médico legista lo manifiesta en forma expresa: “Para los tocologistas, el aborto es “la expulsión del feto antes de su viabilidad”; pero para los médicos jurisconsultos debe ser “la expulsión del feto antes del término natural de la preñez”, conforme a nuestros Códigos””. (Barreto, 1891, 52). Continúa Barreto ilustrando cuando ha habido tentativa de aborto: “averiguando si los medios que se dice haber empleado lo han sido por una persona extraña a la ciencia, ó por un facultativo, en cuyo caso debe comprobarse la científica y precisa indicación de su empleo (1891, p. 54). (Resalto fuera del texto).

Sin pronunciarse sobre cuál de las vidas prevalece, el médico legista, doctor Carlos E. Putnam, publica en 1896 su reconocido tratado médico legal y citando correctamente el articulado del Código Penal de 1890, afirma que:

[...] Para la ley penal es aborto todo mal parto provocado con mal fin, **haya o no llegado el feto a la edad en que puede vivir**... mientras la ley abraza, además, la intención y la voluntad de su autor, el fin con que se ejecuta, **sea cualquiera la época de la preñez** (Putnam, 1896, p. 313). Negrilla fuera del texto.

Articulando la norma legal a los análisis de Barreto y Putnam se puede afirmar que la profesión médica “científica”, durante la vigencia del Código Penal de 1890, que se extendió hasta 1938, podía practicar el aborto en cualquier tiempo de la preñez por razones médicas. El Código Penal de 1936 también le daba mucha importancia al carácter científico de la medicina, pero con otros énfasis. Este hecho se puede apreciar en un título de su tiempo: *El nuevo Código Penal y el modo de interpretarlo científicamente*, de Edmundo Vilar.

Para entender la vigencia del artículo 640 del Código Penal de 1890 es necesario tener en cuenta no solo la mayúscula importancia del carácter científico de la medicina en este momento histórico, sino el hecho fundamental de que la Iglesia católica, como dice Mundigo, empezó a endurecer su posición respecto al aborto desde 1917, cuando extendió su reprobación a médicos y enfermeras que hubieran participado en dicha práctica (2005). Es necesario insistir en que la Iglesia católica no ha tenido una posición única frente al aborto (por distintas razones) en su larga historia, y el endurecimiento de su posición es muy reciente. Las afirmaciones de Mundigo en el sentido de que la dura posición de la Iglesia es muy reciente son confirmadas por Hurts (1998). En el mismo sentido se pronuncia Sagot quien afirma:

[...] Una de las realidades que es necesario conocer, y que este debate ha dejado intencionalmente en la sombra, es la historia de las ideas de la Iglesia Católica sobre el aborto. En la actualidad conocemos una posición muy estricta y contundente, y pareciera que ésta ha sido siempre su posición oficial. Sin embargo, las concepciones en tomo a la interrupción voluntaria de un embarazo han cambiado a lo largo de la historia de la Iglesia Católica.

Al analizar esta historia, quizás lo más sorprendente es que siendo este un tema de tanta relevancia para el Vaticano, —que ha motivado la movilización de las fuerzas católicas de todo el mundo para impedir acuerdos mundiales sobre población, salud y derechos de las mujeres—, la doctrina sobre el aborto no está gobernada por la Infalibilidad Papal y, por tanto, no es materia de dogma de fe. Es sorprendente también que la posición, actual del Vaticano que establece la existencia de un ser humano desde la concepción, no haya sido un criterio dominante históricamente, sino que lo es tan sólo desde 1869. En efecto, anterior a esta fecha los debates internos en la Iglesia Católica no han girado únicamente ni principalmente en torno a esta tesis (2002).

De manera, que el carácter científico que notoriamente ostentaba la medicina en el siglo XIX termina por imponerse en la codificación penal colombiana de esa época. La importancia del carácter científico y paradigmático de la medicina en la cultura europea del siglo XIX la recuerda Foucault:

[...] Si las ciencias del hombre han aparecido en el prolongamiento natural de las ciencias de la vida, no es porque ellas estaban biológicamente subtensas, sino médicamente: se encuentra en su estructura de origen una reflexión sobre el hombre enfermo, y no sobre la vida en general, una reflexión presa en un problema de división más que en un trabajo de unificación, e íntegramente ordenada para el emparejamiento de lo positivo y de lo negativo (1966, p. 62).

El pensador francés recalca la importancia de la medicina en la constitución de las ciencias del hombre, en su metodología y hasta en su ontología, ya que el ser del hombre es objeto de un saber positivo, posibilidad que hace al hombre sujeto y objeto de su propio conocimiento; por esto dice que “el pensamiento médico está comprometido por derecho propio en el estatuto filosófico del hombre” (Foucault, 1966, p. 278).

Volviendo al Código Penal es necesario afirmar que el artículo 642 de esta normativa consagró la concurrencia de las prácticas. Según Rodríguez:

[...] Pero si fuere mujer honrada y de buena fama anterior y resultare, a juicio de los jueces, que el único móvil de la acción fue el de encubrir su fragilidad, se le impondrá solamente la pena de tres a seis meses de prisión, si el aborto no se verifica; y de cinco a diez meses, si se verifica (1927, p. 877).

Pues bien, el poder judicial en varias oportunidades aplicó favorablemente algunas de las circunstancias relacionadas en los artículos 117 a 119 del Código Penal de 1890 correspondientes al estatuto de agravantes y atenuantes de la

ley penal, pero en múltiples oportunidades las fallas probatorias, entre ellas la falta de un dictamen médico legal o la deficiencia en las formas jurídicas⁸¹⁰, posibilitaron a los funcionarios dictar múltiples sobreseimientos⁹¹¹. Los jueces penales se centraban en practicar las pruebas como lo acreditan muchos procesos y estas tenían la fuerza que brindaban las normas del enjuiciamiento criminal, reglamentado en el Código Judicial.

Conclusión

Muchos factores impactan la regulación penal del aborto como las religiones, una cultura determinada y, en muchas oportunidades, el Estado, que suele regular sus consecuencias, especialmente las penales. Es cierto que el Código Penal colombiano de 1890, que es el objeto de este estudio, consagró el aborto punible, pero la dinámica que tiene la llamada “medicina científica” muestra que la sanción a esta conducta es histórica, es decir, que se dan cambios en la concepción del aborto que hacen que una conducta sea sancionada o no y este hecho tiene incidencia política.

En este caso quedó acreditada la importancia científica a pesar de la alianza estatal con la religión católica en un momento histórico determinado en Colombia: la práctica de la medicina “científica” se estaba imponiendo en el país. La ley fue una aliada estratégica en el relevo de otro tipo de prácticas médicas y este hecho se extendió a algunos de los modelos penales. El análisis del mismo Código Penal de 1890 y de literatura producida durante este período, especialmente de medicina legal, muestra cómo la medicina representa una perspectiva presente en esta decodificación.

El silencio de la Iglesia católica en un momento en que era particularmente poderosa y cuando el país era muy tradicionalista extiende preguntas no solo respecto a la importancia de la medicina y a su dinámica política, sino al proceso de medicalización que estaba desplegándose en el país. Es de anotar que este código estuvo vigente hasta 1938, fecha en la que entró a regir el Código Penal de 1936. Cuando se piensa que los problemas sociales en torno a este modelo punible impactan algunas decisiones políticas, se entiende su importancia.

Referencias bibliográficas

Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.

⁸ “Se refiere a los procedimientos aplicables a cada delito...” Del Valle, P., *Amores criminales. Un caso de parricidio en Colombia*, 2015, p. 198.

⁹ El sobreseimiento consistía en que el juez declaraba judicialmente que no había lugar al seguimiento de la causa por falta de pruebas. Rodríguez, 1927, p. 1258.

Barreto, L. (1890). *Prontuario de Medicina legal y jurisprudencia médica*. Bogotá: Imprenta La Comercial.

Bernate, Francisco. *El Código Penal colombiano de 1890*. Estudios Socio-Juríd. Vol 6. N.º 2. Bogotá. Julio/diciembre 2004.

Cárdenas, P. et al., (1938). "Exposición de motivos" de la Comisión de Asuntos Penales y Penitenciarios, Código Penal, Leyes 95 y 205 de 1936, artículo 13 de la Ley 124 de 1937 y Decreto Legislativo 2300 de 1936, Código de Procedimiento Penal, Ley 94 de 1938 y Decretos Legislativos números 1111 1 1699 de 1938. Bogotá: Imprenta Nacional.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

De Améstica, C. (2015, 2 de marzo). *El aborto en el mundo Mapuche es una responsabilidad exclusivamente femenina*. La Segunda. Recuperado de 2015-03-02 | 11: Crónica | A (L42L06R2) - La Segunda

Del Valle, P. (2010). *La medicalización de la justicia en Antioquia (1887-1914)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Del Valle, P. (2015). *Amores criminales. Un caso de parricidio en Colombia*. En *Microhistorias de la transgresión*. Hering, M. & Rojas, N. (edit.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad del Rosario.

Documento N.º 2171 del A. H. J. M. (Archivo Histórico Judicial de Medellín en el Laboratorio de Fuentes Históricas de la U. N., sede Medellín).

Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Editorial Siglo XXI.

Hurts, J. (1998). *La historia de las ideas sobre el aborto en la Iglesia católica. Lo que no fue contado*. México. Disponible en: <http://repositorio.gire.org.mx/bitstream/123456789/2358/1/libro3.pdf>

Ibáñez, P. M. (1882, junio 24). *Memorias para la historia de la medicina en Santafé*. Revista Médica de Bogotá. Vol. VII, pp. 5-23.

Kapleau, P. (1990). *La rueda de la vida y la muerte. Una guía práctica y espiritual*. México: Árbol Editorial S. A. de C. V.

Londoño, J.B. (1896, octubre 2) *La medicina en Antioquia*. Anales de la Academia de Medicina de Medellín. Vol. VIII, pp. 81-86.

Márquez, J. (2005). *Ciudad, miasmas y microbios. La irrupción de la ciencia pasteriana en Antioquia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Márquez, J., García, V. y Del Valle, P. (2012, septiembre 23). *La profesión médica y el charlatanismo en Colombia en el cambio del siglo XIX al XX*". Quipu. Recuperado de http://www.academia.edu/10287250/La_profesi%C3%B3n_m%C3%A9dica_y_el_charlatanismo_en_Colombia_en_el_cambio_del_siglo_XIX_al_XX

Masía, J. (2009, 28 de julio). *Rito japonés, tras el aborto*. La verdad.es Recuperado de <http://www.laverdad.es/murcia/prensa/20090728/opinion/rito-japones-tras-aborto-20090728.html>

Monroy, C. L. *De federalismo a regeneración. El paso de Estados soberanos a departamentos político-administrativos*. Boyacá, 1886-1903 (2012, febrero 9). *Historelo*. Revista de Historia Regional y Local. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v4n7/v4n7a09.pdf>

Mundigo, A. I. (2005, 17 de agosto) Religión y salud reproductiva: encrucijadas y conflictos. Trabajo presentado en la II Reunión de investigación sobre embarazo no deseado y aborto inseguro. México 17 a 19 de agosto. Recuperado de http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Religion_y_salud_reproductiva._Encrucijadas_y_conflictos_Mundigo_Axe.pdf

Obregón, D. (1992). *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición 1859-1936*. Bogotá: Banco de la República.

Olmo, P.O. (2005, julio 19). El concepto de control social en la historia social. Estructuración del orden y respuestas al desorden. *Historia Social* 51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421130>

Peralta, J. (2012, enero 31). Los cuna y sus saberes médicos. La "ciencia" de los "bárbaros" bajo la mirada del mundo ilustrado. *Historia Crítica*. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/histcrit46.2012.04>

Putnam, C. E. (1896). *Tratado práctico de medicina legal en relación con la legislación penal y procedimental del país*. Bogotá: Imprenta de Antonio M. Silvestre.

Robledo, E. (1924, enero 30). "La medicina en los departamentos antioqueños". *Repertorio Histórico*. Academia Antioqueña de Historia. Vol. 1 y 2, pp. 5-47.

Rodríguez, E. (1927). *Constitución y Códigos de Colombia*. Bogotá: Librería América.

Schindler, K. & Jackson, A. E. (2002). *Indigenous Women's Reproductive Rights The Indian Health Service and Its Inconsistent Application of the Hyde Amendment*. USA: Lake Andes, South Dakota.

Vilar, E. (1939). *El nuevo Código Penal y el modo de interpretarlo científicamente*. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía., S. A.

Villamizar, C.V. (2002). *Los médicos invisibles: la práctica médica en Cartagena y Santafé 1752-1802*. Bogotá. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Sagot M. Aborto inducido: ética y derechos en Med. leg. Costa Rica vol.19 n.º 2, Heredia septiembre 2002. Disponible en http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152002000200008

Ensayos





Dioscórides Pérez

Oráculo de la Tatacoa (Alienación y vestigios para el fin del mundo)

Land art y Performance

Fotografías: Camilo José Martín Valencia

Desierto de la Tatacoa, 2012

De Roma a Angostura: acercamiento al pensamiento político de Simón Bolívar a través de sus escritos durante las fases iniciales del proceso de Independencia

Primera parte (1805-1813)*

Diego Andrés Bernal Botero**

Recibido: 30 de agosto de 2016

Enviado a pares evaluadores: 1 de septiembre de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 12 de octubre de 2016

Aprobado por Comité Editorial: 8 de noviembre de 2016

DOI: 10.22395/csye.v5n10a8

RESUMEN

El presente texto pretende acercarse al pensamiento político de Simón Bolívar a través del análisis de sus principales documentos del período comprendido entre 1805 y 1819, así como del contexto en medio del que estos fueron producidos, labor que, si se extendiera a la totalidad de los mismos, difícilmente podría ser concluida en un corto lapso de tiempo y mucho menos con el fin de la publicación de un artículo como el que nos involucra en esta oportunidad.

Para esta primera entrega, seguiremos a Simón Bolívar desde su nacimiento, formación y despuntar político, hasta ser elevado

y reconocido como El Libertador, en medio de su apoteósica recepción en Caracas tras la exitosa Campaña Admirable, apenas unos meses antes de su estrepitosa caída y los años aciagos que siguieron a ella, tema que abordaremos en la segunda parte de este escrito; un recorrido por sus victorias y sus derrotas a lo largo de este período, las mismas que contribuyeron a formar su carácter y lo hicieron sobresalir entre sus compañeros de lucha por su abnegación y coraje.

Palabras clave: Simón Bolívar; pensamiento político; Independencia; Venezuela; Nueva Granada.

* Esta reflexión inédita surge de un trabajo que en 2008, aún como estudiante de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia-sede Medellín, efectué para la asignatura Problemas de la Transición entre el Antiguo Régimen Colonial y la Modernidad: El Nuevo Reino de Granada, dirigida por el docente José Manuel Serrano Álvarez. Muchos años han pasado, pero desde el ejercicio docente permanente, se ha ido depurando la información aquí ofrecida.

** Comunicador social-periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (2003), magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (2013) y candidato a doctor en Historia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. En la actualidad se desempeña como docente interno en el Programa de Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana y de Cátedra en el Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia, donde hace parte del Grupo de Estudios Interdisciplinarios en Historia General de la Facultad de Ciencias Sociales. Es, además, Secretario Permanente de la Red Iberoamericana de Valoración y Gestión de Cementerios Patrimoniales y Vocal del Capítulo Antioquia de la Asociación Colombiana de Historiadores. Correo electrónico: maverickbernal@yahoo.es

From Rome to Angostura: a study of Simon Bolivar's political thought based on his writings during the initial phases of the Independence process (first period, 1805-1813).

ABSTRACT

This article approaches the political thought of Simón Bolívar through an analysis of his most important documents written in the period 1805-1819, and of the context in which they were written. The article follows Bolívar's life, from his birth, through his education and political success up to his achieving the status of the Liberator at his glorious reception in Caracas after the successful Admirable Campaign, just

a few months before his spectacular fall from grace and the inglorious years that followed. The article traces his victories and defeats throughout this period, focusing on how they formed his character and contributed to his exaltation amongst his comrades for his self-sacrifice and courage.

Keywords: Simón Bolívar; political thought; Independence; Venezuela; New Granada.

Introducción

Escribir acerca del pensamiento político de Bolívar puede parecerles a muchos llover sobre mojado, al contarse por decenas los trabajos que han abordado la vida y obra de El Libertador, ensalzando sus aciertos o criticando sus planteamientos y posturas, situación apenas obvia al reconocer las dimensiones del personaje y su connotación en la historia nacional y latinoamericana. Sin embargo, más allá de los datos biográficos y las discusiones historiográficas clásicas y actuales, en este artículo hemos decidido centrarnos en el análisis de algunas de las ideas políticas que el mismo Bolívar plasmó en los escritos que se le atribuyen en sus fases tempranas, así como en las circunstancias que rodeaban su vida al momento de escribirlos y/o publicarlos.

Desde este punto de vista, hemos seleccionado en general siete de los más importantes textos adjudicados a Bolívar, cuyo análisis aspiramos facilite un corto y limitado acercamiento a su vida y obra temprana, ejercicio que permitirá arrojar un poco de pistas para el posterior análisis de sus ideas e iniciativas de gobierno, una vez los hechos en los que participó y las circunstancias que modelaron este convulso período histórico lo pusieran al frente de los destinos de una amplia zona de la América meridional.

El recorrido planteado para esta primera entrega comienza en Roma, ciudad en la que, de acuerdo con los relatos patrióticos, el joven Simón Bolívar lanzó su primera promesa de liberar a Venezuela y a la América Hispana en general, 'Juramento' que aún no es claro quién se encargó de 'transcribir', pero que como texto comenzó a circular en vida de El Libertador y que desde el siglo XIX es uno de los puntos de partida favoritos para los biógrafos que describen cómo este joven venezolano, viudo y miembro de la aristocracia criolla, decidió dejarlo todo para abrazar las ideas de la libertad.

Pasaremos luego a analizar el primero de los que son considerados como los grandes escritos políticos de Bolívar: el Manifiesto de Cartagena, documento a través del cual, el entonces coronel del ejército cartagenero analizó los factores que en su concepto propiciaron la caída de la Primera República Venezolana, a la par que le lanzó múltiples recomendaciones a la Nueva Granada para que no cayera en los mismos errores y le tendiera una mano a Venezuela para liberarla de nuevo de Monteverde y las tropas leales a la Corona Española, aún sumergida en la profunda crisis que trajo consigo la invasión napoleónica.

Seis meses después, Bolívar, estrenando su título de Brigadier General de los Ejércitos de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, lanzó el Decreto de Guerra a Muerte, proclama que transportada al presente podría despertar los más duros comentarios y que en su época suscitó el escalonamiento del con-

flicto hasta los límites mismos de la barbarie. Esta situación quedó reflejada en la Carta de Jamaica, cuando el propio Bolívar describió a Venezuela como un territorio devastado por la guerra y los padecimientos de un conflicto de la intensidad del que se vivió en sus campos.

Sin embargo, el Decreto de Guerra a Muerte y la eficiente labor de las tropas bolivarianas que avanzaron desde la Nueva Granada a lo largo de la Cordillera Oriental y siguiendo las costas del Lago de Maracaibo coronarían de éxito esta 'Campana Admirable' que le permitió a Bolívar regresar a su natal Caracas como héroe y caudillo, aclamado bajo el título que usaría por el resto de sus días: el de El Libertador.

La segunda entrega, prevista para un futuro número de esta revista, tendrá como punto de partida el 7 de septiembre de 1814, fecha en la que Bolívar volvió a dejar testimonio de sí mismo a través de su Manifiesto de Carúpano, escrito antes de salir nuevamente derrotado, pero digno, hacia la Nueva Granada. Venezuela había caído por segunda vez, pero Bolívar les escribía a sus habitantes (en especial a los caraqueños) prometiendo nuevas expediciones libertarias, a la par que evaluaba su fracaso, haciendo hincapié en la responsabilidad que les correspondía a los propios venezolanos, quienes se resistieron a dejar de lado su pasado realista, e hicieron infructuosos los intentos del recién nombrado Libertador.

Jamaica fue la sede del que quizá ha sido el escrito político de Bolívar más comentado y analizado a través de los años. La Carta de Jamaica es una cruda radiografía de la América Meridional y sus procesos de independencia, a la par que muchos analistas ven en su autor, a un hombre con capacidades casi proféticas que le permitieron asomarse al futuro y predecir lo que iban a vivir los Estados americanos una vez lograran concluir su independencia, calificativo desmesurado que no por eso deja pasar de largo las evidentes coincidencias entre los planteamientos de aquel Bolívar que escribía desde el exilio y la tozudez de los hechos.

Analizaremos de este texto en particular sus postulados políticos, los cuales iba a seguir construyendo y ajustando Bolívar a lo largo de los años, pero que emergieron en esta ocasión de manera clara, amplia y argumentada, lejos como estaba del mando de tropas o del servicio a cualquier otro jefe patriota, al ser el supuesto destinatario de esta carta una persona frente a la cual el caraqueño sentía la suficiente confianza para expresarse, sin tener que hacer uso del lenguaje políticamente correcto del que hizo gala en la mayoría de sus escritos.

De vuelta al mundo de las acciones militares, revisaremos el polémico decreto de libertad para los esclavos con el que Bolívar buscó acercar a la causa de la

independencia a uno de los renglones populares más vulnerable, iniciativa que fue condicionada al apoyo efectivo de los nuevos libertos a las causas patrióticas, lo que nos presenta a un personaje que sabía calcular las implicaciones de una acción que lo puso en riesgo frente a la clase social que representaba y que era la que tradicionalmente lo había apoyado, la misma que condenó al olvido buena parte de las iniciativas que, como este decreto bolivariano, fueron desatendidas o solo parcialmente aplicadas hasta la segunda mitad del siglo XIX.

Por último, revisaremos el Discurso de Angostura en el que se aprecia ya a un Bolívar esperanzado en el éxito de la confrontación militar que comenzaba a balancearse a favor de las fuerzas que dirigía. Ejército que se encontraba ya reforzado por la reciente llegada de las armas y los batallones enviados subrepticamente por Inglaterra, contingente que pasó a conocerse como la Legión Británica.

En este discurso Bolívar actuaba ya como gobernante, postura que le permitió aconsejar a los delegados ante el Congreso de Angostura, así como dar pautas y establecer límites. En este ejercicio argumentativo no solo recurrió a la teoría y los modelos clásicos, sino que tuvo la oportunidad de capitalizar los 8 años y medio de actividad política y militar, si entendemos como su verdadero inicio 'republicano' el mes de agosto de 1810, momento en el que fue comisionado para viajar a Gran Bretaña por la recién conformada Junta Conservadora de los Derechos de Fernando VII, donde entró en contacto con Francisco de Miranda.

A lo largo de este artículo, dividido en dos partes, buscaremos establecer un vínculo hermenéutico con el autor que escribía, dictaba o inspiraba cada uno de los textos analizados, con el fin de comprender las circunstancias que lo envolvían y sus posibles intencionalidades, así como el contexto y los condicionamientos a partir de los que partían para su interpretación los públicos que entraban en contacto con sus escritos.

Sin más preámbulos, iniciemos este recorrido por el pensamiento político de Bolívar a través de sus propios textos. Una excusa válida para darle un vistazo al período de la independencia, en momentos en que continúan planeándose conmemoraciones relacionadas con el bicentenario del proceso que dio fin a la dominación hispana en buena parte de este hemisferio.

Bolívar y sus primeros años

Coinciden los historiadores clásicos y contemporáneos en que la niñez y la juventud de Bolívar transcurrieron tal y como podría esperarse en la vida de un criollo hijo de una familia prestante, aunque con el tinte de soledad que le correspondía a una persona que quedó huérfana de padre a los 2 años y de madre a los 9. Así

las cosas, la crianza de Bolívar debió ser compartida entre sus tíos y abuelos, hasta que estos decidieron confiárselo a Simón Rodríguez, quien fue uno de los maestros que más influencia tuvo en su vida, a la par que Andrés Bello.

Nacido en 1783, año en que se confirmó en París la independencia de las antiguas colonias británicas en la América septentrional, Bolívar creció en un mundo en crisis que cambió rápidamente en medio del convulsionado ritmo de las guerras y las revoluciones. Sin embargo, no existen datos de peso que permitan afirmar que a través de sus maestros o por noticias llegadas a Venezuela desde Europa o los Estados Unidos, el joven Bolívar pudiera haber recibido influencias particulares o haya demostrado algún tipo de tendencia que hiciera preludivar el papel que jugaría en la historia, más allá de haber recibido una educación de carácter ilustrado por parte de sus dos maestros.

Su primer acercamiento con la vida militar lo tuvo a los 13 años, cuando ingresó el 14 de enero de 1797 al Batallón de Milicias de Blancos de los Valles de Araguá, antes de trasladarse en 1798 a España a continuar sus estudios, como era común entre los jóvenes miembros de la aristocracia criolla.

Bolívar se casó en Madrid con doña María Teresa Rodríguez del Toro en abril de 1802 y regresó a Venezuela, donde enviudó apenas nueve meses después, lo cual marcó una visible ruptura en el curso 'normal' de la vida de un criollo terrateniente. Fue otro Bolívar el que regresó a Europa en 1803 y el que permaneció en ella hasta 1807. En sus años de travesía, entró en contacto con importantes personajes como el varón Von Humboldt, quien gracias a sus viajes y expediciones científicas conocía al detalle las potencialidades de América. Asimismo, Bolívar presenció la apoteosis de Napoleón, quien se coronó como Emperador de los franceses y extendió su manto de influencia por el continente europeo. Tales hechos y acontecimientos quedaron marcados en lo profundo de su ser, como pudo evidenciarse en muchas de sus actitudes, así al revisar sus escritos el ilustre Corso parezca desapercibido.

Es en esta época cuando se da su viaje a Italia en el que, de acuerdo con las tradiciones historiográficas, el 15 de agosto de 1805 lanzó el Juramento de Roma. Nuestra primera estación en medio de este recorrido.

Juramento de Roma

Uno de los aspectos en los que coinciden los biógrafos y apologistas de Bolívar es en destacar al Juramento de Roma como el punto de partida de su vida política, pues ven en él las primeras muestras de sus convicciones. De acuerdo con sus postulados, tras este acto simbólico Bolívar comenzó a acariciar un proyecto que lo llevó a las más altas dignidades.

Más allá de poner en tela de juicio el que Bolívar haya pronunciado elocuentes palabras en la cima del Monte Sacro (o en alguna de las siete colinas romanas, pues existen diferentes interpretaciones, incluida la versión adjudicada a Bolívar de que fue en el Monte Palatino), poco se ha discutido acerca de la veracidad, intencionalidad, autor y época de publicación del documento escrito, aspectos fundamentales a la hora de realizar una correcta crítica de fuentes, a un documento que si bien puede resumir o condensar los aspectos sobresalientes de una proclama lanzada entre amigos en un momento de especial fervor, es prácticamente imposible que se trate de una transcripción literal de lo expresado por un joven Bolívar en estas circunstancias.

Es importante analizar con cuidado y detenimiento el Juramento de Roma, a la par que resultaría interesante ahondar en la solución de los interrogantes anteriormente planteados, en especial el relacionado con el real autor o el transcriptor de la primera versión escrita de este documento, que necesariamente es posterior a la proclama misma, al no tratarse, de acuerdo con la tradición historiográfica, de un discurso preparado con anterioridad.

Basándonos en el documento escrito, del cual es muy importante anotar que hay coincidencia absoluta en cuanto a su contenido, lo que nos ahorra el tener que analizar diferentes versiones o 'Juramentos apócrifos', podemos ver cómo el joven Bolívar realizó un breve recorrido de exaltación, crítica y remembranza de las gestas y desgracias romanas, destacando a la ciudad como cuna de la civilización, pero evidenciando en ella el fracaso de todos los modelos a través de los que se trató de satisfacer una de las principales necesidades del hombre: su libertad.

Fue entonces cuando, de acuerdo con la versión de Simón Rodríguez y transcrita por Manuel Uribe Ángel, Bolívar remató su intervención con una frase que pasó a la historia:

[...] ¡Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos!; ¡juro por mi honor, y juro por mi Patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español!
(Uribe Ángel, 1884, p. 74).

Estas palabras revisten singular importancia, de ser ciertas y exactas, pues Bolívar se estaría adelantando casi un año a la proclama que le lanzó al pueblo venezolano Francisco de Miranda el 2 de agosto de 1806, en medio de su primera campaña independentista, la cual, como se expondrá más adelante, alcanzó pobrísimo resultados.

El Juramento es claro y elocuente, razón por la cual ha sido vital para la historiografía de tipo nacional y para los apologistas de Bolívar el darlo por cierto

y exacto, toda vez que da tempranas muestras de la firmeza en el carácter del personaje al que se le adjudica y de lo comprometido que se mostraba éste con la causa de la independencia, a pesar de sus recién cumplidos 22 años.

Más allá del debate y las dudas expresadas, el Simón Bolívar que regresó a Caracas a mediados de 1807 era muy distinto al joven viudo que partió en 1803. Cerró su segundo periplo por Europa, pero lo allí visto y aprendido quedó grabado en su pensamiento político a lo largo de su existencia. Faltaba solo una coyuntura especial para pasar a la acción, oportunidad que Bolívar no desaprovechó.

Francisco de Miranda: el precursor de la Independencia

Francisco de Miranda es, sin lugar a dudas, uno de los más preclaros hijos de la Ilustración que engendró la América meridional, aunque haya sido castigado con el olvido como consecuencia de su fracaso y, hasta cierto punto, de su desafortunado final, en el que Bolívar tuvo mucho que ver.

En su agitada carrera política y militar, Miranda tuvo la oportunidad de acercarse y participar en las confrontaciones que antecedieron a la guerra de independencia norteamericana, territorio al que regresó en su período formativo, y entrando en contacto con lo más selecto de su dirigencia, así como en varias de las batallas que tuvieron lugar tras el estallido de la Revolución francesa, las cuales le valieron el título de Mariscal de Campo del ejército francés, testimonio imborrable de su cercanía con la causa de la libertad que quedó en el Arco del Triunfo, donde se encuentra grabado su apellido.

Aun permaneciendo gran parte de su vida en el exterior, Miranda es considerado el Precursor de la independencia de los países hispanoamericanos, en especial de los que conformaron la antigua Gran Colombia, toda vez que fue el primero en intentar liberarlas del dominio español, iniciativa quijotesca que no solo no coronó con éxito, sino que condujo a la muerte a varios de los románticos expedicionarios multinacionales que lo acompañaron en su infausta tentativa.

De la incursión de Miranda a las costas venezolanas y a la ciudad de Coro, a pesar de su corta duración y exiguos éxitos, quedaron como herencia la existencia del pabellón nacional que comparten las actuales repúblicas de Venezuela, Ecuador y Colombia, así como el propio nombre de Colombia, que se dio a conocer a través del texto que pasó a la historia como la *Proclamación de Don Francisco de Miranda, Comandante-General del Ejército Colombiano, á los pueblos habitantes del Continente Americo-Colombiano*, expedido desde su cuartel general de Coro, el 2 de agosto de 1806.

A pesar de que él mismo expone en su texto que “... *la coyuntura y el tiempo nos parecen sumamente favorables para la Consecución de vuestros designios...*” (Miranda, 1806), los habitantes de Venezuela pocos ánimos mostraron frente al recién llegado, quien argumentaba, sin embargo, estar “*Obedeciendo a vuestros llamamientos y a las repetidas instancias y clamores de la Patria*” (Miranda, 1806). No cabe duda de que Miranda acariciaba un proyecto serio y bien concebido, lo cual le permitió resumir en diez puntos las normas que a partir de su desembarco debían seguir los pueblos a los que aspiraba ‘liberar’, pero es claro también que la ausencia de una coyuntura verdaderamente propicia lo alejó del cumplimiento de sus metas.

Comienza la Guerra de Independencia... española

Esta anhelada coyuntura llegó en el año 1808 cuando se desencadenó en España una serie de acontecimientos que cambiaron para siempre su historia y la de sus posesiones americanas, los mismos que fueron propiciados por la firma del Tratado de Fontainebleu en octubre de 1807, a través del cual se autorizó el ingreso a a los ejércitos napoleónicos a territorio español.

Fue así como el 19 de marzo de 1808 tuvo lugar el Motín de Aranjuez, en el que Carlos IV abdicó a favor de su hijo Fernando VII, reinado que tuvo muy corta duración, al ser conducidos padre e hijo a Bayona, en donde el 5 de mayo del mismo año; Napoleón fue el receptor final del cetro borbónico, para nombrar luego a su propio hermano como soberano de España.

Estas noticias no tardaron en llegar a América, antecediendo incluso al arribo a costas venezolanas del bergantín francés *Le Serpent*, el cual atracó el 15 de julio de 1808 en el puerto de La Guaira, y que traía consigo delegados de Napoleón, quienes no fueron bien acogidos.

Tras la llegada de noticias relacionadas con la creación de la Junta Central de España, Venezuela comenzó a experimentar estados de agitación interna que no pudieron ser conjurados por su nuevo Capitán General, el Mariscal de Campo Vicente Emperán, y fue así como el 19 de agosto de 1810, el Cabildo de Caracas constituyó una Junta Conservadora de los Derechos de Fernando VII y expulsó de su territorio a las autoridades peninsulares.

Las condiciones estaban dadas y el joven Bolívar comenzó a figurar entre la dirigencia criolla que tomó las riendas de la Junta, siendo comisionado, en compañía de don Andrés Bello y Luis López Méndez, para viajar a Inglaterra en busca de apoyo, territorio en el que entró en contacto por primera vez con Francisco de Miranda.

Bolívar y Miranda

Aunque la gestión que adelantaron los tres delegados frente al gobierno británico no alcanzó logros significativos, el encuentro de Bolívar con Francisco de Miranda trajo consigo el retorno de este a Venezuela el 10 de diciembre de 1810. El Precursor gozaba para entonces de admiración y fue bien recibido, convirtiéndose en el primer presidente de la naciente república el 5 de julio de 1811, fecha en la que Venezuela declaró su independencia absoluta de España.

Investido de poderes dictatoriales, Miranda emprendió acciones al poco tiempo contra la ciudad de Valencia, la cual perseveraba en su apoyo a los realistas, gesta militar que se desarrolló el 13 de agosto de 1811 y en la que Bolívar tuvo su bautizo de fuego, siendo ascendido al rango de Coronel. Sin embargo, la situación de Venezuela empeoró rápidamente, registrándose múltiples levantamientos y pugnas regionales que debilitaron al gobierno.

El comienzo del fin de la Primera República de Venezuela se dio ante el arribo del Capitán de Fragata Juan Domingo de Monteverde, quien comenzó acciones bélicas en marzo de 1812 desde la ciudad de Coro, situación que Bolívar juzgó como un acto de debilidad por parte del gobierno de Miranda, como quedó consignado en el Manifiesto de Cartagena.

Escribió Bolívar al respecto:

[...] Las primeras pruebas que dio nuestro gobierno de su insensata debilidad, las manifestó con la ciudad subalterna de Coro, que denegándose a reconocer su legitimidad, la declaró insurgente, y la hostilizó como enemigo. La Junta Suprema en lugar de subyugar aquella indefensa ciudad, que estaba rendida con presentar nuestras fuerzas marítimas delante de su puerto, la dejó fortificar y tomar una actitud tan respetable que dejó subyugar después la confederación entera, con casi igual facilidad que la que teníamos nosotros anteriormente para vencerla, fundando la Junta su política en los principios de humanidad mal entendida que no autorizan a ningún gobierno para ser por la fuerza libres a los pueblos estúpidos que desconocen el valor de sus derechos (Bolívar, 1812, p. 5).

Las fuerzas de Monteverde se fortalecieron rápidamente y comenzaron a hacer estragos en la moral de los ejércitos patriotas, los cuales padecieron el rigor de las desertiones, ante lo cual Bolívar expresó más adelante en el escrito anteriormente mencionado: “El soldado bisoño lo cree todo perdido, desde que es derrotado una vez, porque la experiencia no le ha probado que el valor, la habilidad y la constancia corrigen la mala fortuna” (Bolívar, 1812, p. 2).

Experiencia de la que adolecía el propio Bolívar quien, ocupando la comandancia de la importante ciudad de Puerto Cabello, fue traicionado por uno de sus oficiales y derrotado por los prisioneros que custodiaba en su plaza, los cuales se tomaron uno de los fortines y destruyeron las fuerzas del novato Coronel.

El 5 de julio de 1812 Bolívar salió rumbo al puerto de La Guaira con sus oficiales sobrevivientes, ciudad en la que se le unió al poco tiempo el propio Miranda quien, por orden del Congreso y ante la inminente derrota, suscribió el 26 de julio del mismo año el Tratado de La Victoria, mediante el que los ejércitos de la Primera República de Venezuela capitularon frente a las tropas de Monteverde.

Por segunda vez derrotado en territorio venezolano, Miranda llegó al puerto de La Guaira el 30 de julio, en donde lo esperaba un buque inglés que lo llevaría al extranjero. Sin embargo, sus oficiales Manuel María Casas, comandante de la plaza, Miguel Peña y Simón Bolívar, lo convencieron de que pernoctara al menos una noche más en el puerto, oportunidad que fue aprovechada por ellos mismos para desarmarlo y capturarlo mientras dormía, y entregárselo luego a los españoles.

Aunque no existe claridad acerca de los móviles de esta conducta que puede ser entendida como una flagrante traición, algunos historiadores afirman que Bolívar y sus compañeros se sintieron, a su vez, traicionados por Miranda al capitular, aun teniendo fuerzas suficientes para seguir luchando por la causa de la independencia.

Murió así la Primera República de Venezuela, de la que salió exiliado Simón Bolívar el 27 de agosto rumbo a Curazao, de donde pasó luego a Cartagena; mientras Miranda iniciaba su presidio en Puerto Cabello, ciudad de la que fue trasladado en 1813 a Puerto Rico, para finalmente llegar al Arsenal de la Carraca, cerca de Cádiz, donde murió el 14 de julio de 1816.

Manifiesto de Cartagena

Un Bolívar derrotado y aún inexperto en el arte de la guerra fue el que llegó a Cartagena a finales de 1812. Sin embargo, la crítica situación que atravesaba la ciudad en ese momento, propiciada por el bloqueo terrestre y fluvial que le habían impuesto las tropas realistas asentadas en Santa Marta y que le cortaban su vía de aprovisionamiento por el río Magdalena, fueron la coyuntura perfecta para que el Coronel venezolano fuese admitido en las filas cartageneras.

Encargado de guarecer la posición de Barrancas, en el bajo Magdalena, antes de partir, Bolívar publicó su Manifiesto de Cartagena, documento que podría ser resumido en tres grandes bloques: 1.º Evaluación y exposición de los motivos que, según él, propiciaron la caída de la Primera República de Venezuela; 2.º Exhortación al gobierno de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, a no caer en los mismos errores cometidos en Venezuela, y 3.º Invitación a la reconquista de Venezuela, la cual presentaba Bolívar como una necesidad imperante para el gobierno de la Nueva Granada, dado que, en sus propias palabras:

[...] poseyendo la España el territorio de Venezuela, podrá con facilidad sacarle hombres y municiones de boca y guerra, para que bajo la dirección de jefes experimentados contra los grandes maestros de la guerra, los franceses, penetren desde las Provincias de Barinas y Maracaibo hasta los últimos confines de la América meridional (Bolívar, 1812, p. 5).

Bolívar fue claro en su redacción y contundente en sus argumentaciones. Criticó la desunión de las provincias venezolanas, la misma que fue propiciada en su concepto por el sistema federalista, al que hizo alusión de la siguiente manera: “Pero lo que debilitó más el Gobierno de Venezuela fue la forma federal que adoptó, siguiendo las máximas exageradas de los derechos del hombre que, autorizándolo para que se rija por Sí mismo, rompe los pactos sociales y constituye a las naciones en anarquía” (Bolívar, 1812, p. 3).

Para el Coronel venezolano:

[...] El sistema federal, bien que sea el más perfecto y más capaz de proporcionar la felicidad humana en sociedad, es, no obstante, el más opuesto a los intereses de nuestros nacientes estados. Generalmente hablando, todavía nuestros conciudadanos no se hallan en aptitud de ejercer por Sí mismos y ampliamente sus derechos; porque carecen de las virtudes políticas que caracterizan al verdadero republicano; virtudes que no se adquieren en los gobiernos absolutos, en donde se desconocen los derechos y los deberes del ciudadano (Bolívar, 1812, p. 3).

