

Ciencias Sociales y Educación

7(14), julio-diciembre de 2018



**Universidad
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 7, Número 14, julio-diciembre de 2018

ISSN (en línea): 2590-7344

ISSN (impreso): 2256-5000

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

Correo electrónico: socialeduca@udem.edu.co

Periodicidad semestral

Editor

Hilderman Cardona-Rodas

Asistente Editorial

Sebastián Suaza Palacio

Sello Editorial Universidad de Medellín

selloeditorial@udem.edu.co

Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Asistente de Producción Editorial

Solangy Carrillo-Pineda

Corrección de estilo

InfFolio. Corrección de textos

Melisa Restrepo Molina

Traducción española a inglés

Álvaro Hernán Cruz Mejía

Traducción española a portugués

Roanita Dalpiaz

Diseño y diagramación

Hernán Darío Durango T.

Ilustración de la portada

Ernst Haeckel (1904). Kunstformen der Natur. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut. Plate 99: Trochilidae

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Cra. 69 H N.º 77-40. Teléfono: 602 08 08.

Bogotá, Colombia

Tarifa postal reducida. Adpostal No. 14

Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo

Fernández Botero",

Universidad de Medellín, carrera 87 N.º 30-65,

Belén Los Alpes

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con fines educativos, investigativos o académicos 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 la revista.

Comité científico:

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

Dr. 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. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, Estados Unidos. Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu

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

Dr. 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: jaflorezlopez@gmail.com

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

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

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

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

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

Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, 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. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, 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 Paláu-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: laPaláu@gmail.com

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

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

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

Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: rramirez@unal.edu.co

Evaluadores del número

Mag. Alfredo Restrepo Ruiz. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: alrestrepo@udem.edu.co

Mag. César Augusto Molina Saldarriaga. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: cesar.molina@upb.edu.co

Mag. David Richard Pincay Sancán. Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador. Correo electrónico: dpincays@unemi.edu.ec

Dr. Jaime Alberto Carrión Suárez. Universidad San Buenaventura y la Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jacarrio@unal.edu.co

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

Mag. Juan Gabriel Acosta Castro. Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia. Correo electrónico: jacosta@usbctg.edu.co

Mag. Lina María Cadavid López. Colegio Marymount, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lcadavid10@gmail.com

Mag. Luisa Mercedes Cuesta Moreno. Normal Superior Manuel Cañazares, Quibdó, Colombia. Correo electrónico: luisam093@gmail.com

Mag. Marina Cadenillas Londoña. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Correo electrónico: mcadeni@pucp.edu.pe

Dra. María Fernanda Vásquez Valencia. Universidad de Antioquia y Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: mfdavasquez@gmail.com

Mag. Milton Alexander Usquiano Castro. Universidad Católica Luis Amigó y Universidad Santo Tomás, Medellín, Colombia. Correo electrónico: abogadousquiano@une.net.co

Mag. Rubén Darío Hurtado Vergara. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ruben.hurtado@udea.edu.co

Dr. Nicolay Alexander Vargas García. Inpec y Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: nicolayvargas@gmail.com

Mag. Víctor Alfonso Morales Salcedo. Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: victor.morales@ugc.edu.co

Contenido

| | |
|------------------------------------|----|
| Editorial..... | 5 |
| <i>Editorial (English)</i> | 9 |
| <i>Editorial (Português)</i> | 13 |

ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN | RESEARCH ARTICLES | RESULTADOS DA PESQUISA

| | |
|--|-----|
| Desarrollo del aprendizaje en la educación superior a través del pensamiento eficaz: el caso de la carrera de Contabilidad y Auditoría en Uniandes, Puyo, Ecuador | 21 |
| <i>Development of Learning in Higher Education through Effective Thinking: Case Study of the Accounting and Audit Career in Uniandes, Puyo, Ecuador</i> | |
| <i>Desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior por meio do pensamento eficaz: o caso do curso de Contabilidade e Auditoria na Uniandes, Puyo, Equador</i> | |
| • Dailín Peña Suárez, Gerardo Ramos Serpa, Adriana López Falcon y Yurisan Arias Ricardo | |
| Objeción de conciencia de las personas organizacionales en Colombia | 39 |
| <i>Organizational people's Objection of conscience in Colombia</i> | |
| <i>Objecção de consciência das pessoas jurídicas na Colômbia</i> | |
| • Jhohan David Córdoba Cuesta | |
| Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia) | 65 |
| <i>Multimodal tool Based on Tasks for Learning English in Sixth Grade in Florencia, Caquetá (Colombia)</i> | |
| <i>Ferramenta multimodal baseada em tarefas para aprender inglês no sexto ano em Florencia, Caquetá (Colômbia)</i> | |
| • Paola Julie Aguilar-Cruz | |
| Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación | 85 |
| <i>The Discontinuous Texts: a Didactical Possibility for Encouraging Interpretation</i> | |
| <i>Os textos descontínuos: uma possibilidade didática para favorecer a interpretação</i> | |
| • María Cristina Casas Sánchez, Tatiana Martínez Rivera, Ana Catalina Tamayo Duque y Gloria Amparo Villa Acevedo | |
| La constitucionalización del derecho laboral y su fundamentación | 109 |
| <i>The Constitutionalization of Employment Law and its Substantiation</i> | |
| <i>A constitucionalização do direito trabalhista e sua fundamentação</i> | |
| • Wilson Yesid Suarez Manrique | |
| El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto..... | 127 |
| <i>The Pragmatic Component: an Essential Element for Contextual Reading</i> | |
| <i>O componente pragmático: elemento indispensável para a leitura em contexto</i> | |
| • Adriana María Palacio Medina, Bibiana Andrea Palacio Medina, Leysy Perea Mercado y María Claribeth Moreno Romaña | |

La evolución de los Derechos Humanos: una mirada desde las relaciones internacionales..... 149

The Evolution of Human Rights from the International Relations Point of View
A evolução dos Direitos Humanos: uma mirada desde as relações internacionais

- Pedro Piedrahita Bustamante

Los Derechos Humanos y el valor supremo de la paz como presupuestos del reconocimiento democrático. Una reflexión para la Colombia del posconflicto 165

Human Rights and the Supreme Value of Peace as a Presupposition of Democratic Recognition. A Reflection for Peace in Post-conflict
Os Direitos Humanos e o valor supremo da paz como pressupostos do reconhecimento democrático. Uma reflexão para a Colômbia do pós-conflito

- Kevin Alexander Jaramillo Castrillón y Rodrigo Antonio Rodríguez Palacio

TRADUCCIÓN | TRANSLATION | TRADUÇÃO

Homo Ludens/El cuerpo en juego. Michel Serres. Entrevista conducida por François L'Yvonnet 191

- Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Hacia una ciencia de la vida mental. Entrevista realizada en 2007 por Renaud Persiaux a Stanislas Dehaene.....219

- Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

El cerebro y la complejidad. Entrevista realizada en 1995 de Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux225

- Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

RESEÑAS Y ENTREVISTAS | REVIEWS | REVISÕES E ENTREVISTAS

Entrevista a la pintora María Elena Vélez..... 235

- Entrevista de Óscar Jairo González Hernández

Los Ejércitos. Evelio Rosero 247

- Reseña de Boris Álvarez

Estructura constitucional del Estado Colombiano. John Fernando Restrepo Tamayo 251

- Reseña de Pedro Alejandro Jurado Castaño

Arte, biología y naturaleza. Algunas reflexiones sobre una estética de las formas en *Kunstformen der Natur* (1904) de Ernst Haeckel (1834-1919) 255

- Hilderman Cardona-Rodas

Pautas para la presentación de artículos 261

Author's Guidelines271

Pautas para os autores281

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-------|-----------------|------|---------|---|
| Ciencias Sociales y Educación | Medellín Colombia | 7(14) | Julio-Diciembre | 2018 | pp. 290 | ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000 |
|-------------------------------|-------------------|-------|-----------------|------|---------|---|

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a1>

La revista *Ciencias Sociales y Educación*, desde sus inicios en el 2012, ha tenido un propósito fundamental: generar espacios de reflexión académica a través de la publicación de artículos en el campo de las ciencias sociales y humanas. Para esta ocasión, en su décima cuarta edición la revista ofrece al público lector una serie de artículos, traducciones, reseñas y entrevistas con temáticas variadas que abarcan derechos humanos, el aprendizaje en la educación superior, la objeción de conciencia, herramientas multimodales para el aprendizaje del inglés, textos discontinuos en la didáctica en la escuela, constitucionalidad del derecho laboral, el componente pragmático para una lectura en contexto en la escuela, la condición corporal de la existencia humana, el cerebro y la complejidad y su vínculo con las neurociencias, la vida y obra de la artista Marta Elena Vélez, una presentación de la novela *Los ejércitos* y del libro *Estructura constitucional del Estado colombiano*. Al final se ofrece una serie de reflexiones sobre la relación entre arte, biología y naturaleza presente en las láminas que integran el *Kunstformen der Natur*, publicado en 1904 por Ernst Haeckel. Algunas de las láminas fueron seleccionadas para ilustrar este número de la revista.

De esta forma, la revista está integrada por 15 artículos: 8 resultados de investigación; 3 traducciones y 4 reseñas y entrevistas. Comenzamos con el artículo escrito por Gerardo Ramos, Dailín Peña, Adriana López y Yurisan Arias llamado “Desarrollo del aprendizaje en la educación superior a través del pensamiento eficaz: el caso de la carrera de Contabilidad y Auditoría en Uniandes, Puyo, Ecuador”. A partir del pensamiento eficaz, la contabilidad y los procesos de aprendizaje, los autores reflexionan sobre la enseñanza de la contabilidad y la auditoría en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes en Puyo, Ecuador.

Continúa el artículo “Objeción de conciencia de las personas organizacionales en Colombia”, escrito por Jhohan David Córdoba Cuesta, en el cual se estudia la razonabilidad jurídica de objetar en conciencia de las instituciones o personas jurídicas en Colombia, a partir de su cuestionamiento y aplicabilidad desde el orden del derecho. Prosigue el artículo titulado “Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia)” de Paola Julie Aguilar-Cruz, quien desde el aprendizaje basado en tareas muestra cómo la herramienta multimodal

puede ser un medio eficaz para la enseñanza del inglés en el grado sexto de una institución educativa ubicada en la capital del departamento de Caquetá, Florencia.

Desde la perspectiva de los estudios en educación, María Cristina Casas, Tatiana Martínez, Ana Catalina Tamayo y Gloria Amparo Villa, en su artículo “Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación”, muestran los resultados de investigación de un modelo de aplicación didáctica en los procesos de comprensión e interpretación textual en estudiantes de básica primaria a través de textos discontinuos, teniendo en cuenta la realidad de los diversos contextos escolares.

El escrito de Wilson Yesid Suarez denominado “La constitucionalización del derecho laboral y su fundamentación” analiza la constitución de esta rama del derecho a partir del impacto, acomodación, reestructuración y devolución en su proceso de adaptación, teniendo en cuenta el reconocimiento de los derechos fundamentales laborales. Continúa el texto de María Claribeth Moreno, Adriana María Palacio, Bibiana Andrea Palacio y Leysy Perea llamado “El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto”. A partir de la función social de la lectura plantean la importancia del aprendizaje en contexto que involucra tanto la vida escolar como la realidad social del niño en cuatro instituciones educativas públicas de Medellín.

Le sigue el artículo de Pedro Piedrahita, “La evolución de los Derechos Humanos: una mirada desde las Relaciones Internacionales”, el cual sostiene que los DDHH son el principal instrumento de legitimación política en Occidente después de los estragos de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). El último artículo se titula “Los Derechos Humanos y el valor supremo de la paz como presupuesto del reconocimiento democrático. Una reflexión para la Colombia del posconflicto”, escrito por Kevin Alexander Jaramillo y Rodrigo Antonio Rodríguez. Estos últimos dos artículos del presente número de la revista se relacionan en tanto que Jaramillo y Rodríguez sostienen que en la tradición política occidental los derechos representan un poder legitimador de los sistemas democráticos en correspondencia con las garantías normativas y jurídicas para asegurar la dignidad del hombre en sociedad, lo cual, si se enmarca en el contexto político del posconflicto en Colombia, tiene toda su validez e importancia en un país que se ha cimentado en las formas ideológicas de la violencia en el devenir de lo político.

La sección de traducciones de la revista cuenta con tres textos traducidos por Luis Alfonso Paláu-Castaño, a quien siempre agradecemos su valiosa

y persistente colaboración y el apoyo a la revista desde su primer número. Agradecemos asimismo la autorización para la publicación en español con fines pedagógicos de estos textos, otorgada por las editoriales francesas Carnets Nord y Sciences Humaines éditions. La primera traducción es una entrevista que realizó François L'Yvonnnet al filósofo francés Michel Serres en la cual conversan sobre la condición corporal de la existencia humana y se plantea que "el cuerpo no es; no se puede definir el cuerpo por lo que él es, porque él es esencialmente metamórfico, adaptativo, por tanto, flexible, rápido", ya que siempre está en apertura a circunstancias que hoy pueden ser inverosímiles, ya que siempre aprendemos a través de nuestro cuerpo.

La segunda entrevista, de Renaud Persiaux a Stannisla Dehaene, plantea la cuestión sobre la posibilidad de una ciencia de la vida mental desde el horizonte comprensivo de las neurociencias, que critica el modelo reduccionista del cerebro computador fundamentado en la dicotomía artificial entre cerebro y pensamiento; sostiene que la plasticidad cerebral siempre deja sitio a la variable cultural en la red que se establece entre lenguaje, aprendizaje y sociedad. Por último, la entrevista de Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux plantea el vínculo entre cerebro y complejidad, muestra cómo este último es utilizado con recurso retórico para ocultar nuestra ignorancia sobre el funcionamiento del cerebro, pues manifiesta diversos niveles de complejidad, teniendo en cuenta el conjunto de funciones definidas para actividades elementales, de comportamiento o adaptabilidad que permite la plasticidad cerebral.

Para la sección de reseñas y entrevistas, la revista cuenta con tres artículos. El primero corresponde a una entrevista a la artista Marta Elena Vélez, nacida en Medellín en 1939, quien con más de 40 años de trabajo y más de 200 obras, asume en el arte el gesto sensible de aparición del amor, del espíritu libre y la realidad que condensan una época de sentimientos contradictorios (segunda mitad de siglo XX en Colombia). Continúa la reseña que realizó Boris Álvarez sobre la novela *Los ejércitos* de Evelio Rosero, además de la reseña de Pedro Alejandro Jurado del libro *Estructura constitucional del Estado colombiano*, escrito por John Fernando Restrepo.

Para finalizar este número 14 de la revista, se ofrece una serie de reflexiones sobre la dimensión estética de la obra de Ernst Haeckel, quien en *Kunstformen der Natur* (1904) pone en juego un despliegue entre arte, biología y naturaleza en su obra científica. Hemos seleccionado algunas de las láminas que integran el libro de Haeckel, obra que cuenta con libre acceso en aquello que podríamos denominar una apertura ontológica de democratización de la

imagen y la información. Agradecemos a Ricardo Mesa Uribe, un artesano de sí mismo, quien ayudo a la reconstrucción de la revista *Ciencias Sociales y Educación*, con su propuesta como encuadernador y amante de los “libros viejos”, que resurge hoy como un colibrí al exponer los colores en el campo de inmanencia de la (re)existencia: el aleteo dialéctico de un renacer.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a1>

The journal *Ciencias Sociales y Educación* has a fundamental purpose since its beginnings back in 2012: creating environments for academic reflection through the publication of articles in the field of social sciences and humanities. In this occasion, in its 14th edition, the journal offer to the reader public a series of articles, translations, reviews and interviews with a wide arrange of themes going from human rights, high education, consciousness objection, multimodal tools for English language high education, discontinuous texts in school didactics, constitutionality of work laws, the pragmatic component of reading in the school context, the corporal condition of human existences, the brain and its complexity and its link with neurosciences, the life and work of the artist Marta Elena Vélez up to a presentation of the novel *Los ejércitos* and of the book *Estructura constitucional del Estado colombiano*. In the end, this number offers a series of reflections about the relation between art, biology, and nature within the sheets from *Kunstformen der Natur*, published in 1904 by Ernst Haeckel. Some of the sheets were selected for illustrating this issue of the journal.

In summary, this issue consists of 15 articles: 8 as research results articles, 3 translations, and 4 articles based upon reviews and interviews. We begin with a text written by Gerardo Ramos, Dailín Peña, Adriana López and Yurisan Arias titled “Development of learning in high education through effective thinking: the case of the Audit and Accounting undergraduate program in Uniandes, Puyo, Ecuador”. The authors reflect on accounting and audit teaching in the Andean Autonomous Regional University in Puyo, Ecuador.

The next article, “Conscientious objection of legal entities in Colombia”, written by Jhohan David Córdoba Cuesta, is a study on the legal reasonability for Conscientious objection from institutions and legal entities in Colombia from the perspective of its critics and applicability from a legal perspective. The next article is titled “Multimodal tool based on tasks for learning English in sixth grade in Florencia, Caquetá (Colombia)” and is written by Paola Julie Aguilar-Cruz whom based on learning based on tasks shows how the multimodal tool can be an effective method for the teaching of English language in the sixth grade of an institution located in the capital of the department of Caquetá: Florencia.