Bolívar se mostraba partidario entonces de tener gobiernos fuertes que hicieran frente a las circunstancias, como lo dejó en claro más adelante:

[...] Es preciso que el Gobierno se identifique, por decirlo así, con el carácter de las circunstancias, de los tiempos y de los hombres que lo rodean. Si éstos son prósperos y serenos, él debe ser dulce y protector; pero si son calamitosos y turbulentos, él debe mostrarse terrible y armarse de una firmeza igual a los peligros, sin atender a las leyes, ni constituciones, ínterin no se restablece la felicidad y la paz (Bolívar, 1812, p. 3).

El futuro Libertador criticaba, además, las elecciones populares y a los partidos, contra los que arremetió en duros términos:

[...] Las elecciones populares hechas por los rústicos del campo y por los intrigantes moradores de las ciudades, añaden un obstáculo más a la práctica de la federación entre nosotros, porque los unos son tan ignorantes que hacen sus votaciones maquinalmente, y los otros tan ambiciosos que todo lo convierten en facción; por lo que jamás se vio en Venezuela una votación libre y acertada, lo que ponía al gobierno en manos de hombres ya desafectos a la causa, ya ineptos, ya inmorales. El espíritu de partido decidía en todo, y por consiguiente nos desorganizó más de lo que las circunstancias hicieron.

Nuestra división, y no las armas españolas, nos tornó a la esclavitud (Bolívar, 1812, p. 4).

Esta oposición a las elecciones abiertamente populares fue uno de los puntos recurrentes no solo de este joven Bolívar, sino de los nuevos gobiernos ameri-

canos que fueron surgiendo a lo largo y paulatino proceso de Independencia, los cuales optaron en su mayoría por elecciones de tipo censitario, en las que se limitaba el derecho de participación a las personas con poder económico y con niveles mínimos de educación, lo que pretendía garantizar el bien de la nación, ante el riesgo de que las grandes masas 'ignorantes' fuesen un factor disociador del juego político.

Para Bolívar la caída de la Primera República Venezolana y los problemas anteriormente mencionados se debían, en gran medida, a la inexperiencia de sus gobernantes y a que:

[...] Los códigos que consultaban nuestros magistrados no eran los que podían enseñarles la ciencia práctica del Gobierno, sino los que han formado ciertos buenos visionarios que, imaginándose repúblicas aéreas, han procurado alcanzar la perfección política, presuponiendo la perfectibilidad del linaje humano. **Por manera que tuvimos filósofos por jefes, filantropía por legislación, dialéctica por táctica, y sofistas por soldados.** Con semejante subversión de principios y de cosas, el orden social se sintió extremadamente conmovido, y desde luego corrió el Estado a pasos agigantados a una disolución universal que bien pronto se vio realizada (Bolívar, 1812, p. 1)¹³.

El caraqueño no olvidó en ese momento su rol como militar por lo que en la última sección de su Manifiesto, advirtió que si no se actuaba en contra de los españoles que nuevamente ocupaban Venezuela:

[...] Estos tránsfugos hallarán ciertamente una favorable acogida en los puertos de Venezuela, como que vienen a reforzar a los opresores de aquel país y los habilitan de medios para emprender la conquista de los estados independientes.

Levantarán quince o veinte mil hombres que disciplinarán prontamente con sus jefes, oficiales, sargentos, cabos y soldados veteranos. A este ejército seguirá otro todavía más temible de ministros, embajadores, consejeros, magistrados, toda la jerarquía eclesiástica y los grandes de España, cuya profesión es el dolo y la intriga, condecorados con ostentosos títulos, muy adecuados para deslumbrar a la multitud; que derramándose como un torrente, lo inundará todo arrancando las semillas y hasta las raíces del árbol de la libertad de Colombia. Las tropas combatirán en el campo; y éstos, desde sus gabinetes, nos harán la guerra por los resortes de la seducción y del fanatismo (Bolívar, 1812, p. 6).

A partir de la lectura del Manifiesto de Cartagena, se hace evidente el encono que despertaban en Bolívar los españoles, los cuales pronto serían condenados por él al exterminio, tras la expedición del Decreto de Guerra a Muerte o Decreto de Trujillo que abordaremos más adelante.

Frente al peligro que para él significaba la cercanía de las tropas realistas, Bolívar planteaba la urgencia de una guerra ofensiva afirmando: "... es un prin-

¹ Las negrillas son nuestras.

cipio del arte que toda guerra defensiva es perjudicial y ruinosa para el que la sostiene; pues lo debilita sin esperanza de indemnizarlo; y que las hostilidades en el territorio enemigo siempre son provechosas, por el bien que resulta del mal del contrario...” (Bolívar, 1812, p. 6).

Por último, Bolívar vaticinaba en su escrito el éxito en las acciones militares, aduciendo que la guarnición española era débil y no gozaba del respaldo popular:

[...] Debemos considerar también el estado actual del enemigo, que se halla en una posición muy crítica, habiéndoseles desertado la mayor parte de sus soldados criollos [...] De modo que no sería imposible que llegasen nuestras tropas hasta las puertas de Caracas, sin haber dado una batalla campal (Bolívar, 1812, pp. 6-7).

Al final de su Manifiesto y dando muestras de lo que fue su contundente estilo a lo largo de su vida política, remató con una exaltación, elemento que recurrentemente utilizó a lo largo de sus textos posteriores:

[...] Corramos a romper las cadenas de aquellas víctimas que gimen en las mazmorras, siempre esperando su salvación de vosotros; no burléis su confianza; no seáis insensibles a los lamentos de vuestros hermanos. Id veloces a vengar al muerto, a dar vida al moribundo, soltura al oprimido, y libertad a todos (Bolívar, 1812, p. 7).

Bolívar aún no salía de Cartagena y ya estaba trazando las líneas de la que pasaría a la historia como la ‘Campana Admirable’, en la que nos detendremos más adelante. Sin embargo, es claro que aquel Coronel venezolano, admitido por el gobierno cartagenero bajo la consigna de ‘limpiar de piratas realistas’ el Bajo Magdalena y asegurar la posesión del poblado de Barranca, no tenía intenciones de permanecer mucho tiempo bajo esa bandera y con esa estrecha jurisdicción.

Campana del Bajo Magdalena

Para entender las dimensiones de esta campana, es importante citar las palabras del Presidente de la Academia Colombiana de Historia Militar, Mayor General José Roberto Ibáñez, al respecto:

[...] No era Bolívar un soldado que pudiera someterse al combate limitado en tiempo, en espacio y en proporción militar, menos aún a permanecer pasivamente, mirando de lejos al enemigo y subordinado a un jefe extranjero. Su gloria militar surgió de un acto de desobediencia a unas órdenes estáticas e inoperantes que en la guerra no producen resultados. Al mando de su fuerza, que apenas superaba el centenar de hombres sin experiencia de combate, realizó algunas incorporaciones hasta elevarla a 200 y llegó a Barranca el 1 de diciembre de 1812, donde en solo tres semanas logró entrenarla y disciplinarla para formar una unidad para el combate (Ibáñez, 2014).

Fue así como a pesar de que su superior directo, el oficial francés Pierre Labatut (quien había hecho parte también de las huestes que pelearon al lado de Miranda en la Primera República Venezolana) le asignó la defensa del pueblo de Barranca; Bolívar comenzó con energía sus acciones militares, dando pie a la que se conocería como la Campaña del Bajo Magdalena, primera operación militar exitosa que dirigió el futuro Libertador, responsable de que su nombre comenzara a ser tenido en cuenta entre los militares destacados al servicio de la independencia en el territorio de la Nueva Granda.

Tras tomarse Tenerife el 23 de diciembre de 1813, plaza fuerte de los realistas de Santa Marta en el margen derecho del río Magdalena, Bolívar logró ingresar victorioso a Mompo el 27 de diciembre, rompiendo el bloqueo que se mantenía sobre Cartagena y liberando de realistas la región. Acción militar que le dio renombre y de la que surgió una frase adjudicada a Bolívar, que la historiografía patria ha inmortalizado: "si a Caracas debo la vida, a Mompo debo la gloria".

Desobedeciendo las órdenes dadas en Cartagena, pero inspirado y animado por sus triunfos, Bolívar dejó así el río Magdalena y capturó la ciudad de Ocaña, donde recibió la solicitud de apoyo que le envió el Coronel del gobierno de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, Manuel del Castillo, quien lo invitaba a que atacaran en conjunto a las tropas del Coronel realista Ramón Correa que se encontraban acantonadas en Cúcuta.

Bolívar solicitó en ese momento la autorización a Cartagena y, una vez obtenida esta, aceptó el llamado de Castillo. El combate tuvo lugar el 28 de febrero de 1813, y fue una derrota para los realistas, quienes tuvieron que refugiarse en Venezuela, dejando en el campo su artillería. El caraqueño estaba justo en la frontera, pero decidió solicitar autorización antes de emprender acciones en 'territorio extranjero', por lo que envió un emisario a Tunja y a Santafé para pedirles autorización al Congreso y a Nariño, quienes le respondieron no solo con la autorización, sino que le confirieron el título de ciudadano de la Nueva Granada, ascendiéndolo, además, a Brigadier de los Ejércitos de la Unión y General en Jefe del Ejército del Norte y, además, le enviaron auxilios representados en oficiales, tropa y armas.

Entre las fuerzas que se le unieron a Bolívar, se destacaban muchos de los oficiales neogranadinos que pasaron a la historia por el valor y coraje demostrado en el curso de la Campaña Admirable: Atanasio Girardot, Antonio Ricaurte, Luciano D'elhúyar, Hermógenes Maza, Joaquín París y Francisco de Paula Vélez. Fue en medio de esta gesta militar, en la que apareció el tercer documento que analizaremos: el Decreto de Guerra a Muerte.

Decreto de Guerra a Muerte

No todo iba a ser fácil para Bolívar, quien en pocos meses había pasado de ser un Coronel derrotado y desconocido en la Nueva Granada, a un General reputado y victorioso a quien se le entregó el mando supremo del Ejército del Norte. El Coronel Castillo, el mismo que lo había invitado a concurrir a Cúcuta para enfrentar en conjunto a las tropas de Correa, entró en disputa con el caraqueño, se retiró con las tropas a su mando hacia Bogotá, y debilitó la fuerza con la que Bolívar pasó después a Venezuela.

De igual manera el joven Santander, para ese entonces Sargento Mayor (graduación equivalente a Mayor en el presente), tuvo un fuerte enfrentamiento con Bolívar, el que por poco pasa a un hecho de armas. Al final los ánimos se calmaron y las tropas pasaron a Venezuela; y Santander quedó al cuidado de Cúcuta y de la retaguardia de las tropas expedicionarias.

La Campaña inició con éxitos rápidos y significativos; Bolívar entró triunfante a Mérida el 23 de mayo de 1823, ciudad en la que se le llamó por primera vez Libertador, título que adoptaría para sí, y que prefirió sobre los demás que recibió a lo largo de su carrera. Tras la captura por parte de las tropas al mando de Atanasio Girardot de la ciudad de Trujillo el 9 de junio, Bolívar se trasladó a esta población donde el 15 de junio publicó su Decreto de Guerra a muerte en el que afirmó:

[...] Nosotros somos enviados a destruir a los españoles, a proteger a los americanos, y a restablecer los gobiernos republicanos que formaban la Confederación de Venezuela (Bolívar, 1813, p. 1).

Las noticias de las represalias realistas en contra de los antiguos partidarios de la república y los ya mencionados temores de Bolívar acerca de la influencia negativa que ejercían los peninsulares sobre las masas, los cuales describía en su ya tratado Manifiesto de Cartagena (Bolívar, 1812, p. 6)²⁴, lo llevaron a tomar medidas radicales.

Bolívar estaba dispuesto a sembrar el terror entre los españoles y a cumplir una venganza que expone en los siguientes términos:

[...] Así pues, la justicia exige la vindicta, y la necesidad nos obliga a tomarla. Que desaparezcan para siempre del suelo colombiano los monstruos que lo infestan y han cubierto de sangre; que su escarmiento sea igual a la enormidad de su perfidia, para lavar de este modo la mancha de nuestra ignominia, y mostrar a las naciones del universo, que no se ofende impunemente a los hijos de América" (Bolívar, 1813, p. 1).

² Ver cita completa en el apartado del Manifiesto de Cartagena Bolívar.

La sentencia era clara: “Todo español que no conspire contra la tiranía en favor de la justa causa, por los medios más activos y eficaces, será tenido por enemigo, y castigado como traidor a la patria y, por consecuencia, será irremisiblemente pasado por las armas” (Bolívar, 1813, p. 2). Por el contrario, el ahora conocido como Libertador les daba amplias garantías a los americanos, las cuales expuso de manera complaciente:

[...] Y vosotros, americanos, que el error o la perfidia os ha extraviado de las sendas de la justicia, sabed que vuestros hermanos os perdonan y lamentan sinceramente vuestros descarríos, en la íntima persuasión de que vosotros no podéis ser culpables, y que solo la ceguedad e ignorancia en que os han tenido hasta el presente los autores de vuestros crímenes, han podido induciros a ellos. No temáis la espada que viene a vengaros y a cortar los lazos ignominiosos con que os ligan a su suerte vuestros verdugos (Bolívar, 1813, p. 2).

Para entender ese despliegue de ‘generosidad’ que se extendía incluso a “... los mismos traidores que más recientemente hayan cometido actos de felonía...” (Bolívar, 1813, p. 2), es importante entender que España aún se encontraba invadida por los ejércitos napoleónicos, con los que libraba una cruenta contienda en la península, lo que hacía que el grueso de las tropas que militaban en el bando realista en Venezuela fuesen criollos y mestizos a los que Bolívar trata de incorporar por este medio a sus fuerzas o al menos garantizar una esperada neutralidad por parte de las comunidades que, si bien no eran afectas a la emancipación, no verían con temor la llegada de las tropas bolivarianas, lo que actuaría a favor de sus contrarios.

Bolívar comenzó a traducir en hechos los apuntes consignados en el Manifiesto de Cartagena, cuando abogaba por un gobierno fuerte que estuviera a tono con las circunstancias y características del conflicto, pues, como él mismo lo afirmó desde Cartagena: “El más consecuente error que cometió Venezuela al presentarse en el teatro político fue, sin contradicción, la fatal adopción que hizo del sistema tolerante; sistema improbadado como débil e ineficaz...” (Bolívar, 1812, p. 1).

Volviendo al tema de las contundentes sentencias que caracterizaban la conclusión de los escritos de Bolívar, en este caso el mensaje fue muy claro: “Españoles y Canarios, contad con la muerte, aun siendo indiferentes, si no obráis activamente en obsequio de la libertad de América. Americanos, contad con la vida, aun cuando seáis culpables” (Bolívar, 1813, p. 2).

Bolívar y la 2.ª República venezolana

La publicación del Decreto de Guerra a Muerte antecedió a un avance importante de las tropas de Bolívar que el 31 de julio vencieron a los realistas en la

Batalla de Tinajillo, forzaron a Monteverde a refugiarse en la fortificada ciudad de Puerto Cabello, y le dejaron el paso franco a Bolívar, quien llegó triunfante a Caracas el 6 de agosto de 1813; así se dio inicio al corto período de existencia de la que pasó a conocerse como la Segunda República de Venezuela.

Sin embargo, Bolívar estaba lejos de disfrutar tranquilamente de las mieles del poder como presidente de Venezuela. Las sitiadas fuerzas de Puerto Cabello no cesaban de hostilizar a las patriotas, propiciando batallas como la de El Bárbula, en la que murió el coronel granadino Atanasio Girardot el 30 de septiembre de 1813 o la de Las Trincheras, que coronó con gloria el ascenso a coronel de Luciano D'elhúyar el 3 de octubre del mismo año.

La situación de Bolívar se complicó aún más con la aparición en el escenario bélico del coronel español José Tomás Boves, quien después de vencer a las tropas al mando del patriota español Vicente Campo Elías en la Primera Batalla de La Puerta el 3 febrero de 1814, comenzó a hostigar las fuerzas venezolanas en los Llanos de Araguá, lo que propició inicialmente las batallas de La Victoria (14 de febrero de 1814) y San Mateo (del 28 de febrero al 25 de marzo de 1814), ambas con triunfo patriota.

Estas fueron victorias pírricas ante la imposibilidad de Bolívar de frenar el empuje de las fuerzas de Boves, las cuales lo derrotaron en la Segunda Batalla de La Puerta el 15 de junio de 1814, que dejó el terreno prácticamente libre para que Boves llegara el 16 de julio a Caracas, ciudad de la que el 6 de julio salieron evacuadas vía marítima más de 20.000 personas, rumbo a las provincias del oriente venezolano, ante el temor de ser pasados por las armas.

A modo de conclusión

Una vez evacuada Caracas, el Decreto de Guerra a Muerte expedido por El Libertador, actuaba ahora en contra de él mismo, sus tropas y los civiles afectos a su causa, quienes encontraron en Boves un enemigo que los acosaba y destruía sin cuartel, mientras avanzaban hacia el oriente venezolano.

Bolívar renunció el 7 de julio a su cargo de presidente, pero continuó desarrollando acciones militares ahora en compañía del General José Francisco Bermúdez, uno de los principales caudillos del oriente de Venezuela, junto a quien fue nuevamente derrotado en la Araguá de Barcelona el 17 de agosto, con gravísimas pérdidas entre civiles y militares para los patriotas.

Para Bolívar el sueño de una Segunda República de Venezuela había terminado y se aprestaba a partir derrotado de nuevo hacia la Nueva Granada, dejando tras de sí la sangre de gran parte de los militares que lo acompañaron al

inicio de la Campaña Admirable. Seguirían a continuación años particularmente aciagos para El Libertador, pero en los que salió a flote el peso de su pluma y la tenacidad política y militar que lo llevaron a coronar con éxito sus metas.

Referencias bibliográficas

Bolívar, S. Carta de Jamaica (6 de septiembre de 1815). En *Simón Bolívar: 200 años de vigencia y memoria* (2015). Medellín: Universidad de Antioquia.

Bolívar, S. (1813). Decreto de Guerra a Muerte (15 de junio de 1813). Transcripción digitalizada. En www.analitica.com/bitblio/bolivar/decreto.asp

Bolívar, S. (1816). Decreto de libertad absoluta para los esclavos (2 de junio de 1816). Transcripción digitalizada. En www.rena.edu.ve/TerceraEtapa/Historia/PartBolívarAbEsclavitud.html

Bolívar, S. (1986 [1819]). Discurso de Angostura (15 de febrero de 1819). Transcripción digitalizada. En *Ideas en torno de Latinoamérica*. Edición de Leopoldo Zea. México: UNAM.

Bolívar, S. (1805). Juramento de Roma (15 de agosto de 1805). Transcripción digitalizada. En http://es.wikisource.org/wiki/Juramento_de_Roma

Bolívar, S. (1812). Manifiesto de Cartagena (15 de diciembre de 1812). Transcripción digitalizada. En http://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_Cartagena

Bolívar, S. (1814). Manifiesto de Carúpano (7 de septiembre de 1814). Transcripción digitalizada. En http://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_Car%C3%BApano

Ibáñez, J. R. (2014). El río Magdalena en la Guerra de Independencia. En *Credencial Historia* N° 291, Bogotá.

Liévano Aguirre, I. (2007). *Bolívar*. Caracas: Grijalbo.

Malagón Pinzón, M. (2007). El pensamiento republicano de Bolívar en el proyecto constitucional de Angostura de 1819 y en la Constitución de 1826. En *Revista de Derecho* N.º 27, Barranquilla, pp. 98-133.

Miranda, Francisco de (1806). Proclamación de Don Francisco de Miranda, Comandante-General del Ejército Colombiano, á los pueblos habitantes del Continente Americo-Colombiano. En Gutiérrez Escudero, Antonio (2006). *Francisco de Miranda y su expedición libertadora de 1806*. Sevilla (España): Escuela de Estudios Hispano-Americanos, CSIC

Uribe Ángel, M. (1884). El Libertador, su ayo y su capellán. En *Homenaje de Colombia al Libertador Simón Bolívar en su Primer Centenario, 1783-1883* (pp. 72-74). Bogotá: Edición Oficial.

Traducciones

A propósito de la obra de Jean-Pierre Changeux (1936-)

Traducciones del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño



Dioscórides Pérez

Oráculo de la Tatacoa (Alienación y vestigios para el fin del mundo)

Land art y Performance

Fotografías: Camilo José Martín Valencia

Desierto de la Tatacoa, 2012

El hombre neuronal, treinta años después*

Jean-Pierre Changeux**

DOI: 10.22395/csye.v5n10a9

Fue para mí un honor, pero también una seria responsabilidad, participar en este encuentro sobre *El hombre neuronal*, a la vez como autor y como crítico, un poco más de treinta años después de la publicación del libro. Agradezco muy cordialmente a Michel Morange, Francis Wolff y Frédéric Worms su iniciativa, y a la realización de un programa apasionante que dio lugar a un intercambio de puntos de vista muy constructivos.

Apertura de un debate entre neurociencias y ciencias del hombre

El título de *El hombre neuronal* tiene una historia singular. En 1979, el psicoanalista Jacques-Alain Miller, yerno de Jacques Lacan, me invitó a una reunión con sus colaboradores –Jean Bergès, Alain Grosrichard y Éric Laurent– en los locales de la revista *Ornicar*¹. Yo estaba solo “en el pozo de los leones”, entregado a un fuego de artificio de preguntas sin piedad ni concesión. Salí de allí agotado, pero sano y salvo. Había habido debate, e incluso diálogo eficaz. Frente a mi tenaz determinación, y un tanto inesperada, Miller concluye la discusión proponiendo calificar mi posición de defensa de *El hombre neuronal*. Sugirió ahí mismo reescribir el Esbozo de una psicología científica que Freud escribió en 1895 sin publicarla por entonces. Si esta reescritura nunca se hizo, sí se había lanzado la señal de un debate informado entre neurociencias y ciencias del hombre y de la sociedad. *El hombre neuronal*², que exponía de manera sintética los últimos desarrollos de las investigaciones en neurociencias y que estaba directamente inspirado en mis primeros años de enseñanza en el Colegio de Francia, tenía por último objetivo acceder a las funciones superiores del cerebro –lo que se ha convenido en llamar lo “mental”– en términos celulares e incluso moleculares... Sin embargo, yo había tenido ilustres predecesores. Antes

* Tomado de Michel Morange, Francis Wolff y Frédéric Worms (dirs.). *El hombre neuronal, treinta años después. Diálogo con Jean-Pierre Changeux*. París: Rue d’Ulm/Presses de l’École normale supérieure, 2016. pp. 121-143. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, septiembre 10 de 2016.

** Mis más sinceros agradecimientos a Lydie Duverné-Polilat por la retranscripción de este texto y su trabajo editorial.

¹ Jean-Pierre Changeux, “L’homme neuronal, entretiens avec Jean Bergès, Alain Grosrichard, Éric Laurent y Jacques-Alain Miller”. *Ornicar*, 1979, pp. 17-18.

² Jean-Pierre Changeux (1983). *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

incluso de Schopenhauer, los comprometidos por el “juramento fiscalista” de 1845, Brücke, Helmholtz, Du Bois-Reymond (e incluso Freud) proclamaban que “solo existen fuerzas físicas y químicas en el organismo; la única tarea auténticamente científica será descubrir el modo específico o la forma de acción de esas fuerzas físico-químicas”, que sigo sintiendo en armonía con ese “juramento fiscalista”, pero la cuestión no es esta. En la época, *El hombre neuronal* suscitó muchísimos comentarios positivos, pero también críticas bastante severas como las del físico marxista François Lurçat, o del psicoanalista André Green. La más grave para mí fue, durante años, una cierta forma de hostilidad o, peor aún, una indiferencia por parte de los representantes de las ciencias humanas, en particular, de los filósofos. Luego de treinta años, las cosas han cambiado claramente. Este coloquio aportó la prueba de una real apertura y ha alcanzado un nivel superior de discusión entre las ciencias del sistema nervioso de hoy y las ciencias del hombre y de la sociedad. No, el fiscalismo no era el enemigo. Muy por el contrario, él implicaba una evolución muy positiva hacia las ciencias sociales, la vida mental y las construcciones culturales. Mi anhelo más ferviente es que esta evolución se prosiga en los años por venir.

Génesis de *El hombre neuronal*

El hombre neuronal fue mi primer libro, con todas las imperfecciones que esto podía comportar. Ya había en los terrenos del Instituto Pasteur eminentes predecesores. Jacques Monod había publicado en 1970 *El azar y la necesidad*, y François Jacob, en el mismo momento, la *Lógica del viviente*. El envite era mayor. Para existir al lado de ellos necesitaba tener una motivación sólida para atreverme, al mismo tiempo que me situaba en una tradición pasteuriana firmemente establecida. Su propósito, el de la emergencia de la biología molecular, era amplísimo. El mío, más restringido, no era menos ambicioso, aunque centrado en lo que se llamaba desde 1970 “la neurociencia”, esa nueva disciplina que resultaba de la fusión de las divisiones tradicionales de las ciencias del cerebro. Reunía anatomía, fisiología, comportamiento o psicología, con la biología molecular, y estaba llamada a proveer una nueva síntesis entre esas disciplinas heteróclitas. Había que encontrar pues un modo de presentación y un estilo de escritura que permitiera acceder a una visión global y, sin embargo, “fiscalista”, del cerebro del hombre y de sus funciones superiores, y que integrara sus múltiples niveles de organización, incluido el nivel molecular.

La redacción del manuscrito fue difícil. Yo solo nunca la habría emprendido. Necesitó un año y medio de esfuerzos en paralelo con la continuación de mis investigaciones, y a veces ¡ay! en detrimento del trabajo de laboratorio. En aquella época yo tenía una intensa actividad experimental. La clonación y la secuenciación del receptor de la acetilcolina estaba en la agenda; la competencia

internacional era muy fuerte. Pasar tiempo escribiendo un libro no me parecía benéfico para mi investigación. Odile Jacob logró convencerme de lo contrario. Un buen día de 1981, de regreso de la Universidad de Harvard donde ella había trabajado sobre la semántica cognitiva en compañía de Roger Brown y Jerry Kagan, ella vino a verme al Instituto Pasteur. Acababa de concretar con las ediciones Fayard un proyecto editorial que había concebido, y cuyo propósito era reunir ciencias básicas y ciencias del hombre. Evocando el éxito de mi enseñanza en el Colegio de Francia desde 1976, me animó muy seriamente a escribir un libro donde yo podría retomar y desarrollar no solamente los descubrimientos recientes hechos en neurociencia sino también mis propias ideas teóricas sobre el cerebro del hombre. No me convenció inmediatamente. El mundo de la neurociencia estaba entonces dominado, como aún lo está desgraciadamente, por una forma de empirismo generalizado. A diferencia de la biología molecular cuyos padres fundadores fueron a menudo físicos para quienes la teoría no solamente era respetada sino requerida, la reflexión teórica era a menudo desterrada de la biología del sistema nervioso. Reinaba la experiencia, teniendo como prima un elogio marcado por la serendipia, elogio que habría entristecido profundamente a Louis Pasteur para el que “el azar solo les sonríe a los espíritus preparados”. Pero luego de pensarlo, terminó por seducirme el proyecto de O. Jacob. ¿Por qué no ir a contracorriente y mostrar el interés que una eventual síntesis teórica sobre el cerebro del hombre podría tener en el desarrollo a largo término de nuestra disciplina? Puesto que yo invertía tiempo y energía en escribir mis cursos, ¿por qué no inscribirlos más duraderamente, llevando como mensaje de fondo una rehabilitación del debate teórico en neurociencia? Me dejé pues convencer y no me he arrepentido. Odile Jacob me animó a todo lo largo de ese difícil trabajo de escritura. Se me venían a la cabeza las nueve redacciones que me había impuesto Jacques Monod para mi primera nota a la Academia, cuando yo era su estudiante. Exigía que una nota a la Academia fuera escrita como un soneto en la que cada palabra parecía necesaria al sentido y a la armonía del todo... y ¡yo sabía que él iba a ser uno de mis primeros lectores! Sin tener plena conciencia de ello, me había embarcado en una extraordinaria aventura editorial.

Un manuscrito darwiniano, a la manera de Proust

Si usted va a consultar el manuscrito de *El hombre neuronal* en la Biblioteca Nacional, constatará que está esencialmente constituido por bandas de papel pegadas las unas enseguida de las otras. Para la época, el ordenador portátil no existía; yo no podía simplemente regresarme en la redacción. Tenía necesidad de reversibilidad. Escribía pues mi texto con lápiz en una hoja de papel. Pero el borrador no era suficiente; yo recortaba con tijeras las frases que me convenían en bandas de algunos centímetros de ancho que ensamblaba luego progresivamente. Curiosamente los manuscritos de Marcel Proust –con propó-

sitos ciertamente bien diferentes– están constituidos también de fragmentos ensamblados los unos con los otros. Sus pruebas impresas constituyen rompecabezas de papeles recortados donde todo es recuperado y recombinado. Hay un aspecto darwiniano, por variación, selección, amplificación, en el trabajo de escritura... y yo encuentro en este modo de expresión, trazas materiales del proceso creativo, en ciencia como en literatura.

En el curso de este laborioso trabajo de escritura, me preocupaba tanto por el estilo como por el mensaje científico, y trataba de encontrar aquí y allá expresiones singulares para animar el debate. No se trataba en ningún caso de eslóganes o consignas de orden ideológico como pudo ser percibido a veces. Se trataba principalmente para mí de atraer la atención y de sorprender al lector, para evitar que se aburriera como si estuviera leyendo una exposición científica.

Todos los días, hacia las 5 o 6 de la mañana, me dedicaba a la redacción del manuscrito. Al final de la mañana salía del apartamento hacia el Instituto Pasteur a donde asistía al seminario cotidiano; luego trabajaba en mi laboratorio hasta aproximadamente las ocho de la noche. Poner a punto la introducción me tomó casi tres meses. Cada año yo buscaba darle a mi primera clase una resonancia particular, histórica y filosófica, deseando claramente definir de qué se iba a hablar y cómo aquello se iba a insertar en la historia de las ciencias, y especialmente en la del cerebro. Decidí hacer algo parecido en la obra. Esa puesta en marcha me exigió un intenso esfuerzo de síntesis, pero fue igualmente una gran alegría seguir la evolución de lo que se entendía entonces por “órgano del alma”, del “Egipto antiguo a la Belle époque”. La redacción de los capítulos siguientes fue más simple, de abajo arriba (botton up), del “cerebro en piezas sueltas” a los “objetos mentales”; luego, en el curso de la evolución, del “poder de los genes” y de la “epigénesis” a la “antropogenia”. Deseaba, sin embargo, articular entre ellos esos diversos niveles, a la vez, refiriéndome a los datos disponibles en la época y proyectándome constantemente en el porvenir. La terminación del libro exigió más de un año.

El hombre neuronal y la prensa

Mi libro iba dirigido principalmente a un centenar de personas que seguían, o habían seguido, mi curso. Pero conoció un éxito que ninguno de nosotros se esperaba (alrededor de 200 000 ejemplares), y Bernard Pivot contribuyó a ello sin ninguna duda. En el momento de su aparición, él me invitó al plató de *Apostrophes* y me colocó frente a un cierto Jean Charron que hablaba de los “eones de la relatividad compleja” que, según él, demostraban que Dios estaba en el origen del Universo. Esta suerte de física mística no dejó de crear un contraste con mi manera de ver. Pero cada uno hizo que el tono permaneciera cordial. Yo

logré hacer pasar el mensaje simple de que el cerebro es el órgano del pensamiento y que nosotros conocemos el mundo –en particular el de la física– por intermedio de nuestro cerebro. No hubo ninguna provocación de mi parte, sino una gran convicción, y la idea se difundió fácilmente en el gran público. Y entre los periodistas que encontré en ese momento, los de la prensa femenina jugaron (para mi sorpresa) un gran papel. Los recortes de prensa que se conservan en los archivos del Instituto Pasteur dan testimonio de ello. Esos periódicos expresaban un verdadero interés por la psicología, el retorno introspectivo, el psicoanálisis... *El hombre neuronal* contrastaba por una nueva manera de ver radicalmente diferente, pero complementaria de aquella.

La obra cortaba igualmente con lo que se había publicado en la época en la prensa científica internacional. Frédéric Worms formula elegantemente aquí esa visión de una ciencia en progreso presentada en un tono personal. En este sentido, *El hombre neuronal* era diferente de los libros de neurociencias como los de sir John Eccles o de Eric Kandel³. Estos se interesaban en primer lugar en los aspectos “celulares”, esencialmente electrofisiológicos, primero por ellos mismos o –en el caso de Kandel– en relación con el comportamiento de aprendizaje de un organismo simple. En sus obras, la dimensión molecular no estaba desarrollada como yo lo deseaba, y sobre todo no aparecía como central para la comprensión de nuestro cerebro. Desde el comienzo, yo deseaba examinar la manera como los niveles de organización anatómicos y funcionales del cerebro están entrelazados tanto de abajo arriba (botton up) como de arriba abajo (top down), y se integran, de manera global, para acceder a las funciones superiores del cerebro del hombre. En aquella época se trataba de un punto de vista bastante personal. Sin duda que estaba ligado a mi recorrido científico singular, que iba de la biología marina a la biología molecular de las bacterias, luego a la extensión de la estrategia de la biología molecular al sistema nervioso y a las ciencias cognitivas. Además, mi estadía posdoctoral en el laboratorio de David Nachmansohn en 1967, en la universidad de Columbia, me había convencido de proseguir mi investigación por la vía bioquímica, distinta de la electrofisiología dominante, y encontrarme (por el juego de las circunstancias y por la filiación de Otto Meyerhof, el maestro de David Nachmansohn) en la tradición de los grandes fisicalistas berlineses, como Duboi-Reymond, Helmholtz, para algunos venidos de los hugonotes franceses perseguidos por Luis XIV.

Otro aspecto personal, y que fue a veces criticado, residía en mi estilo de escritura. A veces se lo consideró denso y pesado, lo que, sin embargo, era deliberado. De manera sistemática yo deseaba articular mis afirmaciones en torno al enunciado preciso de los hechos, la demostración del concepto concernido y la fortuna crítica de él. Había leído la *Ética*, de Spinoza y, en el subsuelo de mi

³ John Eccles. *The physiology of synapses; The self and its brain*; Eric Kandel. *Cellular basis of behaviour*.

memoria, era un lejano ejemplo por seguir. Había para mí la voluntad de seguir una especie de ética en el modo de comunicación con el público no especializado, de una ciencia que me era querida.

Interdisciplinariedad frente a multidisciplinariedad

La filosofía general de la obra solo podía ser puesta en operación de manera concreta por un enfoque multidisciplinario. En la época, ese término se confundía a menudo como en la actualidad con el de interdisciplinariedad. La distinción puede parecer anodina, pero no lo es. Estaba al corriente del candente debate que oponía a Jacques Monod y a Louis Althusser que había estado presente en la lección inaugural de Monod en el College de France, y había sido publicada en *Le Monde* de noviembre de 1967. Althusser gozaba por entonces de un lugar central en la enseñanza de la Filosofía en la Escuela Normal Superior. Había publicado en 1967 una obra que les interesaba a los científicos, y excesivamente olvidada en nuestros días, *Filosofía y filosofía espontánea de los científicos*. Allí comentaba el uso del término “interdisciplinario” que él presenta, por ejemplo, como una consigna ideológica ilustrada por la práctica de las “mesas redondas” donde se encuentran múltiples participantes administrativos, políticos y “eventualmente” científicos, sin acceder a verdaderos descubrimientos y “que oscilan entre un espiritualismo vago y el positivismo tecnológico”. Para Althusser, la interdisciplinariedad es un mito: “Cuando se ignora algo que todo el mundo ignora, es suficiente con reunir a todos los ignorantes; la ciencia saldrá de la reunión de los ignorantes”. Numerosos conferencistas utilizan aún este término, sin duda por descuido, porque olvidan la crítica de Althusser. Pero esta parece más que nunca de actualidad. Pienso por ejemplo en algunas prácticas utópicas de la educación escolar. Se lee que “la interdisciplinariedad es la fórmula que permitiría salir del callejón de la especialización del saber a la que ha conducido el desarrollo de la ciencia”⁴.

También está de moda en los “data-based investigations” cuyos autores se ufanan de que los datos sean recogidos sin concepto previo, con la esperanza de que el análisis “interdisciplinario” pueda hacer emerger nuevos conceptos. Olvidemos pues ese término. La biología molecular, por ejemplo, no es interdisciplinaria; no es una disciplina emergente a medio camino entre lo molecular y lo celular. Es nueva porque ella es, a la vez, molecular y celular. Lo importante en la multidisciplinariedad es el encuentro –la cooperación– de las disciplinas donde cada participante conserva su excelencia a la vez técnica y conceptual, y progresa produciendo modos de integración y tecnologías inéditas. Estoy pues plenamente de acuerdo con Althusser. Y es con convicción que yo trato de escribir un hombre neuronal que responde a las exigencias de la multidisciplinariedad!

⁴ Jacques Hamel. “La Pédagogie comme pivot de l’interdisciplinarité”.

El ADN del "fenómeno humano"

Un punto central del proyecto de ese libro era para mí examinar lo que los progresos de la genética molecular podían aportar a la comprensión de los orígenes del cerebro del hombre. Yo había leído *El azar y la necesidad* y encontrado la posición de Jacques Monod excesivamente innatista. *El hombre neuronal* me dio la oportunidad de abordar el fenómeno humano bajo un ángulo nuevo, al comparar "la simplicidad aparente" del genoma del *Homo sapiens* con la formidable complejidad anatómica de su cerebro. En los años 1980, no se conocía el número de genes del hombre o del ratón (se los estimaba entre 20 000 y 150 000). Los trabajos de secuenciación del genoma lo evalúan en la actualidad en un número comprendido entre 20 000 y 25 000 en el hombre y en el ratón, lo que no simplifica la discusión. En el capítulo 6 titulado "El poder de los genes" yo precisaba que el contenido total de ADN por núcleo celular era el mismo, mientras que el número de neuronas pasa de alrededor de 5-6 millones en el ratón a algunos 100 mil millones en el hombre. En el curso de la evolución, "una notable no-linealidad existe entre el contenido en ADN y la complejidad del cerebro". En dos millones de años, se pasó del cerebro del *Homo habilis* (alrededor 510-750 cm³) al del *Homo sapiens* (alrededor de 1 400 cm³), cuya anatomía difiere de manera importantísima. El aumento de volumen observado y el cambio de organización se produjeron de manera rápida y se distinguen de la evolución del cerebro entre los primates superiores, relativamente lineal y calma.

Muchas hipótesis se presentaban para abordar esta paradoja de no-linealidad. Una primera respuesta se encontraba al nivel del ADN: "el aforismo 'un gen-una enzima' de Beadle y Tatum (1941) de ninguna manera se vuelve 'un gen-una sinápsis'... La respuesta hay que buscarla en la manera como (la complejidad del sistema nervioso central) se construye". En el curso del desarrollo, las dinámicas combinatorias de expresiones génicas, secuenciales, jerárquicas y cruzadas, con reempleos y puestas en común, permitían y permiten todavía dar cuenta de la inmensa diversificación de tipos celulares del cerebro a partir de un stock limitado de genes⁵. Ciertamente, "las grandes líneas de la conectividad de la corteza cerebral, en el mono como en el hombre, se ponen en su lugar antes del nacimiento", y modificaciones singulares del genoma y de los modos de expresión génicos pueden tener consecuencias en cascada sobre la evolución del proceso de hominización. Era una primera respuesta al "ADN del fenómeno humano". En la actualidad, treinta años después, el análisis de las secuencias genómicas completas del chimpancé a *Homo sapiens*, pasando por el hombre de Neandertal y el de Denisova⁶, como el de las expresiones génicas

⁵ Jacques Monod & François Jacob. "Teleonomic mechanisms in cellular metabolism, growth and differentiation".

⁶ Svante Pääbo. *Neanderthal man; in Search of lost genomes*.

en el curso del desarrollo de la corteza cerebral⁷, han progresado considerablemente, pero comportan todavía muchos enigmas. En particular, ¿qué ha pasado con la paradoja de no-linealidad?

Uno de los rasgos más importantes del desarrollo del cerebro humano, a veces sub-estimado por los genetistas y los biólogos moleculares, es que se prolonga durante quince años luego del nacimiento sin que el número total de neuronas cambie significativamente. El bebé humano nace con un cerebro que pesa cinco veces menos que el del adulto (mientras que apenas es el 40 % en el chimpancé) y más de la mitad de las sinapsis de la corteza cerebral se forman luego del nacimiento. El recién nacido humano debe pues ser tomado a cargo por el entorno inmediatamente, familiar, social, para sobrevivir. Esto significa que la evolución darwiniana seleccionó el genoma de una especie que pasa una buena parte de su vida construyendo su cerebro en un entorno social compatible con su sobrevivencia!