From the perspective of educational studies María Cristina Casa, Tatiana Martínez, Ana Catalina Tamayo and Gloria Amparo Villa show in their article the article “The discontinuous texts: a didactical possibility for favouring interpretation” the results of a research of a model of didactical application in the processes of comprehension and textual interpretation on primary education students through discontinuous text based on the reality of diverse school contexts.

The text “The constitutionalization of employment law and its substantiation”, written by Wilson Yesid Suárez, states that the HH. RR. are the main instrument of political legitimacy in the West after World War II struggles (1939-1945). The last article is titled “The Human Rights and the supreme value of peace as a presupposition of democratic recognition. A reflection for peace in post-conflict” and is written by Kevin Alexander Jaramillo and Rodrigo Antonio Rodríguez. These last two articles of this issue are related given that Jaramillo and Rodríguez hold that in western political tradition rights are a legitimizer of democratic systems in correspondence with the normative and legal guarantees for the assurance of human dignity in society, which, if embedded in the political context of Colombian post-conflict, has a great importance in a country in which violent ideologies have sedimented in the political landscape.

The translations section of this issue has three texts translated by Luis Alfonso Paláu-Castaño to whom we always thank its valuable and persistent submissions and its unconditional support with this journal since its first issue. We thank also the authorization given by the french publishing houses Carnets Nord and Sciences Humaines éditions for publishing in Spanish this texts with pedagogical purposes. The first translation comes from an interview made by François L'Yvonnet to Michel Serres in which they debate about the corporal condition of the human existence and in which is stated that “the body doesn't is; you can not define the body by what it is because it is essentially metamorphic, adaptive and thus flexible and agile”, given that it is always on an openness to circumstances that might seem unbelievable today and given that we always learn through our bodies.

The second interview is made by Renaud Persiaux to Stannisla Dehaene and arises the issue of the possibility of a mental life's science from a neuroscience comprehensive horizon that puts in question de reductionist model of the computer brain based on the artificial dichotomy between brain and thought; it holds that brain plasticity always leaves room for the cultural variable in the network established between language, learning, and

society. Last but not least, is the interview made by Jean-François Dortier to Jean-Pierre Changeux in which this last one proposes a link between the brain and complexity, it shows how complexity is used as a rhetorical resource for hiding our ignorance about how the brain functions because it manifests different levels of complexity, taking into account the set of functions defined by behavioral or adaptability elementary activities that the brain plasticity allows.

For the review and interviews section, this issue counts with three articles. The first one is an interview to the artist Marta Elena Vélez, born in Medellín in 1939 and who with more than 40 years of artistic work and more than 200 works of art assumes in her art the sensible gesture of the surging of love, of a free spirit and reality. All that condensates years of contradictory feelings (the second half of the 20th century in Colombia). The second one is the review made by Boris Álvarez about the novel *Los ejércitos* written by Evelio Rosero. The last one is the review made by Pedro Alejandro Jurado of the book *Estructura constitucional del Estado colombiano*, written by John Fernando Restrepo.

Finally, this 14th issue of this journal offers a series of reflections about the aesthetic dimension of the work of Ernst Haeckel, whom in *Kunstformen der Natur* (1904) sets in motion an unfolding between art, biology, and nature in its scientific work. We have selected some of the sheets that belong to Haeckel's book, a book with open access to that which we can call and ontological openness for the democratization of the image and information.

We thank Ricardo Mesa Uribe, a craftsman of himself, who helped the journal *Ciencias Sociales y Educación* with his suggestions as a bookbinder and lover of "old books" who resurges today as a hummingbird by exposing the colors in the field of the immanence of (re)existence: the dialectical flutter of a rebirth.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a1>

A revista *Ciencias Sociales y Educación*, desde seu início em 2012, tem um propósito fundamental: gerar espaços de reflexão acadêmica por meio da publicação de artigos no campo das ciências sociais e humanas. Para esta ocasião, em sua décima quarta edição, a revista oferece ao público leitor artigos, traduções, resenhas e entrevistas com temáticas variadas que abrangem direitos humanos, aprendizagem no ensino superior, objeção de consciência, ferramentas multimodais para aprender inglês, textos descontinuos na didática na escola, constitucionalidade do direito trabalhista, componente pragmático para uma leitura em contexto na escola, condição corporal da existência humana, cérebro e complexidade e seu vínculo com as neurociências, vida e obra da artista Marta Elena Vélez, uma apresentação do romance *Los ejércitos* e do livro *Estructura constitucional del Estado colombiano*. No final, imagens que integram o *Kunstformen der Natur*, publicado em 1904 por Ernst Haeckel. Algumas das imagens foram selecionadas para ilustrar este número da revista.

Dessa forma, a revista está integrada por 15 artigos: 8 resultados de pesquisa; 3 traduções e 4 resenhas e entrevistas. Começamos com o artigo escrito por Gerardo Ramos, Dailín Peña, Adriana López e Yurisan Arias chamado “Desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior por meio do pensamento eficaz: o caso do curso de Contabilidade e Auditoria na Uniandes, Puyo, Equador”. A partir do pensamento eficaz, da contabilidade e dos processos de aprendizagem, os autores refletem sobre o ensino da Contabilidade e da Auditoria na Universidad Regional Autónoma de Los Andes em Puyo, Equador.

Em seguida, o artigo “Objeção de consciência das pessoas jurídicas na Colômbia”, escrito por Jhohan David Córdoba Cuesta, no qual é estudado o raciocínio jurídico de objetar em consciência das instituições ou das pessoas jurídicas na Colômbia, a partir de seu questionamento e aplicabilidade com base na ordem do Direito. Na sequência, o artigo intitulado “Ferramenta multimodal baseada em tarefas para aprender inglês no sexto ano em Florencia, Caquetá (Colômbia)”, de Paola Julie Aguilar-Cruz, que, a partir da aprendizagem baseada em tarefas, mostra como a ferramenta multimodal pode ser um meio eficaz para ensinar inglês no sexto ano de uma instituição educativa localizada na capital do estado de Caquetá, Florencia.

Sob a perspectiva dos estudos em educação, María Cristina Casas, Tatiana Martínez, Ana Catalina Tamayo e Gloria Amparo Villa, em seu artigo “Os textos descontínuos: uma possibilidade didática para favorecer a interpretação”, mostram os resultados de pesquisa de um modelo de aplicação didática nos processos de compreensão e interpretação textual em estudantes da educação básica primária por meio de textos descontínuos que consideram a realidade dos diversos contextos escolares.

O texto de Wilson Yesid Suarez denominado “A constitucionalização do direito trabalhista e sua fundamentação” analisa a constituição desse ramo do Direito a partir do impacto, da acomodação, da reestruturação e da devolução em seu processo de adaptação, considerando o reconhecimento dos Direitos Fundamentais Trabalhistas. Na continuação, no texto de María Claribeth Moreno, Adriana María Palacio, Bibiana Andrea Palacio e Leysy Perea chamado “O componente pragmático: elemento indispensável para a leitura em contexto”, mostram, a partir da função social da leitura, a importância da aprendizagem em contexto que envolve tanto a vida escolar quanto a realidade social da criança em quatro instituições educativas públicas de Medellín, Colômbia.

Logo, o artigo de Pedro Piedrahita, “A evolução dos Direitos Humanos: um olhar a partir das Relações Internacionais” sustenta que os Direitos Humanos são o principal instrumento de legitimação política no Ocidente após os estragos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O último artigo se intitula “Os Direitos Humanos e o valor supremo da paz como pressuposto do reconhecimento democrático: uma reflexão para a Colômbia do pós-conflito”, escrito por Kevin Alexander Jaramillo e Rodrigo Antonio Rodríguez. Estes últimos dois artigos do presente número da revista estão relacionados, visto que Jaramillo e Rodríguez argumentam que, na tradição política ocidental, os direitos representam um poder legitimador dos sistemas democráticos em correspondência com as garantias normativas e jurídicas para assegurar a dignidade do homem em sociedade, o que, se for delimitado no contexto político do pós-conflito na Colômbia, tem toda sua validade e importância em um país que foi construído sobre as formas ideológicas da violência no devir do político.

A seção de traduções da revista conta com três textos traduzidos por Luis Alfonso Paláu-Castaño, a quem sempre agradecemos sua valiosa e persistente colaboração e apoio à revista desde seu primeiro número. Agradecemos, além disso, a autorização para publicar esses textos em espanhol

com fins pedagógicos, concedida pelas editoras francesas Carnets Nord e Sciences Humaines éditions. A primeira tradução é uma entrevista realizada por François L'Yvonnet ao filósofo francês Michel Serres, na qual conversam sobre a condição corporal da existência humana e se expõe que “o corpo não é; não se pode definir o corpo pelo que ele é, porque ele é essencialmente metamórfico, adaptativo, portanto flexível, rápido”, já que sempre está em abertura a circunstâncias que hoje podem ser inverossímeis, pois sempre aprendemos por meio do nosso corpo.

A segunda entrevista, de Renaud Persiaux a Stannisla Dehaene, apresenta a questão sobre a possibilidade de uma ciência da vida mental sob o horizonte compreensivo das neurociências, que critica o modelo reducionista do cérebro computador fundamentado na dicotomia artificial entre cérebro e pensamento; argumenta que a plasticidade cerebral sempre deixa espaço à variável cultural na rede que se estabelece entre linguagem, aprendizagem e sociedade. Por último, a entrevista de Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux apresenta o vínculo entre cérebro e complexidade, mostra como este último é utilizado com recurso retórico para ocultar nossa ignorância sobre o funcionamento do cérebro, pois manifesta diversos níveis de complexidade, considerando o conjunto de funções definidas para atividades elementares, de comportamento ou adaptabilidade que permite a plasticidade cerebral.

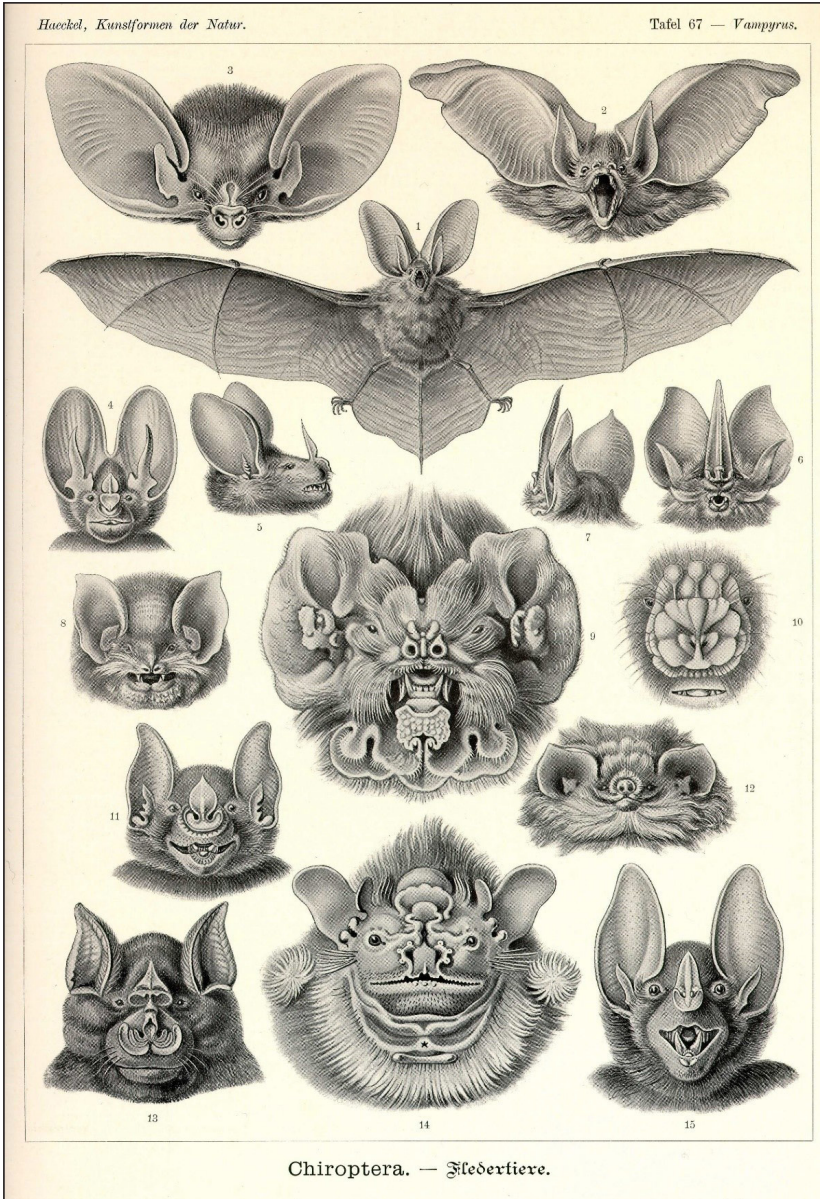
Para a seção de resenhas e entrevistas, a revista conta com três artigos. O primeiro se refere a uma entrevista à artista Marta Elena Vélez, nascida em Medellín, em 1939, que, com mais de 40 anos de trabalho e mais de 200 obras, assume na arte o gesto sensível do surgimento do amor, do espírito livre e da realidade que condensam uma época de sentimentos contraditórios (segunda metade do século XX na Colômbia). Em seguida, a resenha feita por Boris Álvarez sobre o romance *Los ejércitos*, de Evelio Rosero, além da resenha feita por Pedro Alejandro Jurado do livro *Estructura constitucional del Estado colombiano*, escrito por John Fernando Restrepo.

Para finalizar este número 14 da revista, são apresentadas reflexões sobre a dimensão estética da obra de Ernst Haeckel, que, em *Kunstformen der Natur* (1904), coloca em jogo um desdobramento entre arte, biologia e natureza em sua obra científica. Selecionamos algumas das imagens que integram o livro de Haeckel, obra que conta com acesso livre, no que poderíamos denominar uma abertura ontológica de democratização da imagem e da informação.

Agradecemos a Ricardo Mesa Uribe, um artesão de si mesmo, que ajudou na reconstrução da revista *Ciencias Sociales y Educación*, com sua proposta como encadernador e amante dos “livros velhos”, que ressurgiu hoje como um beija-flor ao expor as cores no campo de imanência da (re)existência: o alçar voo dialético de um renascer.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Artículos resultados de investigación



Chiroptera. — Fledertiere.

Ernst Haeckel (1904). *Kunstformen der Natur*.
Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut. Plate 67: Chiroptera.

Desarrollo del aprendizaje en la educación superior a través del pensamiento eficaz: el caso de la carrera de Contabilidad y Auditoría en Uniandes, Puyo, Ecuador*

Dailín Peña Suárez

Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ambato, Ecuador
penasuarez1980@gmail.com

Gerardo Ramos Serpa

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba
gramosserpa@gmail.com

Adriana López Falcon

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba
alopezfalcon1@gmail.com

Yurisan Arias Ricardo

Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ambato, Ecuador
yurisan.arias@yahoo.es

RESUMEN

El tema de investigación surgió a partir de la necesidad de que los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría mejoren su nivel de aprendizaje, no solo en cuanto a poder memorizar contenidos de las materias, sino a comprenderlos. Se pudo constatar que dichos estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de los conocimientos contables de costos, se les hace sumamente complejo comprender los elementos que conforman los costos, y como consecuencia no les es posible determinar el cálculo correcto del costo de los productos y servicios y alteran los resultados de los ejercicios contables. Por ende, la presente investigación tiene el objetivo de propiciar el aprendizaje de los

estudiantes en la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Puyo, a través de procedimientos didácticos que promuevan el pensamiento eficaz en la asignatura de Procesos Contables de Empresas Industriales I y II. Se parte del análisis documental y la aplicación de un cuestionario. Mediante la implementación de un conjunto de acciones didácticas en el aula fundamentadas en el pensamiento eficaz, se obtuvieron resultados de aprendizaje más elevados en la muestra de estudiantes. Esto se constató al contrastar el diagnóstico inicial y final de los aprendizajes alcanzados en dicha materia.

Palabras clave: pensamiento eficaz; contabilidad; aprendizaje.

* Cómo citar: Peña Suárez, D., Ramos Serpa, G., López Falcon, A., y Arias Ricardo, Y. (2018). Desarrollo del aprendizaje en la educación superior a través del pensamiento eficaz: el caso de la carrera de Contabilidad y Auditoría en Uniandes, Puyo, Ecuador. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a2>

Recibido: 16 de julio del 2018

Aprobado: 10 de octubre del 2018

Development of Learning in Higher Education through Effective Thinking: Case Study of the Accounting and Audit Career in Uniandes, Puyo, Ecuador

ABSTRACT

The research topic arose from the need for students of the Accounting and Audit career to improve their level of learning, not only in terms of memorizing contents of subjects but also understanding them. It was found that these students have difficulties in learning the accounting knowledge of costs; for them it is extremely complex to understand the elements that make up the costs, resulting in lack of ability to determine the correct calculation of the cost of products and services, which in hand alters the results of accounting exercises. Hence, this research aims at developing student learning in the Accounting and

Auditing career of the Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Puyo, using teaching methods that promote effective thinking on the subject of Accounting Processes of Industrial Companies I and II. Documentary analysis and a diagnosis were conducted. By means of a set of didactic actions in the classroom based on effective thinking, higher learning results were obtained by these students. Results were corroborated by contrasting the initial and final learning diagnosis achieved in this subject.

Keywords: effective thinking; accounting; learning.

Desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior por meio do pensamento eficaz: o caso do curso de Contabilidade e Auditoria na Uniandes, Puyo, Equador

RESUMO

O tema desta pesquisa surgiu a partir da necessidade de os estudantes de Contabilidade e Auditoria melhorarem seu nível de aprendizagem, não quanto a poder decorar o conteúdo das matérias, mas sim a compreendê-lo. Pôde-se verificar que esses estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem dos conhecimentos contábeis de custos, que consideram complexo compreender os elementos que conformam o custo dos produtos e serviços e alteram os resultados dos exercícios contábeis. Nesse sentido, esta pesquisa tem o objetivo de propiciar a aprendizagem dos estudantes no curso de Contabilidade e Auditoria da Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Puyo (Equador), por meio de

procedimentos didáticos que promovam o pensamento eficaz na disciplina de Processos Contábeis de Empresas Industriais I e II. Parte-se da análise documental e da aplicação de um questionário. Mediante a implantação de um conjunto de ações didáticas em sala de aula fundamentadas no pensamento eficaz, foram obtidos resultados de aprendizagem mais elevados na amostra de estudantes. Isso foi verificado ao comparar o diagnóstico inicial e o final das aprendizagens atingidas nessa matéria.

Palavras-chave: pensamento eficaz; contabilidade; aprendizagem.

Introducción

Plantearse la interrogante sobre la razón para enseñar o aprender a pensar es fundamental para cada docente; la respuesta principal tiene como condición el hecho de que pensar va más allá de memorizar algo, repetirlo o entenderlo. Pensar implica crear, obliga a desafiar conocimientos previos, por lo que aprender a pensar supone crear ideas no descubiertas o usar las que ya existen para elaborar otras más innovadoras, avanzadas y fértiles, mediante diversas estrategias.

En este trabajo se considera que el pensamiento crítico es “el proceso metacognitivo activo que conlleva elaboración de juicio intencionado y reflexivo que mediante la activación de habilidades, actitudes y conocimientos nos orienta hacia la solución de problemas, la decisión y la acción más eficaz” (Roca, 2013, p. 67) y que:

[...] el pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. (Swartz et al., 2013, p. 15),

definiciones que es posible asociar como si fuesen una sola.

Ambas definiciones se basan en el razonamiento y desarrollan habilidades de pensamiento que conducen a la solución de problemáticas; al hablar de pensamiento crítico se hace referencia a un proceso de toma de decisiones mediante acciones eficaces, y al definir el pensamiento eficaz se le relaciona con la solución de problemas mediante argumentos y acciones de manera crítica, por lo que ambos conceptos se refieren al desarrollo del pensamiento por medio de habilidades para la solución de problemas.

Como lo expresan Medina y Domínguez,

[...] las actuales demandas de la sociedad, centradas en la capacidad de generar habilidades científicas, fomentar la participación, mejorar el nivel de conocimiento y adaptarse a la diversidad, precisan contar con personas que logren avanzar hacia una autonomía del pensamiento, con habilidades cognitivas de alto nivel, pues deben enfrentarse a situaciones sociales cada vez más complejas y diversas. (citado por Jaimes y Ossa, 2016, p. 2)

Para alcanzar esta clase de profesionales, la educación tiene como meta desarrollar capacidades en los estudiantes que les permitan tomar decisiones complejas de manera eficiente para dar solución a problemas que se les pueden presentar en la vida cotidiana, para lo que se requiere desarrollar el razonamiento y, para esto, el pensamiento, acción que se debe llevar a cabo desde los primeros años de vida y de estudio. No obstante que sea de forma posterior a esos años iniciales de vida, en las universidades –la mayor fuente de graduados– también

se debe poner empeño y utilizar estrategias de aprendizaje orientadas a este fin. Todo esto les permite a los estudiantes enfrentar los retos de manera exitosa, no solo serán capaces de memorizar sino de comprender y solucionar.

Existen múltiples investigaciones recientes que evidencian el papel de las estrategias que se utilizan en educación y que permiten el desarrollo del pensamiento y la importancia de aplicar nuevas herramientas para promover y evolucionar la forma de pensar. Ejemplos de ello se encuentran en trabajos como aquel de García, González y Cedeño (2016) sobre la contribución del arte a nivel preescolar para estimular el pensamiento crítico, el de Zúñiga (2012) que busca desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior en México, el de Andreu-Andrés y García-Casas (2014) que se refiere al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior a través de multitareas en los trabajos en grupo; el de Jaimés y Ossa (2016) que determina el impacto positivo que tuvo la aplicación de talleres en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, así como de subhabilidades de uso de hipótesis, argumentación y razonamiento verbal, y el de Sánchez y López (2016) que se enfoca en el aprovechamiento de la herramienta *Cmaps* para promover el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, entre otros.

Para enseñar a pensar se debe enseñar a identificar, en primer lugar, qué es un problema, luego los elementos fundamentales que lo integran y provocan, además de la forma en que se pueden separar las partes que lo conforman y elaborar soluciones que permitan tomar las mejores decisiones. En este ámbito los docentes desempeñan un papel determinante, son los principales actores en el desarrollo de estas habilidades, por lo que resulta fundamental que dominen la didáctica y la pongan en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual se relacionan los docentes y educandos, lo cual hace posible alcanzar los objetivos educativos.

Ya hemos visto que es tan importante como necesario desarrollar el pensamiento eficaz y crítico en los estudiantes, hacerlo en los docentes también lo es, presenta ventajas como las expresadas por Betancourth (2015), incentiva y fomenta la inclinación por propiciar el tema del pensamiento eficaz y crítico, y promueve utilizar estrategias para desarrollarlo con los alumnos.

Es por ende fundamental entender qué es una estrategia de aprendizaje, según la definición de Pérez y Beltrán (2014) son actividades desarrolladas por el docente que provocan operaciones mentales en el estudiante, las cuales posibilitan ejecutar tareas con facilidad en cualquier ámbito o con respecto a cualquier contenido del aprendizaje. Es por ello que constituyen herramientas que dotan al estudiante de instrumentos para comprender y adquirir el conocimiento, así como para utilizarlo en la solución de problemas.

Es en este contexto y con estas finalidades y motivaciones que se entiende el pensamiento eficaz como aquel que se centra en y ante todo prioriza el cómo realizar la acción de pensar (Manero y Hermosilla, 2009, p. 3) e incluye elementos tales como la creatividad, la imaginación y la innovación (Guerrero y Miralles, 2017, p. 15).

Todo lo anterior posee su peculiaridad en el caso de la formación de profesionales en carreras contables. Como se ha expresado,

[...] el proceso de mundialización de los mercados y los avances tecnológicos han generado cambios en los requerimientos para la formación de los Licenciados en Contaduría. La internacionalización de las organizaciones está demandando de las Instituciones de Educación Superior (IES) nuevos enfoques en sus programas curriculares. (Patrón y Cisneros-Cohernour, 2013, p. 3)

Lo anterior se expresa tanto en la comprensión de la contabilidad como disciplina científica y sus nuevos retos, como en los fundamentos y la manera de formar al contador. Al respecto se ha dicho que “las miradas críticas e interdisciplinarias se convierten en una de las principales fuentes de dinámica en la epistemología contable” (Rueda-Delgado, 2010, p. 164).

Es con tales presupuestos que al analizar la formación del profesional en contaduría en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador, y en particular en el contexto de la extensión de dicha institución en la ciudad de Puyo, en relación con el rendimiento académico, en los diferentes semestres se apreció que unas de las materias con más bajos resultados eran las de Procesos Contables de Empresas Industriales I y II. Al encuestar, tanto a los docentes como a los estudiantes, se precisó que las principales dificultades en el aprendizaje de los conocimientos contables de costos radican en la comprensión de los elementos que conforman los costos, así como los métodos de costeo, lo que trae como consecuencia que los alumnos no puedan determinar el cálculo correcto del costo de los productos y servicios, alterando con ello los resultados de los ejercicios contables.

Con frecuencia escuchamos a los docentes decir que los alumnos son capaces de aprenderse la teoría, pero no saben aplicarla, que se estudian de memoria los pasos a seguir sin comprender el por qué lo hacen de esa forma y que si se les altera el procedimiento, no son capaces de resolver el ejercicio. Por otro lado, los estudiantes afirman que los procedimientos no se entienden, por lo que deben de memorizarlos, que en las evaluaciones se les toman ejercicios a los que nunca se les dio respuesta en el aula y que se estudia demasiada teoría sin dilucidar su relación con la práctica.

Todas estas manifestaciones son consecuencias de que los docentes no sean conscientes de su papel como formadores de conocimientos y que, con estos comentarios, lejos de motivar a los estudiantes, les provocan apatía hacia

las asignaturas. De aquí la gran importancia que tiene trabajar en el desarrollo del pensamiento de los alumnos y de los docentes, el ser humano siempre está aprendiendo. Por ello, López et al., (2016) realizaron una investigación dirigida a indagar sobre las necesidades actuales, tanto en docentes como en estudiantes de la carrera de Medicina, de desarrollar el pensamiento crítico-analítico en la Universidad de Guayaquil. Como resultado fundamental identificaron el bajo grado de uso que hacían los alumnos de este tipo de pensamiento y la posibilidad de poder fomentarlo en el aula mediante técnicas y herramientas adecuadas.

El tema de investigación surgió a partir de la necesidad existente de que los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría mejoren su nivel de aprendizaje y que este no se oriente únicamente a la memorización de los contenidos de las diferentes materias sino también a su comprensión. En particular, se centra la atención en las materias de Procesos Contables de Empresas Industriales I y II.

Esta investigación está encaminada a desarrollar nuevas formas de aprendizaje en los estudiantes, basadas en el conocimiento e interacción con la práctica y trabajo en grupo para aumentar la motivación en las aulas, donde se les busca enseñar a pensar con eficacia –más allá de una memorización de los contenidos– para que puedan comprender y determinar correctamente los costos. Para desarrollar este trabajo nos fundamentamos en conceptos y técnicas propios para desarrollar el aprendizaje basado en el pensamiento eficaz.

Metodología

Esta investigación cuenta con un enfoque mixto. Los tipos de investigación empleados son la descriptiva, de campo y bibliográfica. Básicamente se utilizaron métodos teóricos y empíricos, el análisis documental y un cuestionario, los cuales contribuyeron al análisis de la situación inicial y de los resultados obtenidos.

La población estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes) de la extensión Puyo, en particular por 14 estudiantes matriculados en el tercer semestre (octubre del 2016 - marzo del 2017), con los cuales se continuó trabajando en el cuarto semestre (abril-agosto del 2017), esto debido a que las materias en las que se desarrolló la investigación fueron Procesos Contables de Empresas Industriales I y II. Se eligieron estas materias por ser las que imparten en igual grado el trabajo con los costos indirectos y los diferentes sistemas de costeos, contenidos complejos para los estudiantes, además de ser básicos en la profesión de un contador.

Durante el tercer semestre se impartió la materia de forma tradicional, mediante conferencias y solución de casos, tanto individual como grupal en el

aula. Al iniciar el cuarto semestre se generó un diagnóstico inicial mediante un cuestionario conformado por quince preguntas que abarcaban aspectos generales de la asignatura y elementos específicos del tratamiento de los costos indirectos y los sistemas de costeo. Con el cuestionario se pudieron evaluar las habilidades de construcción de conceptos, determinación de ideas principales y secundarias, identificación de semejanzas y diferencias, resolución de problemas y toma de decisiones (ver Anexo 1) en los alumnos.

En el transcurso del cuarto semestre se comenzó a trabajar en la materia con las herramientas didácticas seleccionadas para desarrollar el pensamiento eficaz en los estudiantes y al concluir con el contenido se les aplicó el mismo cuestionario para comparar los resultados y comprobar la efectividad de las acciones desarrolladas.

Resultados

El pensamiento eficaz en estudiantes de la muestra

En primer lugar, el cuestionario aplicado fue sometido al criterio de docentes con experiencia en la materia para su validación, la cual se obtuvo atendiendo a los criterios de pertinencia de los contenidos. Se tuvieron en cuenta los objetivos de aprendizaje plasmados en los sílabos de las asignaturas y en el perfil del egresado; otro criterio fue la validez del constructo, para lo cual se aplicó el cuestionario a un grupo piloto mediante un estudio de intervención relacionando los resultados; y por último la validez de criterios mediante el diseño de pronóstico. Se concluyó que el cuestionario contaba con los aspectos requeridos para determinar el grado de aprendizaje adquirido por los estudiantes con respecto a los conocimientos fundamentales que deben manejar de la materia.

Una vez aprobado, se aplicó el cuestionario a los 14 alumnos que conformaban el semestre con los siguientes resultados:

Tabla 1. Diagnóstico inicial de habilidades del pensamiento

| <i>Habilidades</i> | <i>Mucho</i> (%) | <i>Medio</i> (%) | <i>Poco</i> (%) | <i>Nada</i> (%) |
|--|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Construcción de conceptos | 7 | 22 | 28 | 43 |
| Determinar ideas principales y secundarias | 14 | 14 | 36 | 36 |
| Identificar semejanzas y diferencias | 14 | 14 | 36 | 36 |
| Resolución de problemas | 14 | 14 | 22 | 50 |
| Toma de decisiones | 7 | 22 | 14 | 57 |

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la habilidad “construcción de conceptos”, el 7 % de los alumnos lograron desarrollarla correctamente, mientras que el 22 % lo hicieron con alguna dificultad, el 28 % aportó muy pocos aspectos y el 43 % no llegó a formar una definición correctamente.

Las preguntas dirigidas a determinar ideas principales y secundarias e identificar semejanzas y diferencias arrojaron los mismos resultados, el 28 % fue capaz de realizarlo de manera completa y medianamente correcta, y el 72 % muy poco o nada, es decir que no pueden distinguir entre ideas principales y secundarias de un texto para realizar resúmenes y nombrar semejanzas y diferencias entre conceptos.

Los resultados mencionados con anterioridad fundamentan los obtenidos en las preguntas dirigidas a la aplicación del conocimiento para dar solución a problemas. En ese sentido, solo el 7 % lo aplica correctamente, el 36 % lo ejecuta con dificultades que no le permiten obtener los resultados reales en los cálculos de los costos, y el 50 % no puede resolver los problemas de manera eficaz.

Con respecto a la toma de decisiones, casos en los que deben poner en práctica todas las habilidades del pensamiento y todos los conocimientos adquiridos, los resultados se corresponden con los anteriores ya que solo el 7 % toma decisiones eficaces, el 36 % lo hace con algún grado de dificultad, y el 57 % no llega a proponer una decisión.

Esto en términos de cantidad de respuestas correctas, pero al evaluar la calidad de estas, se pudo constatar que las definiciones de los diferentes términos eran repetitivas, aunque contenían los aspectos esenciales, carecían de coherencia, las mayores dificultades estuvieron dadas en las preguntas de análisis y comparaciones, así como en la identificación de los elementos del costo, su clasificación y comprensión de los sistemas de costeo.

Empleo de herramientas didácticas para el desarrollo del pensamiento eficaz en el estudio de caso

Con estos resultados iniciales se comenzaron a aplicar en clases las herramientas didácticas para desarrollar el pensamiento eficaz, las cuales serán útiles a los estudiantes, no solo en esta materia, sino en todas. Las actividades aplicadas fueron las siguientes:

- *Construcción de la prueba:* para que los estudiantes desarrollen la habilidad de crear se les proporciona, como elemento de partida, un contenido específico (gastos indirectos) y se les motiva a proponer una prueba de diez preguntas relacionadas con el tema. Posteriormente se intercambian las pruebas realizadas entre los compañeros y se les indica que las resuelvan

para que finalmente cada uno evalúe el resultado reflejado en su instrumento de manera pública, argumentando la calificación y las respuestas asignadas.

- *Trabajo en equipo:* se divide la clase en grupos y se solicita que cada uno formule un problema sobre el tema asignado previamente por el docente y se lo intercambien con los demás grupos; todos los grupos resolverán los problemas y luego se expondrán las respuestas, seleccionando los aspectos relevantes y los errores en cada una para propiciar un debate.
- *Inicio conjunto:* las clases se inician de forma conjunta docente-estudiante con preguntas sobre el contenido anterior. La orientación la realiza el docente con un orden lógico lo cual permite que los estudiantes manifiesten y expresen el grado de conocimiento adquirido, para guiar así la introducción de la clase. Para dar inicio, también se construyen mapas conceptuales, en conjunto, que contengan los contenidos impartidos, este instrumento les sirve además en el aprendizaje.
- *Solución de problemas:* se presenta a los estudiantes problemas de poca complejidad sobre los contenidos con distintas sugerencias de solución y se les da la opción a cada quien de elegir la que considera mejor, se comentan las ventajas y desventajas de cada propuesta, para incentivar la creación de criterios y la tolerancia a los ajenos.
- *Estudio de casos:* se proporciona un caso que contenga los elementos necesarios para implementar un sistema de costeo, se dividen los estudiantes en equipos de trabajo y se les solicita que den solución al problema planteado, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y desarrollando la toma de decisiones.