Epigénesis

Una proposición esencial de *El hombre neuronal* era que la paradoja de la no-linealidad encuentra una solución principal con “la epigénesis” (el título del capítulo 7). Esta se produce en el curso del desarrollo que sigue al nacimiento, si se puede decir: al ADN constante. El fenómeno está asociado a un nivel superior de organización ausente de todos los otros tejidos del organismo. La célula nerviosa, con sus múltiples arborizaciones axonales y dendríticas, no posee sino un núcleo que no se divide y persiste a todo lo largo de la vida. Una nueva combinatoria se añade a la “tarjeta de identidad” de los genes expresados por la neurona, la de la topología de las conexiones que se establecen entre neuronas en el curso del desarrollo. “Ella no hace intervenir modificaciones del material genético”, es epigenética. El modelo sugerido, el de la estabilización selectiva de las sinápsis⁸, propone que el desarrollo de las conexiones está, ciertamente, limitado por una envoltura genética propia de la especie, que incluye la excepcional duración del desarrollo posnatal, pero que preserve en su seno un margen importante de variabilidad, de aleatoriedad. Esta se manifiesta en momentos del establecimiento de las conexiones, por medio de una exuberancia transitoria de las terminales nerviosas exploradoras, que supera en número la conectividad de la red adulta. Se lleva a cabo una selección en la que el estado de actividad del cerebro, espontánea y/o evocada, por la interacción con el entorno, controla la estabilización de algunas conexiones y elimina las otras, y esto en el curso de las múltiples etapas “críticas” encajadas, de la evolución

⁷ Igor Tsigelny *et al.*, “a Hierarchical coherent-gene-group model for brain development”.

⁸ Jean-Pierre Changeux *et al.*, “a Theory of the epigenesis of neuronal networks by selective stabilization of synapses”

posnatal. Esta evolución se produce a un ritmo extremadamente rápido puesto que se estima, en promedio, en algunos diez millones el número de sinápsis que se forman por segundo en la corteza del bebé⁹. Y acá un punto esencial: esta selección “darwiniana” está bajo el control de la actividad espontánea y/o evocada de la red. En otros términos “aprender” es eliminar. Como lo sugería ya Lev Vygotsky, el entorno físico, social y cultural del recién nacido se internaliza en su cerebro desde el nacimiento, y quizá incluso antes¹⁰. Numerosos hechos anatómicos, fisiológicos y comportamentales han apoyado posteriormente la validez del modelo. Entre genes y epigenesis, el cerebro del pequeño *Homo sapiens*, consciente, racional y social, se vuelve el de una persona capaz y responsable. El “fenómeno humano” obtiene, más allá del ADN, una parte importante de sus orígenes en la epigenesis posnatal.

Filosofía de la impronta cultural

Un punto importante de la formulación matemática del modelo de la estabilización selectiva de las sinapsis¹¹ es el teorema de variabilidad. A la diversidad genética de las disposiciones cerebrales que pueden existir entre individuos en las poblaciones humanas, se superpone una importante variabilidad epigenética del cerebro humano. El teorema demuestra rigurosamente que, en una red neuronal en desarrollo, el mismo mensaje que entra puede estabilizar al mismo mensaje entrada-salida con organizaciones conexionales diferentes. Los individuos que hablan con el hemisferio derecho no se distinguen, por su lenguaje, de los que hablan con el hemisferio izquierdo. Como lo expongo en *El hombre neuronal*, “la epigenesis asegura la reproductibilidad de la función, a pesar de las fluctuaciones anatómicas que resultan del modo de construcción de la máquina”. El código neurocomportamental no se funda en una correspondencia única, término a término, entre red neuronal y comportamiento. Para retomar la expresión de Edelman¹², está degenerado. Las consecuencias filosóficas son importantísimas. Por ejemplo, a pesar de la diversidad de lenguas y de la variabilidad de las áreas del lenguaje, la traducción tiene una realidad y los seres humanos se comprenden entre ellos. Deben pues existir bases neuronales para la universalidad del sentido. Intensas investigaciones, a la vez teóricas y expe-

⁹ Hugo Lagercrantz *et al.*, *The Newborn Brain Neuroscience and Clinical Applications*.

¹⁰ Lev Vygotsky. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

¹¹ Jean-Pierre Changeux *et al.*, *art. cit.*

¹² Gerarld Edelman y Vernon Mountcastle. *The Mindful Brain* da hipótesis principal de Edelman es que “el estado consciente resulta de la señalización de la reentrada de fase que se produce en procesos paralelos que implican asociaciones entre los patrones almacenados y la información sensorial o interna en curso”. Este proceso selectivo se produce por el filtrado de los repertorios primarios degenerados de grupos neuronales que se forman durante la embriogénesis y el desarrollo. <https://mitpress.mit.edu/books/mindful-brain>.

rimentales, están actualmente en curso sobre el fascinante tema de las bases neuronales de las invariantes perceptuales y conceptuales¹³.

Otra consecuencia esencial de la teoría de la epigénesis es que las representaciones producidas por el cerebro de un individuo pueden ser no solamente almacenadas en su cerebro sino que pueden propagarse en el nivel del grupo social y transmitirse de una generación a otra, sin ninguna modificación necesaria del ADN. Una tradición cultural se instala y puede diversificarse, por ejemplo, con el aislamiento geográfico. Puede igualmente enriquecerse de memorias extracerebrales registradas en sustratos más estables que nuestras neuronas y nuestras sinapsis, como la piedra, la madera, el papel, los computadores... La diversidad de las lenguas habladas, incluso la del canto de algunos pájaros, son excelentes ejemplos de ello. Yo mencionaba la escritura al final del capítulo 7. Esta invención humana nació hace alrededor de 6.000 años en Egipto y en Mesopotamia (e independientemente en México), y quizás ya estaban presentes rudimentos de ella hace 40 000 años en el arte rupestre. Leer y escribir es algo que vuelve y se aprende hacia los 5 años. La proliferación conexional y sináptica en la corteza cerebral del niño de esa edad es suficiente para que la impronta epigenética de la escritura se inscriba en la conectividad cerebral por medio de un procedimiento estándar de apropiación selectiva de sinapsis. Desde comienzos del siglo XX, el neurólogo francés Jules Déjerine demostraba por medio del análisis de lesiones cerebrales la existencia de circuitos culturales para la lectura y para la escritura, lo que ha sido abundantemente documentado luego por la imagenografía cerebral¹⁴. Sugerí en *El hombre neuronal* que los “objetos culturales” que incluían símbolos, costumbres y tradiciones podían dejar tales huellas epigenéticas en el cerebro. Esas trazas ocupan su lugar en el curso de múltiples períodos sensibles del desarrollo cerebral y son poco reversibles. Escribía entonces que ellas tocaban “el dominio fascinante pero aún demasiado poco explorado de los lazos que unen las neurociencias con la antropología social y la etnología”, lo que sigue siendo verdad treinta años después, incluso si las cosas han progresado mucho.

Otro capítulo importante de las ciencias del hombre es evidentemente el de la historia! Esto me recuerda la intervención de nuestro lamentado colega Jean-Pierre Vernant durante un coloquio de la Unión Racionalista en el Colegio de Francia, donde presentó la historia de la razón en la ciudad griega. Me dijo en aquella ocasión: “Cuando te oigo hablar del cerebro, no veo dónde está la histo-

¹³ James Gibson, “Sensory processes and perceptions. A century of psychology as a science”; Edmund Rolls, “Invariant visual object and face recognition: neural and computational bases and model”; David H. Foster, “Color constancy”.

¹⁴ Alexandre Castro-Caldas *et al.*, “The Illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain”; Stanilas Dehaene *et al.*, “How learning to read changes the cortical networks for vision and language”.

ria. ¿Dónde me sitúo yo ahí dentro?” Yo le respondí: “la historia es producida en el curso de los siglos por las acciones de los hombres, por tanto por su cerebro, su memoria (selectiva) está registrada por el cerebro de los hombres bajo forma de circuitos culturales pero también de artefactos escritos o de objetos de arte más estables que nuestras actividades neuronales; en fin, el historiador escribe la historia siempre con su cerebro y frecuentemente de manera selectiva”. No sé si lo convencí. Pero pienso que esto nos debe incitar a proseguir el diálogo entre neurociencias, historiadores, etnólogos y antropólogos.

Los objetos mentales, el estilo proyectivo y la conciencia

El objeto fundamental de *El hombre neuronal* era –además de la cuestión de los orígenes– examinar si los progresos recientes de la neurociencia permitían aprehender los procesos mentales en los niveles moleculares y celulares. ¿Incluso eran suficientes? En otros términos, la posición fisicalista ¿es defendible e, incluso, enriquece nuestra comprensión de lo “mental”? Los capítulos 3 y 4 de la obra, intitulados “Espíritus animales” y “Paso al acto”, trataban, respectivamente, de los mecanismos elementales de las comunicaciones cerebrales y sobre la “movilización de conjuntos definidos de células nerviosas” al nivel de los que “debe ser buscada la explicación de las condiciones y de los comportamientos”. Este paradigma es siempre de actualidad en la neurociencia contemporánea. Las nuevas tecnologías, como la imagenología celular o la optogenética, han documentado abundantemente esta posición. Pero ella ha evolucionado poco en el plano teórico. Los datos experimentales recogidos después de *El hombre neuronal* están en pleno acuerdo con lo que yo llamaría un “fisicalismo ordinario”.

¿Qué ha sido de los procesos mentales? En *El hombre neuronal* yo subrayaba que las metáforas del reloj (de Leibniz) o del computador (de Turing) no se aplicaban para nada al cerebro humano. Este se distingue principalmente por una capacidad de auto-organización que tiene que ver con “percepto, imagen de memoria y concepto (que) constituyen formas o estados diversos de unidades materiales de representación mental, que reagrupamos bajo el término general de ‘objetos mentales’”. El capítulo 5 se titula precisamente “Objetos mentales”. Cuando se lo relea treinta años después, me parece que conserva toda su frescura. Reporta numerosos hechos experimentales y trabajos teóricos que validan sus fundamentos neuronales, e incluso moleculares, y que abogan por la idea fuerte de que los objetos mentales son claramente unidades materiales. Más aún, la génesis de esos grafos de neuronas y de sus trazas de memoria se supone que también procede de manera “darwiniana”. La hipótesis propuesta es que habría producción de representaciones espontáneas de bosquejos mal arreglados y transitorios, que yo llamaba pre-representaciones, seguida de su selección en el momento de la interacción con los mundos exterior y/o interno.

Esta metáfora darwiniana desarrollada igualmente por Gerarld Edelman tiene de interesante que extiende al nivel de lo mental un mecanismo físico ya comprobado en niveles biológicos subyacentes.

La otra ventaja importante es la atribución de un rol mayor a la actividad espontánea del cerebro. En *El hombre neuronal* yo estudio esta forma singular de actividad en detalle en dos ocasiones: en el capítulo 3, en la sección titulada “los osciladores”, y en el capítulo 7, en “los sueños del embrión”. Luego ella ha sido abundantemente reexaminada y debatida por Marcud Raichle bajo el término de “estado de reposo” (resting state)¹⁵. En *El hombre neuronal* le atribuía una función “generadora de hipótesis” –una actividad creadora– que me parecía importante en el plano teórico. Ella sugería un modo de funcionamiento que sacaba al cerebro de ese marco “entrada-salida” de la informática tradicional, en beneficio de un estilo proyectivo, anticipador o predictivo. Este modo de funcionamiento fue descrito numerosas veces posteriormente, sobre la base del modelo formal de las inferencias bayesianas. Esos modelos, a pesar de la severa crítica de Karl Popper¹⁶, fueron furor en nuestros días, retomando de hecho el esquema darwiniano, sin interesarse, sin embargo, en sus bases neuronales¹⁷. Por tanto, nada de neurobiológicamente nuevo con los modelos bayesianos.

El capítulo 5 de *El hombre neuronal* concluye en una reflexión sobre la “conciencia” que es definida de entrada como “un sistema de regulación global que trata de los objetos mentales y sobre sus cálculos”. Ese capítulo retoma los trabajos clásicos de Moruzzi, Magoun y Jouvét sobre el “devenir consciente”, la vigilia (y el sueño), subrayando la importancia de la formación reticulada ascendente del tronco cerebral y su extraordinaria diversidad bioquímica. Menciona la importancia del “despertar de la corteza” en las formaciones de perceptos conscientes y el control por la atención “a las operaciones efectuadas sobre los objetos mentales, a su encadenamiento, y por supuesto, a su intercambio con el entorno”. Anticipándome a los trabajos más recientes, la importancia de la corteza frontal y de su relación con el sistema límbico está ya indicada en *El hombre neuronal*. En este contexto, yo presentaba los primeros trabajos de imagenografía cerebral –de ideografía– cuyo pionero fue indiscutiblemente David Ingvar (bien olvidado en la actualidad)¹⁸. Este ilustra su aplicación a la patología mental demostrando para ello su hipofrontalidad del “paisaje cerebral” en el esquizo-

¹⁵ Debra A. Gusnard & Marcus E. Raichle, “Searching for a baseline: functional Imaging and the resting human brain”.

¹⁶ Karl Popper (1938). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 1962.

¹⁷ John Campbell, “Bayesian methods and universal Darwinism”

¹⁸ David Ingvar, “Functional landscapes in the brain studied with regional blood flow measurements”; Monte S. Buchsbaum *et al.*, “Cerebral glicography with position tomography. Use in normal subjects and in patients with schizophrenia”.

frénico¹⁹. Con el boceto de una teoría informal de la “consciencia”, yo proponía igualmente incluir en el “sistema de vigilancia” –de “pilotaje”– consciente, las vías de entrada en regreso, de re-aferencia, asignadas inicialmente por Edelman al aprendizaje darwiniano bajo el término de retornos²⁰, luego retomado posteriormente en su propia concepción de la conciencia²¹. Yo insistía sobre la idea de que esas neuronas muy divergentes, “esas telas de araña”, “funcionan como un todo”. Se abría un inmenso campo de investigaciones que condujo a los desarrollos más recientes de las neurociencias cognitivas. Años más tarde (en 1990), Francis Crick y Christof Koch sugerirían que las oscilaciones sincrónicas corticales de 40 Hz están implicadas de manera causal en la percepción visual consciente. Incluso si la hipótesis fue controvertida, tuvo el poder mediático (de acá en adelante importante en la comunidad científica) de convencer que se podía tener acceso a medidas objetivas de un tratamiento consciente para el cerebro del hombre²². Crick avanzó en 1994 con la redacción de un libro titulado *The Astonishing Hypothesis* que retomaba –“de manera esperada”– la tesis central de *El hombre neuronal*.

Entre tanto, los trabajos de anatomía sobre la conectividad cerebral, en particular la RMN de difusión²³ o tractografía, daban una imagen *in vivo* de la conectividad a larga distancia de nuestro cerebro. Esto aportaba confirmación a observaciones hechas por Déjerine en los años 1900 sobre disecciones de cerebros humanos *post mortem*. Es sobre la base de estas observaciones, y de numerosas otras, que el modelo del espacio de trabajo neuronal consciente fue propuesto por S. Dehaene, M. Kerszberg y yo mismo²⁴. La idea es que el acceso a la consciencia de un estímulo sensorial, por ejemplo visual, moviliza la red de conexiones a larga distancia que reúne las cortezas pre-frontal, parieto-temporal y cingular (emociones), y se manifiesta por una activación coherente o “ignición” de esa red “global”. La neurociencia de los tratamientos conscientes y no conscientes para el cerebro está, de aquí en adelante, reconocida por la comunidad científica y se desarrolla muy activamente²⁵.

¹⁹ Monte S. Buchsbaum *et al.*, *Ibid.*

²⁰ Gerald Edelman y Vernon Mountcastle. *The Mindful Brain*.

²¹ Gerald Edelman y Vernon Mountcastle. *Bright air, brilliant fire: on the matter of the mind y a Universe of consciousness: how matter becomes imagination*.

²² Stanislas Dehaene y Jean-Pierre Changeux, “Experimental and theoretical approaches to conscious processing”.

²³ Denis Le Bihan. *Le Cerveau de cristal*.

²⁴ Stanislas Dehaene, Michel Kerszberg y Jean-Pierre Changeux, “A neuronal model of a global workspace in effortful cognitive tasks”.

²⁵ Stanislas Dehaene y Jean-Pierre Changeux, “Experimental and theoretical approaches to conscious processing”.

¿Piensan las bacterias?

La mayor parte de las moléculas que componen nuestro cerebro son conocidas. Entre ellas, algunos centenares de receptores de neurotransmisores intervienen en la comunicación entre neuronas y, en particular, en el acceso a la consciencia. Esas proteínas estaban ya presentes en *El hombre neuronal* con el descubrimiento del primer neurotransmisor, el de la acetilcolina²⁶. Luego, muchos otros receptores fueron identificados en el cerebro en el nivel molecular, y recientemente se ha llevado a cabo un progreso espectacular en su descripción al nivel atómico. Ya no nos interesamos solamente en un hombre neuronal, sino también en un “hombre atómico”. Este último nivel de resolución fue alcanzado con la identificación, en las bacterias, de receptores muy próximos de la acetilcolina de los vertebrados superiores²⁷. Por ejemplo, la estructura cristalográfica, en resolución atómica, de un receptor de *Gloeobacter* –bacteria fotosintética primitiva que vive sobre las rocas calcáreas de los Alpes suizos– es muy próxima de aquella de los receptores de algunos neurotransmisores del cerebro del hombre, como el receptor de GABA o el de la serotonina 5HT₃²⁸. Poseemos en nuestro cerebro receptores que han sido originalmente seleccionados en las bacterias y que han cambiado muy poco desde hace más de dos mil millones de años. El matemático Alain Connes se sorprendía, en un debate que tuvimos, de que las velocidades de propagación de los signos en el cerebro humano fueron tan lentas, inferiores a la velocidad del sonido, mientras que nuestros computadores funcionan a la velocidad de la luz²⁹. Yo le replicaba que la respuesta se encuentra en la obligación temporal estricta que impone la dinámica molecular de las proteínas alostéricas utilizadas en la propagación y la transmisión de los signos nerviosos (receptores, canales iónicos...). Este impresionante ejemplo revela que nuestros ancestros bacterianos nos imponen paradójicamente en la actualidad los tiempos psicológicos de nuestro cerebro. Pero en aquella época ¡las bacterias no pensaban todavía!

Sobre los nuevos medicamentos para el cerebro; una responsabilidad ética importante

Los avances de la investigación en neurociencia no tienen solamente un interés “intelectual”; tienen también consecuencias prácticas importantes sobre la comprensión de las enfermedades neurológicas y psiquiátricas, y el desarrollo

²⁶ Jean-Pierre Changeux, Michiki Kasai y Chen-Yuan Lee, “Use a snake venom toxin to characterize the colinergic receptor protein”.

²⁷ Jean-Pierre Corringer *et al.*, “Structure and pharmacology of pentameric receptor channels: from bacteria to brain”.

²⁸ Ver Marco Cecchini y Jean-Pierre Changeux, “The Nicotinic acetylcholine receptor and its prokariotic homologues: structure, conformational transition and allosteric modulation”.

²⁹ Jean-Pierre Changeux y Alain Connes. *Materia de reflexión*. Barcelona: Tusquets, 1993.

de nuevos medicamentos. Estas enfermedades presentan una apuesta financiera enorme. Su costo para la salud pública era del orden de 798 mil millones de euros para el año 2010³⁰. Esta considerable suma va a aumentar en los años venideros con la prolongación de la duración de vida. Desafortunadamente, las sociedades farmacéuticas se interesan cada vez menos en el desarrollo de agentes activos sobre el cerebro en razón de los efectos secundarios y del costo exorbitante de los ensayos clínicos. La primera prioridad ética de la investigación en neurociencia es, a mi manera de ver, la concepción de nuevos medicamentos y de tratamientos necesarios para luchar contra el envejecimiento cerebral y las enfermedades degenerativas (del tipo Alzheimer o Parkinson).

Para gran fortuna, la aplicación del mecanismo alostérico a los receptores de los neurotransmisores tiene un impacto significativo sobre la evolución de la farmacología. Se tiene ahora la idea de concebir nuevos medicamentos que puedan actuar sobre sitios que ya no son los de los neurotransmisores o del canal iónico, sino sitios moduladores distintos, identificables por los métodos de cristalografía mencionados antes³¹. Esta concepción "atómica" de la neurofarmacología ofrece de ahora en adelante múltiples posibilidades para la concepción racional de medicamentos...

Esto hace parte de un sector importante de la reflexión en neurociencia: la de las consecuencias éticas que esos trabajos pueden tener para la sociedad futura. Las discusiones en curso sobre este tema en el marco del Human Brain Program (HBP) europeo están aún en gestación. Pero los efectos esperados son considerables. Por ejemplo, en los EE. UU., el financiamiento de los proyectos de investigación del Brain Initiative (el homólogo del HBP) está en parte a cargo del ejército estadounidense: la Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) financia alrededor del 30% de los créditos de investigación del Brain Initiative. Al contrario, la sección ética de HBP ha decidido que no era deseable que sus miembros pudieran recibir créditos militares, ni que sus resultados pudieran ser directamente utilizados para fines militares. Es un tema extremadamente sensible que exige un debate abierto y documentado. Estamos en presencia de un tema de reflexión entre muchos otros sobre las consecuencias éticas de los progresos de la neurociencia y de la neuro-informática...³².

³⁰ H. Wittchen *et al.*, "The Size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010".

³¹ Ver Marco Cecchini y Jean-Pierre Changeux, *ibid.*

³² Para los interesados en la ampliación de este tema por parte de Changeux, cfr. mi traducción J.-P. Changeux, "Punto de vista de un neurobiólogo sobre los fundamentos de la ética", *Commentaire* #71. Otoño de 1995. Publicada en la revista *Sociología* 21, Medellín: Unaula, julio de 1998. Para la recepción del pensamiento de Changeux en nuestro medio: Luis Alfonso Paláu, "Neurobiología y Filosofía", artículo publicado en la revista *Sociología* 23 de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, marzo de 2000.

La descendencia del hombre neuronal: lo verdadero, lo bello, el bien...

Luego de la publicación de *El hombre neuronal*, quise proseguir los intercambios entre ciencias del hombre y neurociencia, siempre en el marco de mi enseñanza en el Colegio de Francia, y con los alientos fieles de Odile Jacob. Yo tenía en la cabeza una referencia clásica, la de la axiología platónica ilustrada por sus tres valores principales, lo Verdadero, lo Bello y el Bien. En 1853, ya habían sido objeto de un libro bastante exitoso, de Victor Cousin, pero en un contexto espiritualista. Retomé el título colocándole un subtítulo: “un nuevo enfoque neuronal” que orientaba radicalmente su sentido. La obra resumía de manera sintética mis treinta años de enseñanza en el Collège de France³³.

Con *Materia de reflexión*, en 1989, luego *El hombre de verdad*³⁴, en 2002, yo recuperé la cuestión epistemológica fundamental de los procesos de validación –de la puesta a prueba de lo verdadero– en particular en el caso de las matemáticas. De ello concluí que nuestra aproximación a la realidad del mundo exterior implicaba el uso de representaciones cerebrales (matemáticas u otras) que uno proyecta sobre el mundo y de las que no se puede esperar que ellas lo agoten. “La verdad está en el abismo” escribía ya Demócrito.

*La naturaleza y la norma*³⁵ (en 1998) fue la retranscripción de un diálogo, bastante vivo, con el filósofo Paul Ricoeur donde debatíamos sobre los alcances de la ética, tema sobre el que, de manera inesperada, nos entendíamos mientras que, paradójicamente, divergíamos sobre la manera de comprender el cerebro.

Finalmente en *Razón y placer*³⁶ (en 1987) y *Las neuronas encantadas*³⁷ (2014), un diálogo con Pierre Boulez y Philippe Manoury, me interesé en la creación artística, tema de actualidad y que me apasiona siempre.

³³ Jean-Pierre Changeux. *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal*. Buenos Aires: Katz, 2011. (Resultado de treinta años de investigación y de enseñanza, síntesis de los conocimientos de las neurociencias y de su desarrollo hasta hoy, es también un libro sobre la cultura y el arte, la vida en sociedad, la ética y la significación de la muerte, así como sobre las lenguas, la escritura y las bases neuronales de la memoria y del aprendizaje. Con la intención de presentar un nuevo enfoque –un enfoque neuronal– de problemas tradicionalmente tratados por la filosofía y las ciencias humanas, Jean-Pierre Changeux, uno de los científicos más relevantes de la actualidad, se ocupa en esta obra de la conciencia y de la manera en que ella se manifiesta en la cultura. Oponiéndose a la distinción clásica entre el dominio de la naturaleza –objeto de las ciencias experimentales– y el dominio de la cultura y del espíritu –objeto de las ciencias humanas y de la filosofía–, el autor plantea que ya no es necesario protegerse de la ciencia, pues esta trae consigo tantas enseñanzas filosóficas como la filosofía misma, comenzando por una reelaboración del concepto de libertad, hoy, en definitiva -particularmente en el terreno de la biología molecular-, el verdadero objeto de la ciencia. “Este libro intenta mostrar que es nuestra responsabilidad incitar constantemente el cerebro de los hombres a inventar un futuro que permita a la humanidad acceder a una vida más solidaria y más feliz para cada uno y entre nosotros.” J.-P. Changeux).

³⁴ Jean-Pierre Changeux. *el Hombre de verdad*. México: Fondo de cultura económica, 2005.

³⁵ Changeux y Ricoeur. *Lo que nos hace pensar*. Madrid: Fondo de cultura económica, 2001.

³⁶ Jean-Pierre Changeux. *Razón y placer*. Barcelona: Tusquets, 1996.

³⁷ Boulez, Changeux y Manoury. *El cerebro y la música*. Barcelona: Gedisa, 2016.

No es útil volver acá sobre cada una de estas obras. Pero me gustaría mencionar, para concluir, un concepto común que tiene que ver con los múltiples aspectos de la participación del cerebro en la interacción social, el de regla epigenética.

La centena de miles de millones de neuronas, y el millón de miles de millones de conexiones sinápticas de nuestro cerebro crean un número de posibilidades combinatorias realmente astronómico. Si el acceso a todas esas combinaciones fuese el mismo en un instante dado, se requerirían milenios para encontrar la buena... En su comunicación con él mismo y con su entorno social, el ser humano se encuentra en realidad confrontado con un número mucho más restringido y pertinente de representaciones cerebrales. El concepto propuesto (en particular en *El hombre de verdad*) es que el cerebro del hombre posee la capacidad de elaborar "reglas", muy a menudo encajadas, que limitan, de arriba abajo, el número y la naturaleza de las representaciones cerebrales accesibles y que intervienen como una suerte de "marco neuronal adquirido". La hipótesis es que estos conjuntos de neuronas movilizados en el espacio del trabajo neuronal consciente, y almacenados en la memoria a largo términos bajo forma de trazas epigenéticas, definen "reglas" de conducta. En el sujeto consciente, la corteza frontal interviene en el descubrimiento de reglas de acción abstracta de ese tipo, en la búsqueda de relaciones entre contexto y acción³⁸.

A mi manera de ver, las matemáticas se componen y se construyen a partir de reglas epigenéticas adquiridas, desde las reglas de la suma y la resta que aprende el niño, hasta las ecuaciones más elaboradas en el cerebro de los matemáticos de la teoría de cuerdas...

A propósito de las reglas del arte, Braque escribe: "amo la regla que corrige la emoción", a lo que responde Boulez: "amo la emoción que corrige la regla". Entre estas reglas del arte, se nota la novedad, la parsimonia (o la economía de medios), el consensus partium (o la armonía de las partes y del todo), el exemplum (el mandamiento ético), la manera de hacer que, por ejemplo en el pintor compromete el toque, el color, la composición... que firman el estilo del artista:

[...] Lo que llamamos la realidad es cierta relación entre esas sensaciones y esos recuerdos que nos circundan simultáneamente [...] relación única que el escritor debe encontrar para encadenar para siempre en su frase los dos términos diferentes [...] la verdad solo empezará en el momento en que el escritor tome dos objetos diferentes, establezca su relación, análoga en el mundo del arte a la que es la relación única de la ley causal en el mundo de la ciencia, y los encierre en los anillos necesarios de un bello estilo³⁹.

³⁸ Ver Étienne Koechlin, Chriystèle Ody y Frédérique Kouneiher, "The Architecture of cognitive control in the human prefrontal cortex"; David Badre, Andrew S. Kayser y Mark D'Esposito, "Frontal cortex and the discovery of abstract action rules".

³⁹ Marcel Proust. *En busca del tiempo perdido. 7.- el Tiempo recuperado*. Librodot.com pp. 122-123. Citado por Marcel Henaff en *¿Violencia en la razón? Conflicto y crueldad*.

Toda reflexión multidisciplinaria sobre la cuestión de las normas éticas tropieza inexorablemente con la proposición de Hume, según la cual “la actividad científica establece lo que es o lo que no es”, mientras que “las proposiciones de un sistema moral definen lo que debe o lo que no debe ser hecho” y prescribe las reglas o las normas de conducta. El enfoque que consiste en buscar las bases neuronales de las normas éticas parece ir en contravía de este principio. Pero, según mi saber y entender, él es fiel al pensamiento crítico de Hume que es “encerrar las investigaciones (...) entre los límites de la experiencia”. La dificultad de la reflexión ética viene de que los seres humanos son ampliamente autocentrados y autoprotectivos en su vida social. Paul Ricoeur propone en *Uno mismo como otro* que, por este hecho, cada proyecto-intención sea sometido “al filtro de la norma”.

Ese filtro reposa, a la vez, sobre un cierto corpus innato de predisposiciones cerebrales al juicio moral que, a mi manera de ver, constituyen la humanitas (Kant) del cerebro del *Homo sapiens* y, por supuesto, sobre el entorno constantemente renovado que crea la evolución de las civilizaciones humanas. Por ejemplo, es interesante anotar que la regla de oro “no hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti” haya aparecido casi simultáneamente y (parece que independientemente) en la China con Confucio (hacia el 500 a. de Xto.), luego en Occidente en el Levítico (hacia el 400 a. de Xto.: “ama a tu prójimo como a ti mismo”). Es decir –y este es un hecho importante para nosotros– en contextos históricos y sociales diferentes, que pueden ser tan ateos como teístas, pero que corresponden según mi opinión, a un nivel de civilización común y a un cerebro común.

En este contexto, muchos colegas bien intencionados han criticado mi visión del hombre exageradamente optimista. Apenas si se ve surgir el “Mal”... Marcel Hénaff, en *Violence dans la raison?* retoma la paradoja promovida por Konrad Lorenz según la cual el hombre sería un ser particular que el azar de la evolución habría constituido en un estado de desequilibrio considerable: debilidad física, inteligencia excepcional y medios superpotentes de destrucción. Por eso la metáfora propuesta por Lorenz (1987): “el hombre sería como una paloma al que una bufonada de la naturaleza habría dotado de un pico de cuervo”. Según una tal configuración, la especie humana sería ella misma rápidamente aniquilada, lo que explicaría que hubieran aparecido las prohibiciones morales. Y no deja de ser cierto que, incluso si la empatía y la simpatía natural existen en el seno de las poblaciones humanas; incluso si la regla de oro apareció hace más de dos mil años, y la Declaración de los derechos del hombre hace más de dos siglos, se ve repetir hoy por ejemplo con Daech (Estado Islámico) en el medio Oriente, la misma insostenible crueldad, la misma barbarie que conoció Europa de manera repetida: en el siglo XVI con las guerras de religión, en el siglo

XVIII con el Terror, en el siglo XX con el nazismo y la Shoah. Y la paradoja bien documentada en lo concerniente a los nazis es que los oficiales alemanes que, durante el día, dirigían los campos de exterminio, llevaban en la noche una vida familiar y una vida social aparentemente “normal”. Para mí esta es una paradoja neuronal, que me parece extremadamente importante comprender y prevenir. En las circunstancias evocadas, un proceso de “deshumanización” está funcionando en el cerebro que confiere instantáneamente al otro un estatuto de no-humano que hay que eliminar sin consideración. Espero que nuestros conocimientos sobre el cerebro nos permitirán avanzar en la comprensión de las estructuras sociales, políticas y económicas que provocan pasos al acto de una tal barbarie.

Una nota de esperanza para terminar. Como lo proponemos Kathinka Evers y yo, iseamos “epigenéticamente proactivos”!⁴⁰ Encontremos los medios de hacer de forma que la evolución de nuestras estructuras sociales y económicas, de nuestros sistemas de educación a escala mundial, de nuestras mentalidades, interactúen de manera constructiva y “epigenética” con las arquitecturas neuronales de nuestros cerebros y... que la neurociencia nos haga anticipar, progresar, luchar contra la barbarie, teniendo por último objetivo, como lo pedía Pasteur, el “bien de la humanidad”. Es esta nuestra responsabilidad de científico y de filósofo.

⁴⁰ Ver Kathinka Evers y Jean-Pierre Changeux, “Proactive epigenesis and ethical innovation.”

El cerebro y la complejidad

Entrevista de Jean-François Dortier
a Jean-Pierre Changeux*

DOI: 10.22395/csye.v5n10a10

El cerebro humano es considerado con frecuencia como la estructura más compleja del universo. ¿Cómo un neurobiólogo, especializado en cerebro, puede afrontar esa complejidad?

Ante todo hay que desprenderse de un uso de la noción de complejidad que serviría para cubrir nuestra ignorancia. No se puede utilizar ese término para justificar el hecho de que no sabríamos nada, que la complejidad escapa al entendimiento porque hay demasiados factores en juego.

Dicho esto, efectivamente el cerebro es una estructura de una extrema complejidad. Algunos datos son suficientes para mostrarlo. El número total de células nerviosas en el encéfalo es del orden de 100 mil millones, cifra espectacular para un órgano de apenas 1,3 o 1,4 kg. Esas neuronas se reparten en algunos centenares de categorías. Cada neurona establece alrededor de 10.000 contactos con otras células nerviosas.

Si uno se interesa ahora en el funcionamiento de las neuronas, se constata que cada una puede sintetizar y liberar muchos neuromedadores; además, el abanico de esos neurotransmisores liberados es susceptible de variar.

Si uno se atiene a los solos criterios que son el número de células, su número de conexiones, la diversidad de los neurotransmisores... la combinatoria que de acá resulta le da al cerebro del hombre una organización única por su complejidad con respecto a todos los otros seres vivientes.

¿Se tiene una idea de la manera como esa inmensa red de neuronas se organiza y funciona?

Abordemos primero la cuestión de la arquitectura de conjunto, que es una arquitectura de funcionamiento "en paralelo", lo que quiere decir que la información es tratada de manera simultánea por áreas múltiples. Es el caso, por ejemplo, de los numerosos mapas comprometidos en la percepción visual que tratan, al mismo tiempo, las informaciones sobre los colores, las formas o los

* Tomado de Jean-François Dortier (dir.). *El cerebro y el pensamiento. La nueva edad de las ciencias cognitivas*. Auxerre: Sciences Humaines éditions, 2014 (ed. revisada y aumentada del libro de 2012). pp. 95-101. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, noviembre 15 de 2016.

relieves, de los objetos observados.

Pero existe igualmente una organización jerárquica. Es una idea importante: yo sostengo una tesis, ya vieja, según la cual el encéfalo está estructurado en niveles de organización, que son otros tantos niveles de complejidad. Esos niveles de organización van de la molécula a la célula, de la célula a los circuitos elementales de neuronas, luego de estos a las redes, y a organizaciones cada vez más globales; de alguna manera: iredes de redes!

A cada nivel de organización le corresponden funciones definidas. Una de las funciones asociadas a la célula es la propagación del influjo nervioso o la liberación de neurotransmisores; es pues una función de comunicación elemental. Al nivel de los circuitos de neuronas, se puede hacer corresponder comportamientos más elaborados, pero aún muy simples, como el arco reflejo o programas de acciones fijas. Si uno se remonta ahora hacia arquitecturas más complejas, se forman "asambleas de neuronas" cada vez más complejas. En el cerebro humano van a estar codificados los conceptos, las representaciones simbólicas. Algunos territorios de nuestro encéfalo son más especializados en tal o cual tipo de representaciones.

Finalmente existe un nivel superior, que se puede calificar de nivel de la razón, en el que se elaboran la organización de las conductas, la planificación de los comportamientos, las intenciones. Hay pues muchos niveles de organización que comprometen conjuntos de territorios distintos, pero en interacción. Las áreas implicadas en el pensamiento racional incluyen de manera privilegiada las áreas frontales y prefrontales que están muy desarrolladas en los primates, y especialmente en el hombre.

Esta manera de ver permite visualizar una arquitectura de conjunto, a la vez, en paralelo y en niveles de organización jerárquica, con una intrincación profunda y una gran diversidad funcional.

El método que yo sugiero consiste pues en remontar de lo simple a lo complejo. El objetivo es poner en relación cada nivel de organización cerebral con un conjunto de funciones definidas, sabiendo que se establecen regulaciones entre niveles de abajo hacia arriba como de arriba hacia abajo. Este correlacionamiento entre una red definida de neuronas, un conjunto de actividades elementales y un comportamiento, ha podido ser realizado por el neurobiólogo sueco Sten Grillner a propósito de la natación de lamprea, un pez muy arcaico.

Los comportamientos complejos solo pueden aparecer a partir de redes organizadas. Usted no puede dar cuenta de una conducta elaborada a partir de

una sola célula o de una pequeña red de neuronas. Son propiedades emergentes que solo aparecen en un nivel de organización determinado.

Si uno se remonta, como lo ha hecho, hacia niveles cada vez más complejos ¿opera en ellos aún el método científico tradicional que aislaba funciones? ¿Se dispone de herramientas para aprehender esa complejidad creciente?

Hay muchos modos de exploración de las relaciones entre organización neuronal y funciones. El primero es el de la neuropsicología, disciplina médica que trata especialmente de describir las consecuencias de lesiones cerebrales definidas en el psiquismo y las conductas humanas. La neuropsicología nació en el siglo XIX con Paul Broca, quien fue el primero en plantear la existencia de áreas especializadas que intervienen en el lenguaje. Este método ha sido igualmente utilizado más recientemente por François Lhermitte o por Tim Shallice y sus colegas. Ellos han mostrado por ejemplo, que algunas lesiones de la corteza frontal no alteran ni el lenguaje ni la memoria, pero afectan las capacidades de organización de las conductas. De este modo, una persona afectada de tales trastornos no logrará, en la cafetería, organizar sus platos sobre la bandeja, mientras que ella los reconoce perfectamente a cada uno de ellos.

En mi libro *Razón y placer* (1994, Barcelona: Tusquets, 1997) cito las observaciones del neurólogo ruso Alexandre Luria que relata el caso de un paciente con una lesión del lóbulo frontal. Tiene dificultades en analizar el sentido del cuadro, aunque conozca todos sus elementos. Colocado ante un cuadro del barón Klodt, "La última primavera" que representa a una muchacha muriendo sentada en un sillón, y a la que sus padres miran tristemente, el individuo fija su atención en el vestido blanco de la joven y termina por confundir la moribunda con una recién casada... Un caso más que demuestra que existe un territorio de la corteza cerebral responsable de la coordinación de las informaciones.

El segundo método de estudio consiste en utilizar las técnicas de imagenografía cerebral como la cámara de positrones o la resonancia magnética funcional. Estos métodos permiten establecer mapas funcionales del sistema nervioso central y establecer los vínculos entre territorios cerebrales y funciones (visión, audición, reflexión, memoria...). Este método de imagenografía, con otros como la electroencefalografía o la magnetoencefalografía, pueden aportar mucho en los años venideros.

Pero estas apenas son técnicas que registran conexiones entre un área cerebral y una función. ¿Se ha explicado verdaderamente un mecanismo cuando se han encontrado las bases orgánicas de una función?