Una vez se termina de impartir los temas, se procede a aplicar el cuestionario para el diagnóstico final, conformado de igual manera que el inicial. A continuación se presentan los resultados:

Tabla 2. Diagnóstico final de habilidades del pensamiento

| <i>Habilidades</i> | <i>Mucho</i> (%) | <i>Medio</i> (%) | <i>Poco</i> (%) | <i>Nada</i> (%) |
|--|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Construcción de conceptos | 28 | 43 | 14 | 14 |
| Determinar ideas principales y secundarias | 36 | 50 | 14 | - |
| Identificar semejanzas y diferencias | 36 | 43 | 21 | - |
| Resolución de problemas | 43 | 50 | 7 | - |
| Toma de decisiones | 21 | 43 | 14 | 21 |

Fuente: elaboración propia

El 28 % de los estudiantes elaboró conceptos muy acertados, el 57 % lo hizo con algún grado de dificultad y solo el 14 % no logró elaborarlos de manera adecuada. Al determinar ideas principales y secundarias, el 36 % lo hizo de manera correcta y el 64 % con algún grado de dificultad u obviando algunas de ellas, de igual manera el 36 % logró identificar semejanzas y diferencias entre diversas definiciones y sistemas de costeo, mientras que el 64 % lo pudo hacer solo de manera parcial. Del total de estudiantes el 43 % dio respuesta correcta a problemas y el 57 % lo realizó con dificultad, mientras que en relación con la toma de decisiones, el 21 % la llevo a cabo correctamente, mientras que el 57 % lo hizo, pero no de manera acertada, solo el 21 % no fue capaz de tomar decisiones.

La calidad de las respuestas mejoró con respecto al diagnóstico inicial, los alumnos fueron capaces de diferenciar conceptos y determinar ventajas y desventajas entre los diferentes métodos de costeo, así como identificar los elementos del costo, lo cual permite determinar de manera correcta su cálculo.

Discusión

Diversos son los análisis y experiencias que se han centrado en la mejora de la formación del profesional del área económica y contable (Ron, 2002; Beltrán, Pereira y Sáez, 2011; Ibarrondo, 2011; Patrón y Cisneros-Cohernour, 2013; Alfaro, Rodríguez y Amorrortu, 2014; Roncancio, Mira y Muñoz, 2017). Estos se han ocupado de aspectos diversos vinculados a la motivación, aumento y calidad del aprendizaje, desarrollo de competencias genéricas o específicas en dicha rama, perfeccionamiento del desempeño en los entornos preprofesionales y de trabajo, preparación para la labor en equipos, entre otras. No obstante, no abundan trabajos que se dediquen a la mejora del pensamiento eficaz y crítico del alumnado; predominan enfoques y perspectivas que enfatizan más en lo técnico operacional que en lo reflexivo integral, como lo es precisamente la cuestión referida al pensamiento eficaz y su relevancia para el aprendizaje de los profesionales en formación.

Al respecto se considera que “existen reparos centrados en una educación contable orientada excesivamente hacia el mercado laboral, relegando la búsqueda de una formación integral, desconociendo la complejidad de problemas que debe afrontar el contador público en su ejercicio diario” (López, 2012, p. 259). Al valorar la necesidad de superar la formación estrecha, “tubular”, de los profesionales de contaduría, se ha señalado la importancia de una formación más amplia, integral, “panorámica” “epistemológica”, recalcando que

[...] las facultades de Contabilidad tienen que aplicar procesos educativos que permitan al estudiante comprender con rigor los hechos de la sociedad y de la empresa para la óptima gestión de las mismas; de lo contrario, su formación estará orientada al conocimiento y aplicación de normas de contabilidad, que limitan su preparación creativa e innovadora de las teorías susceptibles a ser mejoradas. (Torres y Lam, 2012, p. 33)

Una acción para esta mejora de la formación del contador supone atender el perfeccionamiento de los currículos. Al respecto se ha planteado que:

Para lograr la formación de un profesional que responda a las condiciones actuales, se requiere la reconfiguración de una alternativa curricular que supere las repercusiones adversas y negativas, orientada a la comprensión de la complejidad de esta realidad y a la reflexión y problematización del conocimiento contable. Considerando la de-construcción y re-construcción curricular, cambiando precisamente el paradigma formativo actual, retomando las características del contexto internacional, en busca de un modelo crítico, con una estructura pedagógica y didáctica claramente definida; características que ofrece el currículo centrado en la solución de problemas inspirado en un modelo social enmarcado en el paradigma del pensamiento complejo. (Benítez, 2012, p. 18)

Lo anterior se vincula estrechamente a lo concebido por la Federación Internacional de Contadores (FIC), quienes han establecido una Norma Internacional de Formación para esta profesión, integrada por cinco tipos de habilidades que deben poseer los contadores, y en las que incluye, en primer lugar, las habilidades intelectuales, entendidas como aquellas que “permiten que un contador profesional pueda resolver problemas, tomar decisiones y ejercitar su buen juicio en situaciones organizacionales complejas” (FIC, 2008), resultado de una formación integral, compuesta por:

- a) La habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes humanas, impresas o electrónicas;
- b) La capacidad de plantearse preguntas, para la investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y análisis crítico; y
- c) La habilidad de identificar y resolver problemas no estructurados que pueden darse en escenarios desconocidos. (FIC, 2008, p. 44)

Unido a esto, otra acción (que se complementa y debe interrelacionarse con la anterior) es la relacionada con la actividad del docente y la innovación en el aula. Al respecto se ha expresado que el profesor debe realizar conscientemente actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a que el contador “deba ser competente para comunicar eficientemente sus ideas, anticipar y crear oportunidades, propender a una formación continua, poseer cualidades de líder, pensamiento crítico y estratégico” (Maida y Pérez, 2011, pp. 7-8).

En este sentido, en el caso de la presente investigación y experiencia se pudo constatar que los resultados obtenidos en la aplicación del diagnóstico inicial referido al pensamiento eficaz de los estudiantes evidenciaron indicadores bajos, aspecto que coincide con estudios similares (Jaime y Ossa, 2016) y que refleja la necesidad de desarrollar programas y acciones como estas en todas las asignaturas y desde los niveles iniciales de educación.

Para desarrollar el pensamiento de los estudiantes, resulta vital que los docentes utilicen las estrategias de aprendizaje como instrumentos a favor, que comprendan el papel que desempeñan como mediadores en el despliegue del proceso de pensamiento de los alumnos, tal como lo manifiestan Pérez y Beltrán (2014) y Betancourth (2015).

Las estrategias y procedimientos didácticos para propiciar esta finalidad son diversos. Una muestra de ello es, por ejemplo, emplear el llamado aprendizaje basado en proyectos y su contribución al desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y reflexivo que aporte al desenvolvimiento de las habilidades intelectuales de este tipo de estudiantes (Malpartida, 2018).

En la institución en la cual se realizó la investigación, a los estudiantes de contaduría se les dificulta en gran medida, la construcción de conceptos, determinar las ideas principales y secundarias de un contenido, así como identificar semejanzas y diferencias entre dos o más aspectos, concordando con los resultados obtenidos por López et al. (2016).

El desarrollo del pensamiento de los estudiantes, que utilice estrategias y herramientas que les permitan resolver problemas, tomar decisiones oportunas y razonar sobre posibles soluciones en beneficio de la comunidad es de vital importancia. En el diagnóstico inicial el promedio de respuestas correctas obtenido fue del 59 % mientras que en el diagnóstico final fue del 79 %, lo que comprueba una mejoría del 20 % en los conocimientos de los estudiantes con la aplicación de las herramientas didácticas utilizadas en las clases durante el semestre.

Para lograr resultados similares se debe contar con la participación y compromiso, no solo de los estudiantes sino también de los docentes, pues hay que tener presente que estos tienen un papel determinante en esta tarea. Como lo manifiestan López et al.,

Desarrollar las habilidades de pensamiento requiere de un proceso largo de aprendizaje y trabajo constante. Los docentes deben estar preparados para enfrentar este reto, por lo que la preparación profesoral pasa a ser un punto de primer orden en todas las estrategias que se apliquen en el campo de la educación [...] (López et al., 2016, p. 3)

Conclusiones

De acuerdo con Suárez y Contreras (2012), “[e]s necesario que la profesión contable dé un giro de ciento ochenta grados para soportar los cambios económicos que surgen constantemente en el mundo” (Suárez y Contreras, 2012, p. 186). No obstante, ello no es solo una cuestión de enseñanza y formación, también supone superar las “colonizaciones contables” del pensamiento científico que operan a nivel global –en especial en nuestra región– y avanzar hacia una reconceptualización teórica más abarcadora, integral y comprometida con lo social del marco teórico de dicha disciplina científica (Franco, 2018).

En ese complejo pero necesario camino, el desarrollo del pensamiento eficaz en la formación de los profesionales en la actualidad constituye una de las competencias esenciales. Como conclusión del trabajo realizado y en correspondencia con la finalidad trazada de desarrollar el pensamiento eficaz mediante la aplicación de procedimientos didácticos direccionados al desarrollo de tal tipo de pensamiento en los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Puyo, Ecuador, a través de las materias de Procesos Contables de Empresas Industriales I y II, se logró contribuir a mejorar el nivel de aprendizaje del alumnado no solo para memorizar los contenidos de las diferentes materias, sino y sobre todo, a comprenderlos.

En función del material estudiado, se emplearon procedimientos y actividades que, aplicadas en la enseñanza de la disciplina contable, posibilitaron una mejor comprensión de los contenidos. Con estos se destacaron –tal como propuesto– la motivación y la vinculación con la práctica de las temáticas abordadas, lo que permitió a los estudiantes incrementar su aprendizaje basado en el conocimiento y en el trabajo interactivo entre alumnos y profesor.

Consideramos como una cuestión a atender y fortalecer para elevar la efectividad de tales procedimientos, el hecho de que esto debe ir acompañado de capacitaciones a los docentes sobre el pensamiento eficaz y las estrategias que pueden emplear para fomentarlo en los estudiantes, tal que el profesorado obtenga mayores conocimientos y entendimiento sobre el papel que juega en la formación de los profesionales.

La sociedad actual requiere y exige del compromiso por parte de los docentes universitarios para que desarrollen el aprendizaje de los alumnos mediante el pensamiento crítico y eficaz.

Referencias

Alfaro J., Rodríguez, V., y Amorrortu, I. (2014). Desarrollo de competencias y habilidades a través de proyectos basados en empresas reales: Análisis en asignaturas de Dirección de Operaciones.

- Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (5), 19-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4931757>
- Andreu-Andrés, M., y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de investigación educativa*, 32(1), 203-222.
- Beltrán, J., Pereira, J., y Sáez, J. (2011). Aplicación práctica de técnicas docentes para Contabilidad Financiera. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (2), 3-34. Recuperado de: <http://www.educade.es/docs/02/01-beltran.pdf>
- Benítez, D. (2012, octubre 3-5). Enfoque curricular dentro del paradigma del pensamiento complejo, para el programa de contaduría pública en Colombia. En J. Adam (Presidencia), *XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L05.pdf>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 238-252. Recuperado de: <http://nnn.redalyc.org/articulo.oa?id=194238608017>
- Federación Internacional de Contadores (FIC). (2008). *Manual de los pronunciamientos internacionales de formación*. Nueva York: Federación Internacional de Contadores. Recuperado de: http://www.ifac.org/system/files/downloads/SpanishTranslation_Normas_Internacionales_de_Formacion_2008.pdf
- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22), 133-161. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.325>
- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>
- Guerrero Romera, C., y Miralles Martínez, P. (2017). Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. *CLIO, History and History Teaching*, (43), 11-23. Recuperado de http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/monografico2017_1.pdf
- Ibarrondo, P. (2011). Práctica empresarial y desarrollo de habilidades en el aprendizaje de la Contabilidad de Gestión. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (2), 35-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965276>
- Jaimes, A., y Ossa, C. (2016). Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes de un liceo de la Región del Biobío. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-11. <http://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.6>
- López, B., García, I., Hernández, M., López, B., López, M., y Barbies, A. (2016). El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *Edumecentro*, 8(3), 38-51. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000300004
- López, L. (2012). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del Cenes*, 55(32), 239-261. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4737426.pdf>

- Maida, A., y Pérez, G. (2011). *La formación del criterio profesional del contador y su importancia en el campo laboral* (Trabajo de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5296/maida-laformacindel-criterioprofesional.pdf
- Malpartida, J. (2018). *Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de Contabilidad Superior en una universidad pública de la región Huánuco* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1515/Efecto_MalpartidaMarquez_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manero, C., y Hermosilla, J. (2009). *Desarrollo del pensamiento eficaz y productivo*. (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1944/tpeb720.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patrón, R., y Cisneros-Cohernour, E. (2013). Requerimientos de las Pymes para la formación de contadores profesionales en el contexto actual. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (4), 97-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4534939.pdf>
- Pérez Sánchez, L., y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (358), 34-39. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4086/4014>
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de Enfermería* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129382/jr11de1.pdf
- Ron, G. (2002). Algunas estrategias de enseñanzas-aprendizaje aplicadas a la contabilidad. *Escritos Contables*, (43), 59-73. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-42752002001100003&lng=es&nrm=iso
- Roncancio, A., Mira, G., y Muñoz, N. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXV(2), 83-103. <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>
- Rueda-Delgado, G. (2010). El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales. *Cuadernos de Contabilidad*, 11(28), 149-169. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3643491.pdf>
- Sánchez, M., y López, O. (2016). Aplicación del software CmapTools en estudiantes universitarios para desarrollar pensamiento crítico. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 54-63. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1037>
- Suárez, A., y Contreras, I. (2012). La formación integral del contador público colombiano desde la expectativa internacional: un análisis a partir de los estándares de educación IES. *Gestión & Desarrollo*, 9(1), 175-186. Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/011_contadorpublico.pdf
- Swartz, R., Costa, A. Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid, España: Ediciones SM.

Torres, C., y Lam, A. (2012). Los fundamentos epistemológicos de la contabilidad y su incidencia en la formación competitiva del contador público. *Sotavento M.B.A.*, (19), 32-50. Recuperado de <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/download/3339/2989>

Zúñiga, M. (2012). Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. *TESI*, 13(2), 424-440. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/download/9021/9265

Anexo 1.

Cuestionario para el diagnóstico del pensamiento eficaz en estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes) de la extensión Puyo, Ecuador

Generalidades

1. Distinga entre los términos: contabilidad de costo, contabilidad gerencial y contabilidad financiera.
2. Diferencie los términos costos y gastos.
3. Defina costo primo, costo de conversión y costo de fabricación.
4. ¿Cómo se integra el estado conjunto de costo de producción?

Control y contabilización de los elementos del costo

5. ¿Cuáles son los elementos del costo de producción? Defínalos.
6. Describa el flujograma para el control de materias primas, mano de obra y costos generales, desde su adquisición hasta su transformación en artículo terminado.
7. Relacione las formas de producción con los sistemas de costeo tradicionales.
8. Mencione los sistemas de costeo y exponga sus características fundamentales.
9. ¿Cuáles son las técnicas de valuación de la materia prima para su control?
10. Defina la producción equivalente. ¿Por qué es necesaria?
11. ¿Qué son costos estimados y costos estándar?
12. ¿Cuáles son las bases para incorporar los costos estimados a la contabilidad? Mencione tres.
13. ¿Cuáles son las principales cuentas que se utilizan dentro del procedimiento contable de los costos estimados?
14. ¿Cuáles son los objetivos de los costos estándar? Mencione tres.
15. ¿Cuáles son las diferencias substanciales entre los costos estimados y estándar? Mencione tres.

Objeción de conciencia de las personas organizacionales en Colombia*

Jhohan David Córdoba Cuesta

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
jdcordoba@udem.edu.co

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar interpretativamente la posibilidad y la razonabilidad jurídica de objetar en conciencia de las instituciones o personas organizacionales en Colombia. Está organizado en cuatro partes o temas principales: (i) aportes a la discusión de la objeción de conciencia institucional; (ii) personas organizacionales como sujetos de derechos fundamentales; (iii) objeción de conciencia como derecho

fundamental; y (iv) la pregunta central: ¿las personas organizacionales tienen derecho a la objeción de conciencia como derecho fundamental? Afrontar esta pregunta es la razón del viaje, y los otros grandes temas (i, ii y iii) son el contexto necesario, el camino que hay que recorrer.

Palabras clave: objeción de conciencia; personas organizacionales; derechos fundamentales; aborto; conciencia institucional; moral.

* Cómo citar: Córdoba Cuesta, J. D. (2018). Objeción de conciencia de las personas organizacionales en Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 39-64. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a3>

Recibido: 17 de mayo del 2018

Aprobado: 29 de agosto del 2018

Organizational people's Objection of conscience in Colombia

ABSTRACT

The present paper seeks to interpretively analyze the feasibility and legal reasonableness of institutions or organizations in Colombia acting as conscientious objectors. It is organized in four sections or main themes: (i) contributions to the discussion about institutional conscience objection; (ii) organizations and institutions as subjects of fundamental rights; (iii) conscience objection as a fundamental right; and (iv) the central question: do

organizations and institutions have the right to the conscientious objection as a fundamental right? The reason for this journey is to answer such question, the other major themes (i, ii and iii) are the necessary context, *the path that must be traveled*.

Keywords: conscientious objection; organizations; fundamental rights; abortion; institutional conscience; moral.

Objeção de consciência das pessoas jurídicas na Colômbia

RESUMO

Este artigo pretende analisar de forma interpretativa a possibilidade e o raciocínio jurídico de objetar em consciência das instituições ou das pessoas jurídicas na Colômbia. Está organizado em quatro partes ou temas principais: (i) contribuições para a discussão da objeção de consciência institucional; (ii) pessoas organizacionais como sujeitos de direitos fundamentais; (iii) objeção de consciência como direito fundamental e (iv) a pergunta central "as

pessoas jurídicas têm direito à objeção de consciência como direito fundamental?" Enfrentar essa pergunta é a *razão da viagem*, e os outros grandes temas (i, ii e iii) são o contexto necessário, o *caminho que se deve percorrer*.