Para progresar en la comprensión de las funciones cerebrales, me parece

indispensable construir modelos formales. Un modelo es una arquitectura lógica, descrita bajo la forma de un programa de computador y que echa mano de “neuronas formales”. Para dar cuenta de una función definida en un nivel de organización particular, si el modelo es adecuado debe “simular” una función. Es así como hemos podido construir con Stanislas Dehaene un modelo que logra superar la prueba de Wisconsin. Ese test consiste en pedirle a una persona que comprenda la regla de respuesta a una presentación de cartas para jugar, en función de la actitud positiva o negativa del examinador. Algunos pacientes que sufren de lesiones frontales fracasan en el examen. El modelo y la simulación informática permiten captar las operaciones movilizadas en el paso de la prueba. Es la organización de tales operaciones lógicas lo que está perturbado en el paciente. Tenemos acá un ejemplo simple de tentativa de simulación de las funciones mentales superiores que puede ser útil, a la vez, en la puesta en correspondencia estructura-función, y en el plano médico. Muchos otros ejemplos han sido publicados en el curso de los últimos años, incluso el acceso a la conciencia, siempre a cargo de Stanislas Dehaene y sus colaboradores.

Algunos teóricos de las ciencias cognitivas consideran que se puede comprender el funcionamiento mental dejando de lado el estudio del estrato orgánico. Se trata de razonar al nivel de las estrategias de resolución de problemas, aplicadas independientemente de su pedestal material. ¿Qué piensa de esto?

El esquema clásico del cerebro-computador distingue la “quincallería”, o lo “material”, que aquí corresponde a las neuronas del sistema nervioso central, y el “programa” que se pone en la máquina, y que sería describir los comportamientos bajo la forma de un programa de computador. Ahora bien, pienso que hay oportunidad de un enriquecimiento considerable de los conocimientos al estudiar las relaciones causales entre las funciones mentales y su soporte material, tal y como existe en el cerebro, y no solamente bajo la forma de un programa de computador abstracto. Las disociaciones funcionales provocadas por lesiones definidas, permiten descubrir las operaciones que juegan en una función dada. Al comienzo, la tentación era globalizar. El hecho de “disociar” funciones conduce a eliminar selectivamente algunas operaciones, al mismo tiempo que se conservan otras. Tomemos el caso de pacientes prosopagnósicos, es decir, víctimas de una perturbación en el reconocimiento de rostros. Se ha podido mostrar que algunas lesiones bilaterales del lóbulo temporal arrastran la prosopagnosia. Además, en las regiones homólogas en el mono, se pueden aislar experimentalmente las células individuales que responden selectivamente a caras completas incluyendo los ojos, la nariz y la boca. Si se retiran algunas partes del rostro, esas neuronas ya no responden. Se puede mostrar que existen sistemas especializados en el reconocimiento de rostros que incluyen muchas etapas de complejidad creciente en este proceso. El proyecto es, de acá en

adelante, partir de datos anatómicos, fisiológicos y comportamentales bien definidos, y construir modelos “neuromiméticos” de funciones psicológicas particulares.

En los procesos superiores, ¿no debería haber colaboración entre muchas disciplinas: la neurología que estudia las bases neuronales de las conductas, la psicología que estudia las conductas propiamente dichas sin buscar conocer sus bases biológicas?

Por supuesto que esta colaboración no solamente es deseable sino necesaria. No se pueden estudiar las bases neuronales de una función si no se ha estudiado la función misma. Lo que supone que los psicólogos hayan desarrollado ya sus propias teorías y modelos que les proponen luego a los neurobiólogos, y recíprocamente. Es necesario que estas disciplinas hayan alcanzado un nivel de desarrollo suficiente si se quiere que ellas converjan luego en la explicación. Las neurociencias cognitivas son ciencias federadoras que reúnen a neurólogos, fisiólogos, psicólogos, lingüistas, antropólogos, filósofos.

Su libro Razón y placer se dedica a un ambicioso programa: captar las raíces neuronales del placer estético

En un texto de *Razón y placer*, propuse hipótesis para explicar las bases neuronales del placer estético. Claro que, por lo demás, busqué ser muy prudente, pues solo se trata de propuestas y no de una teoría acabada. Pero se encuentran también en ese libro reflexiones sobre el proceder creativo, sobre las representaciones sociales y su propagación, sobre la historia de las ideas, etc. He querido también mostrar cómo cada disciplina podría aportar su contribución a la comprensión del todo.

Deseo que ese libro muestre cómo puede encararse la colaboración entre neurociencias y ciencias humanas. Se trata de sugerir un método de investigación más bien que responder sobre el fondo de todas las preguntas que plantea la contemplación y la creación de una obra de arte.

*Esto va en contra de una posición que a menudo le es endilgada desde que publicó *El hombre neuronal*, esa de un reduccionista que quería explicar el funcionamiento mental a partir de su solo escalpelo...*

Ese nunca ha sido mi punto de vista. En *El hombre neuronal*, yo traté de puntualizar lo que se conocía de neurociencias en la época. Explicar todo el funcionamiento mental a partir del solo escalpelo me parece absurdo, lo que no quiere decir que no haya que usar el escalpelo. Mi propósito era simplemente decir: es importante sacar de los conocimientos actuales sobre el cerebro las consecuencias que arrojan para las otras ciencias. En muchos capítulos, explí-

citamente escribí que se requería establecer conexiones entre neurociencias y ciencias del hombre, en particular la antropología. Es para mí una evidencia: no se puede aislar el cerebro del hombre, de su entorno ni de su historia. En el cerebro del hombre se anudan de hecho tres evoluciones:

- una evolución biológica que va del mono al *Homo sapiens*;
- un desarrollo individual (la epigénesis) ligado a una conectividad singular adquirida por estabilización selectiva y debido a la impronta del mundo exterior en el cerebro, y a la experiencia interior del individuo sobre sí mismo;
- la evolución de las culturas, que se ha hecho posible por las excepcionales capacidades de aprendizaje propias del cerebro humano. Nunca he pretendido explicar al hombre a partir de la sola biología. No se puede comprender verdaderamente al hombre si no se tienen en cuenta estas tres evoluciones que comprometen la interacción del cerebro con su entorno. Siempre he dicho esto y por lo demás he invertido muchas energías en trabajar, a la vez, en el plano teórico y experimental, en lo que se llama la “epigénesis”, es decir, las modulaciones de la organización de la red nerviosa que se desarrolla por la experiencia y por la actividad interna del organismo. Esta posición, que algunas veces se me atribuye exclusivamente “reductora”, me es ajena, pues siempre he tratado de completarla con un recorrido sintético, de arriba abajo y, por lo demás, igualmente materialista, pero que tiene en cuenta la vida individual, la interacción social y la evolución cultural.

Entrevista realizada en 1995 por Jean-François Dortier

Hacia una ciencia de la vida mental

Entrevista de Renaud Persiaux a
Stanislas Dehaene*

DOI: 10.22395/csye.v5n10a11

Su lección inaugural en el Colegio de Francia se tituló “Hacia una ciencia de la vida mental”. ¿Por qué?

Primero, para inscribir mi proceder en la (ya) larga historia de la psicología; es la definición propuesta en el siglo XIX por William James, uno de sus padres fundadores. Segundo, porque yo creo que la psicología será uno de los nudos esenciales de una futura ciencia de la vida mental. Pluridisciplinaria, tendrá por objetivo explicar cómo pensamos por medio de series de leyes sucesivas, que tienen en cuenta diferentes aspectos de la biología del cerebro a la dimensión cultural. El reto es llegar a establecer leyes de la psicología tan universales como las de la física. Para mí, el pensamiento, aunque sea subjetivo e íntimo, puede ser estudiado de manera científica, especialmente porque sus características son ampliamente compartidas a través del mundo. Creo que cada una de nuestras representaciones mentales es también un objeto neuronal, incluso si las leyes de enlace entre los dos niveles todavía están por establecer. En el laboratorio, nuestras investigaciones se articulan ya entre comportamiento, desarrollo del niño, neuropsicología, imagenografía cerebral...

¿Este proceder no es reduccionista por naturaleza?

No. No soy de los que propone, como la filósofa Patricia Churchland, una neurociencia eliminativista en la que la psicología desaparecería en provecho de una neurociencia pura que reduce todos los objetos a la biología. A la inversa, pienso que existen leyes de la psicología en tanto que tales, completamente válidas en su nivel, al mismo título que las leyes de la lingüística y de la economía. Hay numerosos niveles de descripción de la extraordinaria complejidad del ser humano. Entre mejor se haya comprendido el nivel psicológico, más fácil será investigar sus bases neuronales.

* Tomado de Jean-François Dortier (dir.). *El cerebro y el pensamiento. La nueva edad de las ciencias cognitivas*. Auxerre: Sciences Humaines éditions, 2014 (ed. revisada y aumentada del libro de 2012). pp. 53-58. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, noviembre 15 de 2016.

Stanislas Dehaene es profesor de psicología cognitiva experimental del Collège de France. Director de la unidad de neuro-imagenología cognitiva Neurospin. Gran premio del Inserm 2013.

Inversamente, los descubrimientos sobre el cerebro entrañan nuevas cuestiones de orden psicológico y nuevas teorías. Creo mucho en la interactividad entre las dos disciplinas.

La psicología funcionalista planteaba que cualquier programa puede ser efectuado por el cerebro, de la misma manera que cualquier logicial puede funcionar sobre el soporte material del ordenador. ¿Por qué rechaza usted esta concepción?

Esta metáfora del cerebro computador, que se inspira y mantiene una dicotomía artificial muy rígida entre cerebro y pensamiento, es extremadamente limitada. De ninguna manera el cerebro funciona así; la mayor parte de las operaciones mentales reposan sobre redes cerebrales especializadas (para percibir las formas o los colores, por ejemplo). Mis investigaciones y las de mi esposa Ghislaine Dehaene-Lambertz han mostrado que existen estructuras cerebrales organizadas para tratar el lenguaje hablado, ya presentes en el bebé de dos meses. Por ejemplo, el área de Broca se activa, en relación con otras regiones temporales, cuando el niño escucha frases en su lengua materna.

Y, sin embargo, usted no parece favorable a la noción de módulo innato...

No me gusta el término “innato”, que no le hace justicia a la complejidad de las relaciones entre biología y psicología. Ciertamente, existen estructuras precoces en el cerebro. Y, sin embargo, no son “módulos” listos para ser empleados en el reconocimiento de rostros o en la lectura. Por el contrario, ellas maduran en la interacción con el entorno. Cuando, por ejemplo, usted estudia los circuitos cerebrales de la lectura a través del mundo, ya sea que se utilice escritura alfabética o ideogramas, siempre son las mismas zonas las que se activan. La plasticidad del cerebro deja el sitio a la variable cultural.

En su obra hay un término que regresa a menudo, el de código neural. ¿De qué se trata?

El código neural permite poner en relación las representaciones mentales y las neuronales. De hecho, no hay un código único sino muchos, diferentes según las regiones. Tomemos el ejemplo de la lectura. La codificación arranca desde la retina con algunos millones de fotorreceptores que detectan la presencia de luz en un punto dado. A partir de esa expansión, el cerebro logra reconstituir una representación de la palabra. ¿Cómo? Se piensa que interviene una jerarquía de representaciones visuales sucesivas. Se sabe que en el animal y en el hombre, existen tales jerarquías, por ejemplo, para el reconocimiento de los rostros. Algunas neuronas responden a una persona dada, a veces con un importante nivel de abstracción. Investigadores de San Diego han identificado, por ejemplo, una neurona que codifica para la star de Hollywood Jennifer Aniston, ya se la

vea de frente, de perfil, o de espaldas, que se escuche su voz o su nombre. No es una neurona única la que hace el trabajo, sino millones, incluso si la tecnología utilizada –el registro celular– solo permite detectar una a la vez. Se trata pues de una asamblea neuronal “Jennifer Aniston”, constituida por aprendizaje y distribuida en numerosas regiones cerebrales, cada una aportando su granito de arena a una etapa precisa del reconocimiento visual.

¿Cómo se puede comprender ese código?

Una herramienta muy útil es la imagenografía por resonancia magnética (IRM) que utilizamos, por ejemplo, para comprender la lectura. Lo que es apasionante es que los resultados que de allí salen concuerdan con las observaciones del neurólogo Jules Déjerine del siglo XIX, que trabajaba con sujetos que padecían lesiones cerebrales. Las áreas que faltaban en los pacientes aléxicos son precisamente las que se activan con la lectura. A medida que comprendemos la codificación neural de los objetos mentales, nos volvemos capaces de invertir el procedimiento; partiendo de la actividad cerebral tratamos de deducir el contenido mental. De este modo, Bertrand Thirion y yo hemos mostrado que, cuando uno imagina una letra (por ejemplo, una X), la topografía de la activación en las áreas visuales reproduce la forma de esa letra. Pero si hacemos el camino inverso, si se parte de esta activación, se puede deducir el *stimulus* que imaginó el sujeto. Evidentemente que hay numerosos límites; debido incluso a la débil resolución actual, el método solo funciona para las configuraciones macroscópicas de actividad. Se puede, por ejemplo, distinguir la percepción de un rostro de la de una casa, pues los territorios corticales que corresponden están distantes, al menos, en un centímetro. Pero por el momento, como no se ha entrado aún en las regiones, no se puede ver la diferencia entre la palabra “casa” y la palabra “rostro”.

¿La ciencia alcanza la ficción! ¿Sería posible leer en los pensamientos?

En teoría, no encuentro argumento que se le pudiera oponer. Pero en la práctica, se requerirían unos productores de imágenes muchos más robustos que los que sabemos fabricar, y, por supuesto, un sujeto que colabore y permanezca perfectamente inmóvil. No necesitamos pues fantasmear; ningún Big Brother a la vista. De todas maneras leer los pensamientos no es lo que nos interesa. Buscamos solamente comprender los mecanismos del pensamiento, la manera como las áreas se articulan, como circula la información. Encontrar una ley de enlace psiconeuronal podría permitir, por ejemplo, comprender mejor el estado de los pacientes en coma, y mejorar su forma de cuidarlos. O también, detectando con la ayuda de electrodos cerebrales las intenciones de un sujeto, traducirlas en comandos efectivos, por ejemplo, para dirigir prótesis. Es una inmensa esperanza para los tetrapléjicos y los pacientes locked-in (literalmente los “encerrados en

ellos mismos”) que no pueden ni hablar ni hacer el menor gesto. La plasticidad cerebral permite a los pacientes adaptar su código neural a la máquina. A fines de 2006 fueron implantados los primeros brazos biónicos comandados por el cerebro, a un antiguo combatiente norteamericano.

Escuchándolo se da uno cuenta del gran aporte de la imagenología. ¿No se corre el riesgo de que ella se vuelva más importante que la psicología?

Absolutamente no; la psicología sigue siendo central. En mi laboratorio, son psicólogos los que definen todos los experimentos, para obtener las condiciones de estimulaciones más puras posibles y acceder así a los procesos elementales del pensamiento. La imagenografía cerebral y los otros métodos salidos de la física o de las neurociencias solo son para nosotros herramientas, aunque cruciales. Y creo que los laboratorios de psicología que no posean estas máquinas se van a ver en dificultades. En el centro Neurospin muy posiblemente desarrollaremos convenios y acogeremos experimentos externos.

¿Qué lo motiva para la fabricación de sus modelos psicológicos?

A mi manera de ver, la modelización debe jugar un rol esencial en psicología, a la vez para formular sus famosas leyes de establecimiento de los enlaces psico-neuronales, y para expresarlos bajo forma rigurosa, informática o matemática. Sin embargo, sigue siendo difícil desarrollar grandes teorías explicativas en psicología. Los modelos que he propuesto son más bien minimalistas, capaces de explicar una o algunas tareas psicológicas clásicas. Se basan en tres puntos: a) parten de una organización de neuronas reales, b) teniendo en cuenta la arquitectura del cerebro real, y c) simulando una verdadera tarea; se pone así en conexión el modelo con los datos empíricos. Estos modelos se parecen, pero solamente en parte, al conexionismo que, en los años 1980, constituía ya una interesante tentativa de modelización minimalista de la psicología. Si esta esperanza se perdió fue, en parte, a causa de la ausencia de una conexión con la realidad biológica. En la actualidad, es una verdadera biología teórica en dirección a la psicología la que desarrollamos, que integra auténticas propiedades neuronales.

Encuentro muy excitante el momento en que nuestros diferentes conocimientos coagulan en la forma de una teoría unificada. Por ejemplo, se constituye actualmente una “ciencia de la lectura” que comienza a explicar cómo aprendemos a leer, qué redes están implicadas y por qué el “método global” no funciona.

Piensa usted, como Jean-Pierre Changeux, que hay una “compatibilidad total entre el determinismo más absoluto y la aparente imprevisibilidad de nuestros comportamientos”...

Incluso si pudiéramos diseccionarlos, nuestros mecanismos cerebrales son suficientemente complejos como para que sus resultados conserven un carácter no calculable y no previsible. Era un poco la idea de Baruch Spinoza cuando decía que los hombres se creían libres porque tenían conciencia de sus acciones, pero ignorantes de las causas que los determinan. Debemos aceptar que somos magníficas maquinitas. Y que, incluso, si nuestro comportamiento está determinado, no podemos preverlo. Me parece que, en la comparación del hombre con la máquina, no es el hombre el que sale disminuido, sino la máquina la que sale engrandecida! Apenas comenzamos a comprender de qué es capaz una máquina neuronal, masivamente paralela y dotada de aprendizaje. Estos conocimientos tendrán numerosas repercusiones en informática y en la concepción de sistemas artificiales que nos ayudarán a superar los límites del cerebro humano.

Usted compara la psicología con la física de los años 1930... ¿Por qué?

Nuestra disciplina está en plena expansión, como la física en aquella época. Es un mundo nuevo el que se abre. La psicología, en el ámbito internacional, está en un período de creatividad y de exploración extraordinarias, con numerosos puentes lanzados en todos los sentidos –hacia las neurociencias pero también hacia la economía, la física, las matemáticas...-. Este carácter pluridisciplinario, y que lo abarca todo, a veces es un poco desconcertante; se requiere lograr mantener una coherencia. De alguna manera es una especie de "edad heroica"!

Entrevista realizada en 2007 por Renaud Persiaux

La cuestión del “lugar cerebral” del espíritu: fisicalismo, reduccionista e internalismo en *El hombre neuronal**

Pascale Gillot**

DOI: 10.22395/csye.v5n10a12

En *El hombre neuronal*, Jean-Pierre Changeux desarrolla, a partir de su práctica teórica de neurobiólogo, un programa tocante a los dominios tradicionales de la psicología y de la filosofía del espíritu. Este programa, que se designa con la denominación reduccionismo fisicalista, apunta generalmente a la explicación del conjunto de los fenómenos –en particular de los fenómenos mentales– en el vocabulario de las ciencias de la naturaleza, a la reducción explicativa o epistemológica de tales fenómenos. De esta manera puede entenderse, a título ejemplar, el proyecto de establecimiento de una “pasarela” entre lo mental y lo neuronal¹. Se trata, en otros términos, de constatar la existencia necesaria de una “fosa explicativa” que separa irremediamente lo psicológico de lo neurobiológico.

Tenemos aquí en este caso una apuesta bastante parecida a la que hicieron, veinte años después, filósofos del espíritu tan diferentes como Jaegwon Kim o Daniel Dennett, con el programa de una renovación de la teoría del acaecimiento y con el de una ciencia de la conciencia, en ruptura con otra tesis que atraviesa la *philosophy of mind* hoy, la de un supuesto “misterio” esencial de la conciencia².

Sin embargo, yo querría insistir sobre la especificidad de ese reduccionismo característico de *El hombre neuronal*, que tiende a la reducción epistemológica de la psicología y de la filosofía del espíritu a la neurobiología, buscando así

* Tomado de Michel Morange, Francis Wolff y Frédéric Worms (dirs.), *El hombre neuronal, treinta años después. Diálogo con Jean-Pierre Changeux*. París: Rue d’Ulm/Presses de l’École normale supérieure, 2016. pp. 61-75. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, septiembre de 2016.

** Profesora asociada de la Universidad François Rabelais de Tours.

¹ Ver en particular el cap. 5 consagrado a la teoría de los “objetos mentales”.

² En el número de los partidarios de un “misterio” irreductible de la conciencia, se puede evocar especialmente a Colin McGinn (cfr. su obra *the Mysterious flame: Conscious Minds in a material world*). En el polo opuesto de estos teóricos de la “fosa explicativa” entre lo mental y lo físico, Daniel Dennett propone por su parte, a partir de una perspectiva externalista-funcionalista, la elaboración de una verdadera “ciencia de la conciencia” (*Sweet dreams. Philosophical obstacles to a science of consciousness; Dulces sueños. Obstáculos filosóficos para una ciencia de la conciencia*. Buenos Aires: Katz, 2006).

sustituir sin residuo el modelo del “Espíritu” por el de “El hombre neuronal”. Esta especificidad se sostiene en la hipótesis general –de orden filosófico– de un lugar intracerebral del pensamiento. Esta hipótesis (aunque ella misma recuse la tesis unitarista) hace del cerebro o de la “máquina cerebral” el “continente” privilegiado de los estados mentales, definidos bajo la categoría general de la representación. Por consiguiente, me parece que se encuentran muchos ejes, o muchos postulados “internalistas”, subyacentes al proyecto de *El hombre neuronal*, es decir, a su proyecto fisicalista.

Precisemos que el internalismo designa esa teoría del espíritu que identifica de manera general los estados mentales con estados internos, en el espíritu o en el cerebro, en la medida en que –como es el caso en *El hombre neuronal*– se adhiere a la teoría de la identidad estricta entre lo mental y lo cerebral.

Examinaré, pues, un cierto número de esos postulados internalistas que operan en la obra de Jean-Pierre Changeux, que me parecen indisociables de la perspectiva fisicalista general. Esos postulados son: en primerísimo lugar la tesis de la inscripción cerebral de lo mental; segundo y correlativamente, el representacionalismo, o dicho de otro modo: la definición general del pensamiento bajo la categoría de la representación; y tercero, la hipótesis de un lenguaje del pensamiento, hipótesis tomada de la filosofía funcionalista-cognitivista, con la que el programa de *El hombre neuronal* mantiene una relación muy ambivalente.

Simultáneamente me preguntaría si la perspectiva reduccionista defendida en ese libro (constituida por la pareja fisicalismo-intenalismo, que tiene como principio la teoría de la identidad de lo mental y de lo cerebral) tiene claramente como único adversario el paradigma “espiritualista” y dualista identificado por Changeux con la filosofía de Bergson. Se trataría de determinar si esta perspectiva no se encuentra contestada igualmente, y quizá de forma más radical, por otra “tradición” distinta de todo espiritualismo, a saber: el externalismo, la teoría de la inscripción social, lingüística y antropológica del espíritu y de los fenómenos mentales, teoría según la cual los fenómenos mentales advienen “en el mundo” y no “en el cerebro”.

La inscripción cerebral de lo mental

La perspectiva de Jean-Pierre Changeux se inserta de manera general en la tradición del “localizacionismo”, a saber, la teoría de las localizaciones cerebrales heredada de Gall y de Broca. Ella reanuda pues con la hipótesis aferente de un “lugar del pensamiento”; se trata en este caso de un lugar intracerebral, aunque incluso ese lugar esté difractado, a contrapelo de la concepción unita-

rista que es explícitamente recusada en *El hombre neuronal*. Es lo que se deriva también, en el capítulo 5 de la obra, de la caracterización general del cerebro como “continente” de los objetos mentales, definidos bajo la categoría general de la “representación”.

Pero, más específicamente, parece que el trabajo realizado en *El hombre neuronal* procede de una reactivación de la teoría clásica de la identidad (de lo mental y de lo cerebral). Esta teoría de la identidad espíritu-cerebro tiene en efecto por programa la reducción de los procesos mentales a procesos físicos, y en este caso cerebrales; postula una identidad estricta, término a término, entre acontecimientos mentales y sucesos neurofisiológicos correspondientes; por ejemplo, el estado mental “dolor” no sería nada distinto a un cierto proceso neurofisiológico determinado, ligado a “la activación de las fibras C”. Se la ha desarrollado a fines de los años 1950 por autores tales como Ullin T. Place o Jack J. Smart³, y más particularmente movilizada por la explicación de la experiencia fenoménica y de la consciencia. Esta teoría postula, pues, la existencia de “leyes-puente” como principio de la correspondencia nomológica estricta entre lo mental y lo cerebral. Correlativamente, hace de la “máquina cerebral” el sustrato necesario del pensamiento, identificada con un fenómeno intracerebral.

Ahora bien, Jean-Pierre Changeux está de acuerdo con los principales ejes de la teoría de la identidad. Recusa simultáneamente el “espiritualismo” (encarnado, según él, por la filosofía de Bergson), el conductismo (que niega la eficacia causal de estados internos para la explicación del comportamiento) y el modelo del espíritu-computador fundado, según él, en una “analogía engañosa” entre el funcionamiento cerebral y el funcionamiento de la máquina lógica. La teoría de la identidad estricta que está aquí en juego compromete no solamente la hipótesis del lugar intracerebral del pensamiento, sino que define a este bajo la categoría general (internalista) de la representación. Por ejemplo, en el examen de la noción de “objetos mentales”, reportada a la noción crucial de imagen mental, Changeux reconduce de hecho la caracterización del cerebro humano como “continente” de la actividad mental. Precisa al comienzo del capítulo 5:

[...] ¿Es el cerebro una máquina de pensar? Bergson en *Materia y Memoria* escribía que “el sistema nervioso no tenía nada que sirviera para fabricar o incluso preparar representaciones”. La tesis desarrollada en este capítulo es exactamente la contraria de la de Bergson. El encéfalo del hombre que sabemos que contiene en la organización anatómica de su corteza, representaciones del mundo que lo rodea, es también capaz de construir las y utilizarlas en sus cálculos⁴.

³ Ullin T. Place, “Is consciousness a brain process?” Jack J. Smart, “Sensations and brain processes”.

⁴ J.-P. Changeux. *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa-Calpe, cap. cit.

El cerebro es, pues, identificado como el “lugar”, el sustrato y el principio del pensamiento bajo sus diversas modalidades: perceptos, emociones, conceptos. Este modelo filosófico, clásico, del cerebro como sede del alma se encuentra primero sistematizado en el siglo XVII en el contexto de la emergencia del mecanicismo y de la ciencia moderna. Se encuentra de ello una versión crucial en Descartes, en particular en las *Pasiones del alma*, y una primera crítica, virulenta, en Spinoza. Ahora bien, un tal modelo comanda todavía el programa científico contemporáneo de una reducción explicativa de las funciones mentales a las funciones neurales, o dicho de otro modo: el programa de una actualización de los “fundamentos biológicos” de las facultades tradicionalmente consideradas como facultades psíquicas. Ese programa –el del reduccionismo fisicalista– tiene por horizonte la construcción de esa “pasarela” entre lo mental y lo cerebral, cuya realización conducirá, quizá, contra todas las tentaciones espiritualistas, a la eliminación misma del término “espíritu”, a su evicción del vocabulario de la ciencia.

Así, el modelo de la identidad espíritu-cerebro, con sus correlatos internalistas y representacionalistas, se presenta como un requisito indiscutible del proceder científico; se encontraría necesariamente postulado por la lógica misma del progreso y del descubrimiento científicos, en el campo de la neurobiología.

Sin embargo, desde fines de los años 1950, esta teoría de la identidad se encontró rápidamente cuestionada. Piénsese en los trabajos de Herbert Feigl que desvelan la insistencia del problema del cuerpo y del espíritu en relación con la cuestión de la causalidad mental, y sugieren la pista de un “doble conocimiento”⁵. Esta pista es retomada y desarrollada por Thomas Nagel bajo la denominación de “teoría del doble aspecto”. Articulada al postulado de una irreductibilidad lógica de las propiedades mentales –en lo que concierne especialmente “a lo que eso hace de”, o también “las sensaciones en bruto”– esta conduce al rechazo del fisicalismo clásico⁶. El fisicalismo neurologista comprometido en la teoría de la identidad espíritu-cerebro parece, por lo demás, hacer abstracción de la cuestión del cuerpo propio, es decir, del cuerpo considerado en su unidad y su individualidad específica, en su interacción con el entorno, por distinción con la sola “máquina cerebral”.

Uno puede igualmente referirse a la cuestión de “la anomalía” de lo mental ligada a su carácter “holístico”, tal como fue tematizada por Donald Davidson⁷. Esta dimensión holística parece haber hecho fracasar el proyecto inicial de establecimiento de una correspondencia estricta, término a término, entre estados

⁵ Herbert Feigl, “the ‘Mental’ and the ‘physical’ ”

⁶ Thomas Nagel, “Physicalism”, in H. Feigl, W. Sellars & K. Lehrer (eds.), *New readings in philosophical analysis*.

⁷ Donald Davidson (1980). *Essays on Actions and Events. Ensayos sobre acciones y sucesos*. México: Instituto de investigaciones filosóficas de la UNAM/Barcelona: Crítica, Grijalbo, Mondadori, 1995.

mentales y estados neurofisiológicos. El carácter problemático o inencontrable de esas famosas “leyes-puente” (*bridge-laws*) se encuentra aún subrayado por un filósofo del espíritu contemporáneo, Jaegwon Kim. Este autor –sin embargo fiel a la renovación del programa fisicalista– toma nota de un cierto número de problemas remanentes en filosofía del espíritu, como el de la causalidad mental, en este caso: la eficacia causal de lo mental en un mundo físico –en relación con el problema de la “clausura causal”– o también la tesis de la realización múltiple de lo mental⁸.

La crisis del fisicalismo y de la teoría aferente de la identidad estricta ha permitido el desarrollo, contra el materialismo neurologista, del cognitivismo, que propone comparar el espíritu con una “máquina de Turing”⁹. Esta teoría cognitivista, que es ella misma una de las fuentes del desarrollo de las neurociencias, reposa sobre una filosofía funcionalista inicialmente competidora de la teoría de la identidad. En efecto, por el modelo del espíritu-computador, y por la tesis conexas de la realización múltiple de lo mental, ella se opone a la representación “neurologista” de un “lugar” o de un “teatro” específico y privilegiado de lo mental, en este caso: un lugar intracerebral.

Conviene anotar que esta tesis de la realización múltiple es una tesis crucial del cognitivismo, y originariamente de esta filosofía funcionalista elaborada por Hilary Putnam. Contra la teoría de la identidad, que hace del pensamiento el privilegio exclusivo de una organización biológica específica, el cerebro humano, la teoría funcionalista plantea que los estados mentales son estados funcionales, definidos por una secuencialidad regulada, la relación causal o el procedimiento determinado que norma su sucesión. Estos estados mentales pueden, pues, realizarse en soportes físicos diferentes, por ejemplo, de tipo neurofisiológico, pero también mecánico o electrónico. Así la actividad mental, como la actividad de cálculo de la máquina de Turing, no depende de la naturaleza particular del sustrato material en el que ella se encuentra implementada. La tesis de la realización múltiple es invocada por el modelo computacional del espíritu, el que autoriza la comparación del espíritu con la máquina de cálculo –el computador– considerada bajo el aspecto de su actividad lógica, algorítmica, y no bajo la de su construcción o de su constitución física particular.

Si la teoría de la identidad de lo mental y de lo cerebral no constituye ya, desde entonces, el modelo exclusivo del pensamiento y de la intencionalidad, uno puede preguntarse si el desarrollo de las neurociencias desde hace treinta años, ha permitido efectivamente el establecimiento de esta pasarela entre lo

⁸ Jaegwon Kim. *Mind in a physical World. An Essay on the Mind-Body Problem and Mental Causation*. Cfr. en particular el final del cap. 1, § 5.

⁹ Cfr. Hilary Putnam, “Minds and machines”, in *Mind, Language and Reality*, pp. 362-385.

mental y lo neural invocada en *El hombre neuronal*. En efecto, se puede suponer que la realización del programa fisicalista e internalista, que busca sustituir el antiguo modelo del “Espíritu” (y más ampliamente una tradición espiritualista cuyo paradigma sería la filosofía de Bergson) por el modelo neuronal, tropieza con la crisis persistente del fisicalismo en filosofía del espíritu, a pesar de las tentativas recientes de reactivación de un tal fisicalismo¹⁰.

Parece, además, que la teoría fisicalista de la identidad tampoco da razón de ser de la gramática específica de lo mental, ligada a la especificidad de la experiencia en primera persona. Sin mencionar aquí el célebre problema de los qualia, se puede simplemente hacer referencia a lo que Wittgenstein identifica como la asimetría característica de los verbos psicológicos en primera persona, ligada a la infalibilidad específica de tales enunciados en primera persona, que los distingue conceptual, o gramaticalmente, de los enunciados en tercera persona. Por ejemplo, se puede evocar la distinción gramatical entre el enunciado “me duele” y el enunciado “le duele”¹¹.

El representacionalismo y la concepción de la interfaz: “lo esencial ocurre dentro de la máquina”

El representacionalismo consiste en la definición general de los procesos mentales (perceptos, afectos, conceptos) bajo la categoría general de la representación y hacer un uso determinante de la noción de “imagen mental”. Se inscribe en una tradición empirista de la que se reclama, por lo demás, explícitamente Jean-Pierre Changeux. Para esta tradición, el objeto mental es un duplicado debilitado de la sensación, y los conceptos son el resultado de un proceso de abstracción de los datos sensoriales.

El representacionalismo está, pues, así operando en la “concepción de la interfaz”, según la cual la relación del espíritu con el mundo es indirecta y supone la mediación de impresiones o de imágenes mentales que residen en el espíritu, en este caso en el cerebro.

La noción de imagen mental ocupa un lugar crucial en el dispositivo argumentativo de *El hombre neuronal*, y especialmente en el capítulo 5 que propone una teoría de la formación de los “objetos mentales” en general. La existencia de las “imágenes mentales” se encuentra en efecto postulada, a título de evidencia, por el programa de *El hombre neuronal*, con referencia al desarrollo de la “neuroimagenografía”, a partir de los años 1980, técnicas de imagenología cerebral

¹⁰ Nos podemos referir aquí a la tentativa emprendida por Jaegwon Kim, de reformulación de una tesis de la “sobreviniencia fuerte”, distinta de toda perspectiva “emergentista”. Cfr. Jaegwon Kim, *el Espíritu en un mundo físico*, cap. 4, pp. 140-167 (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4347636.pdf>).

¹¹ Cfr. Ludwig Wittgenstein. *Observaciones sobre la filosofía de la psicología*, II, § 63: “la tercera persona debe ser identificada por observación, la primera no”.

que responden al programa de una localización intracerebral de las funciones mentales. Así, según Changeux: “en la actualidad no se duda de la existencia de las imágenes mentales. De aquí en adelante están sometidas a mediciones”.

Sin embargo, parece que la noción misma de imagen mental, identificada con una imagen “interior”, no es ni simple ni unívoca. Su carácter problemático se encontró expresamente analizado por Ludwig Wittgenstein en sus Investigaciones filosóficas. La crítica por Wittgenstein de la noción de imagen mental se despliega en particular en el marco de su estudio de los fenómenos del “ver como” y del “cambio de aspecto”, estando emparentada esta noción de aspecto con la de representación en este caso. El análisis wittgensteiniano procede a partir de esas figuras ambiguas estudiadas primero por el psicólogo Joseph Jastrow; así se puede evocar la célebre figura del “pato-conejo”, que ocupa un sitio importante en los textos de Wittgenstein consagrados al fenómeno de cambio de aspecto. Esta misma figura puede encontrarse percibida o vista, ora como representando un conejo, ora como representando un pato, pero nunca como representando simultáneamente un pato y un conejo.

El ejemplo de estas figuras desconcertantes es recuperado y ampliamente discutido por Wittgenstein, apoyando su antirreduccionismo y su rechazo de una explicación fisiológica de los fenómenos psicológicos. El análisis de tales figuras es indisociable de la crítica wittgensteiniana dirigida contra las tentativas de localización del pensamiento (desde el *Cuaderno azul*) y del rechazo de la identificación de las impresiones sensoriales con “objetos internos”¹². En el caso de tales figuras ambivalentes, la interpretación parece indisociable de la experiencia visual, lo que constituye lo propio del ver en el sentido del “ver como”.

Ahora bien, de manera notable, este mismo fenómeno “perceptivo” del cambio de aspecto se encuentra precisamente convocado por Jean-Pierre Changeux con fines de una demostración literalmente opuesta. Este fenómeno es, en efecto, encarado para apoyar su teoría de la imagen mental, concepto filosófico requerido para la teorización fisicalista de lo mental, a partir de las técnicas de imagenografía cerebral. A través de estas técnicas se podría precisamente ver la “materialidad” (sinónimo de localización) de los procesos mentales y, ante todo, de las “imágenes mentales”¹³. El ejemplo de imagen hendida retenido por Changeux no es el del pato-conejo, sino el del dibujo que representa ora un monokini, ora una copa de champaña; el fenómeno de cambio de aspecto, ligado al mecanismo de “ver como”, envuelve, según Changeux, la dimensión del sentido y del concepto. «A falta de ese que no encontré en la red, este de

¹² Esta crítica del programa de una localización del pensamiento comienza por parte de Wittgenstein desde el *Cuaderno azul* (1933-1934). Cfr. Ludwig Wittgenstein, *the Blue and the Brown Books*.

¹³ *El hombre neuronal*. Cap. Cit.

Freud viene bien al caso...)

El fenómeno del cambio de aspecto se encuentra entonces comprendido –en las antípodas del análisis wittgensteiniano– como que ilustra la idea de un parentesco (parentesco “neural”) entre los perceptos, las imágenes (en particular las “imágenes de memoria”) y los propios conceptos. Se reconoce aquí de nuevo la marca específica de una concepción empirista y asociacionista del conocimiento que hace de los conceptos los productos de una esquematización y de una abstracción progresiva de los datos sensoriales. Una tal filiación empirista se encuentra particularmente ilustrada por la referencia a Hume cuya herencia filosófica Jean-Pierre Changeux reivindica contra la tradición racionalista representada por Descartes.

Se subrayará aún que la unidad afirmada de los perceptos, de las imágenes y de los conceptos, es decir, ese parentesco estrecho sinónimo de una misma “materialidad neural”, se encuentra garantizado en *El hombre neuronal* por la categoría común de “representación”, que tendrá que ver pues con perceptos, imágenes y conceptos. Así se puede leer en el capítulo 5:

[...] hemos mostrado que al lado de las imágenes muy “concretas”, aun provistas de un contenido sensorial, existen representaciones más esquemáticas, más abstractas: los conceptos. Pero incluso si estos pueden, en ciertos casos, parecer totalmente abstractos y universales, nosotros los consideramos sin embargo como “representaciones” y los clasificamos con las imágenes en la categoría única de los objetos mentales.

Por contraste, la perspectiva wittgensteiniana evocada antes tiende a mostrar, por el análisis de esos fenómenos singulares del cambio de aspecto, la inadecuación de la noción misma de imagen mental –en tanto que supuesta imagen interna– en la medida en que ella estaría fundamentada en una confusión conceptual. Wittgenstein escribe al respecto:

[...] El concepto de “imagen interna” induce a error, pues es construido sobre el modelo del concepto de “imagen externa”; y sin embargo, los empleos de estos dos términos conceptuales no se parecen más que aquellos de “signo numérico” y “número”. [Si se quisiese llamar al número un “signo numérico ideal”, se podría suscitar una confusión análoga].¹⁴

A este respecto, nos podemos igualmente reportar a la lectura que propone Hilary Putnam, en su obra de 1999, del análisis wittgensteiniano del “ver como” y del cambio de aspecto¹⁵. Putnam adopta en esta obra una perspectiva crítica, dirigida contra el “materialismo cartesiano” contemporáneo, el cartesian cum

¹⁴ Wittgenstein. *Op. cit.*

¹⁵ Hilary Putnam. *The Threefold cord; Mind, Body, and World.*

materialism. Esta expresión designa un materialismo fisicalista, articulado a la tesis del lugar cerebral del espíritu, en tanto que este exige necesariamente un internalismo de origen –supuestamente– cartesiano, el que identifica los estados mentales con estados internos, en este caso intracerebrales. Según Putnam, el análisis wittgensteiniano del fenómeno de cambio de aspecto debería específicamente entenderse como una crítica radical de “la concepción de la interfaz”, que opera en el “materialismo cartesiano”, en este caso, en las teorías contemporáneas, reduccionistas, que identifican los fenómenos mentales con los procesos cerebrales (“brain processes”). Hilary Putnam afirma al respecto:

[...] Me parece que el célebre análisis que Wittgenstein hace de la figura del “pato-conejo” está dirigido, entre otros, contra la concepción de la interfaz. El croquis físico no es, de manera intrínseca, un dibujo ora de un conejo, ora de un pato; puede ser visto como el uno o el otro. Pero es muy difícil formar una “imagen mental” que sea ambigua en el sentido en que lo es el dibujo del pato-conejo¹⁶.

La concepción de la interfaz, siguiendo la lectura crítica de inspiración wittgensteiniana que de ella propone Hilary Putnam en *El trenzado de tres cabos*, es esta teoría de la percepción que establece que la relación del espíritu con el mundo es una relación mediada por una “interfaz” constituida de impresiones o de imágenes que residen en el espíritu. Esta concepción de la interfaz, especialmente en juego en la teoría empirista de los *sense data*, es el otro nombre del representacionalismo, y comprende dos variantes: la una dualista, que plantea el carácter inmaterial de esas impresiones o imágenes, la otra materialista. Según esta segunda versión, tales imágenes, a título de imágenes en el cerebro, son materiales¹⁷.

Ahora bien, parece que la perspectiva de Jean-Pierre Changeux –en el capítulo 5 de *El hombre neuronal*, en el que se encuentran afirmadas la materialidad (neural) de los “objetos mentales”, y el carácter paradigmático de la noción de imagen mental (cerebral) para la definición de estos objetos mentales—, implica plenamente esta concepción de la interfaz. Recordemos que esta concepción está expresamente asociada por Hilary Putnam al representacionalismo, que él designa con esa expresión polémica de *cartesianism cum materialism*; expresión dirigida contra el reduccionismo fisicalista y en el que “cartesianismo” es sinónimo de “internalismo”.

El postulado de un “lenguaje del pensamiento”

¹⁶ *Ibid.*, p. 45

¹⁷ Como recién traduje de G. Chazal, *Interfaces, averiguaciones sobre los mundo intermediarios...* en donde ésta es la tesis, he preferido rematar esta sección de traducciones con un paso más allá del neo-materialismo hacia el neo-mecanicismo y el neo-humanismo. Paláu.

Este mismo esquema internalista y representacionista parece aún comandar, en *El hombre neuronal*, la concepción del funcionamiento del lenguaje considerado en su relación con el “lenguaje del pensamiento”, concepción fundamentada en el postulado de una partición entre lo interno y el exterior:

[...] el lenguaje con su sistema arbitrario de signos y de símbolos, sirve de intermediario entre ese “lenguaje del pensamiento” y el mundo exterior. Sirve para traducir los estímulos o los acontecimientos en símbolos o conceptos internos, luego, a partir de los nuevos conceptos producidos, a retraducirlos en procesos externos¹⁸.

Se encuentra aquí movilizada una teoría instrumental del lenguaje o de la significación lingüística, que coloca el primado de ese “lenguaje del pensamiento” interno, sobre el lenguaje público, “externo”.

“El hombre neuronal”, cuyo paradigma explicativo convoca un esquema reduccionista e internalista, parece entonces definirse contra lo que podríamos llamar el modelo de “el hombre simbólico”, es decir, del hombre siempre-ya inscrito en el elemento social-lingüístico.

Este lenguaje del pensamiento, lenguaje “interno”, estaría pues subyaciendo a un lenguaje más “arbitrario”, que sería el lenguaje público, el “lenguaje de las palabras”. Ese modelo del lenguaje del pensamiento converge con la teoría funcionalista del filósofo norteamericano Jerry Fodor expuesta especialmente en una obra de 1975 y titulada *the Language of Thought*, cuya perspectiva es explícitamente internalista.

Un tal modelo, el del lenguaje del pensamiento, compromete en efecto una partición conceptual crucial de lo interno y de lo externo, partición que subtiende la caracterización, en *El hombre neuronal*, del lenguaje público como “intermediario” entre el lenguaje del pensamiento y el mundo exterior. Pero la partición de lo interior y de lo exterior parece también estar en el principio de la distinción postulada por Jean-Pierre Changeux entre los dos tipos de lenguaje:

[...] El lenguaje interviene como vehículo en la comunicación de los conceptos entre individuos del grupo social. La arbitrariedad del sistema de signos implica un acoplamiento percepto-concepto de tipo “neutro”, que es el objeto de un largo aprendizaje en el curso del desarrollo [...] Al contrario, el “lenguaje del pensamiento”, permanentemente conectado con lo real, contendrá mucha menos arbitrariedad que el lenguaje de las palabras¹⁹.

Correlacionado con la representación singular de un lenguaje “natural” o de un lenguaje no arbitrario, este modelo reactiva la hipótesis, mentalista, de un

¹⁸ Changeux. *El hombre neuronal*.

¹⁹ *Ibid.*

proceso cognitivo interno, de una gramática y de una sintaxis intra-mentales que acompañan subterráneamente los enunciados lingüísticos públicos que constituirían pues su expresión segunda, la traducción externa. Este modelo del pensamiento como proceso instrumental subyacente a su significación lingüística o a su expresión pública en el elemento del lenguaje común, modelo articulado a la antítesis clásica de lo interior y de lo exterior, es precisamente el objeto de la crítica recurrente e insistente de Wittgenstein, desde las Investigaciones filosóficas hasta sus últimos escritos sobre la filosofía de la psicología²⁰.

Insistiría finalmente, en forma breve, sobre la compleja relación, o ambivalente, de Jean-Pierre Changeux, en *El hombre neuronal*, con el cognitivismo y con el modelo del espíritu-computador.

Seguramente Changeux se reclama del desarrollo de las neurociencias y, por tanto, al menos parcialmente, del cognitivismo articulado al modelo del espíritu-computador; la virtud de la “ciencia cognitiva” sería precisamente, según él, frenar al conductismo que piensa romper con la hipótesis de una “interioridad mental o cerebral” para la explicación del comportamiento humano. En efecto, la noción cognitivista-funcionalista de “codificación interna” se encuentra retomada en *El hombre neuronal*, para apoyar una hipótesis internalista según la cual “lo esencial tiene lugar dentro de la máquina”. Notemos que esta fórmula podría constituir un eslogan internalista exactamente antitética del eslogan externalista según el cual “el espíritu está en el mundo”. En el capítulo 4 podemos leer:

[...] todo comportamiento moviliza conjuntos definidos de células nerviosas y es a su nivel donde debe ser buscada la explicación de las conductas y de los comportamientos. La comparación del cerebro con una máquina cibernética, con un computador, interviene útilmente para definir esta movilización interna [...] la aprehensión del mundo exterior y la respuesta producida dependen de la organización interna de la máquina [...] Lo esencial tiene lugar dentro de la máquina, a nivel del sistema nervioso central, donde la información es transmitida según un código, analizada, y luego tratada²¹.

El autor de *El hombre neuronal*, en la medida en que propone una reactivación del paradigma de la codificación interna y de la crítica del postula conductista, parece, por consiguiente, partidario del cognitivismo. Y, sin embargo, en el capítulo 5, se aleja explícitamente de la analogía entre espíritu y computador; analogía que está en el fundamento de la teoría funcionalista-cognitivista, pero según él: “engañosa”... en razón (podemos suponer) de la tesis de la realización múltiple de lo mental. De este modo se rechaza el modelo computacional del espíritu, que compromete la tesis de la realización múltiple de lo mental,

²⁰ Cfr. en particular Ludwig Wittgenstein. *Lo Interior y lo exterior. Últimos escritos sobre la filosofía de la psicología, II*. Madrid: Tecnos, 2008.

²¹ ²⁰ Changeux. *Op. cit.*

y descalifica por consiguiente la tesis del cerebro como órgano exclusivo del pensamiento²².

De este modo podremos considerar en última instancia que Jean-Pierre Changeux retiene del funcionalismo cognitivista el postulado internalista, en este caso la hipótesis de la codificación interna en juego en el modelo del “lenguaje del pensamiento” sistematizado por Jerry Fodor, filósofo funcionalista. Por el contrario, lo que él rechaza en este mismo funcionalismo cognitivista es el basamento teórico que cuestiona la hipótesis general del lugar intracerebral del pensamiento, a saber: la comparación de la actividad mental con una secuencialidad de estados lógicos. Una tal comparación, en juego en el modelo de la máquina de Turing, supone, en efecto, como no decisivo, el tipo de sustrato o de implementación material de esta secuencialidad, y se aleja así de la representación de una sede necesariamente cerebral de lo mental.

Para concluir me detendré en dos cuestiones que se plantean hoy con la relectura de *El hombre neuronal*.

Por una parte, uno puede preguntarse si la tesis del lugar intracerebral del pensamiento, como principio de las teorías de la identidad de la que se reivindica de hecho la obra, toma plena conciencia de la crisis crónica del fisicalismo, crisis que ha dado lugar especialmente, en los años 1960, al nacimiento del cognitivismo, con la aparición del modelo computacional de espíritu-computador (máquina de Turing). Seguramente, el modelo puramente computacional del espíritu (con la primera filosofía funcionalista que lo acompaña) también entró en crisis desde hace algunos decenios, y se asiste a partir de los años 1980-1990, a una alianza entre perspectiva fundionalista y perspectiva neurobiológica como principio de la emergencia de lo que hoy se llama las “neurociencias cognitivas”. Sin embargo, este nuevo modelo neurocientífico no puede limitarse a una reactivación de las teorías clásicas de la identidad, en la medida en que no ha convertido en obsoletas las cuestiones fundamentales que están en el origen de la filosofía funcionalista, a saber: la tesis de la realización múltiple de lo mental y la cuestión de la autonomía epistemológica de este.

Por otra parte, no estamos ciertos de que el fisicalismo neurologista constituya la única respuesta a la afirmación –seguramente discutible– de una inexplicabilidad estructural de los fenómenos mentales que implicaría precisamente el fenómeno de la conciencia. La crítica wittgensteiniana de las teorías de la identidad (mental/cerebral) o, en otro registro, las teorías contemporáneas

²² *Ibid.*

del “espíritu extenso”²³, constituyen, sin duda, una vía alternativa, en ruptura con el internalismo y el representacionalismo aún comprometido en las teorías reduccionistas de lo mental.

Esta última perspectiva, que esquemáticamente se puede llamar “externalista”, busca explícitamente dar razón de la especificidad de lo mental, en este caso, de su carácter holístico, de su inscripción social, cultural, lingüística, tecnológica o, en otras palabras, de su inscripción “en el mundo”. Ella recusa simultáneamente el postulado de un esencial e inefable “misterio” de la vida mental, representada por la consciencia, y una supuesta dimensión privada irreductible del pensamiento; misterio que la perspectiva externalista se dedica precisamente a disolver, a título de confusión conceptual²⁴.

²³ Estas teorías del “espíritu extendido” (*extended mind*), llamadas igualmente teorías del “externalismo activo” plantean el rol causal determinante del entorno –físico, social, tecnológico– en la producción de los fenómenos mentales y cognitivos. Nos podemos reportar a este respecto a los trabajos del filósofo Andy Clark; ver en particular, *Being There: Putting Brain, Body and World together again; Natural-Born Cyborg: Minds, Technologies and the Future of Human Intelligence; & Supersizing the Mind. Embodiment, Action and Cognitive Extension*. El primer manifiesto de la teoría del “espíritu extendido” se puede leer en un artículo de David Chalmers & Andy Clark que data de 1998, precisamente titulado “the Extended mind”.

²⁴ ¡No podemos dejar de recomendar la lectura de François Dagognet (1992). *El cerebro ciudadela*. tr. Paláu, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Área de estudios filosóficos y culturales. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Julio de 2002).

La web y la emergencia de una nueva estructura de conocimientos*

Olivier Dyens**

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño

DOI: 10.22395/csye.v5n10a13

[...] Psychologists and sociologists already are beginning to note a change taking place in cognitive development among youngsters in the so-called “dot-com” generation. [...] Others see the development in a more positive light, as a freeing up of the human consciousness to be more playful, flexible, and even transient in order to accommodate the fast-moving and ever changing realities people experience. Today’s children, they argue, are growing up in a world of networks and connectivity in which combative notions of mine and thine, so characteristic of a propertied market economy, are giving way to a more interdependent and embedded means of perceiving reality—one more cooperative than competitive and more wedded to systems thinking and consensus building (Rifkin, pp. 12-13).

Soy muy afortunado. Comencé a enseñar de tiempo completo en la universidad relativamente muy joven. Tenía apenas treinta años. A pesar de eso, como muchos profesores mayores con los que compartía mi tarea, percibía a mis estudiantes como peligrosamente sub-educados. Impotentes para concentrarse, dedicados a lo superficial y a lo aleatorio, sin conocimientos históricos y enciclopédicos, incapaces de escribir bien; los estudiantes que frecuentaban mis clases me parecían mal preparados para afrontar los desafíos y problemas de una sociedad que no paraba de hacerse más compleja. Y, sin embargo, mientras que numerosos profesores y yo mismo hacíamos este diagnóstico, las tecnologías operaban una transformación radical de la estructura de la economía, acompañada del crecimiento más importante en la historia de Occidente. Nuestras economías se desmaterializaban, intercambiando átomos más bien que octetos (así como lo subrayaba Nicholas Negroponte¹), acumulando pasajes

* Tomado de: Olivier Dyens. *Le web et l’emergence d’une nouvelle structure de connaissances*. 2002. HAL Id: sic 00000267 https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000267 (on line: https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00000267/document). Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, agosto 27 de 2016.

** Département d’Études françaises. Université Concordia. 2002

¹ Nicholas Negroponte, informático y arquitecto estadounidense de origen griego, más conocido como fundador y director del MIT Media Lab, un laboratorio de diseño y nuevos medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts. Wikipedia.

y chorreos más bien que objetos, intercambiando estilos de vida en vez de materias (así como lo analizaba Naomi Klein²) y esto, gracias a una industria, la de la informática, creada por completo por esos estudiantes que habían frecuentado nuestras instituciones. Actualmente, la economía contemporánea es del trueque memético (de memes), del crecimiento cognitivo, del producto intelectual interno bruto. En menos de diez años, esos jóvenes hombres y mujeres cuya formación intelectual me parecía profundamente inadecuada, han logrado trastocar las fundaciones económicas e intelectuales de Occidente.

¿Cómo fue esto posible? ¿Cómo esos jóvenes que criticábamos tanto, que parecían poseer tan mal esas herramientas cognitivas que nosotros creíamos esenciales para el desarrollo intelectual, podían ser los actores principales de una transformación tan importante?

Desde hacía ya muchos años, una nueva estructura de adquisición de conocimientos había hecho su aparición. Una estructura que los jóvenes utilizaban para comprender el mundo, de la que se servían para darle color y textura, con la que navegaban por los mares agitados de las complejidades contemporáneas, una estructura que éramos (y somos aún) incapaces de identificar, de legitimar y de explotar. Una nueva estructura de adquisición de los conocimientos que está hoy infiltrada en casi todos los dominios de la investigación, del conocimiento y de la cultura.

Pero ¿cuál es esa estructura?

1. Es la de la aceleración y la superficialidad

Como lo dice Pierre Levy, el tiempo hoy es esencialmente una nueva velocidad de aprendizaje colectivo (p. 23). ¿Por qué? Porque se trata de un tiempo nuevo, ya no orgánico sino maquínico y tecnológico. Como nos lo han probado las investigaciones sobre la relatividad, el tiempo no es absoluto sino que existe por la intermediación de contactos que nosotros tenemos con objetos y fenómenos que pueblan nuestras vidas (tales como los ciclos del corazón, por ejemplo, o los de la naturaleza). Esos contactos son hoy esencialmente maquínicos y reticulares, y por esto, la aceleración de nuestra percepción del tiempo (las máquinas y redes, al aumentar regularmente su velocidad de ejecución, nos arrastran por sus contactos, a una estructura temporal cada vez más rápida). Habitamos ahora un mundo mucho más rápido y afiebrado como para que no podamos comprenderlo con nuestras herramientas cognitivas clásicas. De hecho, por las tecnologías, la relación que tenemos con el tiempo es en la actualidad tan acelerada que ya no es humanamente posible administrar la información que de ella emana

² Periodista, escritora, investigadora canadiense, reconocida en los medios antiglobalización y del socialismo democrático, autora de *No Logo*, *Vallas y ventanas*, *la Doctrina del shock* y *Esto lo cambia todo*. Google.

de manera lineal y vertical; la toma, el análisis, la gestión y la conservación de datos que emanan de muchas fuentes, desplegándose en muchas direcciones, multiplicándose en innumerables dimensiones a la vez (por esto la ausencia de memoria colectiva que de ello resulta, al no expresarse la memoria, sino a través del filtrado y el olvido. Cuando nada se olvida, nada adquiere, entonces, valor de rememoración).

Pero la nueva estructura de adquisición de los conocimientos, dado que se despliega de forma horizontal, porque ella busca percibir y comprender los movimientos (y no sus causas), porque se nutre de percepciones globales, porque sondea el deslizamiento más bien que la profundización, es capaz de administrar lo efímero, lo evanescente y lo inestable temporal. Pero para que ello ocurra, la nueva estructura de adquisición de los conocimientos utiliza la superficialidad.

¿Se trata de una transformación negativa de la adquisición de conocimientos? No, pues el término “superficial” debe actualmente ser comprendido de manera diferente. El medievalista Alexandre Leupin habla de homonimización. ¿En qué consiste? El trastrueque tan profundo de una estructura de pensamiento por la aparición de un nuevo concepto, que los términos que lo preceden y lo siguen, aunque idénticos en apariencia, ven cómo se modifica su definición respectiva. Antes y después de Galileo, por ejemplo, la palabra “cosmos” designa un universo completamente diferente. Antes y después de Cristo, la palabra “dios” adquiere una significación completamente distinta. Antes y después de la aceleración del tiempo tal y como la vivimos hoy, la palabra “superficial” cambia también de definición.

Frente a las tensiones (sociales, físicas e informacionales) cada vez más numerosas de nuestro entorno, la superficialidad ya no es signo de pereza, sino claramente de inteligencia, pues la velocidad con la que debemos absorber y reaccionar a la información es muchísimo más importante, como para que nos pongamos a utilizar estrategias cognitivas más antiguas como son la reflexión, la contemplación y el análisis sistemático.

Pero regresemos algunos instantes al concepto de homonimización tal como lo desarrolla Alexandre Leupin³. Según este investigador, la homonimización solo es posible si un acontecimiento contundente echa por tierra, por su impacto, al pensamiento dominante. ¿Cuál es este evento que nos fuerza hoy a ver con otros ojos y a redefinir la palabra “superficial”?

³ Alexandre Leupin, suizo nacido en Ginebra, es Gregorie Professor in French at Louisiana State University, Baton Rouge, donde enseña French literature, arte, epistemología y psicoanálisis. Ha publicado *Le Graal et la littérature*, *Barbarolexis*, *Fiction and Incarnation*, *La Passion des idoles*, & *Phallophanies* otherpress.com Paláu.

Yo veo tres: la aceleración del tiempo (tal como se ha explicado precedentemente), la aparición de la Web en 1994 (con Mosaic) y la emergencia de CNN y de MTV en los años 80.

La Web

La Web propone una concepción y una percepción del mundo cuya esencia no es simplemente arborescente o la hipertextualidad, sino claramente el volumen. Para captar la Web, el internauta debe navegar, pasearse, explorar. Para comprender la Web, el internauta no puede estar inmóvil. La Web no es una biblioteca, no es un receptáculo pasivo de informaciones. La Web es un lugar, una tierra, un continente. Para vivir y ser eficaz en ella, hay que saltar de un lugar y de un acontecimiento a otro, desplazarse, surfear sobre la continua expansión de esa red y atrapar en ella, aquí y allá, briznas de información. En la Web es imposible (y diría incluso peligroso) tratar de profundizar. La Web es moviente, y frente a dicha movención, el internauta no puede permanecer inmóvil. Esta necesidad de movimiento tiene un impacto profundo sobre la utilización de la superficialidad y sobre el desarrollo de la nueva estructura de adquisición de los conocimientos, puesto que ella obliga a deslizarse, puesto que empuja al éxodo, puesto que hace del nomadismo la estructura primera de la adquisición de los conocimientos.

Me permito un paréntesis aquí para explorar un poco este punto. El nomadismo intelectual que la Web impone no empobrece sino que enriquece. Como lo subrayan Pierre Levy⁴ y Hebert Simon⁵ y Philip Yam⁶, la riqueza de un entorno

⁴ «Il existe une relation directe entre l'interconnexion d'un organisme (ou son degré de sensibilité à lui-même) et la richesse du monde qu'il expérimente. Nous supposons, sans trop de risque de nous tromper, que le monde propre d'un oiseau, par exemple, brille de plus de couleurs, résonne de plus de sons, étend plus d'espace que celui d'une huître. Or ni la couleur, ni le son, ni peut-être l'espace n'existent dans le « monde extérieur ». Ce sont des produits des calculs très complexes des systèmes nerveux évolués, des émergences à partir d'un certain degré d'interconnexion. Plus un être est interconnecté à l'intérieur, plus son champ d'interaction est vaste, plus son expérience est riche, mieux il est capable d'apprendre (c'est-à-dire d'agrandir son monde), plus il est connecté à l'extérieur.» (Lévy, p. 50).

⁵ «En *The Sciences of the Artificial* (1981), Simon describe el camino indirecto que toma una hormiga que camina por un terreno desigual y lleno de obstáculos. Las paradas, hesitaciones y desvíos de su progresión son causados por los obstáculos que ella encuentra. Simon concluye entonces que una hormiga, percibida en tanto que sistema de comportamientos es generalmente resultado de la complejidad de su entorno [...] Es interesante anotar que si aplicamos este concepto a los seres humanos, poseemos entonces un argumento de peso para proponer que la cultura es fundamental para la formación de la inteligencia. La inteligencia no crece en la obscuridad como lo hace un champiñón, sino que está más bien dependiente de las interacciones con un medio rico y variado. La cultura es pues tan fundamental para la creación de los seres humanos como estos últimos lo son para la creación de cultura. Antes que denigrar de nuestra inteligencia, esta idea subraya más bien la coherencia y la riqueza milagrosa de las culturas que han tomado forma a partir de la existencia de los seres humanos.» (Luger & Stubblefield p. 12).

⁶ «Are we truly smarter than our grandparents? Researchers aren't sure just what has caused the rise. Genetics clearly cannot operate on such a short time scale. Ulric Neisser of Cornell University thinks it may have to do

contribuye directamente al desarrollo cognitivo. Entre más rico sea un entorno en desafíos, en preguntas, en novedades, más se desarrolla y se hace complejo el cerebro. La Web, por la cantidad de sus estímulos visuales, sonoros y textuales, por la velocidad a la que ellos están constantemente renovándose (y remplazándose), por el movimiento y el nomadismo que les impone a los internautas, fuerza al cerebro a resolver innumerables nuevos desafíos informacionales.

CNN & MTV

CNN & MTV han participado también activamente en la reorganización de nuestra estructura cognitiva, y en la redefinición de la palabra “superficial”. ¿Cómo? Proponiendo un género de alfabetismo extremo de la imagen. Por CNN & MTV, la imagen que experimentamos es cada vez más rápida y su significación es cada vez más efímera. Solo la superficialidad puede captar esta imagen.

Pero la influencia de estas estaciones de televisión cableadas no se detiene ahí. CNN & MTV, por la escalada visual e informacional que producen, obligan a sus telespectadores a una comprensión del mundo resumida, ya no simplemente en superficie, sino también temporalmente comprimida.

Pues ¿qué produce CNN? No una reflexión o un análisis de los acontecimientos mundiales sino más bien una lectura del mundo humano, siempre en presente, siempre en tiempo real, siempre anclada en lo inmediato (por lo demás, la palabra «live» es la que mejor define esa cadena de televisión). CNN es el instante presente. Siempre. CNN no existe en una progresión ni en una perspectiva temporales, sino simplemente en una “serie de presentes sucesivos” (tomando prestados los términos de la Yourcenar). CNN crea un mundo de lo inmediato al que es necesario responder inmediatamente.

En cuanto a MTV, aunque ese canal no esté anclado al presente (de hecho él opera mucho más como una suerte de eco del tiempo; los vídeo-clips existen por fuera de las consideraciones del directo, y dos de sus terceras partes de programación sólo son la repetición del otro tercio), no por ello deja de participar él también en la febrilidad informacional, en la sinopsis temporal y en la representación en superficie en la que está hundido nuestro mundo. MTV es un lugar de producción febril de imágenes sin profundidad. Las imágenes de MTV son gestos, poses, cambios, nada de danza, primeros planos que solo se despliegan en la horizontalidad. MTV no puede proponer profundidad, no puede reconocer la verticalidad.

with the increasing visual complexity of modern life. Images on television, billboards and computers have enriched the visual experience, making people more capable in handling the spatial aspects of the IQ tests» (Yam, p. 8).

Aceleración del tiempo, emergencia de la Web, aparición de CNN & de MTV; estos son los acontecimientos que han provocado el trastorno del pensamiento y por los que la homonimización del término “superficial” es posible.

2. La estructura neuronal

La nueva estructura de adquisición de los conocimientos no es pues ni lineal, ni vertical. No se despliega por la mediación del conocimiento enciclopédico, del análisis o de la contemplación.

Hace un ratito proponía que la masa de información a la que debemos hacer frente es, en el caso de la Web, una “extensión” moviente y cambiante. ¿Qué quiere decir? Que un intrigante paralelo puede ser establecido entre estructuras informacionales de la Web y la estructura neuronal del cerebro. Tanto la una como la otra son volúmenes variables cuya complejidad no conocemos y cuya esencia no es la acumulación, sino más bien el camino. De hecho, tanto en el cerebro como en la Web, la información emerge del paso (de neurona en neurona, o de sitio en sitio) y se vuelve conocimiento por la creación de lazos entre esos pasajes.

Pero esto no es privativo de la Web. El conjunto de los mass-media opera con el mismo principio. Televisión, radio, multimedia, teléfonos celulares, juegos de vídeo, etc.; los media actuales son, también ellos, inmensos volúmenes de informaciones inestables (por esto la necesidad de la superficialidad) en los que el conocimiento es pasaje, chorro, transición. Por esto nuestra era está marcada por el solapamiento, el mestizaje, la intertextualidad y la intermedialidad; al solo ser posible el conocimiento por la creación de enlaces (de contaminaciones); solo las afinidades infecciosas permiten nuevos entendimientos.

Por esto es que nos dejamos engatusar por los nuevos media, por esto consagramos una importante parte de nuestras vidas frotándonos en ellos; esos volúmenes nos invitan a explorarlos de la misma manera que exploramos nuestro pensamiento; a saltos, asociaciones, interconexiones y apartes. La nueva estructura de conocimientos nos seduce, pues ella reproduce dinámicas cognitivas atávicas; no analizar y contemplar, sino más bien ver, desplazarse, captar y reaccionar.

[...] Psychologist Robert J. Lifton calls this new generation “protean” human beings. [...] They live in a world of seven-second sound bites, are used to quick access to and retrieval of information, have short attention spans, and are less reflective and more spontaneous. [...] While they are less able to compose a written sentence, they are better able to process electronic data. They

are less analytical and more emotive. [...] Their world are less boundaried and more fluid. They grew up with hypertext, Web site links, and feedback loops, and have a perception of reality that is more systemic and participatory than linear and objective. They are able to send e-mail to people's virtual addresses without ever having to know or even care about their geographic addresses. [...] They are continually remaking themselves as they try on new lifestyles with each new passage of life. [...] They are experimental and court innovation. Customs, conventions, and traditions, on the other hand, are virtually nonexistent in their fast-paced, ever changing environment (Rifkin, pp. 186-187).

¿Cuáles son las consecuencias de esta nueva estructura de adquisición de conocimientos? Son numerosas. La más importante, y ciertamente la más contundente, es la transformación profunda de nuestra relación con lo escrito.

Como lo dice Michael Gibbons⁷, las humanidades siempre se han definido por su enlace con el texto, pero esa conexión se ha fragilizado ahora por la presión que ejercen la velocidad, la superficialidad y la contaminación de las nuevas estructuras de adquisición de conocimientos.

¿Por qué? Porque el texto, en su forma clásica, es centrípeto: atrae al lector, lo aprisiona (por medio de la seducción) en sus palabras, sus frases y sus reflexiones. Lineal, el texto es autoritario y dominador. Exige concentración y focalización.

El texto es, a la vez, fuente de la experiencia y de la memoria humana, y espejo de la relación que el hombre tiene con el tiempo, a causa de su biología. El texto es centrípeto, pues su primer papel es mnemotécnico; debe recordarse, debe conservarse en la memoria, debe ser capaz de reproducir un suceso, una información, una emoción, cuando se sienta la necesidad. El texto es el recuerdo humano del placer, del dolor y del sufrimiento. El texto es lineal pues es el espejo de los ciclos humanos; en él se refleja la percepción que tenemos de nuestra existencia, dado que introducción, desarrollo y conclusión no son sino simples imágenes del ciclo nacimiento/vida/muerte.

Pero los volúmenes de información –puesto que sólo develan su entendimiento en el pasaje y la contaminación– son centrífugos (un más allá nos interpela aquí constantemente). Entonces, la narración se pierde; he ahí por qué se pierde la facultad de escribir lineal y analíticamente. El conocimiento actual se adquiere en el viaje; se desvela en la partida, se transforma en el éxodo. El texto clásico representa al hombre en su medio biológico. La nueva estructura de adquisición de conocimientos refleja al hombre en las metamorfosis continuas de sus universos electrónicos.

⁷ <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf> Paláu.

¿Será que nos estamos hundiendo en un mundo menos inteligente y menos humano? Creo más bien que nos sumergimos en un mundo donde las bases de lo que fundaba nuestra cultura (la acumulación histórica, la contemplación, el análisis) se nos han escapado. Ahora somos libres. Libres para comprometernos (¿para atollarnos?) en la creatividad y en la transformación. Libres para inventarnos y reinventarnos sin cesar. Libres para vivir y alimentarnos con lo inacabado y lo aleatorio. Pero también condenados a la fragilidad y a lo efímero. Este es el resultado del último decenio; en esto ha consistido la magnífica explosión de las bolsas y de las economías y su caída dramática; el movimiento rápido, frágil, creativo, pero incierto, de la nueva estructura de adquisición de los conocimientos.

Como lo dice Jeremy Rifkin⁸ al comienzo de este ensayo, hemos pues al pie de una nueva cultura que administra de manera eficaz lo aleatorio, lo incierto y lo pasajero; una cultura que comprende los movimientos y las corrientes, y para la que la estabilidad ya no es un objetivo por alcanzar sino simplemente un precario estado en el que el equilibrio es nutrido por el caos. Hemos pues, dirían Kevin Kelly, Steven Johnson, Harold Bloom⁹, Derrick de Kerckhove¹⁰ & Pierre Lévy, hemos al pie de una cultura que se parece a un conjunto moviente e inteligente, una estructura que reacciona con inteligencia a los desafíos de su entorno por medio de la circulación de sus individuos y por la información que ese movimiento no cesa de generar. Kelly¹¹, Johnson¹², Lévy hablarían de inteligencia colectiva, conectiva, de jauría y de enjambre, en suma: de una estructura de adquisición de conocimientos que escanea, que surfea, que maniobra en tiempo real y cuya esencia no es la acumulación, sino más bien la reacción. Esta es la cultura a la que debemos poner cara hoy, la cultura que guía y esculpe nuestro mundo. Esta es la estructura de adquisición de los conocimientos que no llegamos a identificar; esta es la dinámica cognitiva que no llegamos ni a legitimar ni a explotar.

⁸ «Jeremy Rifkin es un sociólogo, economista, escritor, orador, asesor político y activista estadounidense. Rifkin investiga el impacto de los cambios científicos y tecnológicos en la economía, la fuerza de trabajo, la sociedad y el medio ambiente. Obras: *El fin del trabajo* (1995), *La tercera revolución industrial*. Wikipedia».

⁹ «Harold Bloom, teórico y crítico literario estadounidense. Autor de *El canon de Occidente* (1994) *La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama, 2005; *Shakespeare, la invención de lo humano* (1999). Bogotá: Norma, 2001».

¹⁰ «Derrick de Kerckhove, sociólogo belga nacionalizado canadiense. Es el Director del Programa McLuhan en Cultura y Tecnología, autor de *La piel de la Cultura* y de *la Inteligencia Conectada*, Wikipedia».

¹¹ «Kevin Kelly, estadounidense, es el fundador y director ejecutivo de la Revista *Wired*, y en el pasado fue editor y publicista del *Whole Earth Catalog*. También ha sido un escritor, fotógrafo, conservacionista, y estudiante de culturas asiáticas y de la cultura digital. Wikipedia».

¹² «Steven Johnson es un escritor de divulgación científica norteamericano. Ha trabajado como columnista en gran cantidad de publicaciones, entre las que se destacan *The New York Times*, *The Wall Street Journal*... Wikipedia».

Esta es la cultura que nutre a los muchachos que frecuentan nuestras universidades.

Bibliografía

- Bloom, Howard: *Global Brain: the Evolution of Mass Mind from the Big Bang to the 21st Century*. John Wiley & Sons, Inc., United States, 2000.
- Chazal, Gerard. *Formas, figuras, realidad*. tr. Paláu, Medellín, noviembre 2011.
- Chazal, Gérard. *El espejo autómatas, introducción a una filosofía de la informática*. tr. Paláu, Medellín, junio de 2014.
- Dagognet, François. *Caras, superficies, interfaces [Faces, Surfaces, Interfaces]*, Paris, Vrin, 1982. tr. Paláu, Medellín, marzo de 2007.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga et al: *The New Production of Knowledge*, Sage Publications, London, 1994.
- Higuinen, Erwan, Tesson, Charles: « Cinéphiles et ludophiles », *Cahiers du cinéma*, hors-série, spécial jeux vidéos, septembre 2002, p. 4.
- Johnson, Steven. *Emergence: the Connected Lives of Ants, Brains, Cities, and Software*. Scribner, NewYork, 2001.
- Kelly, Kevin: *New Rules for the New Economy: 10 Radical Strategies for a Connected World*, Penguin Books, 1999.
- Kelly, Kevin: *Out of Control. The New Biology of Machines, Social Systems and the Economic World*, Addison-Wesley Publishing Company, Readings, Massachusetts, 1994.
- Kerckhove, Derrick de: *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Somerville House Books, 1997.
- Klein, Naomi. *No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies*. Vintage Canada Edition, Toronto, 2000.
- Lévy, Pierre (1987). *La máquina universo. Creación, cognición y cultura informática*. Tr. Paláu, Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano. Grupo de Investigación "Devenires estéticos", abril-mayo de 2013.
- Lévy, Pierre (2000). *World Philophie*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Luger, George F, Stubblefield, William A. *Artificial Intelligence, Structures and Strategies for complex Problem Solving*, The Benjamin-Cummings Publishing Company, Inc.Redwood City, 1993.
- Rifkin, Jeremy. *The Age of Access*. Jeremy P. Tarcher/Putnam, New York, 2000.
- Serres, Michel Pulgarcita. <https://www.google.com.co/?ion=1&espv=2#q=michel%20serres%20pulgarcita%20pdf>
- Yam, Philip (1998). «Intelligence Considered». *Scientific American, Exploring Intelligence*, Winter 1998, Volume 9, Number 4 pp. 6-11.

La epistemología de las ciencias humanas frente al "giro animalista"*

Frédéric Keck**

DOI: 10.22395/csye.v5n10a14

Si alguien preguntara cómo Michel Foucault reescribiría *Las palabras y las cosas el día de hoy*, se lo podría remitir al libro de Francis Wolff titulado *Nuestra humanidad*¹.

De Michel Foucault, cuyos cursos siguió en los años 1970², Francis Wolff aprendió al menos tres cosas. Él se sitúa en la escuela francesa de epistemología de las ciencias humanas, que responde a la pregunta «¿Qué es el hombre?» examinando lo que esas ciencias dicen de él³. Se inscribe, a la vez, en el estructuralismo, puesto que estudia esos saberes desde el punto de vista de su coherencia conceptual más bien que de su verdad empírica; y por fuera del estructuralismo puesto que él considera el método estructural como una de las formas del saber sobre el hombre. Tercero, él orienta su reflexión hacia consideraciones éticas prestadas de los filósofos antiguos que abren posibilidades para hoy.

Sin embargo, no hay en apariencia nada de foucaultiano en el proyecto de Francis Wolff, anunciado con el subtítulo *De Aristóteles a las neurociencias*. Aristóteles es un autor que Foucault evitó cuidadosamente, y los estudios foucaultianos consideran a menudo las neurociencias como un reduccionismo con cara de policía.

Sin embargo, Francis Wolff es un especialista en Aristóteles, al que ha consagrado su investigación y su enseñanza, siguiendo atentamente, como

* Tomado de: «L'épistémologie des sciences humaines face au 'tournant animaliste'», *L'Homme, Revue française d'anthropologie* (2013), 205, p. 115-123. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, agosto 30 de 2016.

** Investigador del Centre National de la Recherche Scientifique, Laboratoire d'anthropologie sociale, Paris. Correo electrónico: keck.fred@gmail.com

¹ Francis Wolff, *Notre humanité. D'Aristote aux neurosciences*, Paris, Fayard, 2010. (tr. Paláu, Medellín, enero de 2017).

² Luego de sus estudios de filosofía en la École normale supérieure, Francis Wolff enseñó en el Departamento de filosofía de la Universidad de Sao Paulo, donde sucedió a Gilles-Gaston Granger y a Gérard Lebrun. Actualmente es profesor del departamento de filosofía de la Ens, rue d'Ulm.

³ Cf. Philippe Sabot, «Granger et Foucault lecteurs de Lévi-Strauss. L'anthropologie structurale entre épistémologie et archéologie des sciences humaines», in Patrice Maniglier, ed., *Le Moment philosophique des années 1960 en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2011: 143-159.

aficionado, los últimos desarrollos de las neurociencias. «De Aristóteles a las neurociencias», no hay sin embargo para él ninguna continuidad, como lo podrían pensar los defensores o los adversarios de un proyecto de naturalización del hombre. Hay más bien –y tal vez acá se encuentre el gesto foucaultiano– una radical discontinuidad en las maneras de responder a la pregunta «¿Qué es el hombre?». Y esta discontinuidad, lejos de paralizar el pensamiento, es susceptible de producir efectos liberadores.

Que la apuesta de este libro sea no solamente científica sino ética es lo que atestigua su orientación polémica con respecto a otra definición de la liberación: la del movimiento animalista. Francis Wolff ve en la corriente de la «liberación animal», lanzada por Peter Singer (sobre la base de la continuidad entre el hombre y el animal) el “reverso” del hombre naturalizado por las neurociencias; contra esta posición, él reafirma el principio de discontinuidad como constitutivo de la humanidad en la pluralidad de sus modalidades⁴. La epistemología de las ciencias humanas juega aquí un papel de freno frente a lo que hemos llamado “un giro animalista en antropología”⁵. Es pues esta doble orientación del libro de Francis Wolff lo que vamos a discutir aquí: lo que él dice de las ciencias humanas y las consecuencias que de ello saca para los debates éticos en los que ellas se embarcan.

Epistemología de las figuras del hombre

El punto de partida del libro de Francis Wolff es un diagnóstico en forma de hipótesis. Si se quiere responder a la pregunta «¿Qué es el hombre?», se pueden distinguir cuatro respuestas coherentes, y sistemáticamente opuestas las unas a las otras: la de Aristóteles (“el hombre es un animal racional”), la de Descartes (“el hombre es la unión de un alma y de un cuerpo”), la del estructuralismo (“el hombre es un sujeto sujetado”) y la de las neurociencias (“el hombre es un animal como los otros”). Nos preguntaremos por qué cuatro respuestas solamente, y cómo explicar que entre los años 1960 y la actualidad se hayan sucedido dos visiones del hombre tan opuestas como las de Aristóteles y Descartes, cuya lenta oscilación constituyó toda la historia de Europa. Es por esto que la hipótesis debe ser tomada como un diagnóstico; si el problema de las ciencias humanas hoy es claramente en efecto la oposición tajante entre dos «paradigmas»⁶, no se trata de ver acá ni una revolución científica que hace que surja la verdad sobre los escombros de la ideología, ni una regresión política que haga triunfar una

⁴ Cf. su contribución «Libérer les animaux? Un slogan immoral et absurde» en la obra colectiva dirigida por Jean Birnbaum, *Qui sont les animaux?* (Paris, Gallimard, 2010: 180-193). <Traducido acá *infra* como último de este dossier... Paláu>.

⁵ Es el título de un coloquio organizado en el Collège de France del 22 al 25 de junio de 2011, en el que Francis Wolff participó.

⁶ Francis Wolff cita desde la primera página el libro de Jean-Pierre Changeux, *el Hombre neuronal*, aparecido en 1983, que se oponía al «hombre estructural»

racionalidad policíaca contra las adquisiciones del pensamiento crítico, sino una oscilación entre dos maneras radicalmente inversas de responder a la pregunta: «¿Qué es el hombre?», cuyos términos se pueden medir reportándolos a la basculación de la racionalidad aristotélica a la racionalidad cartesiana.