Palavras-chave: objeção de consciência; pessoas jurídicas; direitos fundamentais; aborto; consciência institucional; moral.

Introducción

La personalidad es el conjunto de cualidades, innatas o adquiridas, que constituyen a las personas y las diferencian entre sí y de otros entes. (Real Academia Española, DRAE, 2014). En el Derecho se es persona por unas *propiedades* que se reconocen o por unos atributos que se establecen en el *sistema político-jurídico*, como nacionalidad, nombre, estado civil, capacidad, patrimonio y domicilio (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 14; Montoya Osorio y Montoya Pérez, 2010, p. 42). En la disciplina jurídica se suele definir la personalidad en relación con uno de los atributos, como la capacidad de adquirir derechos y contraer obligaciones o de actuar jurídicamente, de forma directa o por medio de representante, es decir, todo sujeto a quien el Estado le atribuye la posibilidad de ser centro de imputación jurídica (Montoya Osorio y Montoya Pérez, 2010, p. 257; Corte Constitucional, sentencia C-355 de 2006).

En ese mismo orden, las personas se clasifican en: (i) naturales o individuales; y (ii) jurídicas, morales, colectivas u organizacionales. Las naturales son los individuos de la raza humana, desde el nacimiento hasta la muerte (Código Civil, art. 73 y 90). Sin embargo, la vida humana se protege desde la concepción, por lo que por regla general el aborto y las lesiones al feto son conductas delictivas y el personal médico tiene el derecho y el deber de proteger la vida desde la concepción (Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969, art. 4; Ley 16 de 1972; Código Penal, art. 122-126; Ley 23 de 1981, art. 6; Ley 911 de 2004, art. 9; Corte Constitucional, sentencia C-355 de 2006). Y las personas jurídicas son las organizaciones que tienen personería jurídica, desde el reconocimiento de su constitución o personería, hasta su disolución.

En la tesis *La objeción de conciencia en Colombia* –de autoría de quien escribe– se indagó si las personas organizacionales podían objetar legítimamente en conciencia. Esta inquietud surgió de la construcción del concepto de objeción, como “el derecho que tiene una persona a rehusar el cumplimiento de una norma jurídica o una orden de autoridad específicas, cuando aquellas se encuentren en contradicción con sus convicciones íntimas o subjetivas, en escenarios concretos reconocidos por el ordenamiento jurídico” (Córdoba, 2016, p. 24).

Nótese los cuatro elementos principales del concepto: subjetivo, objetivo, base y modal. (i) El subjetivo o de la finalidad, es la protección de la conciencia. (ii) El objetivo es que se rehúsa contra una norma jurídica u orden de autoridad específicas. (iii) El elemento base son las convicciones íntimas, como fundamento de toda objeción. (iv) Y el modal son las formas, tipos o escenarios concretos como la objeción a la práctica del aborto y a la prestación del servicio militar (Córdoba, 2016, pp. 24-34).

En el contexto del elemento subjetivo se infirió que objetar es un acto personal. “El objetante es un sujeto libre y, por tanto, jurídica y moralmente responsable, que al encontrarse en una encrucijada entre una norma jurídica y otra de tipo moral (personal) opta por la última, la norma moral” (Córdoba, 2016, p. 24).

De lo anterior, a su vez, surgió otra inferencia: la relación de la objeción solamente con la persona individual o natural, por lo que no habría lugar a la objeción de personas colectivas u organizacionales. No obstante, se aclaró que se trataba de una consecuencia *prima facie*, debido a la profundidad de la titularidad de la objeción de conciencia, que merecía un escrito aparte (Córdoba, 2016, p. 25), que es precisamente este.

El método utilizado es hermenéutico, específicamente, el análisis interpretativo de fuentes normativas –principalmente de Colombia– y doctrinales nacionales y extranjeras. Esto debido a la consideración de que el conocimiento como interrelación objeto-sujeto (Hessen, 1994, pp. 15-17), es una práctica esencialmente interpretativa (Dworkin, 1986, p. 46). La interpretación se entiende como una labor de (i) búsqueda, (ii) atribución de sentido a un texto, (iii) o de ambas (Mendonca, 2000, pp. 153-154). Y en los tres supuestos, sin desbordar el texto como límite objetivo a toda interpretación (García, 2003, p. 12).

El análisis interpretativo se relaciona con el criterio de integridad propuesto por Ronald Dworkin (1985), y está compuesto por tres estadios analíticos en torno a la interpretación: *preinterpretativo*, interpretativo y *posinterpretativo*. El primero tiene un carácter enunciativo-descriptivo; el segundo, valorativo-justificativo, y el tercero, crítico-propositivo (Córdoba, 2016, p. 17). Como el lector podrá apreciar, cada parte de este artículo refleja, en mayor o en menor medida, esos tres elementos. Veamos.

Aportes a la discusión de la objeción de conciencia institucional

El punto de partida es la sentencia C-355 de 2006 de la Corte Constitucional colombiana, por medio de la cual se trató la problemática del aborto como delito y como derecho, y se decidió la despenalización del aborto en tres causales: (i) peligro para la vida o salud de la mujer, (ii) grave malformación del feto que haga inviable su vida y (iii) acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado no consentidas.

Y no solo se decidió la despenalización, también la derivación del aborto como derecho exigible al personal médico o sanitario y las instituciones, especialmente, clínicas y hospitales. Los médicos están autorizados para objetar (con el deber de remitir debidamente), pero no las instituciones, sin importar si su código ético o ideario es neutro, abortista o *provida*.

Es decir que para la Corte, la objeción de conciencia es un derecho exclusivo de las personas naturales o individuales. No obstante, después de esa decisión que se toma como referencia, se han publicado investigaciones y reflexiones relevantes sobre la objeción de conciencia institucional en Colombia y en otros países americanos, de las que se han seleccionado algunas, de las cuales, a renglón seguido, conoceremos tesis, argumentos y conclusiones pertinentes para el debate en cuestión.

Fernando Toller (2007), desde un enfoque de derecho comparado y a partir del Derecho argentino, refiere varios *casos paradigmáticos* sobre la objeción de conciencia institucional médico-sanitaria. (i) Comienza precisamente con la mencionada sentencia C-355 de 2006, de la que considera que la Corté, al derivar el derecho al aborto, actuó de forma contraria al debido proceso, especialmente porque decidió más allá de lo pedido en la demanda o acción pública de inconstitucionalidad, como se llama en Colombia. (ii) Otro se da en E.E. UU., en el 2007, en el cual la Corte Suprema rechazó un caso en el que muchas instituciones religiosas de diferentes credos, dedicadas a seguros médicos, se oponían a una ley de Nueva York que las obligaba a financiar la anticoncepción. Alegaron que si se les obligaba a subsidiar la anticoncepción, también se los obligaría a subsidiar abortos y después a realizarlos. (iii) El tercer caso que refiere (primero en el tiempo) es en Argentina, en donde mediante la ley nacional de salud reproductiva (Ley 25.673 de 2002, art. 6, 9 y 10) se reconoce expresamente el derecho a objetar de las instituciones privadas de carácter confesional, en sentido amplio.

A partir de casos, doctrina y normativa internacional sobre derechos humanos que protegen las libertades de pensamiento, religión y conciencia y los derechos de igualdad y asociación (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948, Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1967, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1967, Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969) Toller concluye que de acuerdo con el derecho comparado, es necesario reconocer constitucionalmente la objeción de conciencia individual e institucional de los centros privados de salud, como conquista indiscutible en el Derecho contemporáneo. Específicamente:

A no estar obligados a realizar, por sí o por terceros, prácticas médicas como la prescripción o instalación de anticonceptivos, la ligadura de trompas y la vasectomía, o, en un futuro, el aborto o la eutanasia, si de acuerdo con su ideario y convicciones éticas o religiosas se encuentran en oposición con los principios que sostienen. (Toller, 2007, pp. 164-181 y 187-189)

En Colombia, Amparo Zárate reflexiona sobre la objeción institucional médico-sanitaria (específicamente al aborto) a partir de las sentencias C-355 de 2006 y T-388 de 2009, en las cuales la Corte Constitucional niega tal derecho. Zárate concluye que esa decisión no le corresponde a la Corte sino al legislador democrático (2011, pp. 53-55).

También en Colombia y en el contexto de la objeción médico-sanitaria, Vicente Prieto (2013) –uno de los que más ha investigado el tema en el país–, por ejemplo, en la objeción de conciencia en instituciones de salud presenta varios argumentos de mucha consideración, de los que se resaltan dos. El primero, de carácter doctrinal y normativo, es que mediante el razonamiento analógico (similitud de casos y de razones) –típico de la disciplina jurídica– es adecuado extender de los individuos a las instituciones algunos derechos como el buen nombre y la libertad religiosa; libertad que, históricamente en el derecho comparado, es el principal fundamento de la objeción de conciencia. El segundo es de carácter jurisprudencial: el derecho a la objeción de conciencia de las instituciones se reconoce en razón de los individuos que las conforman –derechos indirectos– y la Corte Constitucional colombiana ha reconocido y justificado la necesidad de ese tipo de derechos a las instituciones, por ejemplo en las sentencias T-411 de 1992, T-396 de 1993, T-300 de 2000, T-676 de 2003 (2013, cap. III y IV).

Mauricio Montoya (2014), en el mismo país y contexto anterior, concluye que la objeción de conciencia tiene un carácter individual, pero está abierta la posibilidad de la objeción institucional, solamente a organizaciones privadas, en razón del ejercicio de las libertades de religión y de pensamiento y del derecho de asociación (2014, p. 447).

Cabello y Núñez (2018) se preguntan sobre la posibilidad de excusarse de practicar abortos en instituciones privadas de salud en Chile, con fundamento en la objeción de conciencia autorizada en la Ley 21.030 de 2017, que regula la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo en tres causales, similares a las de la sentencia C-355 de 2006 de la Corte Constitucional colombiana: (i) riesgo vital de la mujer, de modo que la interrupción del embarazo evite un peligro para su vida; (ii) inviabilidad del *nasciturus*, es decir, que el embrión o feto padezca una patología congénita adquirida o genética, incompatible con la vida extrauterina independiente, en todo caso de carácter letal; y (iii) violación, siempre que no hayan transcurrido más de doce semanas de gestación, y en caso de ser menor de 14 años y 14 semanas (artículo 1).

En cuanto a la objeción de conciencia, dicha ley modifica el Código Sanitario al disponer:

Artículo 119 ter. El médico cirujano requerido para interrumpir el embarazo por alguna de las causales descritas en el inciso primero del artículo 119 podrá abstenerse de realizarlo cuando hubiese manifestado su objeción de conciencia al director del establecimiento de salud, en forma escrita y previa. [...] El Ministerio de Salud dictará los protocolos necesarios para la ejecución de la objeción de conciencia. Dichos protocolos deberán asegurar la atención médica de las pacientes que requieran la interrupción de su embarazo en conformidad con los artículos anteriores. *La objeción de conciencia es de carácter personal y podrá ser invocada por una institución.* (cursivas añadidas).

Sobre la objeción de conciencia institucional, el proyecto de ley decía: "en ningún caso podrá ser invocada por una institución", y el Tribunal Constitucional modificó el texto. Tal y como quedó en la ley, la objeción "podrá ser invocada por una institución" (Sentencia del Tribunal Constitucional, Rol 3729-17).

Los investigadores chilenos Cabello y Núñez (2018), con fundamento en que la prestación del servicio de salud cumple una función pública de interés general de la que derivan obligaciones especiales, concluyen que, no obstante la regulación normativa que se ha dado a partir de la Ley 21.030 de 2017:

En cuanto al estudio específico de la institución de la objeción de conciencia, notamos que a nivel personal es una institución con gran legitimidad y consagración en el derecho, pero que no puede decirse lo mismo de la objeción de conciencia institucional. No parece siquiera procedente el presentar una supuesta colisión entre esta última y la prestación de servicios de salud como el aborto, en tanto las instituciones carecen de los atributos esenciales que les permitirían señalar que su conciencia les impide actuar en la interrupción del embarazo. (Cabello y Núñez, 2018, pp. 162-164 y 171-175)

Las personas organizacionales como sujetos de derechos fundamentales

En la categoría de personas organizacionales se incluye tanto a las de derecho privado como a las de derecho público. Claro que estas últimas normalmente tienen más restricciones y prohibiciones, por lo que merecen una investigación aparte, y las ideas siguientes solo en principio las incluyen.

Inicialmente por *ficción* y luego por realidad *sociojurídica*, contemporáneamente se acepta que las personas organizacionales también son centro de imputación jurídica, sujetos de obligaciones y derechos (Código Civil, art. 633). Sobre ello hay un consenso generalizado en Colombia, tanto en el derecho legislado como en el jurisprudencial; por ejemplo, la Corte Suprema de Justicia, con fundamento en el Código Civil, ha mantenido esa tesis desde hace bastante tiempo (Sentencias del 24 de agosto de 1940 y del 24 de junio de 1954).

La Corte Constitucional agrupa varias razones a favor del consenso mencionado: (i) tienen fundamento en la realidad *sociojurídica*; (ii) tienen racionalidad

y autonomía, que las distinguen de quienes las conforman; (iii) protegen la sociabilidad humana; (iv) protegen el patrimonio de quienes las conforman y generan seguridad jurídica; (v) potencializan los proyectos humanos; (vi) tienen vocación de permanencia, que supera el promedio de vida humana y contribuye a la pervivencia de ideales grupales, entre otras (Sentencia T-396 de 1993).

En cambio, en cuanto a que las personas organizacionales sean sujeto de derechos fundamentales, en vez de consenso ha habido disenso el cual se refleja en las altas cortes. La Corte Constitucional estima que sí, mientras que la Corte Suprema y el Consejo de Estado estiman que, aunque son sujetos de derechos, no lo son de los fundamentales, y como consecuencia no están legitimadas para solicitar la acción o pretensión de tutela.

En cuanto a la titularidad de derechos fundamentales, en la Constitución colombiana (título II, capítulo I) no se suele hacer diferencia entre personas individuales y organizacionales, nacionales y extranjeras (excepto los derechos de participación), privadas y públicas. Desde sus inicios en 1992 hasta ahora, la Corte Constitucional se ha basado en una regla de interpretación cognitivista que consiste en afirmar que *donde el creador de la norma no ha hecho diferencia tampoco le es dable hacerla al intérprete*. Lo que ha exigido es que cuando una persona natural actúe a nombre de una persona organizacional, debe acreditar la personería correspondiente y su representación (Sentencias T-411 de 1992; T-430 de 1992; T-496 de 1992; T-396 de 1993; T-445 de 1994; T-573 de 1994; T-133 de 1995; T-142 de 1996; T-201 de 1996; T-238 de 1996; C-360 de 1996; T-462 de 1997; SU 182 de 1998; T-300 de 2000; T-676 de 2003; T-796 de 2011, T-317 de 2013).

Dicha corporación ha ahondado en el tema, hasta el punto de mantener la tesis de que las personas organizacionales tienen derechos fundamentales, tanto de forma indirecta o en razón de los individuos que conforman la organización, como de forma directa o en razón de la misma organización y no específicamente de ningún miembro en particular (Sentencias T-411 de 1992, T-496 de 1992, T-396 de 1993, SU-182 de 1998, T-300 de 2000, T-676 de 2003, T-317 de 2013). Incluso ha establecido el *criterio de la naturaleza* que consiste en afirmar que, en general, las personas organizacionales tienen las obligaciones y los derechos que sean afines a su naturaleza o carácter (Sentencias T-411 de 1992, T-496 de 1992, T-396 de 1993, T-378 de 2006, T-317 de 2013).

Por ejemplo, los siguientes derechos: (i) libertad, *en el sentido de poder obrar sin coacción injustificada y con conciencia colectiva de las finalidades*; (ii) propiedad, como atributo de la persona; (iii) igualdad de trato, en relación con otros sujetos individuales y organizacionales; (iv) buen nombre, como elemento de trascendencia social, propio de toda persona natural o jurídica, en la práctica es uno de los derechos más valiosos de las organizaciones, sino el más; (v) libre

desarrollo de la personalidad, en el sentido de garantizar su funcionamiento y el cumplimiento de su fin legítimo; (vi) libertad de cultos, de forma individual y colectiva; (vii) libertad de expresión de sus opiniones y pensamientos, por ejemplo, mediante publicaciones institucionales; (viii) debido proceso, en tanto que las personas organizacionales están legitimadas para actuar en procesos judiciales y administrativos, mediante su representante legal o mediante apoderado; (ix) derecho a la honra, por el obrar colectivo de sus miembros; (x) petición, libertad de enseñanza y apelación de las decisiones; y (xi) derecho a la libre asociación, que para algunas de estas personas se requiere incluso para su existencia, como en el caso de las corporaciones en el que la persona organizacional está compuesta por otras personas (Sentencia T-396 de 1993; Montoya Osorio y Montoya Pérez, 2010, p. 260).