Francis Wolff utiliza no tanto los términos de «paradigma» o de «racionalidad» —que siempre suponen una norma inmanente a la historia de las ciencias, como las de revolución o de progreso— sino el término más estético de «figura». Entiende por él la duplicación de una definición científica del hombre en las consecuencias morales que de ella se derivan. Una figura no solamente dice lo que es el hombre sino lo que debe ser para estar conforme con su esencia. Esto implica que cada figura tenga sus zonas de luz y sus zonas de sombra (lo que Wolff llama su “reverso”) y, por tanto, que otra figura se constituya sacando a luz lo que permanecía en el sombra, en la figura precedente. Se comprende, entonces, que las diferentes figuras se constituyan en relación lógica las unas con las otras siguiendo relaciones de simetría inversa, y que tengan todas juntas un valor transhistórico, puesto que combinan los mismos elementos para definir al hombre:

[...] Hablar de figuras, es ante todo plantear que estas concepciones del hombre tienen no solamente una validez (epistemológica) y un uso (moral), sino también un valor transhistórico. Consideradas en sí mismas, independientemente del suelo histórico sobre el que se han desarrollado, ellas constituyen tipos siempre disponibles para un pensamiento sobre el hombre. Quizás ellas agoten todas las figuras posibles, al menos las ancladas en la positividad de los saberes [...]. Pero hay más. Sostenemos que estas cuatro figuras forman sistema. No son solamente tipos, sino figuras en el sentido en el que le hemos dado a este término en otra parte⁷: figuras que se definen las unas por las otras, por el juego de sus identidades, de sus diferencias y de sus analogías. Figuras que podrían inscribirse en un cuadro de doble entrada y que constituyen una única configuración, donde cada una está determinada en hueco por los rasgos que comparte con las otras tres y por los que la diferencian en parte de ellas (pp. 9 y 10, de la tr. Paláu).

Este análisis combinatorio de las concepciones del hombre está lejos de reducirlas a abstracciones descarnadas; por el contrario, Francis Wolff se apoya en los últimos estados de la investigación del pensamiento de Aristóteles y de Descartes, y sobre ejemplos bien escogidos, lo que vuelve su demostración algo más que escolar. Para el estructuralismo y las neurociencias, cita textos de primera mano considerados como representativos de tales corrientes, y evita así el efecto de arbitrariedad en este género de resúmenes. Sin embargo, es necesario claramente, en el marco de una presentación de la obra, esquematizar la demostración. Tendremos pues lo que Wolff presenta a la vez como un análisis sistemático y un relato histórico —antaño habríamos hablado de sincronía y diacronía— de las «configuraciones» del hombre.

⁷ Francis Wolff remite a su obra precedente *L'Être, l'Homme, le Disciple. Figures philosophiques empruntées aux Anciens*, París: PUF, 2000; “Introducción”, pp. 7-13.

Aristóteles logra fundar una ciencia de la naturaleza descubriendo en las formas vivientes principios tan fijos como los que Platón había identificado como necesarios en la ciencia matemática. Al término de un análisis en géneros y en especies, él define al hombre por una esencia, “animal racional”, que lo distingue de los otros vivos. Descartes logra someter los cuerpos físicos a las exigencias matemáticas de Platón, y considerarlos así iguales como las partes de una misma extensión medible. Introduce así un dualismo donde Aristóteles había fundamentado las ciencias sobre un monismo, puesto que es necesario claramente que el científico que piensa esos cuerpos medibles no sea de la misma naturaleza que ellos, lo que lo conduce a la definición del hombre como “unión de un alma y de un cuerpo”.

Contra la exigencia cartesiana de la medida cuantitativa, el estructuralismo regresa sobre el principio aristotélico según el cual hay una ciencia de las formas cuantitativas; pero conserva el dualismo cartesiano, puesto que afirma que en el hombre hay una parte inconsciente –la de las formas o estructuras que lo determinan– y una parte consciente –la que se libera progresivamente de esos determinismos en la medida que los conoce–. Define así al hombre como “sujeto sujetado”, lo que implica por primera vez que el hombre no es una esencia fija, sino una existencia variable, abriendo así verdaderamente el campo, a la vez diverso y unificado, de las “ciencias humanas”. Las neurociencias discuten, entonces, este dualismo que desgarrar al hombre de manera angustiante; regresan al monismo aristotélico afirmando que el inconsciente no es nada distinto a las formas del cerebro, y someten esas formas a una medida de tipo cartesiano. Pero conservan del estructuralismo la negativa de definir al hombre por una esencia y un respeto por las variedades empíricas del viviente, de lo que testimonia la pluralidad de las “ciencias cognitivas”.

Las cuatro “figuras” pueden así ser engendradas a la vez lógica y cronológicamente a partir de dos variables; según que sean monistas o dualistas, lo que entraña concepciones diferentes de la causalidad, y según que sean esencialistas o anti-esencialistas, lo que implica concepciones diferentes de las ciencias.

Hombre definido en términos:	Esencialistas	No-esencialistas	Ganancia epistemológica
monistas	“Viviente” racional (dotado de <i>logos</i>)	Animal como los otros	<i>Reduccionismo</i>
dualistas	Sustancia pensante (unida a un cuerpo)	Sujeto sujetado	<i>Distancia epistemológica sujeto/objeto</i>
ganancia epistemológica	<i>Fundar una ciencia de la naturaleza</i>	<i>Fundar las ciencias del hombre</i>	

Tabla de las cuatro figuras epistemológicas del hombre, que aparece en la p. 188 del libro.

Si en apariencia regresamos a lo mismo cuando se pasa “de Aristóteles a las neurociencias”, puesto que se trata de dos monismos naturalistas, en verdad se ha girado sobre sí mismo por medio de un conjunto de inversiones, puesto que se han explorado todas las posibilidades de la causalidad científica aplicada a lo humano.

Cimas y simas de las configuraciones

El método adoptado por Francis Wolff es pues claramente estructural; cada figura retiene de esta combinatoria algunos elementos, dejando en la sombra (en el estado virtual o latente) otros elementos que vendrán a inquietarla y a producir una transformación (en el sentido, a la vez lógico y cronológico) de los saberes sobre lo humano. En la sección siguiente discutiremos las conclusiones éticas de este método, pero notemos por el momento una consecuencia desde el punto de vista epistemológico. Para cada configuración histórica, las ciencias son unificadas por una concepción filosófica del hombre, pero esta es contestada por otras ciencias menores que tendrán que ver con otra configuración. Wolff no desarrolla esta hipótesis cuando trata de Aristóteles y de Descartes, pero bien se puede pensar en el materialismo corpuscular para el primero, y en la alquimia medieval para el segundo. En desquite, desarrolla la hipótesis según la cual la economía juega este papel en el marco del estructuralismo (ella anuncia las neurociencias al considerar a los hombres como actores que calculan estrategias), mientras que el psicoanálisis juega ese mismo rol en el marco de las neurociencias (recordándonos que hay un hombre de los deseos oscuros e inconscientes).

Esta tesis conduce a Francis Wolff a discutir pensadores singulares que, en cada una de esas configuraciones, expresan sus tensiones latentes. Si las dos primeras configuraciones llevan un nombre de autor –Aristóteles y Descartes– cuya complejidad intelectual ha sido mostrada por la historia de la filosofía, Wolff reúne las dos últimas configuraciones tras dos nombres propios, los de Pierre Bourdieu y Philippe Descola, que se distinguen de los otros en que no designan una posición paradigmática sino más bien una oscilación dinámica.

Francis Wolff remarca con razón que «la “sociología crítica”⁸ de Pierre Bourdieu [...] marca quizá la frágil cima del paradigma estructuralista» (p. 64, tr. Paláu). Rehúsa en efecto el naturalismo, denunciado como una dominación que trata de enmascarar su carácter arbitrario, y tensa lo más posible la distancia

⁸ Francis Wolff usa acá el término propuesto por Luc Boltanski que distingue la «sociología crítica» y la «sociología de la crítica» y cita en muchas ocasiones, del propio Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation* (Paris, Gallimard, 2009).

entre el saber que los actores tienen de sus prácticas, y el del sociólogo. Además, Bourdieu le hace concesiones al “hombre liberal” que desdobra al “hombre estructural”, cuando describe a los actores como calculadores económicos inconscientes, y cuando le concede al sociólogo un horizonte de liberación por el conocimiento de sus determinaciones.

Si la sociología de Bourdieu constituye así la cumbre del paradigma estructuralista, y el punto en que oscila porque se ha vuelto insostenible, la antropología de Descola, a la que Francis Wolff le consagra un análisis bastante largo, forma la “sima” de las neurociencias, como se habla del lado oscuro de una montaña donde crece una vegetación más abundante. Esta antropología se opone en efecto al cognitivismo de las neurociencias, pero comparte con ellas la tesis según la cual “el hombre es un animal como los otros”. Criticando el naturalismo de las neurociencias a nombre del hecho de que ellas reconducen un dualismo naturaleza/cultura propio de nuestras sociedades, esta antropología se enraíza ella misma en el naturalismo, lo que convierte a sus presupuestos relativistas en insostenibles⁹. Wolff propone una vía de salida para este impasse; que una antropología de las relaciones naturaleza/cultura sea considerada como una “antropología crítica” –como se habla de una “sociología crítica” a propósito de la de Bourdieu– dándole valor a “actitudes espontáneas y a sus representaciones no críticas” (tr. Paláu, p. 96) como el animismo y el totemismo.

No se puede estar por entero de acuerdo con una tal lectura, pues ella deja de lado el esfuerzo de Philippe Descola que busca situar su propia empresa en las ontologías que describe, y más generalmente toda la corriente de sociología de las ciencias, que constituye un redoblamiento reflexivo del hombre de las neurociencias (en particular porque ella le da un sentido completamente distinto a la idea de conexión). Incluso uno puede llegar a interrogarse sobre la analogía entre el método de Francis Wolff, con sus cuatro figuras engendradas por una combinatoria de dos términos, y la de Philippe Descola, de tal suerte que las dificultades que el filósofo descubre en el antropólogo minan de hecho su propia construcción. ¿Se podrá en efecto explicitar un nivel de «representaciones críticas» por encima de las «actitudes espontáneas»? Este parece claramente ser el proyecto de Wolff, pero no es el de Descola. Si este es sometido al examen epistemológico, es finalmente porque traza la vía para el “volteo animalista”, que constituye la verdadera diana de la crítica de Francis Wolff. Requerimos pues en este momento abordar esa crítica para discutir sus fundamentos epistemológicos.

⁹ Francis Wolff retoma aquí la critique de Jean-Pierre Digard: «Canards sauvages ou enfants du Bon Dieu? Représentation du réel et réalité des représentations», *L'Homme*, 2006, 176-177: 413-428.

Crítica del "giro animalista"

En la tercera sección de la obra, Francis Wolff examina las consecuencias morales y políticas de las figuras del hombre que ha distinguido. Cada una implica en efecto prácticas con respecto a los que son considerados como humanos. Hay pues para cada figura lo que Wolff llama "ventajas y riesgos" de orden moral y político. Por ejemplo, la definición aristotélica del hombre responde al asunto del "bien vivir", comprometiendo al hombre a vivir conforme a su esencia en una ciudad racional.

Pero esta definición excluye entonces a los esclavos y a las mujeres, porque reposa sobre una definición arbitraria de la naturaleza humana¹⁰. El cartesianismo resuelve este problema considerando a todos los vivientes por igual, como parcelas de extensión. Los somete entonces a la mirada soberana del sujeto que conoce, que puede ejercer su dominación sin límites sobre una naturaleza objetivada. El estructuralismo cuestiona esta soberanía mostrando lo que realmente determina los comportamientos de ese sujeto pretendidamente soberano; pero conduce entonces a desesperar de la acción política, y debe pues acompañarse de la ficción del "hombre liberal".

La mayor parte de esta última sección está consagrada sin embargo a las consecuencias morales y políticas de las neurociencias. Francis Wolff concede que esta concepción del hombre «sólo comporta inconvenientes. El ejemplo del autismo lo muestra bien» (p. 183, tr. Paláu), puesto que una enfermedad que era atribuida a las relaciones entre la madre y el hijo, puede en la actualidad ser explicada por determinismos biológicos, aliviando así a la madre de su culpabilidad. Por otra parte él recusa el uso totalitario o represivo de las neurociencias que buscan prever los crímenes por adelantado, que reposa sobre una ideología más que sobre una verdadera ciencia. El real peligro de las neurociencias se sostiene, según él, sobre el postulado de que todos los vivientes están situados en un mismo plano, en función de su grado de complejidad cerebral. Este postulado conduce en efecto a dos actitudes morales simétricas: el pos-humanismo, que afirma que se puede mejorar la humanidad si consideramos su cerebro como una máquina cuyas competencias podrían ser acrecentadas, y el animalismo, que reivindica para todos los vivientes un derecho igual al que protege a los humanos. Es acá donde la demostración de Wolff toma un aspecto polémico, al poner en su mira una de las versiones del hombre neuronal por el hecho de ser más peligrosa moralmente:

[...] Mientras que el transhumanismo es visto más frecuentemente como un empobrecimiento de nuestros valores humanistas (el hombre reducido a una máquina), el

¹⁰ Francis Wolff había examinado esta cuestión en su *Aristote et la politique* (Paris, Presses universitaires de France, 2008).

animalismo es por el contrario considerado como una extensión de esos valores a seres que no han sido aún su objeto (el animal exaltado a nivel humano) [...] Se podría, sin embargo, sostener, sin caer en la paradoja, que si el tecnoprofetismo y el animalismo tienen en común el avance armados de una misma voluntad de hacer el Bien, los peligros del segundo son, sino más considerables, al menos más insidiosos que los del primero. Al contrario del tecnoprofetismo, el animalismo no encuentra ningún tipo de oposición moral ni de obstáculo jurídico bajo la forma de un "principio de precaución" (se pregunta "¿dónde estaría pues el mal de querer el bien para todos los animales?"), y se beneficia de la aprobación global de las opiniones informadas de los países desarrollados, así como del sostén cada vez más activo del sistema jurídico. Irresistiblemente hace progresos en los conceptos y en las conciencias, y sus beneficios morales producen a priori consenso; es pues importante medir también sus riesgos para nuestra humanidad moral y política (p. 194, tr. Paláu).

Llevando así la polémica hacia una de las consecuencias de la combinatoria que hasta entonces ha desplegado, Francis Wolff es conducido a entrar en la arena y a explicitar lo que es para él «nuestra humanidad». En efecto él rechaza las diferentes versiones del animalismo que a sus ojos tienen en común definir al viviente por su capacidad de sentir y, por tanto, de tomar la posición de víctima que reclama derechos. Entonces afirma la pertinencia de un «universalismo humanista» que define al hombre como un ser que habla, capaz de entrar con otros hombres en una relación de reconocimiento recíproco¹¹. Según él, esta posición tiene la ventaja de poder enunciar principios que se aplican a la humanidad como asunto propio, mientras que el animalismo no puede dar cuenta del hecho de que solo el hombre es capaz de formular los derechos que los vivientes poseen los unos con respecto a los otros.

Uno puede pues preguntarse en qué difiere esta concepción del hombre de las que han sido examinadas hasta entonces. ¿Cómo esta nueva figura, con la que concluye la obra, puede girarse hacia su reverso? El autor responde en la conclusión que una tal figura estaba contenida por definición en todas las otras, puesto que cada una implica a la vez una definición del hombre y una reflexión sobre lo que hace posible dicha definición. Pero si el filósofo puede claramente aparecer al final de la obra a través de la definición de lo que es "nuestra humanidad", ¿qué es lo que le permite a él regresar hacia las figuras precedentes para criticar "sus peligros y sus riesgos"? La cuestión se plantea por ejemplo cuando Francis Wolff escribe: «se le podría imputar al dualismo cartesiano el principio de la vacunación más bien que el de la bomba atómica» (p. 169, tr. Paláu). Una tal afirmación supone que hay menos "peligro" en la vacunación que en la bomba atómica; pero se trata precisamente de saber qué racionalidad permite concebir una práctica como peligrosa o arriesgada, pues no hay riesgo

¹¹ Francis Wolff desarrolló esta concepción del lenguaje en *Dire le monde* (Paris, Presses universitaires de France, 2004).

en sí, y no se podría establecer un “principio de precaución” que valga para todas las figuras de la humanidad.

La dificultad de una tal obra es que trata de hacer compatible una epistemología estructural de las ciencias humanas y una filosofía moral y política; el primer proyecto es necesariamente relativista, el segundo necesariamente universalista. Entre estos dos proyectos, la tesis según la cual cada concepción del hombre posee sus cimas y sus reversos, sus ventajas y sus peligros, aparece como el punto débil o el “reverso” de la demostración. Cuando el autor levanta al final del libro el mapa del paisaje que ha recorrido, aparecen las zonas de sombras. Michel Foucault había escrito paralelamente a las *Palabras y las Cosas* un libro sobre Raymond Roussel, donde formula la respuesta a la cuestión suscitada por la arqueología de las ciencias humanas: sólo la experiencia literaria permite mantener juntas epistemes que no garantiza ningún sujeto de saber. Asimismo, Francis Wolff escribió, al margen de Nuestra humanidad, una *Philosophie de la corrida*, donde aparece como aficionado apasionado a los toros¹². La cuestión de lo que es un riesgo de pensar y actuar según una cierta concepción de la humanidad, encuentra allí quizá su respuesta.

¹² Cf. Francis Wolff, *Philosophie de la corrida*, Paris, Pluriel, 2007.

¿Liberar los animales? Un eslogan inmoral y absurdo*

Francis Wolff

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño

DOI: 10.22395/csye.v5n10a15

¿Liberar los animales? ¿Quién podría estar contra un objetivo aparentemente tan generoso? ¿Quién no se va a indignar viendo las condiciones de crianza, de transporte y de sacrificio, inducidas por el productivismo contemporáneo? ¿Quién no se ha conmovido viendo en la tele las condiciones de vida (si es que a eso se lo puede llamar vida) de los cerdos y de las terneras? ¿Quién no se ha descompuesto al enterarse de cómo son lanzados los perros en las autopistas europeas a comienzo de las vacaciones del verano?¹

Es claro que la protección animal hace parte hoy de nuestros deberes.

Sin embargo, cuando se habla de liberar los animales, no se quiere decir “mejorar sus condiciones de vida”. Se quiere decir otra cosa; lo que se quiere decir es dejar de explotar. Se da por entendido que los animales estarían subyugados por el hombre. Esto implica que el proceso de domesticación por el que el hombre, al menos desde el neolítico, aprendió a vivir con ellos, a criarlos, a mantenerlos, a cuidarlos, a amaestrar algunas especies, a crear nuevas variedades, razas, de hecho no habría sido sino una gigantesca empresa de esclavitud. Lo que quiere decir que, de la misma manera que hace 11 000 años puso en marcha su proceso de civilización (se auto-domesticó) al inventar la agricultura y la ganadería, domesticando para ello plantas y animales, habría en la actualidad que desprenderse de tal “barbarie”, liberando según ellos a los animales a los que avasalla desde hace más de cien siglos!

Tomemos esta extraña idea en serio y veamos lo que implica. Liberemos pues los animales. Habría entonces que comenzar por liberar la especie más dependiente del hombre, la que solo existe en estado doméstico. Y no es el marrano o el perro, sino la mariposa de la morera (bovibix mori), que los chinos

* Tomado de: Jean Birnbaum (dir.) *Qui sont les animaux?*, París: Folio essais, 2010, pp.180-193. Publicado el 4 de julio de 2015 por *Philocolibri*. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño, Medellín, noviembre 23 de 2016.

¹ «Cómo se los abandona en el Peñol actualmente!...».

inventaron para producir la seda². Dejemos de producir seda y no sigamos por tanto criando esta especie de mariposa. Liberémosla imatémosla!

Liberemos, liberemos pues. Abramos las conejeras, liberemos a los conejos y peor para Australia que estuvo a punto de perecer (ella y todo su ecosistema) bajo el peso de aquella invasión. Liberemos los visones en la Dordoña, sin preocuparnos por la catástrofe ecológica que ello traerá, puesto que hay que darles a todos esos pobres animales la “Libertad” (seguro que ellos no pedían tanto). Liberemos del hombre las ovejas (después de todo ¿sí tenemos realmente necesidad de lana cuando hay tantas materias sintéticas?), pero también liberemos los lobos sin preocuparnos de las ovejas; y liberemos los osos sin ponerles cuidado a los campesinos de los Pirineos y a sus rebaños (pues sí que les va a tocar a ellos ilibrarse también de los osos!). Aprovechemos también para liberar a los gatos de su dependencia de nuestras casas, que vuelvan a cazar en los bosques o en las cavas; y pensemos en liberar las ratas de los gatos a los que hemos liberado. Y liberemos nuestros perros, cortémosles las traillas, dejémoslos vagabundear, solos, sin dueños, puesto que el amo es, por definición, el que los domina, los sujeta, los explota. Y, como consecuencia, tendremos que no volveremos evidentemente a consumir carne, ni de pescado ni de crustáceos. Seremos, entonces, ovolactovegetarianos. Pero tampoco tendremos la tierra prometida por la Biblia, aquella “por donde corren ríos de leche y miel”, puesto que estas provienen de la explotación de los animales. Seremos vegetarianos del todo. Pero tampoco tendremos suéteres de lana, ni zapatos de cuero, ni plumas de avestruz; no usaremos ninguna materia que provenga de nuestros hermanos animales. Seremos pues veganos. (Y entre paréntesis: si toda crianza es una forma de servidumbre, ¿cómo vamos a hacer para liberar a los pulgones que crían las hormigas³? ¿Tendremos que esperar la formación de un hipotético “Frente de liberación” de los pulgones? ¿O más bien podremos contar con una toma de consciencia por parte de las hormigas de su poder extorsivo? ¿O también en este caso no contaremos sino con nosotros mismos, nosotros la vanguardia liberadora de los animales, y forzar a los pulgones, las mariposas, las abejas, los gatos, los perros, las ovejas, los pollos, las cotorras, los salmones, las ostras, los peces rojos, a que se liberen, a que por fin sean libres?). ¿Hasta dónde nos llevará esta locura “liberacionaria”? Hasta el punto que, tomando consciencia de que la mayor parte de esas variedades, razas y especies solo deben su sobrevivencia a su relación con el hombre, y que una vez “liberadas” no podrían retornar a retozar en estado salvaje sin estar condenadas inmediatamente a muerte, tomaremos la única medida liberatoria eficaz y nos decidiremos a castrar y a esterilizar a todos los animales domésticos de la tierra con el fin de asegurarnos de que ya no habrá nunca animales víctimas de los hombres.

² <http://historiaybiografias.com/seda/> Paláu.

³ <http://www.bayergarden.es/Cuida-de-tus-plantas/Plagas-del-Jardin/Pulgones-y-Hormigas> Paláu.

Es lo que preconiza el pensador estadounidense Gary Francione, que se atreve a empujar la lógica de la “liberación animal” hasta dicho extremo⁴. ¿Pero será absurdo? No, en efecto es insensato. Pero es sin embargo absolutamente coherente. Es incluso el único tipo de medida que deriva racionalmente del principio mismo de la “liberación animal”, eslogan tan ingenuo como irresponsable. Se ve que, sí hay practicantes de la “liberación animal” que son terroristas asumidos (ver el *Animal Liberation Front*⁵), hay también teóricos de la liberación animal que son verdaderos peligros públicos.

Por supuesto que es necesario recordar que al liberar así a los animales uno se priva de una buena parte de lo que ha constituido la humanidad del hombre, que se humanizó por la domesticación (el hombre fue el primer animal que se auto-domesticó), la crianza, el amaestramiento, la doma de las otras especies, pero también evidentemente de una parte de lo que hace la animalidad de numerosas especies animales. Pero, qué importa esto, puesto que el Hombre es el enemigo número uno, el animal malo que dominó a todos los otros (¡tan gentiles ellos!) y que debe, de acá en adelante, forzarlos a que se liberen de su propia servidumbre!⁶

¿A qué se debe esta locura “liberacionaria”? A numerosas causas, ... pero también es un síntoma.

Hay primero factores sociológicos, entre los cuales hay que distinguir realidades e idealidades. El factor real es aquel del que hemos partido: la Modernidad ha entrañado una indiscutible degradación de las condiciones de crianza de algunos animales destinados al consumo humano (especialmente cerdos, terneros y pollos), reduciéndolos al estado de mercancías. La toma de consciencia de este fenómeno terminó por conmovier con toda legitimidad a las poblaciones, que encajan por lo demás mal el precio que tendrían que pagar por un eventual retorno a una ganadería más extensiva, o más respetuosa de las condiciones de vida de las bestias.

Y en paralelo a estos cambios reales, existen las mutaciones en las representaciones. El crecimiento de la urbanización ha hecho perder a los habitantes de esas mismas sociedades industriales, todo contacto con la naturaleza salvaje; esas poblaciones olvidaron la lucha ancestral de los hombres contra las especies dañinas (piénsese en los lobos diezmadores del ganado o en las ratas portadoras

⁴ <http://www.vegetarianismo.net/liberacionanimal/francione.htm> Paláu.

⁵ https://es.wikipedia.org/wiki/Frente_de_Liberaci%C3%B3n_Animal#Reivindicaci.C3.B3n_de_las_acciones_directas Paláu.

⁶ ¡imposible no compartir un mensaje que me hizo llegar un amigo cuando le di a conocer este texto: “A propósito de liberar los animales, no hay que liberar las (pulgas) del circo de pulgas de María Fernanda Cardoso...” Paláu.

de la peste), e ignoran igualmente la que siguen manteniendo hombres en otras latitudes (pensemos en las langostas que arrasaron las cosechas africanas, o incluso en los perros callejeros que infestan cantidad de ciudades del Tercer Mundo). Pero esas mismas condiciones urbanas han sido las encargadas de separar a los hombres de la vida de los animales como se daba en el entorno doméstico tradicional, cuando todos cohabitaban en torno de la casa y que se sacrificaba al marrano en los días de fiesta. Hemos roto con los animales reales, ya sean salvajes o domésticos. Y en lugar de estos se desarrolló de forma exponencial, en estas últimas décadas, un nuevo tipo de fauna, de donde nació una nueva relación con la animalidad; los animales de compañía a través de los cuales se ve todo el reino animal. Por primera vez en la historia, los hombres ya solo tienen que ver, desde mediados del siglo XX, con animales que ellos crían para que no hagan nada, simplemente para que estén ahí, echados en el canapé del salón y para intercambiar caricias y afectos con sus amos. Los únicos animales que los urbanos de las sociedades occidentales conocen son: o sus bebecitos que hacen parte de su familia (en los centros de las ciudades, porque a veces en los arrabales, son molosos; pero, bueno, esta es otra historia), o los animales-víctimas criados en batería que ven por la televisión. Todo eso está bien lejos de la realidad animal y de su inmensa variedad. En el imaginario contemporáneo el animal no es ya lo que era en el imaginario clásico, la bestia aterradora o el animal de trabajo, sino que es la víctima o el fetiche. Y el reino de la naturaleza ya no es, como en los modelos filosóficos antiguos, la ley de la jungla (la guerra de todos contra todos) sino un mito disneylandizado y bio-aseptizado donde reina la armonía preestablecida entre animales uniformemente graciosos, un universo que sería eternamente pacífico y sereno sin la intervención del único predador... el Hombre. Pero este es un mito completamente elaborado por la civilización industrial, el de una naturaleza apacible (paraíso perdido en el que los animales estaban libres), y en el que el Hombre con una gran H, representante del Mal, es el verdugo del Animal con A mayúscula, la inocente víctima; esto permite meter todos los animales en el mismo saco (siguiendo la habitual visión antropomorfista); el gato y el ratón, el lobo y el cordero, el perro y la pulga, todos libres (y, sobre todo, libres de comerse entre todos). Este es el fantasma que alimenta los ideales revolucionarios de la "liberación animal".

Pero esta ideología es ante todo un síntoma. Síntoma sin duda del derrumbe del horizonte revolucionario mismo, en todo caso del desmoronamiento de las creencias que se tenían en la salvación común, signo del ascenso de una desconfianza con respecto a todo ideal de liberación política o social, de una pérdida de confianza en los proyectos colectivos de salir adelante; ya lo político solo aparece como el juego moroso de las ambiciones personales o de las alternancias partidistas. Ayer, todo era política. Hoy ya nada es político, todo es ético. Se han desviado los conceptos políticos forjados para pensar hasta

hace poco las ataduras de los hombres; se habla de “liberación animal”, como anteriormente se hablaba de liberación de ciertos pueblos o de algunas clases, en momentos en que todavía hay tantos hombres esclavizados en el mundo, y ¡ellos sí realmente! Se habla de explotación de los animales, en el sentido en que se hablaba ayer de explotación del hombre por el hombre (que, sin embargo, no ha dejado de existir ni ha disminuido su explotación). Se califica incluso algunas formas de sacrificio de “genocidio animal”; la expresión estremece, como si no fuera un medio de banalizar el horror de los crímenes contra la humanidad. (Al querer sensibilizarnos por la suerte de algunos animales, corremos el riesgo de insensibilizarnos a los más grandes dramas de la historia, si todo es igual y si las palabras pierden su sentido). No, decididamente esos conceptos políticos no son los buenos instrumentos para pensar nuestros deberes con respecto a los animales que hemos colocado bajo nuestra custodia.

Pero esta nueva ortodoxia “animalista” es también el síntoma de otra ideología. La idea que se impone es que la moral no reposa sobre leyes universales, ni sobre reglas comunes o sobre contratos (implícitos o no), ni sobre la reciprocidad o sobre el reconocimiento del otro como persona, ni sobre deberes colectivos que hay que respetar, o sobre virtudes por transmitir, sino sobre el solo valor intrínseco e individual que se les debe conceder a todos los seres que podrían ser las víctimas de nuestra conducta malévola (niños, viejos seniles, disminuidos mentales, animales). A esta moral centrada sobre la sola idea de víctima, corresponde el ascenso irreprimible de la noción de “derechos subjetivos”; ya no se habla de virtudes educativas o de deberes de los padres, sino de los derechos del niño; ya no se habla de igualdad o de justicia, sino de los derechos de la mujer; y por supuesto, y en fila con tales derechos, ahora los derechos del animal. Esta noción, también importada indebidamente del dominio político, reposa sobre una reinterpretación moralista de la idea de derechos del hombre. Los derechos del hombre afirmaban la necesidad de reconocer un territorio de independencia de los sujetos con respecto a la omnipotencia de los Estados. Ellos suponían correlativamente la afirmación de la igualdad fundamental de todos los hombres, y proclamaban por consiguiente que todas las formas de discriminación, racial, religiosa, sexual, etc., debían ser combatidas. Pero, ahora que la discriminación racial se ha quedado sin fundamento puesto que las razas no existen, tampoco tiene sentido hablar de discriminación entre especies; ¿vamos a decir que los lobos discriminan a las ovejas cuando se las comen?; esto no tiene sentido. Y mientras que existe un sentido cuando se pretende fundar la igualdad de derechos entre los hombres sobre su común naturaleza, ¿sobre cuál identidad de naturaleza fundar la igualdad de derechos entre animales? ¿Sobre el hecho de que son vivientes y que todo viviente tendría a priori un “derecho a la vida”? Pero si hay un carácter común a los animales es que son vivientes “heterótrofos”, es decir que se alimentan de sustancias orgánicas, de vegetales

y de animales. Proclamar que todos tienen un derecho a la vida es pues una absurdidad, puesto que por definición un animal solo puede vivir en detrimento del viviente. Yo puedo hacer bonito absteniéndome de comer especies vivientes, pero eso no impedirá nunca a todas las otras especies vivientes que lo hagan, bajo pena de su propia muerte. De forma más general, la noción de derechos de los animales es contradictoria: si se le concede al lobo el derecho de vivir, se le retira ese derecho a la oveja; y si se dice que la oveja tiene derechos, ¿qué se va a hacer con el derecho natural que tiene el lobo de alimentarse? Proclamar la igualdad de los derechos de los animales es absurdo; si mi perro tiene derecho de vivir sin pulgas, la pulga no tiene derecho a cohabitar con mi perro.

Añadamos que la noción de derechos subjetivos supone una autoridad neutra encargada de hacerlos respetar; ahora bien, los únicos animales que pueden hacer respetar esos derechos son los animales humanos que son también, se dice, los únicos que deben respetarlos! Decididamente estamos en plena confusión. Prueba que nunca tenemos por qué calcar las normas que deben guiar nuestras relaciones con los animales sobre conceptos, como ese de “liberación” o el de “derechos”, forjados para pensar las relaciones políticas de los hombres entre sí.

Un factor no menos importante que explica esta estrepitosa ola de ideología “animalista” es el cambio de paradigma científico y epistemológico del que somos testigos. En el estudio del hombre, hemos pasado del paradigma de las ciencias humanas (que dominó el siglo XX) a un paradigma biológico, o más generalmente naturalista. Las ciencias humanas estaban fundamentadas en la idea de que el hombre tenía una especificidad que lo oponía al resto de la naturaleza; especificidad de objeto que permitía justificar el particularismo de los métodos y de los conceptos de dichas ciencias; por ejemplo, la historia humana estaba fundada sobre su oposición a la noción de evolución natural; el psicoanálisis sobre la especificidad del inconsciente y de lo simbólico propiamente humano; las ciencias sociales sobre la oposición instinto/institución; la antropología cultural sobre la oposición naturaleza/cultura; la lingüística sobre la oposición lenguaje humano/comunicación animal. Por tanto, según el postulado epistemológico fundador de esas ciencias, el hombre estaba opuesto al resto de la naturaleza, en particular al animal.

El actual paradigma dominante es, por el contrario, naturalista, incluido acá el estudio de los fenómenos humanos; es la conjunción de las teorías del evolucionismo darwiniano, de la biología molecular, de las neurociencias, de las ciencias cognitivistas, etc. Tiende evidentemente a negar toda especificidad humana por razones simétricas a las precedentes. Se trata de justificar métodos y conceptos también ellos naturalizados en el estudio de los seres naturales, de los que hacen parte los hombres al mismo título que los animales. De esta

manera, las oposiciones de antaño (hombre/animal; naturaleza/cultura) han sido sustituidas por una visión unitaria del mundo natural del que el hombre no es sino un elemento, un viviente adaptado a su medio, fruto de la selección natural, un animal como los otros.

Por esto algunos de aquí en adelante afirman que lo que hasta hace poco se proclamaba como lo propio del hombre (la vida política, la cultura, el lenguaje, el arte, lo simbólico, las reglas morales, etc.) puede ser ya atribuido igualmente al animal.

Esta es una visión falsa. Pues es tan ingenuo pretender que “el lenguaje”, por ejemplo, no es lo propio del hombre, o que hay arte entre los animales, como es ingenuo pretender lo contrario. Forzosamente hay un concepto de lenguaje que engloba todas las formas de comunicación animal, y hay otro concepto de lenguaje que solo incluye el lenguaje humano (su estructura sintáctica, su poder de creatividad infinita, etc.). Y lo mismo ocurre para el arte, para la cultura, para la vida social, para la moral, para el pensamiento, etc.; todas estas cosas se las puede siempre “naturalizar” al mostrar la comunidad de todos los vivientes (y se gana acá con toda seguridad un plano de inteligibilidad), o se puede negar hacerlo buscando mostrar la especificidad de las culturas o de las sociedades humanas (y se gana aquí otro plano de inteligibilidad).

El problema comienza entonces cuando, apoyándose en un postulado fundador de las investigaciones naturalistas (la proposición “no hay especificidad humana”), se pretende tomarlo por una verdad absoluta y hacerlo jugar un rol normativo: “puesto que el hombre es un animal como los otros –se dice– debe conducirse, o no conducirse, de tal o cual manera con respecto a los otros animales”. Es pues un sofisma bien conocido al que ceden la mayor parte de los ideólogos “animalistas”.

Pues la falla más profunda de estos razonamientos sobre la “liberación animal” viene del concepto mismo de “animal”, que no tiene para nada sentido en un contexto moral. El concepto de animal no solamente es excesivamente extensivo (puesto que va del microbio al chimpancé), sino que es contradictorio. En efecto, debe a la vez incluir al hombre, al que se proclama que es “científicamente” un animal como los otros, y excluir al hombre, del que se dice que es “moralmente” un animal opuesto a todos los otros, puesto que es el único animal que tiene un comportamiento reprobable con respecto a los otros. Ahora bien, una de dos: o es el hombre un animal como los otros, y entonces no se ve por qué debería constreñir a su propia naturaleza animal y obligarse a cumplir reglas a las que no se obliga a los otros animales, o se reconoce que el hombre solo debe abstenerse de algunas conductas con respecto a los otros animales.

Evidentemente que la buena hipótesis es la segunda. Pero entonces habría que admitir el corte hombre/animal y conceder que es esto lo propio del hombre. ¿Qué es en efecto lo propio del hombre, si se le quiere excluir todas las propiedades naturales (a este título es un animal) pero también todas las propiedades culturales (puesto que se pretende que ellas se encuentran ya en germen en algunas especies animales)? Es la moral precisamente. El hombre no es un animal como los otros porque él es el único animal moral, en el sentido fuerte del término, es decir, el único que puede regular sus conductas siguiendo normas y teniendo valores, el único que se puede plegar a sus deberes, es decir, a no solamente desear, sino también a poder querer desear o no desear lo que desea. Debe pues ante todo reconocer que tiene deberes para con cualquier otro hombre, que como él puede plegarse a deberes, y aceptar reglas de reciprocidad; pero también puede reconocer deberes (no recíprocos) con respecto a algunos animales que no tienen por naturaleza ningún derecho, como tampoco tienen deberes.

Entonces ¿qué vamos a concluir? Es muy simple; simplemente vamos a tomar todos nuestros hilos sucesivos.

Es necesario, ante todo, dejar de lado todos los conceptos políticos que no hacen sino embrollar las pistas: liberación, explotación, derechos, etc. Hay que admitir que los animales no tienen derechos, lo que no quiere decir que nosotros no tengamos deberes para con ellos. En segundo lugar hay que cuidarse del razonamiento que pretende que el hombre es un animal como los otros; esto sería aceptar que él se conduce como una bestia o pretender que él no debe normar su conducta con respecto a los animales. Es necesario, por el contrario, afirmar que hay un corte entre el hombre y el animal, puesto que el hombre es un ser moral. Es preciso, en tercer lugar, poner cuidado en no echar a todos los animales en el mismo costal. Ese pseudo concepto de "animal" solo conduce a callejones sin salida. Por ejemplo, no podemos tener los mismos deberes con respecto a nuestros perros... y a sus pulgas; con respecto a nuestras ovejas... y a todos los otros mamíferos que pueblan las selvas, las montañas y los ríos del mundo. No se puede formular una sola regla de conducta que podamos aplicar indistintamente a todos esos animales. Y no se puede poner en el mismo plano el dolor (quizá considerable) del gobo pescado, que puede muy bien morir comido por un pez más grande que él, por ejemplo, por un orgulloso pescador de domingo, y el del perro al que se golpea a muerte por parte de su dueño que le debía protección y afecto. Lo que conviene hacer es partir de lo que son nuestras relaciones con algunos animales para determinar así los deberes diferenciados y jerarquizados que podemos tener con ciertas especies, o con respecto a algunos individuos, aquellos con los que hemos anudado relaciones de afecto recíproco o relaciones de dependencia mutua.

Para ir rápido digamos lo siguiente. Hay en principio una división moral tripartita de los animales. Están los animales de compañía a los que nos atan relaciones afectivas individualizadas. Nos dan su afecto a cambio del nuestro. Es pues inmoral traicionarlos, por ejemplo, desembarazándose de su perro y lanzándolo a la carretera y privándolo así de su relación con su amo. Dicho de otra manera: ¡es inmoral querer liberarlo! Están después los animales domésticos, que hemos criado por su carne, su leche, su lana o su trabajo, y a los que nos ata una suerte de contrato de intercambio y de relaciones individualizables. Nos dan sus productos a cambio de la pastura y de nuestra protección. Puede ser moral el sacrificarlos puesto que solo viven con frecuencia para esto. Pero es inmoral privarlos de condiciones decentes de vida o de sacrificio. Y es igualmente inmoral quererlos liberar; ellos dependen de nosotros como nosotros dependemos de ellos. Y están finalmente los animales salvajes a los que no nos ata ninguna relación individualizable, ni afectiva ni vital, sino solamente una relación con su especie. Es pues moral, en el respeto de los ecosistemas, y eventualmente de la biodiversidad, luchar contra las especies dañinas o proteger algunas especies amenazadas. Y es ciertamente inmoral hacer sufrir por placer a un animal salvaje; pero la pesca y la caza no son más inmorales practicadas por el hombre como lo hacen los otros animales entre ellos, desde que el hombre se restrinja al respeto de los equilibrios ecológicos entre especies naturales. Sería evidentemente absurdo querer liberar a los animales salvajes. No porque ellos sean ya “libres” (lo que sin duda tampoco tiene ningún sentido en la naturaleza), sino porque ellos están sujetos de todas maneras a las leyes de la naturaleza y a los comportamientos de todos sus depredadores distintos al hombre.