En respuesta a la tesis contraria, la Corte Constitucional ha dicho que:

[...] negar la titularidad de la persona jurídica de derechos fundamentales en aras de exaltar la individualidad humana, es un contra sentido, que, en última instancia, va contra el mismo individuo de la especie humana, que ve relativizado y más aún, desprotegido, su fin racional, que requiere del concurso personificado y autónomo de sus iguales. (Sentencia T-396 de 1993)

La tesis contraria la han sostenido la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado con un fundamento humanista-individualista, que es el concepto de derechos inherentes a la persona humana, justifican que los derechos fundamentales o humanos –que en este contexto son perfectamente equivalentes– son propiedades (exclusivas) de los individuos. En sus palabras, “la referencia hecha por la Constitución Nacional a la persona para consagrar en su favor derechos que califica de fundamentales, está circunscrita al único ser substancial que goza de derechos esenciales o inherentes a su condición de hombre: El Hombre” (Corte Suprema de Justicia, Sala Plena Laboral, sentencia del 20 de octubre de 1994, citada por la Corte Constitucional, sentencia T-133 de 1995).

En la misma sentencia afirman que dotar a las personas organizacionales de derechos fundamentales implica desconocer: 1) los artículos 93 y 94 de la Constitución que establecen expresamente el criterio de inherencia de la persona humana y, 2) los antecedentes que concluyeron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que tiene un marcado fundamento liberal, humanista e individualista. Como argumento citan algunos derechos fundamentales exclusivos de los seres humanos: (i) la vida; (ii) la prohibición de la desaparición forzada, la tortura y los tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; (iii) a la *intimidación personal y familiar y al buen nombre*; (iv) la prohibición de la esclavitud, la servidumbre y la trata de seres humanos; (v) la libertad de locomoción; (vi) el derecho al trabajo; (vii) la libertad de escoger profesión u oficio; (viii) las libertades de enseñanza, aprendizaje y cátedra, entre otros.

Confirman su argumentación al afirmar lo siguiente:

[...] todos éstos [sic] y los demás derechos con características de esenciales se consagran por el hombre y para el hombre, por cuanto sólo [sic] respecto de los seres humanos es predicable lo jurídico como inherente a su ser. Las 'cosas' –aún aquellas que son dotadas de personalidad para efectos técnico-jurídicos– jamás son equiparables con el ser humano. (Corte Suprema de Justicia, Sala Plena Laboral, sentencia del 20 de octubre de 1994, citada por la Corte Constitucional, sentencia T-133 de 1995)

Para comprender más la relevancia de este debate hay que tener presente, primero, que los derechos fundamentales son derechos especialmente importantes; lo que se suele expresar como una protección reforzada, por ejemplo, mediante un mecanismo de amparo o tutela (Constitución Política de Colombia, 1991, artículos 85 y 86). Y segundo, que históricamente el concepto de *derecho fundamental* se ha construido sobre el criterio de inherencia humana, de tal forma que es común equiparar derechos fundamentales con derechos humanos, estableciendo solo una diferencia terminológica, así: la fórmula derechos humanos es común en el contexto del derecho internacional, mientras que la de fundamentales es habitual en el orden interno de países como España, Alemania y Colombia (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, mayo de 1948; Declaración Universal de Derechos Humanos, diciembre de 1948; Convención Americana sobre Derechos Humanos. "Pacto de San José de Costa Rica", 1969; Constitución Política de España, 1978, art. 10-29; Ley Fundamental de Bonn, 1949, art. 1-19; Constitución Política de Colombia, 1991, art.11- 41).

Para quienes prefieren hacer dos categorías distintas, normalmente asumen los derechos fundamentales como derechos humanos y algo más. Por ejemplo, para el constitucionalista español Pérez Luño (1988), los derechos fundamentales son derechos humanos con reconocimiento jurídico o positivización y protección reforzada. En sus palabras:

Los derechos humanos suelen venir entendidos como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos en los ámbitos nacional e internacional. En tanto que, en la noción de derechos fundamentales, se tiende a aludir a aquellos derechos humanos garantizados por el ordenamiento jurídico positivo, en la mayor parte de los casos, en su normativa constitucional, y que suelen gozar de una tutela reforzada. (1988, p. 44)

En cuanto al debate entre las altas cortes de Colombia, se adhiere a la tesis de la Corte Constitucional por cuatro razones:

(i) En la legislación colombiana, en materia de derechos fundamentales, no es habitual distinguir entre personas individuales y organizacionales, por

ejemplo, en cuanto a la acción de tutela están legitimados *toda o cualquier persona* (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 86 y Decreto-ley 2591 de 1991, art. 10); esa misma fórmula o algunas similares, se utilizan para el capítulo de los derechos fundamentales de libertad (art. 11- 41).

(ii) La regla hermenéutica, *donde el creador de la norma no ha hecho diferencia tampoco le es dable hacerla al intérprete*, resalta un elemento muy valioso en un Estado social, constitucional y democrático de derecho como el de Colombia: el respeto al legislador democrático, en este caso, al constituyente primario. Ciertamente la Corte es un intérprete autorizado de la Constitución, pero su tarea esencial es mantener la integridad y la supremacía de esta (art. 241); para una sociedad como la nuestra es imperativo que la Corte, como *juez principal* del sistema, dé ejemplo de respeto al legislador, tanto primario como secundario (el Congreso de la República).

(iii) La construcción argumentativa de la Corte es equilibrada en cuanto establece que las personas organizacionales son sujetos de los derechos fundamentales afines a su naturaleza. Este criterio sirve inclusive para estipular cualquier tipo de derecho a estas personas, y no solo los fundamentales. El equilibrio está en reconocer que las personas organizacionales no tienen todos los derechos fundamentales, porque algunos son exclusivos de los individuos. Por supuesto, el criterio tiene un grado considerable de indeterminación que debe ser cubierto en cada caso por el intérprete, no obstante, establece un elemento fijo que es el carácter de dichas instituciones, de las que al menos se tiene establecido que son personas y que son organizaciones, ni nada más ni nada menos, con las ventajas y las limitaciones que eso supone.

(iv) En cambio, la argumentación del Consejo de Estado y de la Corte Suprema es desequilibrada. Explico: se apoya en una fundamentación humanista-individualista, específicamente, en el criterio de derechos fundamentales inherentes al ser humano. En un Estado de derecho, liberal o social, el ser humano es el centro de gravitación del *sistema políticojurídico*. En el liberal es incuestionable esa centralidad del individuo, especialmente de sus libertades. En el Estado social son preponderantes los grupos poblacionales en situaciones vulnerables, pero este se ha construido sobre fundamentos del Estado liberal, como adaptación a nuevas condiciones sociales (García-Pelayo, 1996, p. 18) o como intento por ir *más allá*, al establecer una conexión más intensa entre el Estado y la sociedad, colectivamente considerada. Sin embargo, de la centralidad del ser humano no se desprende necesariamente la imposibilidad de que las personas organizacionales tengan derechos fundamentales.

Ciertamente, una de las justificaciones históricas del concepto de derechos fundamentales es la humanista-individualista (revoluciones liberales); lo que

no impide recurrir a otros fundamentos, máxime cuando esa extensión de derechos, a las personas organizacionales se hace necesariamente en razón a los individuos, que son quienes las conforman de forma directa o indirecta.

Lo anterior, visto desde las dos principales escuelas que soportan el pensamiento jurídico (derecho natural y derecho positivo), significa que atribuirles derechos fundamentales a las personas organizacionales supone un fundamento *iuspositivista*, básicamente, un acto de voluntad del legislador. Y desde una perspectiva histórica se entiende que el criterio de inherencia humana se apoya tanto en el iusnaturalismo racionalista como en el *iuspositivismo*, que ha heredado de los racionalistas la centralidad del ser humano.

En fin, reconocer derechos fundamentales a las personas organizacionales no implica ni requiere negar el criterio de inherencia humana, que evidentemente no es afín a la naturaleza de las organizaciones. Tampoco afecta necesariamente a los individuos. Antes bien, posibilita una mayor justificación de los derechos fundamentales, tanto *iusnaturalista* como *iuspositivista*.

La objeción de conciencia como derecho fundamental

La tesis *La objeción de conciencia en Colombia* (Córdoba, 2016) produjo varios resultados. Uno de los más importantes, sino el más, fue justificar normativa (legislación y jurisprudencia) y doctrinariamente la objeción como un derecho fundamental. Esta parte del artículo se apoya exclusivamente en dicha tesis, especialmente en las conclusiones del capítulo II.

En el contexto de la contemporaneidad democrática existe un consenso generalizado (no absoluto) sobre la naturaleza jurídica de la objeción de conciencia. Pocos autores y legisladores occidentales niegan el derecho a rehusar por motivos de conciencia, excepto algunos apoyados en la envejecida e insostenible teoría de la obediencia incondicional al Derecho (Madrid, 1991, pp. 92-93).

En Colombia la objeción tiene apoyo legislativo (Constitución Política, art. 18-20; Ley 133 de 1994, art. 6; Ley 23 de 1981, art. 6; Ley 911 de 2004, art. 9, párrafo; Ley 1861 de 2017, art. 12, literal n) y el principal desarrollo ha sido jurisprudencial (Corte Constitucional, sentencias: T-002 de 1992, T-008 de 1992, T-406 de 1992, T-409 de 1992, T-411 de 1992, T-418 de 1992, T-419 de 1992, T-420 de 1992, T-548 de 1992, T-571 de 1992, T-224 de 1993, T-396 de 1993, C-531 de 1993, T-547 de 1993, C-224 de 1994, T-411 de 1994, C-511 de 1994, T-036 de 1995, C-083 de 1995, T-363 de 1995, C-373 de 1995, C-381 de 1995, C-561 de 1995, T-227 de 1997, C-239 de 1997, T-588 de 1998, T-801 de 1998, T-877 de 1999, T-300 de 2000, SU-1150 de 2000, T-982 de 2001, T-881 de 2002, T-419 de 2003, T-602 de 2003, T-676 de 2003, T-025 de 2004, Auto de seguimiento 178 de 2005, T-471

de 2005, C-355 de 2006, T-209 de 2008, T-946 de 2008, T-388 de 2009, C-728 de 2009, T-585 de 2010, C-577 de 2011, T-018 de 2012, T-357 de 2012, T-627 de 2012, T-430 de 2013 y T- 455 de 2014, T-185 de 2015, SU-108 de 2016, T-259 de 2017 y T-353 de 2018).

Usualmente, la Corte Constitucional no ha negado la *naturaleza de derecho* de la objeción, sino que ha discutido si en el ordenamiento jurídico colombiano se reconoce o no como derecho, que son cosas muy diferentes. En palabras de la Corte:

El objetor de conciencia, en los Estados que consagran esa posibilidad, no incurre en violación de las prescripciones constitucionales y legales sobre servicio militar por el hecho de adoptar una posición negativa frente a la obligación que se le impone, sino que, dadas las condiciones que el respectivo régimen jurídico establezca, hace uso de un verdadero derecho, que debe ser reconocido por las autoridades. Estas, en un buen número de casos, canjean con el objetor las prestaciones que normalmente le corresponderían por otras de similares condiciones que no impliquen transgresión a los principios que alega derivados de su conciencia. Allí no puede hablarse de desobediencia civil o de remisión a prestar el servicio –se añade–, sino de un derecho. (Sentencia T-409 de 1992)

Inicialmente, la tesis generalizada de la Corte Constitucional era que la objeción no estaba reconocida como derecho en Colombia, proposición defendida básicamente en el escenario de la objeción al servicio militar. Posteriormente, la Corte fue variando hasta llegar a la tesis contraria: la que admite la objeción como derecho en Colombia. Este enfoque, a diferencia del precedente, se ha desarrollado en múltiples escenarios como el laboral, educativo, sanitario o aborto y también el militar.

En la tesis *La objeción de conciencia* (Córdoba, 2016), después de inferir que la objeción en Colombia es un derecho, se analizaron varias posibilidades o categorías de derechos, y se concluyó que una opción es asumirla como derecho *meramente político* (Corte Constitucional, sentencia T-409 de 1992), es decir, dejado a merced del órgano legislativo, a su libertad de configuración, al estilo de los objetivos constitucionales que dependen de una decisión o programa esencialmente político; distinto a los principios y derechos fundamentales que son un *límite duro* (jurídico) a la actividad del Estado, aún del órgano legislativo. Se aclara que esta categoría de derechos políticos –sin ulteriores calificativos– la utiliza un sector de la doctrina y no tiene nada que ver con los derechos de participación, los cuales son fundamentales (Estrada, 2009, pp. 79-81; Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 40).

Otra posibilidad recomendada –a diferencia de la anterior– es la objeción como un derecho estrictamente subjetivo, pero no necesariamente fundamental (Corte Constitucional, sentencia C-728 de 2009), bien sea como facultad, como

libertad o como ambas. Esto es, como un poder otorgado jurídicamente para exigir algo de alguien, incluso de forma judicial. Aunque en el caso de la objeción no sería una obligación de dar ni de hacer, sino de no hacer, y más aún, de dejar ser (convicciones íntimas) o de no obligar a hacer algo prohibido por la propia conciencia.

Inobjetablemente la alternativa más desarrollada jurisprudencialmente y más recomendada es la objeción como derecho fundamental *tutelable* o amparado (Corte Constitucional, sentencias: T-388 de 2009, C-728 de 2009, T-018 de 2012, T-357 de 2012, T-430 de 2013 y T- 455 de 2014). Específicamente, como un derecho de libertad (negativa) a partir de alguna de las tres categorías siguientes: (i) autónomo, (ii) derivado, (iii) relacionado y como núcleo esencial de otro derecho, normalmente la libertad de conciencia.

(i) La fórmula *derecho autónomo* es una de las menos examinadas en Colombia. Sin embargo, es razonable considerar la objeción como un derecho nuevo a partir de la *cláusula de apertura* del artículo 94, que establece el mencionado criterio de inherencia a la persona humana, en relación con la dignidad humana, como fundamento del Estado colombiano que demanda la protección integral de cada individuo: de su vida, libertades, bienes y también de su conciencia.

(ii) Un argumento a favor de la categoría *derecho derivado* es que las veces que la Corte Constitucional ha reconocido la objeción como derecho en Colombia, lo ha hecho como derecho adscrito a un derecho de libertad: de religión, de pensamiento y de conciencia, principalmente. La objeción sería, en este contorno, *un derecho ganado por interpretación* o una norma interpretativa en la que la autoridad normativa no modificaría el contenido del enunciado a interpretar, sino que fijaría su sentido mediante una interpretación extensiva (Código Civil, art. 31).

(iii) La vía más justificada es la objeción como *derecho relacionado y núcleo esencial de otro derecho*. En palabras de la Corte Constitucional:

[...] la jurisprudencia constitucional ha destacado la existencia de un claro nexo entre la objeción de conciencia y la libertad de pensamiento, la libertad religiosa y la libertad de conciencia [...] hasta el punto de poder afirmar que la objeción de conciencia resulta ser uno de los corolarios obligados de estas libertades. (Sentencia C-728 de 2009)

Esta es la más justificada por dos razones centrales. Primera, porque se parte de una base *jurídicopositiva* de carácter constitucional fundamental que reviste la figura de un ropaje *políticojurídico* muy fino, en el marco de una cultura de derecho legislado que abre paso –cada vez más– al derecho jurisprudencial. Esta categoría integra el protagonismo judicial (en busca de eficacia, equidad

y dinamismo jurídico) y el respeto al legislador democrático directo, en busca de seguridad jurídica y legitimidad política (ventaja que comparte con la categoría de derecho derivado). Y segunda, porque resulta difícil desconocer la relación existente entre libertad y objeción de conciencia, bien sea asumiendo la objeción como forma principal de tutelar la libertad de conciencia o tomando la objeción como núcleo esencial de algún derecho de libertad, especialmente, el de libertad de conciencia.

¿Tienen derecho las personas organizacionales a la objeción de conciencia como derecho fundamental?

Por lo dicho hasta el momento, hay buenas razones a favor de que las personas organizacionales sean sujetos de derechos fundamentales y de la objeción de conciencia como derecho fundamental, pero, ¿se infiere a lo escrito que las personas organizacionales tienen, específicamente, el derecho fundamental a objetar en conciencia? No necesariamente, porque es razonable que las personas organizacionales no tengan algunos derechos fundamentales que no son afines con su naturaleza.

En la sentencia C-355 de 2006 la Corte Constitucional, en el contexto de la objeción sanitaria, consideró que:

La objeción de conciencia no es un derecho del cual son titulares las personas jurídicas, o el Estado. Solo es posible reconocerlo a personas naturales, de manera que no pueden existir clínicas, hospitales, centros de salud o cualquiera que sea el nombre con que se les denomine, que presenten objeción de conciencia a la práctica de un aborto cuando se reúnan las condiciones señaladas en esta sentencia.

La prohibición es clara, ¿mas es razonable? Se considera que no por las razones que se presentan a continuación en forma de pregunta-respuesta. Se toma como referencia el concepto de objeción propuesto en la tesis *La objeción de conciencia en Colombia* (Córdoba, 2016) y que se emplea en este artículo, como “el derecho que tiene una persona a rehusar el cumplimiento de una norma jurídica o una orden de autoridad específicas, cuando aquellas se encuentren en contradicción con sus convicciones íntimas o subjetivas, en escenarios concretos reconocidos por el ordenamiento jurídico” (Córdoba, 2016, p. 24). Valoremos.

(i) ¿Una persona organizacional está obligada a cumplir órdenes de autoridad o normas jurídicas, específicas?