Ciertamente, esta división tripartita es muy reductora y se la podría matizar hasta el infinito. Sigue siendo cierto que no tenemos los mismos deberes de asistencia con respecto a los animales salvajes que con respecto a los que viven bajo nuestro cuidado. Y sobre todo es verdad que no tenemos ningún deber de “liberación” con respecto ni a los unos ni a los otros. Es pues tan absurdo como inmoral querer liberar a los animales cualesquiera sean ellos.

Reseñas



Dioscórides Pérez

Oráculo de la Tatacoa (Alienación y vestigios para el fin del mundo)

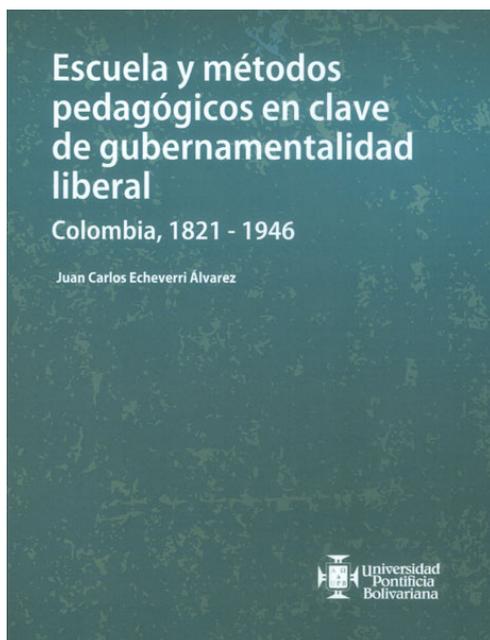
Land art y Performance

Fotografías: Camilo José Martín Valencia

Desierto de la Tatacoa, 2012

Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal Colombia, 1821-1946

Juan Carlos Echeverri Álvarez
Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
2015



Por Beatriz Elena López Vélez*
Universidad Pontificia Bolivariana

El libro de Echeverri es una investigación histórica y, como todo trabajo histórico, tiene como objeto el presente; las preguntas se formulan en relación con problemáticas que aquejan nuestro propio tiempo, problemáticas en torno a las cuales se recurre al pasado para examinar las condiciones de su emergencia,

* Decana Escuela de Educación y Pedagogía. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Historiadora, magíster en Educación, Candidata a doctora en Filosofía. Correo electrónico: beatriz.lopez@upb.edu.co

los procesos de su desarrollo en el tiempo y las características de su actual vigencia. Una historia que permite desentrañar algunos de los mecanismos mediante los cuales llegamos a ser lo que actualmente somos en los marcos de la educación y de la escuela.

El libro se divide en tres apartados. El primero presenta la problemática, los referentes conceptuales y la metodología de trabajo; el segundo muestra las primeras concreciones de la construcción de la libertad liberal en la nueva república: la Independencia, la emergencia de la Constitución y, en ella, de la escuela misma; el tercer apartado, despliega los métodos pedagógicos en clave de construcción de la Gubernamentalidad liberal; por último, en las conclusiones hace un balance y presenta los alcances de la investigación para comprender en clave histórica lo que hemos llegado a ser en la escuela en las lógicas de la gubernamentalidad liberal.

Un simple diagnóstico muestra que la escuela ha dejado de ser el espacio fundado por sociedades disciplinarias en un tiempo que, según Gilles Deleuze, dejó de ser el nuestro: ya no la caracteriza la máquina disciplinaria para el control minucioso sobre los cuerpos, los tiempos y los espacios con el propósito de lograr la sumisión de los cuerpos y de las mentes. La educación gira hacia el niño como centro del proceso formativo: constante proyecto político que amplía, cada vez más, sus derechos y que los hace cada vez más protegidos, libres y autónomos, pero más violentos e indisciplinados en una sociedad que parecieran confundir autoridad y autonomía en la relación que establece con sus niños y jóvenes.

La escuela deviene escenario de conflicto, violencia, falta de autoridad y, recientemente, de *bullying* o matoneo. Para enfrentar esos problemas se multiplican las demandas para democratizar la escuela, lograr mayores cuotas de libertad y de autonomía y superar el fardo disciplinario del siglo XIX. Pero el autor pregunta ¿y si esa libertad que se invoca, antes que el mecanismo para solucionar los problemas actuales de la escuela, fuera el elemento subyacente que históricamente les ha dado emergencia y desarrollo?

La escuela, aunque conflictiva, indisciplinada y violenta, no carece de gobierno. Por el contrario, estos fenómenos objetivan un poder en el cual a la ampliación de derechos le son correlativos fenómenos, aparentemente perversos, pero en realidad estrategias de gobierno la población. El autor plantea que la característica histórica de la escuela no es el autoritarismo de los maestros, la rigidez de los saberes o los rezagos de la máquina disciplinaria del siglo XIX, sino el concepto de libertad que circula socialmente para producir tipos específicos de experiencias y de prácticas de libertad en la escuela. En síntesis, la libertad fundamental para comprender la escuela del presente desde la perspectiva de las formas imperantes de poder liberal.

La libertad se reconoce como base para emprender una genealogía de los regímenes actuales de gobierno, porque la libertad se refiere a la estructuración del Estado moderno en el cual se ha desplegado un tipo de libertad, cierta manera de comprenderla, de ejercerla y de relacionarnos como sujetos libres. Libertad es materiales, técnicas y prácticas gubernamentales de gobierno de la población que tienen concreciones específicas en la escuela; y esta escuela es uno de los principales dispositivos para su construcción constante. El libro pregunta por las condiciones históricas de constitución y desarrollo de la escuela en el marco de la *gubernamentalidad liberal*. Por eso, el autor considera que pensar los problemas actuales de la educación, antes que reiteradas invocaciones por más democracia, libertad y autonomía, debe establecer cuál ha sido el papel de la libertad en el devenir histórico de la escuela desde la conformación del Estado nacional.

A esta inquietante pregunta le da una respuesta provisional con base en los trabajos de Michel Foucault en torno a la gubernamentalidad liberal. Libertad es el elemento básico de la forma del poder liberal. La gubernamentalidad liberal se refiere al conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas que, por dar emergencia al Estado moderno, permitían ejercer una forma de gobierno cuyo blanco principal era la población, su forma mayor de saber la economía política y su instrumento técnico esencial las políticas de *seguridad*; en fin, los tipos de racionalidad mediante los cuales se buscaban dirigir la conducta de los hombres a través de la administración del Estado.

La libertad es una construcción consciente utilizada como instrumento mediante el cual se regulan estrategias y técnicas de gobierno al mismo tiempo que con estas se intenta producir cada vez más libertad. En la Modernidad, y hasta hoy, la libertad ha sido tanto el objetivo de gobierno como su instrumento constante; y la escuela uno de los dispositivos de su construcción constante. El gobierno no trata de imponer una ley, trata de disponer las cosas y utilizar las leyes como tácticas, es decir, por una serie de medios trata alcanzar de algún fin previsto. En síntesis, gobierno es la práctica de conducir conductas con base en la libertad de los sujetos. La escuela es el dispositivo que articula la institucionalidad, los saberes y las personas para lograr una economía en la conducción de las conductas de las personas.

El autor se vale de este constructo foucaultiano como rejilla para mirar la historia de la escuela; así, la libertad se construye y queda plasmada en diferentes registros que dan cuenta de los espacios fácticos de libertad: la legalidad nacional e institucional, los saberes y prácticas en las cuales los estudiantes adquieren cada vez mayor visibilidad y participación; al mismo tiempo, la idea de libertad comienza a convertirse en construcción subjetiva, en una apropiación individual en el terreno de los imaginarios y de las concepciones, manipulación

ideológica que produce la conducción de las conductas y es rastreable, por ejemplo, en conceptos reiterados y dispersos tales como autonomía, aprendizaje, conciencia, y la reiteración sin descanso de la misma palabra libertad, por ejemplo.

Dos categorías utiliza Echeverri para explicar la producción constante de la libertad: *horizontalización de las relaciones*” y *“el viaje hacia el sí mismo”*. La primera muestra la manera mediante la cual los estudiantes adquieren, en el terreno de los derechos, de los saberes y de las prácticas, mayor visibilidad y participación en la escuela y la sociedad; al mismo tiempo, cómo los maestros son obligados a abandonar sus posiciones centradas en la dignidad de la función, para ganar autoridad por otras vías más “pedagógicas”. En la escuela se van horizontalizando las dignidades, por ejemplo, en las luchas contra el castigo, en las prescripciones de la pedagogía, en las reflexiones sobre la naturaleza y derechos de los niños de los diferentes saberes.

La otra categoría es *“el viaje hacia el sí mismo”*. La libertad no es solamente una expresión externa en el marco de la ley; es, mejor, una experiencia personal, un imaginario, una forma natural de estar en sociedad y de relacionarse con uno mismo, con el otro y con lo otro. Por eso, en la escuela se emprende, por vía de los métodos pedagógicos un camino hacia el interior de las personas, hacia su consciencia y opinión, para que cada quien se sienta cada vez más libre y en condición de exigir cada vez mayor libertad. El viaje hacia el sí mismo es el trabajo ideológico mediante el cual la idea de libertad se interioriza en cada individuo hasta convertirla en una forma normal y necesaria de estar en sociedad

Hasta aquí el libro deja claro el problema, los referentes teóricos y la metodología que emplea. Con el segundo apartado, *Concreciones de la libertad en la gubernamentalidad liberal: independencia, Constitución y escuela*, el autor se interna en las formas republicanas de producción de la libertad liberal en lo que actualmente es Colombia: lo hace a partir de lo que considera las primeras concreciones de libertad que, al mismo tiempo, son instrumentos para su construcción constante: la Independencia, la Constitución y la escuela. En esos elementos se muestra de qué manera la libertad comienza a tomar el espacio de la escritura, de la enseñanza, de la institucionalidad, de los discursos y de las acciones; en otras palabras, el libro muestra cómo la libertad se convierte en una regularidad discursiva; por esa vía, y por los senderos de la ley, se va transformando en un imaginario colectivo y en una forma de estar en sociedad.

Con este precedente pasa al cuarto apartado, es decir: *La libertad en cuatro modelos pedagógicos*. Estos modelos pedagógicos sirven de hilo conductor para atravesar desde el siglo XIX hasta las primeras décadas del XX, con base en la construcción constante de la libertad en la escuela. Los métodos pedagógicos le permiten a Echeverri ilustrar los modos en que la escuela hacía vivir la experiencia de la libertad tanto como concreción en el marco de los derechos y de

las normas como en el marco de la construcción de la subjetividad. Método lancasteriano, método pestalozziano, pedagogía católica y escuela activa hicieron parte de un proceso de superposición y de relevos pedagógicos mediante los cuales se ha ido construyendo la libertad de manera cada vez más exhaustiva según las necesidades de gobierno de la población que el poder liberal demanda como su condición de vigencia constante.

El método lancasteriano es particularmente importante de mostrar como un dispositivo de la construcción de la libertad por cuanto en Colombia han hecho carrera imágenes de un sistema disciplinario en el erróneo sentido de encierro, castigos infamantes y verticalidad autoritaria: máquina para lograr la sumisión de los cuerpos y de las mentes. Por el contrario, el método lancasteriano encierra para hacer que las castas, sumisas al fundamento divino del poder, se acostumbren a la libertad e igualdad de la ley constitucional. Un método que, por primera vez, muestra que la posición en la institución y la sociedad dependen del progreso individual en competencia constante con los otros inmediatos, de la libertad individual.

El texto del profesor Echeverri es enfático en este punto. ¿Cómo puede un sistema pedagógico buscar la sumisión de la población como fundamento del gobierno? No. La sumisión era precisamente lo que tenía que ser superado mediante la construcción fáctica e imaginaria de la libertad como forma de estar en la nueva sociedad democrática. El método lancasteriano sienta las bases, todavía de manera precaria y externa, para la construcción constante de la libertad, es decir, mediante la fórmula todavía vigente de otorgar derechos desde arriba para que se demande cada vez mayor libertad desde abajo para mantener la vigencia de la forma del poder liberal.

Pero la libertad requiere mucho más que mecanismos externos de ejercicio efectivo. Necesita convertirse en un imaginario que permanezca incuestionado individual y grupalmente así las condiciones sociales parezcan negar la posibilidad de su concreción. Por ello, el modelo pestalozziano, relevo histórico del lancasteriano, inicia el largo camino hacia *el sí mismo*. Esto es, un modelo pedagógico que supera la tiranía del método externo para enseñarlo todo, y se adentra en la mente para reconocer los mecanismos del aprendizaje individual. La libertad allí no es solo una expresión del derecho con consecuencias sociales de igualdad, competencia y éxito, sino una forma de sentirse *uno mismo*: lógicas que promueven experiencias personales de libertad e impelen a exigir cada vez mayores cotas de libertad hasta convertirlas en sujetos.

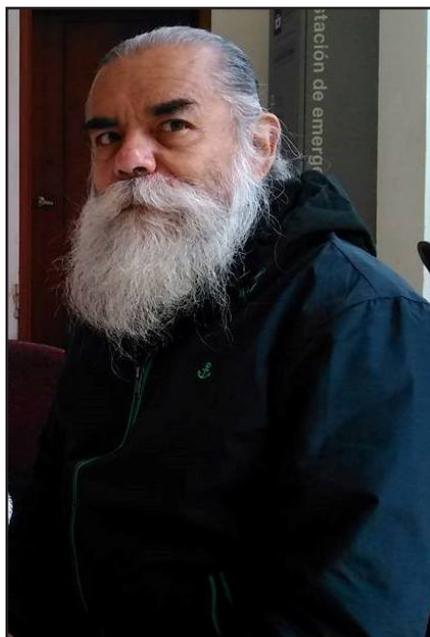
En el apartado siguiente, se discute una posible impugnación a la hipótesis general: que la pedagogía católica transitaba a contrapelo de las ideas del liberalismo y la Modernidad en general. El libro muestra que la gubernamentalidad liberal no es un asunto de liberales y de conservadores, sino una forma general

del poder en la cual, inclusive la oposición fragmentada del clero en Colombia, más que un freno definitivo a la gubernamentalidad, fue un obstáculo que fuerza mayor empeño en las transformaciones. Por eso, concluye el autor, también la pedagogía católica es un dispositivo de la construcción de la libertad liberal, aunque por un camino apenas diferente: una libertad con base moral en la religión católica.

La escuela activa, último modelo abordado en el libro, reconoce que no hace un aporte en el estudio de este modelo en Colombia; solo toma trabajos clásicos en la literatura educativa del país, para documentar la hipótesis de la construcción constante de la libertad liberal por vía educativa y pedagógica. En ella, el viaje hacia el sí mismo sigue su camino cada vez de manera más exhaustiva y en conjunción con más refinadas concreciones de libertad en la sociedad, el derecho y los saberes científicos. Es un camino por el cual se llega a las conclusiones que se presienten: el trabajo podría abarcar todo el siglo XX, inclusive lo que va del XXI, para mostrar que esa libertad, tecnología del yo, es una función de la escuela. Tanto así, que los niños y los jóvenes en la escuela han llevado esa libertad al extremo de horizontalizar las relaciones con los adultos, padres y maestros, y hacer visible en ella lo impensado: conflicto, violencia, falta de autoridad. Por eso, advierte el autor, para comprender esas problemáticas escolares quizá el camino no es invocar más democracia, sino reconocer el papel histórico que la construcción de la libertad liberal ha representado para que la escuela haya llegado a ser lo que es actualmente.

Estamos ante un libro de historia con profundas consecuencias educativas y pedagógicas. Libro novedoso que, precisamente, no debe ser abordado como novedad, interés pasajero, sino como un hito de reflexión educativa y pedagógica. ¿Qué tipo de construcción subjetiva de la libertad produce efectos perversos en la escuela como falta de autoridad, apatía, individualismo, conflicto, violencia, por ejemplo?, ¿qué formas del poder *horizontalizan* las relaciones entre quienes deben agenciar la ley y los que deben ser ingresados a la cultura? El libro es un guiño para pensar detenidamente las concepciones de niños y de jóvenes que porta la sociedad, y reconocer que la escuela de hoy es lo que se ha hecho de ella en las lógicas del liberalismo.

Dioscórides Pérez: Toda performance tiene una estructura previa o se configura en el instante del suceso*



Entrevista de
Óscar Jairo González Hernández**
Universidad de Medellín

¿Por qué has titulado el libro de esa manera y qué buscas causar o no con el título mismo: “Sembrar bambú en el corazón?”

El bambú simboliza en China la paciencia y la perseverancia. Una vez sembrado, el bambú se manifiesta en la superficie como un pequeño brote, pero bajo tierra está echando raíces. Después de cinco años, surge y se eleva rápida-

* Cada una de las fotografías que integran esta entrevista hacen parte del perfil de Facebook del maestro Dioscórides Pérez, quien muy amablemente permitió el uso de este material iconográfico. Se pueden consultar en: https://www.facebook.com/dioscorides1/photos?lst=798509843%3A535674224%3A1486132143&source_ref=pb_friends_tl

** Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, magíster en Teoría de Historia del Arte de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: ojgonzalez@udem.edu.co

mente hasta alcanzar mucha altura; habrá de demorarse un tiempo largo para florecer. Cuando llegué a China en el otoño de 1984, tuve que hacer a un lado mi importancia personal y mis conocimientos y empezar un proceso de reeducación del cuerpo y los sentidos para adaptarme a esa tierra de dragones. Debía iniciar mi preescolar chino, aprender a leer y escribir los caracteres del mandarín para poder nombrar los deseos y las cosas, a comunicarme con el lenguaje de los gestos, y hacer empatía con el entorno y el espíritu de esa cultura. Esto exigía mucha observación, paciencia y perseverancia. La clave fue aprender a Ver-Sentir-Hacer; fue realmente como sembrar bambú en el corazón. Inicié con la práctica del ojo y el asombro y a sentir cómo “la belleza penetra lentamente”. El título del libro es una metáfora del aprendizaje del hanyu y del sembrar en el cuerpo el conocimiento a través del arte de la meditación del taichí.



¿De qué trata el libro, cuál es su intencionalidad para con él, exorciza su vida o no y por qué?

Hace una semana, en la presentación del libro en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, señalé que el texto contenía la memoria, hecha relatos y ficciones, de los mil días y los sueños de las mil lunas que viví en China, articuladas alrededor del aprendizaje del mandarín, el taichí y el chigong, artes marciales del movimiento y la respiración. Ese día, hice también un performance de taichi y caligrafía, donde puse en escena las memorias sembradas en el cuerpo. Me acompañaron una artista bailarina de butoh y un amigo experto en sonidos. Después de más de 30 años, los relatos recuperan olvidos, conjuran demonios y revelan el florecimiento del bambú. Son también como el resonar de un gong forjado en Beijing, en la Academia de Artes,

y en los viajes por montañas, desiertos, monasterios y lamaserías, recogiendo experiencias durante la vigilia y en los sueños.

¿En qué y desde dónde se relaciona este libro con sus performances, son las performances también un libro, qué clase de libro son o no?

En el libro apenas menciono mis performances en China, algunos hechos en la ciudad prohibida y en el jardín de la Casa de Confucio, quizá porque allí todas las experiencias eran performáticas: sucedían por primera vez. Mi vida allí fue como un largo sueño del que solo después de mil días pude despertar. Ahora, hago tres clases de performances: uno sucede en mis clases de arte, en los salones o talleres de la academia; otros son acciones rituales, generalmente hechas en espacios abiertos, en el campo, ríos, desiertos, que están íntimamente relacionadas con el llamado land art, el chamanismo y con el arte rupestre. La tercera son las meditaciones del taichí, un arte marcial de tipo interior que se conoce en Occidente como boxeo con la sombra; es decir, una técnica de meditación en movimiento que prepara el cuerpo y el espíritu para la batalla con sí mismo. Los performances académicos suceden en el aula, taller o espacio abierto. Allí uso una particular 'bibliografía objetual', y con gestos y relatos intento instalar en el aquí y ahora una incitación al asombro, para despertar la intuición, activar la imaginación, desatar las memorias y dirigir todo hacia la acción creativa.

Los dos siguientes, aunque también suceden como prácticas de campo con estudiantes de artes, son acciones que realizo generalmente en solitario. Se trata de juegos creativos de performances e instalación con tierra, piedras, madera, agua, fuego y metales; son invenciones rituales, 'arqueometrías' que intentan una empatía con la naturaleza. Insisto con ello en encontrar una reconfiguración de mi energía y, por tanto, son actos de sanación personal y del entorno. Mis performances son un juego de descubrimiento de lo invisible, una experiencia del Ver, una escritura en tierra, una construcción de pequeños laberintos como acción poética del cuerpo y para el cuerpo. No hay espectáculo. Los sonidos guturales, que a veces produzco, son mantras para mover-redibujar la energía del espacio, para intentar detener el tiempo. Son actos de resonancia con la naturaleza y su permanente acción creativa.

De ello quedan algunos textos que escribo después como crónica, y una serie de fotografías que en muchas ocasiones son autorretratos. Como dije al inicio, los relatos del libro Sembrar bambú en el corazón están anudados al aprendizaje del taichí, e íntimamente relacionados con la caligrafía y con todos los conceptos de la estética taoísta, que debí aprender para desarrollar mi trabajo artístico de grabado. Según los chinos, se puede hacer arte sin preparar el cuerpo y el espíritu cargándolo de energía del vacío.

¿La meditación oriental (intuitiva) y la reflexión (racional) Occidental qué son y cómo las relaciona e involucra en su tarea artística?

La meditación de lentos movimientos del taichí se practica para cargar el cuerpo y el espíritu de Chi, energía indispensable para insuflar de vida las representaciones caligráficas o pictóricas. Una pintura o caligrafía hechas sin Chi son como un arrume de huesos; un dragón dibujado con Chi puede romper el papel y regresar al cielo de donde proviene. Lo menciono en el capítulo donde comparto las instrucciones para cazar un dragón. El taichí requiere de un cuerpo relajado, atención y concentración en el aquí y ahora, y una respiración embrionaria. Esta práctica lleva al cuerpo y al espíritu a la empatía con la naturaleza, momento de intuición en que esta revela sus secretos; estar en este umbral del asombro produce un estado de epifanía que debe sembrarse en el corazón. La reflexión estorba al asombro, mata la intuición. La mente trabaja con la razón y después organiza la memoria. La memoria del corazón brota en forma de resonancia.



¿Qué ha sido para su búsqueda interior más esencial y básica, la xilografía o la performance y por qué?

Tendría que redefinir ahora mis prácticas de performance. Mientras era estudiante de artes, lo menciono en el libro, hice teatro en la Universidad Nacional bajo la dirección de Ricardo Camacho, grupo que terminó convertido en el Teatro Libre de Bogotá. Desde que inicié mi carrera docente en 1978, empecé a hacer performances propias y pedagógicas con mis estudiantes, cosa que parecía totalmente descabellada en la academia de esa época. Eran acciones

inevitablemente contagiadas del simulacro teatral-político de la época, pero que ya presentaban la deriva onírica y surrealista que aparecía en mis dibujos y grabados. En 1984 viajé a China para estudiar xilografía tradicional y me encuentro con la disciplina taoísta del taichí, a la que me integro de inmediato y que considero desde entonces como mi mejor performance, pues, esta especie de danza que imita el movimiento de los animales y las mutaciones de la naturaleza es el ejercicio por excelencia del aquí y ahora. Además, porque instala en el cuerpo la estética taoísta, el gesto pictórico y caligráfico, los símbolos, y la energía del cosmos, en beneficio de la salud, la intuición, la imaginación y la creatividad. El taichí es una forma de hacer caligrafía y dibujo en el vacío del espacio, de forma invisible y efímera; también un camino del sentir, una forma de disolverse en el vacío.

La xilografía china, técnica milenaria de impresión con tinta y acuarelas, es una técnica que tiene como prerrequisito el dibujo, y exige en la talla y la impresión el dominio de los cinco elementos: agua, tierra, madera, metal y fuego. El dibujo es una poiesis, acción creativa, resultado de las resonancias orgánicas y espirituales del corazón. Cuando este resuena, el cuerpo tiembla, y la mano y el lápiz actúan como un sismógrafo, que por medio de líneas, planos, volúmenes, representa la experiencia del ver lo visible del mundo real, y lo invisible de otras dimensiones; esto último situándome en el espacio-tiempo como meditador y como observador cuántico. Dibujar es un acto de alquimia, una maroma de abstracción, un suceso mágico.

¿La naturaleza qué es para usted y por qué busca intervenirla, mediar con ella o no?

La naturaleza es la manifestación de la acción creativa del vacío. El universo es un inconmensurable vacío completamente lleno de energía. Esta energía permanece en un constante movimiento, y este se representa simbólicamente con el círculo taichí, conocido como yin-yang. Estos dos polos de la energía, positivo y negativo, moviéndose como complementarios en el vacío medio, producen todas las formas cósmicas y mantienen la armonía mutante del cielo y la tierra. Es decir, producen todos los seres visibles de la naturaleza, sirviéndose de la geometría, que es el lenguaje de la nada, la estructura del Todo.

El taichí imita el movimiento de ciertos animales de la cultura china, reales e imaginarios, y de formas y fenómenos de la naturaleza. Cuando se hace taichí el cuerpo es como un pincel que traza ideogramas, dibuja animales y paisaje; es un reiki para el viento, una danza chamánica que activa los cinco órganos, a través de la resonancia de los cinco elementos. Esta empatía de cuerpo-espíritu con la naturaleza está íntimamente relacionada con los 64 trazos del I ching: cielo, tierra, montaña, trueno, lago, viento, agua y fuego. En este sentido, el taichí es también un ejercicio oracular. Lo que se persigue con esta danza es activar y

mantener la circulación de la energía interior, para que el cuerpo sea un canal del aliento chi, que insuffle vida a las representaciones pictóricas y conciencia a los actos cotidianos. Esto particularmente intento ahora mismo con mi proyecto “Serpiente de agua”, dibujos de anacondas en gran tamaño que estoy arrojando a los ríos como un llamado al agua, a la fertilidad de la tierra.

Mis performances y las creaciones de land art son resonancias del cuerpo sobre el paisaje, expresadas en señales, ofrendas, donde pongo mucha atención a la estética, los símbolos, las relaciones, en beneficio del entorno y en dirección a una sanación interior. Son un arte solitario y efímero.

¿Cómo concibe y estructura, si podemos hablar así, usted una performance y por qué?

Cada día, según diferentes intereses, se redefine el performance. Se dice que no existe. Todas son teorías en proceso, y primordialmente conceptos y prácticas políticas de simulación. Surge en la academia definida como el uso del cuerpo como superficie e instrumento de expresión artística en el espacio, y en el aquí y ahora; como acontecimiento que incide en el espacio rompiendo la cotidianidad.

Todo performance tiene una estructura previa o se configura en el instante del suceso. Yo hago performance siguiendo un deseo interior, una pulsión; hago un plan de logística y producción, pero durante la acción estoy muy atento a las apariciones y sincronicidades. Sospecho siempre del simulacro e intento dejarme guiar por la intuición. Una condición básica es no agredir el cuerpo propio o ajeno, ni la naturaleza. Al contrario, creo en el poder de la performance ritual como una especie de amoroso ejercicio chamánico que reordena el cosmos y debe servir para crear y sanar. En esa dirección respondo a mi resonancia interior, ese sonido del gong que me estremece y hace entrar en acción; en ese momento veo y siento lo que debo hacer.

Para las acciones, preparo algunos objetos relacionados con la visión: una bata, maquillaje y tierras minerales, talismanes y objetos rituales, cuencos y campanas, y llevo en la mente una acción primaria, que estoy seguro desencadenará el resto. Durante la acción, puedo verme en movimiento y asombrarme con los sucesos y saborear los encuentros. De todas maneras, el cuerpo recuerda el gesto del teatro, y la mano, la estética del arte que embellece el movimiento y las formas, pero en esta operación alquímica de manipulación de elementos y energía, surgen también memorias arquetípicas, extrañas relaciones orgánicas.

Por ello, insisto que mi mejor performance es el taichí, pues, es un arte o alquimia lenta que traza en el espacio imágenes de formas efímeras, que deja

un rescoldo de energía áurica en el centro del cuerpo. Es un espectáculo para sí mismo, que afina el ojo del espíritu del observador interior.

¿Ha realizado performances con el bambú o no y por qué, para qué y cómo la realiza o realizaría, una si no la ha hecho?

El bambú surge verde y fresco con la primavera, se mece y susurra con el viento y se refresca con la lluvia del verano; cambia de color y de follaje en el otoño al ritmo del canto de las cigarras, se dobla y soporta sin queja el peso de la nieve. ¿Cómo imitarlo sin que sea un remedo? ¿Cortar una vara para dar palos de ciego, para saltar un arroyo o llevar un cubo de agua al hombro, para golpear o colgar el farol, para hacer una flauta o un pincel? Tengo en verdad una cana delgada con la que ensayo el taichí con espada, otra gruesa que me acompaña en mis caminatas en la montaña negra. Mi hijo ahora mismo siembra en mi casa de 'La montaña negra' retoños de bambú. Yo lo acompañaré en unos días para ver su performance. Uso el bambú como metáfora. El contenido de mi libro y mis acciones son semilla de bambú.



¿Qué libro de la tradición china le ha formado y estructurado, o el que más le ha mostrado y le ha enseñado en sus técnicas y métodos estéticos y por qué?

Cuando partí para China llevaba en mi mochila Textos de estética taoísta, de Luis Racionero. Y, entre García Márquez, Cortázar, Borges y otros, llevé también a Carlos Castañeda y el libro negro del I ching de Wilhelm. Allí viviría otros relatos, descubriría otro chamanismo y consultaría en tierra propia el oráculo de los cambios. Racionero me ayudó a entender la estética de los taoístas y gracias a ello pude adentrarme en la visión de los antiguos trazos de tinta y en los secretos del aliento con que estaban hechos. La sabiduría como estética china: Confucianismo, Taoísmo y Budismo, de Chantal Maillard, me desveló el secreto de estas filosofías, que configuraban el pensamiento chino y estructuraban su cultura. El I ching y su relación con el taichí me ayudó a adivinar muchos pasos y especialmente a relacionar sucesos presentes con la antigüedad. El valor estético de la caligrafía china y su relación con la pintura y las artes del cuerpo lo comprendí y confirmé con la lectura de El infinito en una hoja de papel, de Estela Ocampo. El secreto de la flor de oro, obra taoísta sobre meditación, traducida por Wilhelm, me confirmó el poder del tantra y me acompañó en la práctica. El Tao te ching me ayudó a alivianar el peso de la mente. Y los poetas de la dinastía Tang me ayudaron con sus sencillas palabras a ver-sentir el vacío del paisaje, la aparición de las montañas, el sonido del agua, del fuego, del trueno y del bambú, el poder del canto de la cigarra y el asombro de la aparición de la flor del ciruelo. El budismo me indicó la carga del deseo, la compasión y el desapego. El taoísmo me mostró las cinco ventanas para percibir el universo. Margarita Yourcenar, con su cuento "Cómo se salvó Wang Fo", me enseñó a ver detalles en los muros de los palacios y pagodas, en el humo del incienso en los altares, en el canto de los mantras por los monjes y del ruido de los rodillos de oración en Tíbet que no había visto con precisión. Ella, con su relato metafórico, me redibujó el Ver, Sentir, Hacer; es decir, también me confirmó el camino de una percepción y un espíritu nuevos.

Las técnicas y métodos del arte chino solo se aprenden imitando al maestro, recibiendo su palabra y su gesto, practicando con paciencia y perseverancia, hasta que uno pueda echar a volar un dragón con el poder de su propio aliento. En Oriente, antes de los sesenta años uno no es maestro de nada; para entonces, yo tenía treinta y cinco. Por eso hasta ahora en mi corazón empieza a retoñar bambú, y mi espíritu a ser una serpiente que se muerde la cola.

¿Qué y desde dónde se decide usted a ser artista y a sentir como artista y qué sentido humano tiene lo que hace?

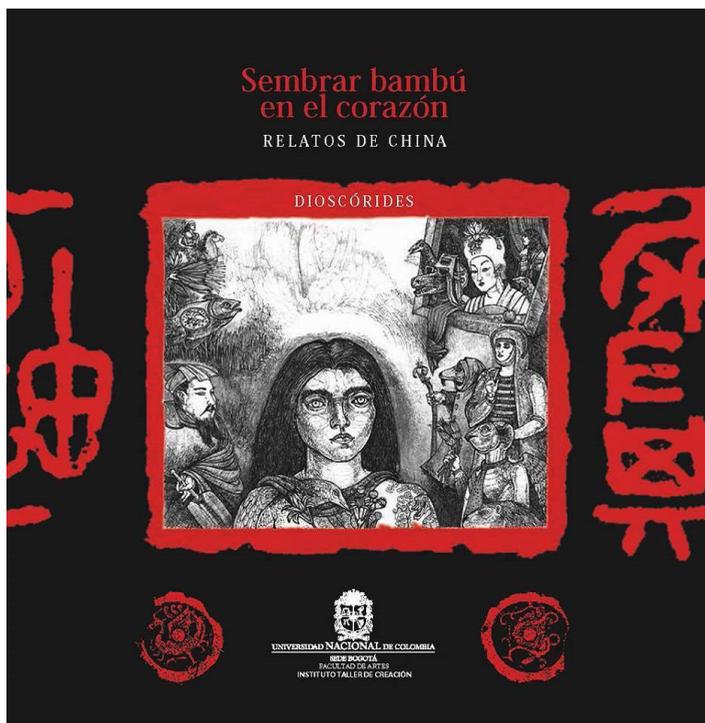
No nací en una familia de artistas. Mi abuela tuvo una fonda para atender arrieros y contaba muchas historias. Tuve un tío que era el mejor mecánico de Pereira a pesar de que uno de sus ojos era de vidrio; otro tío era médium espiri-

tista. Mi padre fue un humilde cultivador de tomates y lirios; después electricista y calígrafo; y aprendió por sí mismo a tocar acordeón. No heredé dinero, pero sí un buen ADN para la mirada y la motricidad fina. Un día, mi madre me ayudó a dibujar una bruja en el cuaderno de tareas para ilustrar la plana de la letra B. Fue una acción mágica, pues, a medida que iba nombrando sus características la iba dibujando: entonces apareció sobre el papel una mujer flaca y mechuda, montada sobre una escoba. Fue asombroso. Póngale los colores a su gusto, me dijo. Entonces la pinté con todos los colores. Esa fue mi primera lección de dibujo. Así aprendí, que dibujar de memoria consiste en ver en la mente la imagen, sentirla con el corazón y dibujarla con el lápiz. Es la magia de la aparición. Mi padre me enseñó a sacarle una punta exquisita al lápiz con navaja para hacer una letra bonita que asombraba a los adultos. En la escuela Santander y el bachillerato del colegio Deogracias Cardona, dibujaba bien y echaba colores vibrantes a los mapas, los animales, las plantas y los próceres, y hacía dibujitos de superhéroes para las novias de mis amigos. Paralelo al bachillerato, estudié dibujo en la Sociedad de Amigos del Arte y en la Universidad Tecnológica de Pereira. Un día, me presenté a la Universidad Nacional en Bogotá para probar la suerte. Cuando salí del examen supe que había perdido la oportunidad de estudiar artes. Pero mi código apareció en el periódico entre la lista de los ganadores; así que, atendiendo al destino, empecé estudios superiores.

Un mes después de graduarme con altas notas y una exposición en el Museo de la UN, gané el disputado concurso para profesores e inicié la carrera docente. Como estudiante, con mis dibujos y grabados había ganado menciones, placas, bandejas y premios en Pereira, Manizales, Armenia y Bogotá. Llevaba dos años como docente cuando gané el Primer Premio en la Bienal del Grabado de Puerto Rico y el Primer Premio de dibujo en la Q. C. C. Art Gallery de New York. Prensa, televisión: todo sucedió muy rápido. Afortunadamente, no tuve tiempo ni ganas de inventar una pose como artista; pero sí de mejorar el intento por hacer de mi ejercicio docente una obra de arte, aplicando la tradición oral, la lúdica, señalando el cuerpo como instrumento de las artes, y la magia y los ritos como incitación al imaginar. Dos años después, contra la tradición de estudiar en París, y aprovechando que las circunstancias políticas del país habían hecho que la UN cerrara por un tiempo indefinido, tomé el túnel del tiempo hacia el pasado y llegué a China donde viví tres largos años. Estando en Tíbet, el techo del mundo, con los pies entre el agua helada del río que pasa por la ciudad de Lhasa, sentí que debía regresar al río Otún donde había nacido, para contar y a compartir los ejercicios de sanación y señalar el arte como camino de la intuición.

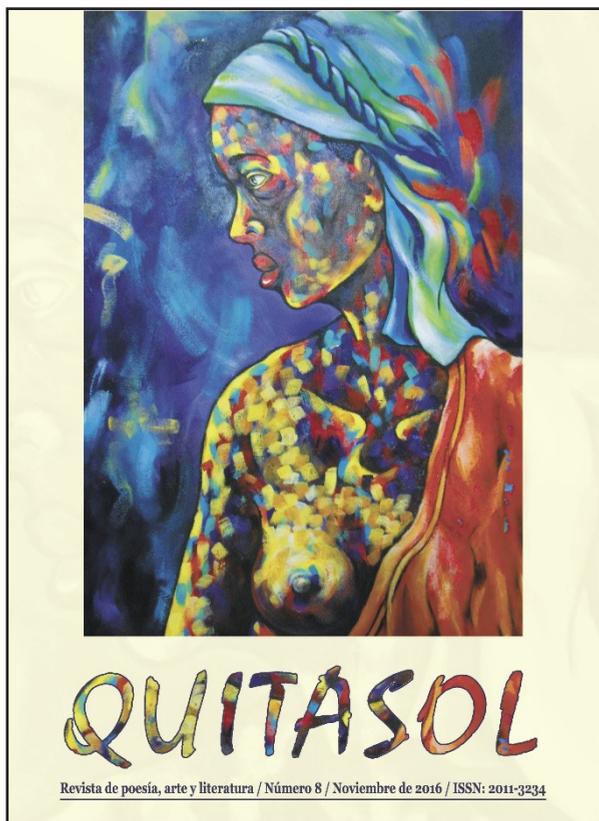
¿Qué es lo que más recuerda y quiere en su vida, de su experiencia en Taklamakan y por qué, hay para usted experiencia interior y exterior o son una sola y por qué?

En Sembrar bambú el corazón, están consignados mis mejores recuerdos, los más felices y significantes, también las lágrimas y los desencantos de los mil días que viví en el corazón de China, el centro de Beijing, al costado oriental de la Ciudad Prohibida. Mientras estaba en el lugar más lejano de la tierra de origen, recorriendo las montañas sagradas, navegando los grandes ríos, meditando en los templos de los mil budas, caminando el desierto del Gobi, o entre las nubes de las pagodas taoístas, subiendo la ruta de los lamas hasta el Potala, añoraba a mis dos amados hijos, que dejé en sus cinco años con su madre Salomé, quien como una Penélope esperaba mi regreso bordando paisajes con hilos de colores en su Casa de ojo de agua. La experiencia del desierto de taklamakán, del tránsito por la Ruta de la seda, está consignada en el capítulo de “El laberinto de los cuchillos”. Todavía recuerdo con claridad el rostro sereno y los ojos profundos de un hombre centenario que, en una calle estrecha del bazar de los puñales en la antigua ciudad de Turfan, talló para mí unos sellos en madera con los nombres de mi familia en caracteres árabes. Él señaló cómo una montaña, el jardín chino o las dunas del desierto pueden ser portales del asombro. Mis maestros chinos de taichí y xilografía, el tallador del desierto, el monje taoísta y el lama, los pintores antiguos, los poetas, una mujer, el hombre común, me señalaron con su dedo la luna. No olvido las visiones lunares.



QUITASOL

Revista de poesía, arte y literatura



Por Arnubio Roldán Echeverri*

La revista *Quitassol* es una apuesta artística y literaria que desde el 2009 viene consolidándose como un espacio donde se dan cita tanto reconocidos expositores del arte y de las letras como nuevas voces que tejen la esquivada telaraña de la belleza. La idea nace de un grupo de amigos que fueron sumándose a la

* Antropólogo de la Universidad de Antioquia y guía profesional de turismo. Profesor de cátedra e investigador de la Universidad de Antioquia. Miembro de equipo editorial de la *Quitassol*. Revista de poesía, arte y literatura. Correo electrónico: arnubior@gmail.com

Tertulia del Ángel, una iniciativa de encuentro mensual (primer miércoles de cada mes) que desde el año 1994 se realiza en la Casa Comunitaria de la Cultura Cerro del Ángel.

El nombre de la revista alude a ese gran cerro tutelar que abraza no solo al municipio de Bello sino al Valle de Aburrá y que ha resistido los embates no solo de la naturaleza sino de la desafortada intervención humana.

Quitasol recoge varias manifestaciones de las letras y las artes: poesía, cuento, ensayo, teatro, epistolario, música, teatro y una sesión de Nuestra América; todas estos temas toman cuerpo en 13 sesiones que, separadas por propuestas inéditas de artes plásticas de jóvenes artistas, dan cuenta de una poética propia. Es importante resaltar que la revista realiza para cada número una convocatoria pública para el ensayo, el cuento, la poesía y la dramaturgia, aspecto que ha tenido gran respuesta nacional e internacional. La selección de los textos se hace por parte del equipo, atendiendo a los rigores e implicaciones que demanda la selección de dichas obras.

<i>Contenido</i>	
5 Editorial	
7 Poetas del Quitasol Andrés de los Ríos Diana Berrio Luis Jaramillo Hugo Ortega	
23 Poetas del valle de los perros mudos Georges René Weinstein V. Mauricio Alejandro Moreno Oscar Darío Ruiz Tatiana Isaza Jesús Gómez	
41 Territorio sin límites María Teresa Ramírez <i>Poesía</i>	
53 Geo—grafías Mahmud Darwish <i>Poesía</i>	
69 El espejo enterrado Lenin Alberto Giraldo Arango José Fernando Suárez Isaza <i>Cuento</i>	
113 Eternoretornógrafo Reinaldo Spitaletta <i>Ensayo</i>	
127 LibrEthos Beverice Pineda <i>Teatro</i>	
157 Músicas Secretas Astrid Acevedo <i>Cantautora</i>	
165 Reseñas <i>Poemas Paranormales</i> <i>Coda de silencio</i> <i>Viene cantando un río</i> <i>Continente molino</i>	
	101 <i>De Nuestra América</i> Álvaro Mutis Gabriel García Márquez
	85 <i>In memoriam</i> Ricardo León Peña Villa <i>Poesía</i>
	149 <i>Epistolario como poética de la intimidad</i> Carta del Jefe Seattle
	139 <i>Desvelo de la luz</i> Rubén Crespo <i>Pintura</i>

Las sesiones

Sesión primera: Poetas del Quitasol

Hace alusión a la creación poética de personas oriundas del municipio ya sea que hayan publicado o que se enfrenten por primera vez a esta riesgosa experiencia.

Sesión segunda: Poeta del valle de los perros mudos

En esta sesión se dan cita poetas del Valle de Aburrá; el nombre de la sesión hace alusión a una de las crónicas de la conquista que cuenta que cuando llegaron acá, los perros no ladraban con frecuencia.

Sesión tercera: Territorio sin límites

Cada número hace una invitación a un escritor del ámbito nacional ya sea reconocido o que su obra contenga una construcción literaria significativa.

Sesión cuarta: Geo-Grafías

La revista contacta un escritor o poeta de otro país que nos ofrende un fragmento de su obra para ser conocida en nuestro país. Estos trabajos por lo general son inéditos. Hemos recogido voces de Palestina, Panamá, México Cuba, entre otros.

Sesión quinta: El espejo enterrado

Este aparte recoge el género del cuento y su nombre es en honor a la obra de Carlos Fuentes que reflexiona sobre las vicisitudes y milagros de lo que fue la conquista de América. Este nombre, a su vez, lo recoge Fuentes de una práctica de comunidades indígenas que después de mirarse en el espejo, los enterraban; una maravillosa y juiciosa reflexión sobre la identidad cultural.



Sesión sexta: Inmemorian

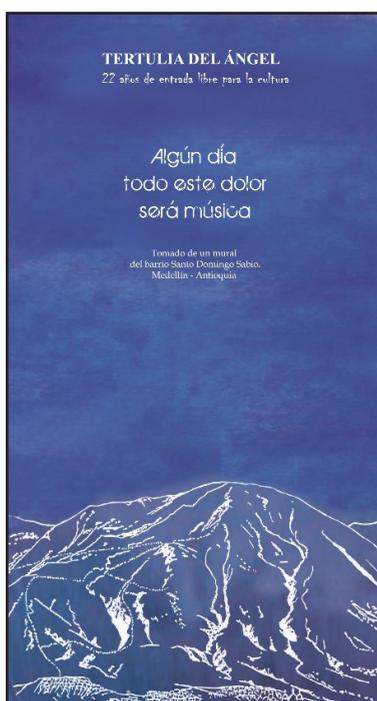
Sesión dedicada a un escritor ausente. La sesión ha recogido jóvenes escritores cuyas vidas han sido truncadas por sucesos de violencia de toda índole. Este aparte es un reconocimiento a obras que, si bien escasas, mostraron un vigor literario y de compromiso con la vida y con el arte.

Sesión séptima: De nuestra América

Propuesta gráfica de autores de nuestra América que con un solo verso nos hacen vibrar. Escritores y artistas que figuran en esta sesión: Aurelio Arturo, Víctor Jara, Eunice Odio, José Manuel Arango, Porfirio Barba Jacob, entre otros. En la revista número 8 se recogen dos textos a la memoria de Gabriel García Márquez y Álvaro Mutis, El cataclismo de Dámocles y Almíbar, respectivamente.

Sesión octava: Eternorretornógrafo

En esta sesión el género invitado es el ensayo. Su nombre es el título del poema del cubano Luis Rogelio Nogueras que trata de una manera magistral la herencia o influencia de otros creadores en la vida de cualquier escritor. “El joven poeta murmuró cerrando el libro de Apollinaire. “Este sí es un poeta...”. Y Apollinaire, el soldado polaco (...) apretó el húmedo librito de Rimbaud, mientras sobre su cabeza pasaban silbando los obuses”.



Sesión novena: LibrEthos

Sesión dedicada a los textos de dramaturgia.

Sesión décima: Desvelo de la Luz

Una sesión que plasma y recrea el color de obras pictóricas de artistas bellanitas que por encima de imponderables han dejado no solo una huella en la memoria del espectador sino que han trascendido el ámbito de lo regional. Es importante anotar que una las obras ha sido un aporte de los artistas para que engalane cada una de las portadas de la revista, a la vez que dentro de la sesión se comenta la obra del artista, acompañada de otras expresiones pictóricas.

Sesión décima primera: Epistolario como poética de la intimidad

Recogemos la misiva o la carta; una expresión que ha sido olvidada y que da cuenta no solo de un sentimiento sino de una época, de una manera de ver el mundo en todas sus manifestaciones: el amor, la muerte, la guerra, la cotidianidad. Muchas de ellas tienen tanta fuerza, que son un derroche de belleza literaria y a la vez dan cuenta de las fibras que mueven el espíritu humano. Contamos en este género con piezas de Eunice Odio, Carlos Pellicer, Manuelita Sáenz, Víctor de Currea Lugo, Oscar Wilde entre otros. Eunice Odio se comunicó con frecuencia, a través de este medio, con varios escritores. Uno de ellos fue el poeta venezolano Juan Lizcano a quien le expresó que estas misivas eran personales y no debían salir a la luz. Este le prometió que si ella faltara primero que él guardaría su secreto, situación que no cumplió ya que después de muerta Lizcano consideró que era un pecado no dar a conocer a las nuevas generaciones este maravilloso legado artístico y literario dejado por la escritora.

Sesión décima segunda: Músicas Secretas

Invitación de cantautores que cuentan su vida a través de la música. Letras excelentes que le apuestan a nuevas propuestas rítmicas y estéticas.

Sesión décimo tercera: Reseña de Libros

Se da cuenta en esta sesión de voces nuevas en la producción poética y literaria.

Los 8 números de la revista a 2016 han sido financiados por la gestión de los mismos integrantes a través de preventas representada en CD, bonos, reproducciones cedidas por artistas, recitales, entre otras. El equipo de trabajo lo integran: Berenice Pineda, Ángela Saldarriaga, Jhony Zapata, Daniel Día y Arnubio Roldán. Una apuesta obstinada que continuará con su ritmo y cadencia para seguir avivando la llama de la belleza, porque como lo expresaba Federico Nietzsche: *solo a través del arte podrá el hombre penetrar en el corazón del mundo.*

Loango Barule

iAy eBarule! iAy eBarule! Barule Barule...
ma Kombilesa numano Mina
chamukina e Ke fue
Barule, loango musole,
ma labandongo Choko ané
bira, bira ané Kongoriklo
ané akkansa mbungú
a toka yumulunga, yumulunga.

Abobo, Abobo
Barule, numano Mina
ma lemba Afrika, erú a Kita Kavianka
abboliá musinga
Changó Oriska entagó enú

iAy eBarule! Ay eBarule! eBarule, Barule
ma Kombilesa numano mija
chamukina e Ke fue.
Ané akkansa, e Ke fue
ané akkansa mambi
ané akkansa mbungú.
Ané a toka yumulunga
nguni changalo Choko to,
a toka yumulunga a sarangia.

Maria Teresa Ramirez Chirra

Índice de autores

Ciencias Sociales y Educación (números 1 al 9)

A

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. Discursos y prácticas culturales durante “La revolución en marcha”. Reforma educativa y cambio social. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 35-52.

ÁLVAREZ-DUQUE, Martha Elena. La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 153-166.

ÁLVAREZ-DUQUE, Martha Elena. Reseña del libro *Aphoristic Compendium*. A tribute to Juan Magariños. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 225-224.

ÁLVAREZ-MIÑO, Lídice. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

ÁLVAREZ TORRES, Jair Hernando. Reseña del libro *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 215-220.

ALZATE ALZATE, Juan David. *Limpian-do el cuerpo y el alma. Higiene y control social en Medellín al iniciar el siglo XX*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 123-139.

ARANGO-VÁSQUEZ, Sandra Isabel. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

ARASSE, Daniel. Elogio paradójico de Michel Foucault a través de *Las Meninas*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 220-225.

ARCILA GONZÁLEZ, Óscar Darío. El contexto político en la construcción de ciudadanos en la escuela colombiana: un cuestionamiento al conflicto y a la distorsión de la educación. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 107-121.

ARCILA ROJAS, Claudia. La memoria poética del texto. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 131-147.

ARCILA ROJAS, Claudia. El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 87-106.

ARCILA ROJAS, Claudia. Reseña del libro *Filosofía de la finitud*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 2 7, enero-junio de 2015; pp. 403-405.

ARCILA ROJAS, Claudia. Reseña del libro *El cuerpo sensible*. En *Ciencias*

Sociales y Educación, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 221-234.

ARCILA ROJAS, Claudia. Reseña del libro *Comprensión lectora y expresión escrita*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 235-240.

ARCILA ROJAS, Claudia. Las expresiones murales: narrativas y silencios para construir el diálogo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 61-86.

ARCILA ROJAS, Claudia. Una habitación propia. Virginia Woolf. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 319-325.

ARISTIZÁBAL CORREA, Hugo Francisco. Reseña del libro *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís 1757-1761*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 226-232.

ARRIETA BARBOSA, Armando Luis. Espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de *Ciencias Sociales en Colombia (1990-2010): Enfoques, visiones y concepciones*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 43-64.

B

BARAHONA, Ana. La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 19-42.

BARNET, Belinda. La vida secreta de nuestras prótesis. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 293-298.

BERRIO MENESES, Carlos Mario. La formación del estado en Colombia y el origen histórico de su debilidad coercitiva. Algunas aproximaciones. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 85-106.

BARRIOS GONZÁLEZ, Diana María. Literatura e imagen. La construcción de público lector en la revista *Lectura y Arte* (Medellín: 1903-1906). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 71-85.

BETANCUR HERNÁNDEZ, Luisa Fernanda. El terror en los orígenes del totalitarismo y la política de la muerte. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 43-60.

BIERVLIET, John Harold. La ecología humana. Complejidad del espacio y del tiempo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 147-162.

BIERVLIET, John Harold. Las multitudes y las revoluciones de nuestro tiempo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 157-179.

BIRNBAUM, Jean. Muere René Girard, antropólogo y teórico de la "violencia mimética". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 232-236.

BOTERO BETANCUR, Constanza. Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2 1, enero-junio 2012; pp. 61-86.

BOTERO BETANCUR, Constanza. Teoría de la honestidad un proyecto pedagógico

francés. La cultura de la conversación y el jansenismo en la Francia del siglo XVII. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 111-122.

BROSSAT, Alain. Prefacio a la obra *Historia política del alambre de púas*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 205-213.

BUILES, Luisa Fernanda. El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 87-106.

BUSTAMANTE FONTECHA, Alejandro. Por la senda del autoritarismo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 127-135.

C

CADAVID ARANGO, Lucas. Reseña del libro *Los derrotados*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 219-223.

CALLE PÉREZ, Diego. Precampañas en Medellín. Reflexión crítica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 304-306.

CANGUILHEM, Georges. Medios y Normas del hombre en el trabajo. A propósito de un libro de Georges Friedmann. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 151-162.

CANO VARGAS, Alexander. De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 135-145.

CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Sobre la construcción de un modelo teórico-

metodológico para escribir historias de vida. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 15-36.

CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Reseña del libro *El cuerpo narrado en el reality show*. Un estudio sobre cambio extremo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 224-227.

CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. El arte en el cartel publicitario. Estudio iconológico e iconográfico del Cartel en Colombia desde 2000 hasta 2010. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 65-84.

CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Reseña de *El Mono*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 275-278.

CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Voces. Despliegues estéticos en la vida y obra de Mariana Varela. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 159-181.

CARDONA-RODAS, Hilderman. Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 36-60.

CARDONA-RODAS, Hilderman. Reseña del libro *Homofobia y agresiones verbales*. La sanción por transgredir la masculinidad hegemónica. Colombia 1936-1980. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 279-283.

CARDONA-RODAS, Hilderman. Reseña del libro *La trompeta de Mercurio*. De la lectura y el libro. En *Ciencias Sociales y*

Educación, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 303-306.

CARDONA-RODAS, Hilderman. Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 81-104.

CARDONA ARBOLEDA, Juan David. Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 81-104.

CASTAÑO ZAPATA, Daniel. Fin de guerra y reinserción de excombatientes. La Legitimidad del Programa de Atención Humanitaria al Desmovilizado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 97-121.

CASTAÑO ZAPATA, Daniel. Reseña del libro *Comprensión lectora y expresión escrita*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016; pp. 235-240.

CASTEL Pierre-Henri. Ante la salud mental, un superyo estorbo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 263-266.

COELHO DE SOUZA LAGO, Mara. Da peste gay ao barebacking sex: AIDS, biopolítica e risco em saúde. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 43-67.

CHAHÍN TABARES, Naysle. El Mapa Conceptual como Instrumento de la Estrategia Didáctica en el Aprendizaje Significativo en la Evaluación Oral Final de los Niveles I (grupos 100/102) y II (grupos

98/101) de Inglés. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.157-169.

CHAMBERS, Paul Anthony. ¿Comunidad política sin negociación?: “desacuerdo radical” y las dimensiones éticas de la búsqueda de la paz en Colombia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 113-133.

CHAMBERS, Paul Anthony. Reseña del libro *Participación y democracia en la ciudad del siglo XXI*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 221-225.

CHAMBERS, Paul Anthony. The Power of Passion Imagery: theology, beauty and truth in depictions of Christ's suffering and death. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp.183-199.

CHÉDEVILLE, Pierre. Metamorfosis de la codicia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 193-199.

D

DAGONET, François. El fracaso de la escuela. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 183-220.

DAGOINET, François. Ensayo de auto-justificación. Dispersión y recentramiento. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 228-239.

DAGOINET, François. Seguir su camino (edición revisada y aumentada). Un itinerario filosófico. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 240-288.

- DAGOGNET, François. Bioética I. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 289-290.
- DAGOGNET, François. ¿Cómo plantear bien el problema del aborto? En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 293-303.
- DAGOGNET, François. La renuncia a las morales clásicas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 309-315.
- DAGOGNET, François. Trastornos. La procreación artificial. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 316-334.
- DAGOGNET, François. Sobre la religión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 335-339.
- DAGOGNET, François. Lógica y magia de la máquina. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 340-341.
- DAGOGNET, François. Objeciones y respuestas dadas por Dagognet a sus colegas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 342-362.
- DAGOGNET, François. Incorporar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 363-369.
- DE LA HOZ, Adriana. Estética del devenir adverso en la narrativa de Franz Kafka. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 169-181.
- DE SANTIAGO, Enrique. Matta en el inverso del universo con sus amigos detrás del espejo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 183-192.
- DEBRAY, Régis. La diagonal del sabio. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 370-374.
- DE KEUKELAERE, Simon. Crítica de la presentación que el «Dictionnaire des philosophes» hace de René Girard. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 210-219.
- DE KEUKELAERE, Simon. Presentación de la teoría del deseo mimético de René Girard, Simon de Keukelaere. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 220-231.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Atlas de lo imposible. Warburg, Borges, Deleuze, Foucault. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 226-244.
- DOS SANTOS OLIVIA, Alfredo. A revista O Cruzeiro e as primeiras memórias da revolução de 1930 no Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 21-42.
- DO NASCIMENTO CORREIA, Vinicius. Tráfico de Pessoas: um crime de difícil percepção. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 87-105.
- DUPUY, Jean-Pierre. “Cuando yo me muera, nada de nuestro amor habrá existido nunca”. Variaciones sobre Vértigo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 239-254.
- DUPUY, Jean Pierre. La forma de lo sagrado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 237-251.

DUPUY, Jean Pierre. Pensar lo más cerca del apocalipsis. Un itinerario. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 252-276.

DURET, Pascal. El cuerpo y sus sociologías. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 167-200.

E

ECHEGARAY, Fabián. Repensando la cultura política desde el consumo: la politización de las compras y la relación con las empresas en Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 17-38.

ESCOBAR ORTIZ, Jorge M. El cuerpo como artefacto: tecnologías médicas, anatomopolítica y resistencia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 145-157.

ECHAVARRÍA CARVAJAL, Jorge. Debates y redefiniciones del patrimonio cultural. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 109-126.

F

FASSIN Didier. A las cabezas del Estado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 255-258.

FERNÁNDEZ GALÍNDEZ, Óscar. Biopolítica, bioética y biosemiótica. Tres dimensiones de una misma mirada a través de la biología filosófica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 143-152.

FORESTIER, Florian. Internet y la ciudad. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 185-191.

FOUCAULT, Michel. Volver a la historia,

conferencia de Foucault en el Japón. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 267-278.

FOUCAULT, Michel. Prisiones y asilos en el mecanismo del poder, entrevista con Foucault. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 278-282.

FOUCAULT, Michel. Bio-historia & biopolítica, reseña del libro de Ruffié. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 282-284.

FOUCAULT, Michel. Una maravillosa erudición, la de Ariès. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 284-286.

FOUCAULT, Michel. Foucault estudia la razón de Estado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 284-291.

FOUCAULT, Michel. Entrevista con Michel Foucault, sobre el libro de Dover. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 291-299.

G

GARCÍA BARRIENTOS, Federico. Del lujo o la melancolía. Antioquia siglos XIX y XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 21-35.

GIRALDO SALAZAR, Juan Leonel. Un parafraseo: la pedagogía va bien. Y, ¿la educación? En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 211-220.

GÓMEZ ARCILA, Verónica. Pertinencia de los procesos de aseguramiento de

la calidad para la Educación Superior colombiana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 185-193.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. A propósito del centenario de Albert Camus (1913-2013). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 228-274.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. Reseña de *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 314-318.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. A propósito de los cien años de *La Metamorfosis*, de Franz Kafka. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio 2015; pp. 389-401.

GONZÁLEZ, Óscar Jairo. Entrevista a Farley Velásquez Ochoa. El teatro y sus dobles. Homenaje a Farley Velásquez Ochoa (1966-2015). "Con el teatro busco la ciudad perdida". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 299-318.

GRANDA IBARRA, Claudia Patricia. Educar desde la compasión. El escenario familiar como contexto. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 9, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 63-79.

GROS Frédéric. Michel Foucault, una filosofía de la verdad. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 209-219.

GRÜN, Ernesto. Las "constituciones líquidas". Un ensayo sistémico-cibernético. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.173-185.

GUTIÉRREZ AVENDAÑO, Jairo. Epistemografía y didáctica. La enseñanza basada en la investigación a través de artículos científicos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 127-156.

H

HERRERA MONTOYA, Lina María. Reflexión sobre el sujeto que podría encarnar el maestro en una intención de formación y de narración estética de sí. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 59-78.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. Anotaciones sobre el sujeto lírico en la poesía de Raúl Gómez Jattin (1945-1997). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 163-179.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. La lengua inglesa como vector del modelo de libre mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. De la imprenta a la Internet: instrumentos de universalización de la lengua inglesa. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 151-162.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. El tungsteno y las huellas del colonialismo en el Perú. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 107-121.

I

IRRERA Orazio. Arqueologías de las colonias. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 259-262.

J

JIMÉNEZ GARCÍA, Alejandra. Una visión participativa del adulto mayor en la Educación Superior. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 71-90.

JURADO CASTAÑO, Pedro Alejandro. Una tensión entre la universalidad y particularidad de los derechos humanos. Reconstrucción del fundamento de legitimidad y análisis sobre su realización en Occidente. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 89-109.

L

LEGRAND Stéphane. La dirección de los recursos humanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 250-254.

LÓPEZ, Juvenal. Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 61-86.

LÓPEZ BERMÚDEZ, Andrés. La sociología del escritor y su contribución a la historia social de la literatura latinoamericana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 79-96.

LÓPEZ BOLÍVAR, María Cristina. El individuo irreductible. Extravíos del liberalismo y el socialismo modernos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 9, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 47-62.

M

MACHEREY, Pierre. De Canguilhem a Canguilhem pasando por Foucault. En

Ciencias Sociales y Educación, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 141-150.

MACHEREY, Pierre. Subjetividad y normatividad en Canguilhem y Foucault. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 163-183.

MÁRQUEZ ESTRADA, José Wilson. La Nación entre Rejas. Régimen penitenciario y carcelario en Colombia en el siglo XIX: el caso del Estado Soberano de Bolívar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 79-99.

MAYA FRANCO, Claudia María. La conversación en la relación terapéutica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 131-142.

MOLINA MERCHÁN William. Reseña de Derecha e izquierda en Colombia 1920-1936. Estudio de los imaginarios políticos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 307-310.

MONTEJO RIVERO, Jetzabel. Una visión participativa del adulto mayor en la Educación Superior. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 71-90.

MORENO MONTOYA, Óscar Andrés. Historia de rojos y azules: los partidos políticos tradicionales colombianos desde la Independencia hasta mediados del siglo XIX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 93-112.

MUSSO, Pierre. Génesis y crítica de la noción de red. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 201-224.

O

OCAMPO SUÁREZ, Héctor Mario. La relación entre ontología y política en la teoría de la "Verdad del Seyn" de Heidegger. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 101-126.

OCAMPO, Melina. Criminalidad, grupos armados y reinserción: perfiles y motivaciones. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 17-57.

OLANO GARCÍA, Hernán Alejandro. Los escolios de Amalia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 165-178.

OSPINA ROJAS, José Humberto. Traducción de REVEL, Jean François. *Montaigne a propósito de Proust*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 255-272.

OSPINA ROJAS, José Humberto. Reseña de *Experiencias desnudas del orden. Cuerpos deformes y monstruosos*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 311-313.

P

PALAU, Luis Alfonso. *Tecnicidad, conocimientos y virtualización; de Leroi-Gourhan a Serres*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 183-208.

PALAU, Luis Alfonso. *Del contrato Natural a la Guerra Mundial. Notas sobre filosofía del derecho e historia de la tecnología de Michel Serres*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 185-207.

PALAU, Luis Alfonso. *Presentación de la bio-bibliografía de François Dagognet*.

En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 201-211.

PALAU, Luis Alfonso. *Por una estética del materiólogo, objetólogo y exólogo, Dagognet*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 212-227.

PALAU CASTAÑO, Luis Alfonso. Traducción del artículo "René Girard" del *Dictionnaire des philosophes* (PUF) y la crítica correspondiente. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp.206-209.

PÉQUIGNOT, Bruno N.º *La imagen, el arte y la sociología*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 375-384.

PÉREZ PACHECO, Yaritza. *Oferta estatal de consentimiento en el procedimiento arbitral CIADI*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 33-64.

PÉREZ SALAZAR, Juan Óscar. *La instrumentalización del imaginario religioso por parte del Partido Conservador durante la guerra civil colombiana de 1859-1862, el caso de Antioquia*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 123-137.

PLESTED ÁLVAREZ, María Cecilia. *Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera en posgrado, estudio de caso*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 65-87.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. *Un vagabundeo metódico*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 199-208.

PUERTA MOLINA, Andrés Alexander. El reportaje: un género híbrido, omnívoro y totalizante. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 87-92.

PULGARÍN RODRÍGUEZ, Maira Alejandra. Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera en posgrado, estudio de caso. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 65-87.

R

RAMÍREZ ARCILA, Isa Margarita. La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 53-70.

RAMÍREZ TORRES, Juan Luis. La polisemia del sacrificio. Política y fragmento de la *communitas* latinoamericana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 159-183.

RIBEIRO, Edméia. Mulheres, costumbrismo, hispanismo e caráter nacional em las mujeres españolas, portuguesas y americanas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 17-32.

RESTREPO TAMAYO, Viviana Andrea. Desarrollo de los recuerdos autobiográficos, la autoconciencia y la teoría de la mente. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 141-155.

RESTREPO TAMAYO, John Fernando. Reseña del libro *El lado oscuro de la democracia*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 301-303.

REVEL CHION, Andrea. La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 21-40.

REVEL, Jean François. Montaigne a propósito de Proust. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 257-271.

RODRIGUES DE PAULA, Paulo Sergio. Da peste gay ao barebacking sex: AIDS, biopolítica e risco em saúde. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 43-67.

RODRÍGUEZ DE LA ROSA, Luis Gabriel. El derecho y la paz transformadora. El sentido de la estructura social en Talcott Parsons. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 123-140.

ROMANELLO, Jorge Luiz. A revista *O Cruzeiro* e as primeiras memórias da revolução de 1930 no Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 21-42.

ROUSSEL, Peggy. El cuerpo y sus sociologías. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 167-200.

RUEDA SALAS, María José. Los "falsos positivos" y el tratamiento de la cuestión de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia en el sistema interamericano de derechos humanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 55-78.

S

SALAZAR-CEBALLOS, Alexander. Hacia la aproximación de un modelo didác-

- tico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.
- SÁNCHEZ PUERTA, Natalia. Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 36-60.
- SÁNCHEZ PUERTA, Natalia. Reseña de Homofobia y agresiones verbales. La sanción por transgredir la masculinidad hegemónica. Colombia 1936-1980. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 279-283.
- SANTAMARÍA CORTÉS, Luz Mery. El desarrollo humano, un constructo vasto cruzado por múltiples variables. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 223-233.
- SENEILLART Michel. La invención del homosexual. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 245-245.
- SERRES, Michel. Traición: la thanatocracia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.189-215.
- SERRES, Michel. El balancín, la piedra filosófica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 208-22.
- SERRES, Michel. El ruido de fondo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 223-234.
- SERRES, Michel. La sociedad pedagógica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 235-239.
- SERRES, Michel. Turner traduce a Carnot. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 240-247.
- SERRES, Michel. Tempo: el compositor. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 248-252.
- SERRES, Michel. El tiempo humano: de la evolución creadora al creador de evolución. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 253-265.
- SERRES, Michel. Al no tener ningún sentido, la música los tiene todos, entrevista de Xavier Lacavalerie a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 266-270.
- SERRES, Michel. Ciencia y filosofía, entrevista de Pierre Lena a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 271-283.
- SERRES, Michel. Michel Serres, el filósofo luminoso, entrevista de Jean Carette a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 284-288.
- SERRES, Michel. Capaccio el paradójico, entrevista de Ckaude-Catherine Kiejman a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 288-292.
- SERRES, Michel. Lo trágico y la lástima. "Discurso de respuesta a René Girard". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp.277-293.
- SIERRA DUQUE, Edna Juliet. Cine e industria en Colombia, hacia un estado de la cuestión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 93-111.

T

TABARES PENAGOS, Alexander. La lengua inglesa como vector del modelo de libre mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

TANGARIFE BEDOYA, Cesar. Las expresiones murales: narrativas y silencios para construir el diálogo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 61-86.

TIPIANI, María Victoria. María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 147-165.

TORRES ROJAS, Érica. La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 19-42.

TRUJILLO MOSQUERA, Jair Alexis. El recluta. Testimonio literario del impacto de la Guerra de los Mil Días en la familia antioqueña. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 123-146.

U

URIBE BETANCUR, Leidy Diana. Reseña del libro Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 228-232.

V

VARGAS ZULUAGA, Nora Margarita. Coreografías urbanas del desprecio. Estéticas neo-barrocas en la ciudad de Medellín. En *Ciencias Sociales y Educa-*

ción, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 115-128.

VÁSQUEZ-LOPERA, Claudia Patricia. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

VÁSQUEZ ZORA, Luis F. Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N.º 9, enero-junio 2016; pp. 21-46.

VÉLEZ ROJAS, Óscar Alonso. La lengua inglesa como vector del modelo de libre mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

VIGHETTI, Patrick. Seguir su camino (edición revisada y aumentada). Un itinerario filosófico. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 240-288.

VIGHETTI, Patrick. Sobre la religión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 335-339.

VILLAMIZAR PALACIOS, Carlos Iván. Discursos y prácticas culturales durante "La revolución en marcha". Reforma educativa y cambio social. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 35-52.

Z

ZAPATA GARCÉS, Jorge Esteban. El arte en el cartel publicitario. Estudio iconológico e iconográfico del Cartel en Colombia desde 2000 hasta 2010. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 65-84.

Pautas para la presentación de artículos

Todo artículo sometido a cualquier revista de la Universidad de Medellín debe ser acompañado de una constancia en que figure su carácter de inédito, ser de la autoría de quien lo envía y que no haya sido propuesto para publicación en ningún otro espacio simultáneamente. Además, cede sus derechos patrimoniales a la Institución y la autoriza a divulgarlo por cualquier medio, impreso o electrónico incluido Internet, que la Universidad de Medellín posea.

Las personas interesadas en presentar un artículo para publicación en la revista Ciencias Sociales y Educación lo podrán enviar a los siguientes correos electrónicos:

socialeduca@udem.edu.co

hcardona@udem.edu.co, y deben tener en cuenta los siguientes puntos:

- **Del comité editorial**

Una vez recibido se enviará mensaje de confirmación de recepción. En caso de no cumplir las normas ortográficas de devolverá inmediatamente. El comité editorial de la revista estudiará la pertinencia de cada uno de los artículos. Este será leído al menos por dos personas del comité, las cuales emitirán su evaluación, rechazándolo o aprobándolo de acuerdo con lo establecido.

Los documentos aceptados por el Comité Editorial pasan a un proceso de

revisión de pares (peer reviewers) por tres meses. Esta revisión corresponde a una evaluación de forma anónima por jurados expertos en el tema, los cuales son asignados de tal forma que ni el autor ni el par evaluador se enteran quién es la otra parte (doble ciego). La decisión de la publicación de los mismos estará sujeta a los resultados de las evaluaciones. El Comité Editorial informará oportunamente a los autores los resultados de la evaluación que, en caso de ser favorable, se enviará evaluación y texto para que realice los ajustes pertinentes en el plazo que señale el editor de la revista.

- **Del autor**

- El autor, o autores de un artículo publicado en esta propuesta editorial se harán cargo jurídicamente de los juicios emitidos en el mismo. En ningún caso comprometerá las políticas de la publicación o de las instituciones que la patrocinan.
- Todo texto sometido a evaluación deberá ser inédito.
- Al entregar el artículo al comité editorial, el autor(es) se compromete a no presentarlo simultáneamente a otra publicación, a menos que sea rechazado.
- El autor (es) deberá elaborar una carta de compromiso en la que conste: 1. Si el artículo es escrito por más de un autor, en la carta

debe figurar la aceptación de todos los autores en el caso de que sea publicado. 2. El material presentado es de su completa autoría, y 3. Las citas textuales están debidamente referenciadas bibliográficamente.

- El autor(es) entregará los datos a incluir en la reseña personal la cual será ubicada al inicio del artículo, siguiendo los siguientes ítems: nombre completo, cuáles son sus títulos profesionales, a qué se dedica en la actualidad y dónde trabaja, publicaciones más relevantes en los últimos cinco años (mencionar tres o cuatro), dirección de correo electrónico.

- **Del artículo**

En el caso de los artículos de investigación, los autores deben hacer una presentación del acercamiento metodológico y del tratamiento de fuentes o de la información de campo, así como destacar los resultados de la investigación. En el caso de los textos que presenten ensayos o artículos de reflexión, es importante que las referencias bibliográficas sean discutidas en los textos actuales y, en la medida de lo posible, incluyan los trabajos de autores colombianos y latinoamericanos.

- **Aspectos gramaticales**

- La redacción preferentemente se hace en tercera persona del impersonal (se), salvo excepciones que estén justificadas por las características singulares del texto.

- La redacción debe ser correcta, esto es, una estructura básica (sujeto, verbo, predicado).
- Los términos o expresiones que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el texto aparecerán en cursiva. Lo mismo es válido para el nombre de obras que aparecen referenciadas en el interior del texto (libros, películas, publicaciones seriadas, pinturas, etc.)
- Los textos deben contener puntuación, aceptación y ortografía de acuerdo con la lengua en que se escriban.
- El comité editorial se reservará el derecho de proponer correcciones.
- Todo texto estará estructurado a partir de los siguientes componentes: título, autor, introducción, desarrollo y bibliografía.
- La forma en la que se articulen en el texto debe ser integrada, separada por acápites, subtemas u otros.
- La extensión estimada de los textos debe ser entre 15 y 30 cuartillas (incluyendo la bibliografía), tamaño carta, interlineado de 1.5 y tipo de letra Arial 12 puntos.

- **De la estructura**

Las partes del texto serán:

- Título que oriente con claridad el tema tratado.
- Subtítulo (si se requiere), breve comentario que insinúa la orientación central del trabajo.
- Introducción.

- Cuerpo del trabajo: en el caso de que se haga una cita directa o indirecta su referencia no se realizará con una nota al pie, sino que al final de la cita se debe poner el primer apellido del autor, el año y la página de la cual se toma la cita. El uso de notas al pie se reservará solo para aclaraciones o comentarios adicionales.
- Referencias bibliográficas: ver la forma para cada referencia bibliográfica.
- **De la presentación**
- Los textos deben ser enviadas en formato electrónico (WORD).
- Las fotografías, ilustraciones, imágenes o mapas se adjuntan en formato digital 450 dpi. Cada una de estas debe estar debidamente referenciada con un pie de imagen en el que se informe el nombre (cursiva), autoría, procedencia, fecha de elaboración y demás información que corresponda, para ser incluidas en el texto.
- Los gráficos, cuadros y otros elementos similares deben aparecer con tabuladores (no utilizar: Insertar tabla, en Word).
- Las referencias bibliográficas en el interior del cuerpo de los textos aparecen al final de cada cita, entre paréntesis: el primer apellido, con mayúscula inicial (el segundo apellido, si otro autor citado comparte el primero), el año de la publicación y la página o páginas en las que se encuentra el texto transcrito.

Cuando se trata del llamado a confrontación con otro texto, aparece entre paréntesis: Cfr., el apellido del autor y el año de la publicación. La referencia completa del texto a confrontar aparecerá en Bibliografía.

- **Referencias bibliográficas**

- **Libro**

Apellido y nombre del autor (solo mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), título y subtítulo del libro, punto seguido, ciudad de la edición, dos puntos, nombre de la editorial.

Ejemplo:

- Carpentier, Alejo (1981). La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos. México: Siglo XXI Editores.

- **Artículo de revista o capítulo de libro**

Autor del texto citado (apellido y nombre con mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), Título del artículo o del capítulo (mayúscula inicial), seguido de punto, el nombre de la revista o del libro (mayúscula inicial), volumen (V.) y el número correspondiente a la edición (n.º), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado (p., si es una página, o pp., si son varias páginas). Para capítulos, la ciudad de edición y el nombre de la editorial.

Ejemplos:

- Laverde Ospina, Alfredo (2006). (Im) pertinencia del concepto de

tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, V. 27, n.º 49, pp. 33-50.

- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1984). “Colombia indígena, período prehispánico”. En: Jaime Jaramillo Uribe (Dir.). *Nueva Historia de Colombia. Colombia indígena, Conquista y Colonia*, T. I. Bogotá: Editorial Planeta.

• **Publicación en Internet**

Apellido y nombre del autor (mayúsculas iniciales separados por coma), fecha de la publicación (si se obtiene, entre paréntesis), punto seguido, título del artículo punto seguido, la inscripción En (mayúscula inicial y subraya), dirección de la página Web y fecha de consulta, entre paréntesis (mes y año).

Ejemplo:

- Ricoeur, Paul (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. *Ágora – Papeles de Filosofía*, volumen 25, pp. 9 – 22. En: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1066/1/Ricoeur.pdf> (consultado en enero de 2014)

• **Abreviaturas**

et al. (entre otros) Todo en minúscula, sin punto después de la “t” y en cursiva.

Cfr.: sirve para remitir a una fuente que apoya o amplía lo que se dice.

p. o pp. (página o páginas) se utiliza p. para referirse a una sola página cuando se realice una citación directa o indirecta; cuando son varias, se usa pp. y se deja un espacio entre el punto y el número.

[sic] se utiliza dentro de una cita, para indicar que se conservó la cita original aunque una palabra estuviera mal escrita. Es muy común cuando se citan publicaciones históricas y va después de la palabra incorrecta.

[...] se utiliza dentro de una cita e indica que se han suprimido palabras o frases de la misma.

[] todas las palabras que el autor agregue al texto de una cita van entre corchetes.

Los anteriores puntos se encuentran el sitio web de la revista: http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

R E V I S T A

**Ciencias Sociales
y Educación**

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DATOS GENERALES

Apellidos: _____

Nombre: _____

No. Documento: _____ De: _____

Dirección: _____

Oficina: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Residencia: _____

Teléfono: _____ Municipio: _____

Departamento: _____ País: _____

Fecha: _____ Firma: _____

Valor de la suscripción anual (2 números)
Colombia - ordinaria: \$ 24.000.00 más fletes de envío
En el exterior: U\$ 12.00 más fletes de envío

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES:



Lo invitamos a suscribirse desde cualquier lugar del mundo a todas las revistas de la
Universidad de Medellín a través de www.lalibreriadelaU.com

Teléfonos: (57 +1) 4-839575 ó 4-837551

Fax: (57 +1) 2-691127 Cra. 36 No. 22 D 71 Ed. B1 Of. 807 Bogotá D.C. - Colombia

Lea las instrucciones que se encuentran al respaldo antes de diligenciar este formato



Instrucciones para el diligenciamiento de la suscripción

Señor suscriptor:
Bienvenido a la revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Diligencie la suscripción a máquina o en letra imprenta legible y clara, sin borrones, tachones, ni enmendaduras.

DATOS GENERALES

- Apellidos y nombres: escriba el primer apellido, segundo apellido y nombre según el orden establecido en el correspondiente documento de identidad.
- Número de documento: escriba el número de identificación completo.
- Dirección: marque con una X la dirección a la cual desea que se le envíe la revista, con la dirección completa y su correspondiente número telefónico.
- Municipio: escriba el nombre de la ciudad/municipio al que corresponde la dirección.
- Departamento: escriba el nombre del departamento/estado correspondiente a la dirección donde se le enviará la revista.
- País: escriba el nombre del país donde reside.
- Fecha: escriba la fecha en que está diligenciando la suscripción empezando por el día, siguiendo con el mes y terminando con el año.

NOTAS FINALES

- Todo pago debe hacerse a nombre de la Universidad de Medellín, en la cuenta nacional 1087-2451169 Bancolombia.
- La consignación y el formulario diligenciado envíelo a la Universidad de Medellín, Oficina Editorial, Revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN, al A.A. 1983 o vía fax al 340 5216.