Sí. Y si las puede cumplir, también podría incumplirlas, aparte de las consecuencias que deriven de una decisión u otra; es decir que las personas organizaciones, como las naturales, tienen y requieren autonomía.

(ii) ¿Tienen las personas organizacionales conciencia?

La palabra conciencia, en su origen etimológico, implica ciencia o conocimiento (Laun, 1993, p. 50), lo que se corrobora en las cinco acepciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española:

1. f. Propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta. || 2. Conocimiento interior del bien y del mal. || 3. Conocimiento reflexivo de las cosas. || 4. Actividad mental a la que solo puede tener acceso el propio sujeto. || 5. Psicol. Acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo. (Real Academia Española, 2014)

Las cinco ideas están enfocadas en el ser humano, con todo, la última abre la posibilidad a todo sujeto que se pueda percibir a sí mismo, y ciertamente las personas organizacionales tienen una clara percepción de ellas en la sociedad, en ocasiones igual o hasta más clara que algunos seres humanos individualmente considerados, lo que se puede constatar en los estatutos o documentos similares que determinan la existencia y funcionamiento de las organizaciones, por su puesto, diseñados por seres humanos.

Para algunos, la conciencia es exclusiva de los seres humanos y solo se usa la expresión objeción de *conciencia institucional* con una función didáctica; lo adecuado sería hablar por ejemplo del *derecho a conformar la actividad institucional de acuerdo con su ideario*. La objeción de conciencia institucional es una proyección de la objeción de conciencia individual (Prieto, 2013; Toller, 2007). No obstante, para otros, las instituciones –especialmente las privadas confesionales– tienen conciencia *ética moral*, en el sentido en que poseen un espacio interior que les confiere la capacidad de deliberar y tomar decisiones institucionales, por lo que no es legítimo obligarlas a actuar contra su conciencia (Llano, 2011, pp. 41-52).

(iii) ¿Tienen las personas organizacionales convicciones íntimas?

Los sujetos con conciencia pueden tener convicciones. Para referirse a este tema, clásicamente se ha usado la fórmula *deber moral*, aquí se prefiere la de *convicciones íntimas*, que a primera vista parece redundante. No obstante, se utiliza, primero para enfatizar que no se trata de cualquier tipo de ideas sino de unas tan arraigadas como para determinar las decisiones y conductas de una persona; y segundo para sugerir que, además de las razones de carácter exclusivamente moral, se encuentran otras, como las de tipo religioso, ambas con un fuerte apoyo histórico. Y adicional a los motivos morales y religiosos, se encuentran los de carácter propiamente filosófico, cultural, social, político, humanitario, entre otros.

En este contexto se infiere que las organizaciones sí tienen convicciones íntimas, provenientes de los individuos que las constituyeron, pero separables de

ellos; y normalmente, con una vocación de permanencia mayor que en los individuos. Así, es posible encontrar organizaciones de las que sus ideales o convicciones profundas se han sostenido por siglos y algunas hasta durante milenios.

(iv) ¿Realmente las personas organizacionales podrían estar inmersas en escenarios o casos concretos de objeción como laboral, educativo, aborto, militar, religioso?

Nada lo impide. Algunas formas de objeción –como a la práctica del aborto– son usuales, por ejemplo, en clínicas y hospitales confesionales; lo mismo podría suceder con la libertad de enseñanza, por ejemplo, con la llamada *igualdad de género*. Otras formas de objeción generalmente son propias de los individuos, como cuando un empleado, persona natural, desobedece una orden de un empleador; y especialmente la prestación del servicio militar, que hasta ahora, según conocemos, lo prestan los seres humanos.

(v) ¿Es proporcional que las personas organizacionales tengan el deber de respetar a los objetores, y que no tengan el derecho a objetar?

No. La objeción asumida como derecho fundamental exige una protección reforzada de parte del Estado y de algunas personas que se encuentren en condiciones de *superioridad* (autoridad); demanda el respeto de toda persona, sin distinción alguna, de lo cual no suele haber reparo (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 86). Por ello que y en clara equidad, es razonable que también las personas organizacionales puedan legítimamente objetar para equilibrar las cargas y las ventajas del sistema.

(vi) ¿Objetar en conciencia es afín con la naturaleza de las personas organizacionales?

Aparte de si esté o no reconocido en un determinado ordenamiento jurídico, lógicamente puede objetar en conciencia (más allá de las consecuencias) toda persona que actúe en el *mundo jurídico*, que tenga conciencia y que esté obligada a cumplir normas y órdenes de autoridad.

La objeción es un derecho de libertad. En Colombia y por regla general, las libertades son para toda persona (Constitución Política, art. 13-21, 23, 27-29, 31, 33, 38-39). Es más, para cumplir sus objetivos existenciales las personas organizacionales requieren ámbitos considerables de libertad, de trato y oportunidades, reconocimiento y libre desarrollo de su personalidad, intimidad personal, religión, expresión, pensamiento o decisiones, petición, enseñanza, debido proceso, doble instancia, asociación, conciencia, entre otras.

(vii) ¿Reconocerle el derecho fundamental de objeción a las personas organizacionales no sería un peligro para la existencia del Estado, especialmente del deber de obediencia?

Un *sistema* extensivo genera riesgos y desafíos, lo mismo que beneficios y oportunidades. La objeción tanto de individuos como de organizaciones es

una posibilidad concreta de legitimación del sistema *de calidad democrática* (Corte Constitucional, sentencia SU-108 de 2016), una oportunidad para que el ordenamiento sea menos incoherente, más incluyente y, por tanto, más eficaz. Eso sí, no menos exigente en su configuración, comprensión y aplicación, lo que exige una visión sistemática o de conjunto.

Reconocer la objeción de personas naturales y organizacionales implica necesariamente un límite al deber de obediencia al Estado, para que no sea absoluto sino general. Claro que limitar los derechos, en mayor o en menor medida, es inevitable y en cierta forma necesario en la contemporaneidad democrática, anclada fuertemente sobre el pluralismo de un Estado que, en su acto político-jurídico de creación u organización, se reconoce a sí mismo como social, constitucional y democrático de Derecho (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 1).

El derecho fundamental a la objeción de individuos y organizaciones tendría mayores límites. Es decir, el que escribe solo recomienda una objeción como excepción especial, en la que la obediencia al sistema siga siendo la regla general, para así mantenerlo *en pie* y para que, lógicamente, pueda haber objeción. No hay objeción sin organización social y política gobernada por uno o varios que normen u ordenen la conducta humana.

(viii) ¿Qué límites concretos tendría el derecho fundamental a objetar en conciencia de las personas organizacionales?

Los mismos de las personas individuales. Básicamente el respeto (i) al ordenamiento jurídico en general, que se acaba de mencionar, y (ii) a los derechos ajenos (Córdoba, 2016, pp. 103-136). La objeción es una forma de autotutela que conlleva el deber de respetar los derechos del otro en la *mayor medida posible*; por ejemplo, cuando un médico o una clínica que están en contra del aborto, no lo practican y remiten la paciente oportunamente. En el mismo ejemplo, si la vida de la madre está en peligro, es decir que no hay tiempo de remitir, entonces el derecho a objetar, tanto individual como institucional, debe ceder y ello en coherencia con la justificación principal de los No abortistas, que suele ser la prevalencia de la vida humana, que en Colombia es inviolable (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 11).

(ix) En caso de contradicción insalvable entre el derecho a objetar de una persona organizacional y el de una individual, ¿cuál debería primar?

Sigamos en el escenario del aborto. Por ejemplo, un médico No abortista está siendo obligado por una clínica abortista a practicar un aborto. O, al contrario, una clínica No abortista quiere impedir que un médico abortista practique un aborto. Para este tipo de casos, en la contemporaneidad occidental se tienden

a imponer métodos de solución de antinomias entre normas de textura usualmente *abierta y de jerarquía similar*, como una colisión entre dos o más valores, dos o más principios y dos o más derechos fundamentales, especialmente la ponderación, basada en el principio de proporcionalidad. Esta supone sopesar en cada caso los intereses contrapuestos y darle prevalencia al interés de *mayor peso*, de acuerdo con las circunstancias del caso concreto, como si se quisiera decir que los hechos determinan los derechos (Dworkin, 1989, pp. 74-78; Alexy, 1993, pp. 88-105; Zagrebelsky, 1999, pp. 109-122; Guastini, 1999, pp. 169-171; Prieto, 2005, p. 14; Bernal, 2005, pp. 687-759; Cepeda, 2008, p.133).

De todas formas, se considera que existe una prevalencia general a favor del derecho fundamental a objetar en conciencia de los individuos. Como cuando la vida se enfrenta con la libertad. Por su puesto, hay que mirar cada caso, debido a la complejidad de las realidades sociales, que muchas veces escapan a los esquemas y fórmulas. No obstante, se insiste en que debe existir una presunción de prevalencia del derecho individual, porque la extensión de derechos a las personas organizacionales se hace básicamente debido a los seres humanos, que todavía son el centro de gravitación del sistema *políticojurídico* del Estado (Córdoba, 2016, p. 202).

Conclusiones

Por lo visto, las investigaciones de la llamada objeción de conciencia institucional se enmarcan fundamentalmente en la objeción médico-sanitaria de organizaciones que prestan algún servicio de salud, como clínicas y hospitales. En algunos países como Argentina y Chile se reconoce incluso legislativamente, mientras que en Colombia se *guarda silencio* legislativamente y se niega jurisprudencialmente, lo que exige un estudio detallado del tema desde el derecho comparado.

Generalmente, se acepta que las personas organizacionales son sujetos jurídicos, de obligaciones y derechos. Sin embargo, se discute si son sujetos, específicamente, de derechos fundamentales. En Colombia la Corte Suprema y el Consejo de Estado han defendido las tesis del no, a diferencia de la Corte Constitucional. El autor comparte la tesis del sí, aclarando que el ser humano sigue siendo el centro de gravitación del Derecho, por lo que el criterio de *inherencia humana* es el principal fundamento de los derechos fundamentales individuales, lo que no impide que se establezcan otros.

La tesis de la Corte Constitucional es más adecuada hermenéuticamente porque corresponde con criterios de interpretación doctrinal y normativamente reconocidos (consenso básico): (i) es consistente gramaticalmente y mantiene el sentido original del constituyente; (ii) se presenta de manera acorde con la realidad *sociojurídica* que evidencia la relevancia de las personas organizacionales; (iii) resalta y coordina fundamentos constitucionales como el carácter social

y democrático del Estado, la igualdad de trato y la libertad en varios de sus ámbitos; y (iv) mantiene la coherencia del *sistema políticojurídico* de Colombia.

No obstante, en cuanto a la prohibición jurisprudencial de objetar de las personas organizacionales, el que escribe, ha justificado una tesis contraria a la Corte Constitucional, precisamente, en razón a los criterios interpretativos mencionados (gramatical, histórico, sociológico, *principialístico* y sistemático).

Téngase en cuenta que la prohibición de objetar de las instituciones fue una *obiter dicta* o dicho de paso, que no se justificó; es decir que no hizo parte de la *ratio decidendi* o argumentación principal de la sentencia, por lo que en manera alguna es adecuado establecer un precedente jurisprudencial. Como explicaron los magistrados Marco G. Monroy Cabra y Rodrigo Escobar Gil, la improcedencia de la objeción de conciencia de las instituciones y la aplicabilidad directa o inmediata de la sentencia sin necesidad de reglamentación previa, “no fueron definidos dentro de las deliberaciones que llevaron a la adopción del fallo, como puede corroborarse con la lectura de las actas correspondientes”. (Sentencia C-355 de 2006, salvamento de voto).

Frente a la pregunta central del artículo: ¿las personas organizacionales tienen derecho a la objeción de conciencia como derecho fundamental? Interpretativa y argumentativamente se infiere que sí, es decir que la objeción de conciencia no es titularidad exclusiva de los individuos, sino que es un derecho fundamental de la persona. Este es atribuible tanto a individuos como a organizaciones, especialmente privadas, de forma directa o indirecta, esta última –recuérdese– debido al derecho fundamental a objetar en conciencia de los individuos que las conforman. Claro que, en cuanto al reconocimiento normativo o estatal, en Colombia hay una diferencia enorme entre la objeción individual y la institucional. La primera se ha ido reconociendo gradualmente y la segunda no.

Negarles a las personas organizacionales el derecho a objetar implica, en muchas ocasiones, impedirles el ejercicio efectivo de libertades fundamentales como la de pensamiento, religión y especialmente la de conciencia. Claro que se trata de una objeción limitada por el respeto al Derecho en general y a los derechos de los demás, en la mayor medida posible.

En búsqueda de equilibrio (visión de conjunto), se ha propuesto la objeción como un derecho fundamental de personas individuales y organizacionales, como excepción especial a la obediencia general al Derecho, mas no una excepción simple o corriente, pues ello sería ilógico; no es que la objeción solo se permita cuando no esté de por medio la obediencia a un mandato jurídico, porque precisamente se objeta frente a un mandato de Derecho. Lo excepcional se da realmente frente al número de supuestos o casos (laboral, educativo,

aborto, militar) y razones o motivos de objeción (morales, religiosos, filosóficos, culturales, sociales, políticos, humanitarios), en cuanto deben estar, casos y razones, autorizados o permitidos por el ordenamiento jurídico.

Por último, con este artículo no queda agotado el tema de la titularidad de la objeción de conciencia. Es un problema más profundo, por ejemplo, requiere una investigación sobre la siguiente pregunta: ¿tienen los servidores públicos y las entidades del Estado derecho a objetar en conciencia, como derecho fundamental?

Referencias

- Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.
- Asamblea General de las Naciones Unidas, ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. París: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (ANC) (1991). *Constitución Política*. Bogotá: ANC. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Asamblea Nacional Francesa (1789). *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*. Recuperado de https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Bernal, C. (2005). *El principio de proporcionalidad y los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cabello-Robertson, J. y Núñez-Nova, A. (2018). Objeción de conciencia institucional y regulación en salud: ¿existe una excusa legítima frente al aborto en Chile? *Revista Bioética y Derecho*, 0(43), 161-177.
- Cepeda, M. (2008). *Derecho constitucional jurisprudencial: las grandes decisiones de la Corte Constitucional*. Bogotá: Legis.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 16 de 1972 (30 de diciembre). Por medio de la cual se aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", firmado en San José, Costa Rica el 22 de noviembre de 1969. *Diario Oficial* (33.780). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley0016_1972.htm
- Congreso de la República de Colombia. Ley 23 de 1981 (18 de febrero). Por la cual se dictan normas en materia de ética médica. *Diario Oficial* (35.711). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley0023_1981.htm
- Congreso de la República de Colombia. Ley 133 de 1994 (23 de mayo). Por la cual se desarrolla el Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. *Diario Oficial* (41369.26). Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1648436>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 599 de 2000 (24 de julio). Por la cual se expide el Código Penal. *Diario Oficial* (44.097). Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley0599_2000.html
- Congreso de la República de Colombia. Ley 911 de 2004 (5 de octubre). Por la cual se dictan disposiciones en materia de responsabilidad deontológica para el ejercicio de la profesión de

Enfermería en Colombia, se establece el régimen disciplinario correspondiente y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (45.693). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105034_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. Ley 1861 de 2017 (4 de agosto). Por la cual se reglamenta el servicio de reclutamiento, control de reservas y la movilización. *Diario Oficial* (50.315). Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1861_2017.html

Congreso Nacional de Chile (2017). Ley 21.030. *Diario Oficial* el 23/09/2017. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/ley_21030-despenalizacion_del_aborto-2017.pdf

Consejo Nacional Legislativo de Colombia. Ley 57 de 1887 (15 de abril). Sobre adopción de códigos y unificación de la legislación nacional. *Diario Oficial* (7019). Recuperado de http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_759920413cbff034e0430a010151f034

Consejo Parlamentario (1949). *Ley Fundamental de Bonn*. Recuperado de <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80206000.pdf>

Córdoba, J. (2016). *La objeción de conciencia en Colombia* (tesis inédita de maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-360 de 1996 (14 de agosto). MP Eduardo Cifuentes. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-360-96.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia SU 182 de 1998 (24 de septiembre). MP Carlos Gaviria y José Hernández. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU182-98.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-002 de 1992 (08 de mayo). Decisiones sobre objeción de conciencia. MP Alejandro Martínez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 008 de 1992 (SF).MP Fabio Morón. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-008-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-406 de 1992 (05 de junio). MP Ciro Angarita. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-406-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-411 de 1992 (17 de junio). Decisiones sobre derechos fundamentales de las personas organizacionales. MP Alejandro Martínez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-411-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 418 de 1992 (19 de junio). MP Simón Rodríguez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-418-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-419 de 1992 (17 de junio). MP Simón Rodríguez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-419-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-420 de 1992 (17 de junio). MP Simón Rodríguez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-420-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-430 de 1992 (24 de junio). MP Fabio Morón. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-430-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-496 de 1992 (01 de agosto). MP Simón Rodríguez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-496-92.htm>

- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 548 de 1992 (02 de octubre). MP Ciro Angarita. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-548-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 571 de 1992 (26 de octubre). MP Jaime Sanín. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-571-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-531 de 1993 (11 de noviembre). MP Eduardo Cifuentes. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/c-531-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-224 de 1993 (15 de junio). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-224-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-396 de 1993 (16 de septiembre). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-396-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-547 de 1993 (26 de noviembre). MP Alejandro Martínez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-547-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-224 de 1994 (05 de mayo). MP Jorge Arango. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-224-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 411 de 1994 (19 de septiembre). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-411-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-445 de 1994 (12 de octubre). MP Alejandro Martínez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-445-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-511 de 1994 (16 de noviembre). MP Fabio Morón. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-511-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-573 de 1994 (09 de diciembre). MP Fabio Morón. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-573-94.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-083 de 1995 (01 de marzo). MP Carlos Gaviria. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-083-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-373 de 1995 (24 de agosto). MP Carlos Gaviria. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-373-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-381 de 1995 (31 de agosto). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-381-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-561 de 1995 (30 de noviembre). MP José Hernández. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-561-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-036 de 1995 (08 de febrero). MP Carlos Gaviria. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-036-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-133 de 1995 (24 de marzo). MP Fabio Morón. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-133-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-363 de 1995 (14 de agosto). MP José Hernández. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-363-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-142 de 1996 (11 de abril). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-142-96.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-201 de 1996 (09 de mayo). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-201-96.htm>

- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-238 de 1996 (30 de mayo). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-238-96.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-239 de 1997 (20 de mayo). MP Carlos Gaviria. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/c-239-97.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-227 de 1997 (05 de mayo). MP Alejandro Martínez. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-227-97.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-462 de 1997 (24 de septiembre). MP Vladimiro Naranjo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-462-97.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-588 de 1998 (20 de octubre). MP Eduardo Cifuentes. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-588-98.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-801 de 1998 (16 de diciembre). MP Eduardo Cifuentes. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-801-98.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-877 de 1999 (08 de noviembre). MP Antonio Barrera. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/T-877-99.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia SU-1150 de 2000 (30 de agosto). MP Eduardo Cifuentes. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/SU1150-00.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-300 de 2000 (16 de marzo). MP Jose Hernández. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-300-00.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 982 de 2001 (13 de septiembre). MP Manuel Cepeda. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/T-982-01.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-881 de 2002 (17 de octubre). MP Eduardo Montealegre. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>
- C Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-419 de 2003 (22 de mayo). MP Alfredo Beltran. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-419-03.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-602 de 2003 (23 de julio). MP Jaime Araújo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-602-03.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-676 de 2003 (06 de agosto). MP Jaime Araújo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-676-03.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-025 de 2004 (22 de enero). MP Manuel Cepeda. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Auto de seguimiento 178 de 2005 (29 de agosto). MP Manuel Cepeda. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202005/18.%20Auto%20del%2029-08-2005.%20Auto%20178.%20Ordenes%20impartidas%20numerales%202,4,%205%20y%209.PDF>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-471 de 2005 (10 de mayo). MP Clara Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-471-05.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-355 de 2006 (10 de mayo). MP Jaime Araújo y Clara Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-378 de 2006 (18 de mayo). MP Clara Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/T-378-06.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-209 de 2008 (28 de febrero). MP Clara Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2008/T-209-08.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-946 de 2008 (02 de octubre). MP Jaime Córdoba. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-946-08.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-728 de 2009 (14 de octubre). MP Gabriel Mendoza. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/C-728-09.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-388 de 2009 (28 de mayo). MP Humberto Sierra. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/t-388-09.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-585 de 2010 (22 de julio). MP Humberto Sierra. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-585-10.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-577 de 2011 (26 de julio). MP Gabriel Mendoza. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/C-577-11.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-796 de 2011 (21 de octubre). MP Humberto Sierra. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-796-11.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-018 de 2012 (20 de enero). MP Luis Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-018-12.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-357 de 2012 (15 de mayo). MP Luis Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-357-12.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-627 de 2012 (10 de agosto). MP Humberto Sierra. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-627-12.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-317 de 2013 (28 de mayo). MP Jorge Pretelt. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-317-13.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-430 de 2013 (10 de julio). MP María Calle. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-430-13.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 455 de 2014 (07 de julio). MP Luis Vargas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/T-455-14.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-185 de 2015 (17 de abril). MP Gabriel Mendoza. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-185-15.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia SU-108 de 2016 (03 de marzo). MP Alberto Rojas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/SU108-16.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-259 de 2017 (28 de abril). MP Alberto Rojas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-259-17.htm>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-353 de 2018 (31 de agosto). MP Alberto Rojas. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-353-18.htm>

Cortes Generales (1978). *Constitución Política de España*.

Corte Suprema de Justicia de Colombia. Sentencia del 24 de agosto de 1940, sala de Negocios Generales, M.P Arturo Tapias Pilonieta; Sentencia del 24 de junio de 1954, sala de Casación Civil, M.P José J. Gómez R.

Dworkin, R. (1985). *A matter of principle*. Cambridge: Harvard University Press.

- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dworkin, R. (1989). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.
- Estrada, S. (2009). ¿Derecho a la libertad de conciencia sin objeción? Algunos apuntes para su reconocimiento como garantía fundamental. *Estudios Socio-jurídicos*, 11(1), 65-83.
- García, J. (2003). *Ensayos de filosofía jurídica*. Bogotá: Temis.
- García-Pelayo, M. (1996). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza Editorial y Alianza Universidad.
- Presidencia de la República de Colombia (1991). *Decreto-ley 2591*.
- Guastini, R. (1999). *Distinguiendo: estudios de teoría y metateoría del Derecho*. Barcelona: Gedisa.
- Hessen, J. (1994). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Panamericana.
- Laun, A. (1993). *Norma subjetiva de la actividad moral*. Barcelona: Eiuusa.
- Llano, A. (2011). *Objeción de conciencia institucional*. Bogotá: Depalma.
- Madrid, M. (1991). *La libertad de rehusar: Estudio sobre el derecho a la objeción de conciencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Mendonca, D. (2000). *Las claves del derecho*. Barcelona: Gedisa.
- Montoya, M., y Montoya, G. (2010). *Las personas en el derecho civil colombiano*. Bogotá: Leyer.
- Montoya-Vacacó D. (2014). Mitos y realidades sobre la objeción de conciencia en la praxis médica. *Revista Ciencias de la Salud*, 12(3), 435-449. dx.doi.org/10.12804/revsalud12.03.2014.11
- Organización de Estados Americanos, OEA (1948). *Declaración americana de los derechos y deberes del hombre*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Organización de Estados Americanos, OEA (1969). *Convención americana sobre derechos humanos, Pacto de San José de Costa Rica*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm
- Pérez, A. (1988). *Los derechos fundamentales*. Madrid: Tecnos.
- Poder Legislativo Nacional de Argentina (PLN). Ley 25.673 de 2002. *Boletín Oficial* 22/11/2002. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_132588.pdf
- Prieto, L. (2005). *Apuntes de Teoría del Derecho*. Madrid: Trotta.
- Prieto, V. (2013). *La objeción de conciencia en instituciones de salud*. Bogotá: Temis y Universidad la Sabana.
- Real Academia Española. (2014). Conciencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=A8k1FxD>
- Real Academia Española. (2014). Personalidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=SjbIp9U>
- Toller, F. (2007). El derecho a la objeción de conciencia de las instituciones. *Instituto de bioética / UCA-Vida y ética*, 8(2), 163-189.
- Zagrebelsky, G. (1999). *El derecho dúctil*. Madrid: Trotta.
- Zarate, A. (2011). Implicaciones bioéticas y biojurídicas de la objeción de conciencia institucional con relación al aborto en el ordenamiento jurídico colombiano. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 14(27), 43-56.

Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia)*

Paola Julie Aguilar-Cruz

Universidad de la Amazonia e Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá, Colombia
paolaaguilarcruz@gmail.com

RESUMEN

Este artículo da cuenta de un proceso de investigación-acción educativa, cuyo objetivo fue proponer una herramienta multimodal contextualizada teniendo en cuenta el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés), con el fin de contribuir al aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes de grado sexto en una institución educativa pública de Florencia, Caquetá. La herramienta se diseñó partiendo del análisis de la revisión documental, de encuestas y de un examen diagnóstico y, para su implementación, se

utilizó el diario de campo y evidencia del trabajo de los estudiantes. Los resultados sugieren que el material contextualizado, la multimodalidad y el TBL promueven ambientes efectivos de aprendizaje en los que los estudiantes construyen conocimiento a partir de temas de su interés, de recursos como videos, juegos y plataformas digitales y, además, desarrollan de manera integrada las habilidades del idioma.

Palabras clave: desarrollo de materiales; multimodalidad; Aprendizaje Basado en Tareas.

* Cómo citar: Aguilar-Cruz, P. J. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65-83. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a4>

Recibido: 18 de septiembre de 2018.

Aprobado: 14 de noviembre de 2018.

Multimodal tool Based on Tasks for Learning English in Sixth Grade in Florencia, Caquetá (Colombia)

ABSTRACT

This article gives an account of a research-action educational process which main objective was proposing a multimodal context-based tool that based upon Task-based Learning (TBL) to contribute to the English learning process of a group of students from sixth grade in a public school in Florencia, Caquetá. This tool was designed grounded on document analysis, polls and diagnostic assessments. A field diary and work evidence from the students was used for its

implementation. The results suggest that the contextualized resources, the multimodality, and the TBL encourage effective learning environments in which students build their knowledge from their interest topics, from resources such as video games, games, and digital platforms to develop integrally its language abilities.

Keywords: resources development; multimodality; Task-Based Learning; TBL.

Ferramenta multimodal baseada em tarefas para aprender inglês no sexto ano em Florencia, Caquetá (Colômbia)

RESUMO

Este artigo mostra um processo de pesquisa-ação educativa, cujo objetivo foi propor uma ferramenta multimodal contextualizada que considerou a Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBL, em inglês), a fim de contribuir para a aprendizagem de inglês de um grupo de estudantes do sexto ano em uma instituição educativa pública de Florencia, Caquetá (Colômbia). A ferramenta foi elaborada a partir da análise da revisão documental, de questionários e de um teste diagnóstico; para sua implantação, foram utilizados o diário de campo e a evidência

do trabalho dos estudantes. Os resultados sugerem que o material contextualizado, a multimodalidade e o TBL promovam ambientes efetivos de aprendizagem nos quais os estudantes constroem conhecimento a partir de temas de seu interesse, de recursos como vídeos, jogos e plataformas digitais; além disso, desenvolvem de maneira integrada as habilidades do idioma.

Palavras-chave: desenvolvimento de materiais; multimodalidade; Aprendizagem Baseada em Tarefas (*Task-based Learning Approach*).

Introducción

La elaboración de materiales para la enseñanza del inglés en Colombia ha estado a cargo de editoriales, en su mayoría extranjeras, que abordan contenidos directamente relacionados con los países de origen, lo cual implica una descontextualización y plantea la necesidad de repensar las prácticas de aula y el papel de los materiales. La formación docente es otro factor crucial que influye en el aprendizaje del inglés en el grado sexto (objeto de este estudio), ya que no todos los docentes de primaria tienen formación en esta área, lo cual repercute en las prácticas de aula, haciendo que los estudiantes ingresen a este grado con dificultades en el uso del idioma. Es por esto que algunos docentes e investigadores han decidido diseñar sus propios materiales de enseñanza reconociendo el papel de la multimodalidad en la actualidad y haciendo uso de metodologías acordes al nivel cognitivo y las necesidades de los estudiantes.

Autores como Augusto-Navarro (2015) y Pereira y Ramos (2016) han demostrado la necesidad de contextualizar los contenidos de enseñanza a la realidad de sus países a través de la elaboración de materiales de enseñanza que, además, tienen características multimodales, lo que se constituye en crecimiento profesional para el docente y mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) ha entregado de manera presencial, en algunas instituciones públicas del país, y ha publicado, a través de su página *web Colombia Aprende*, una serie de recursos de apoyo para enseñar inglés, a saber: El proyecto *Bunny Bonita*, el programa *English for Colombia-ECO*, el material pedagógico *My ABC English Kit: Supplementary Materials for English Learning and Teaching in primary schools in Colombia*, los textos escolares de apoyo para básica secundaria: *Way to go* para orientar inglés en los grados 6, 7 y 8, e *English, please!* para orientar inglés en los grados 9, 10 y 11. No obstante, los textos destinados a la básica secundaria no están contextualizados y no incluyen información sobre los procesos y las particularidades del sur del país, lo que invita a reflexionar sobre la pertinencia de este material para ser usado en las diferentes regiones de Colombia. A nivel regional, en el departamento del Caquetá, un grupo de docentes crearon *My English Book* como recurso de apoyo para la enseñanza del inglés en primaria con contenidos contextualizados a las temáticas propias de la región, incluyendo climas, actividades de recreación y sitios públicos.

Además de la contextualización, la multimodalidad se convierte en otro factor crucial en el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera. Estudios de investigadores como Polyxeni y Papadopoulou (2013), Martínez (2013), Martínez y Llorens (2016), al explorar las bondades del uso de recursos multimodales en el aula, encontraron una mejora significativa en la comprensión de textos multimodales, en la motivación y en el proceso de aprendizaje de los

estudiantes cuando los docentes hacen uso de estrategias y ambientes multimodales. Por su parte, García, García y Hernández (2011), Jiménez (2013), Monsalve, Chaverra y Bolívar (2015), y Rincón y Clavijo-Olarte (2016) encontraron que los estudiantes tienen una preferencia por la lectura de textos multimodales y los consideran significativos, atractivos, motivantes y agradables, y sugieren que estos deben ser usados con mayor frecuencia en el aula porque permiten que los estudiantes exploren más posibilidades para aprender a través de herramientas que pueden encontrar en la *web*.

Las experiencias de Aldana, Baquero, Rivero y Romero (2012) y Castillo, Insuasty y Jaime (2017) están directamente relacionadas con el desarrollo de materiales de enseñanza, la multimodalidad y el TBL. Aldana et al. (2012) afirman que “los estudiantes y profesores necesitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la alfabetización multimodal” (p. 113), es necesario que los docentes enfrenten retos innovadores ante la necesidad de crear clases originales que tengan como base textos multimodales. Por su parte, Castillo et al. (2017) muestran evidencia de que los materiales auténticos y basados en tareas ayudan a los estudiantes a usar el idioma de manera comunicativa y a desarrollar sus competencias gramaticales, textuales e interlocutoras a partir de la evidencia presentada en sus productos escritos y su lenguaje oral, y añaden que las tareas dieron oportunidades a los estudiantes para comunicarse de manera oral y desarrollar diferentes microhabilidades para hablar, leer y escuchar.

En este sentido, se puede afirmar que existe una tendencia hacia la investigación en diseño de materiales, multimodalidad y el TBL que muestra el interés de los investigadores, a nivel educativo, por reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Este artículo se enfoca en presentar los resultados de un proceso de investigación-acción educativa que se centró en proponer una herramienta multimodal contextualizada a las necesidades de los estudiantes y basada en tareas que contribuyera al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán (en adelante, I. E. JEG) de Florencia, Caquetá partiendo de la pregunta ¿De qué manera una herramienta multimodal contextualizada mediada por el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) contribuye al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la I. E. JEG de Florencia, Caquetá?

Metodología

La investigación de la que da cuenta este artículo tuvo un enfoque cualitativo que partió de una perspectiva de apoyo y participación (Cresswell, 2009), con una estrategia de investigación desde la investigación-acción educativa (Elliot, 2000),

utilizando como instrumentos: la revisión documental, el examen diagnóstico, las encuestas, el diario de campo y las evidencias de los estudiantes, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) en el proceso de investigación-acción como un espiral en cuatro ciclos: diagnóstico de la situación inicial o problemática de la población objeto de estudio, elaboración del plan de acción, implementación y evaluación del plan de acción y retroalimentación, como lo muestra la figura 1.

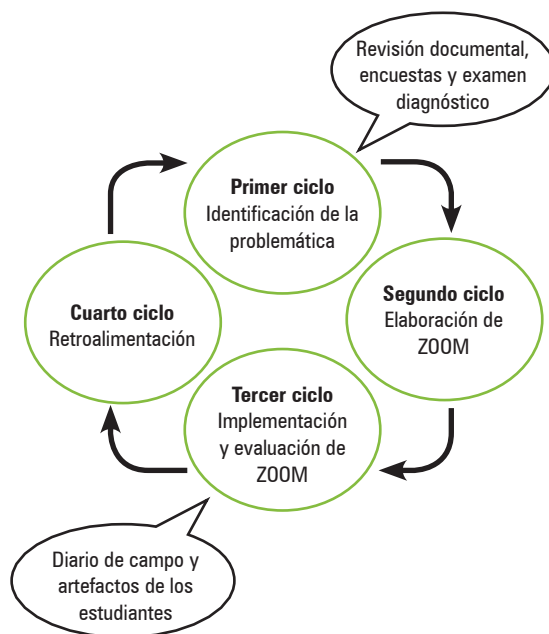


Figura 1. Procedimiento para llevar a cabo la investigación-acción.

Fuente: adaptado de Hernández et al. (2014)

Se diseñó una estrategia de intervención denominada *ZOOM*, que fue una herramienta multimodal basada en tareas cuya elaboración implicó el análisis y triangulación de los resultados de la revisión de documentos como las guías propuestas por el MEN y el plan de estudios de la I. E. JEG, dos encuestas (una a docentes y otra a estudiantes) y un examen diagnóstico al grupo 601 (cuyos resultados evidenciaron un bajo desempeño en el área). Se utilizaron las notas del diario de campo y las evidencias del trabajo de los estudiantes para hacer el análisis de los resultados del proceso de implementación y evaluar la contribución de la estrategia de intervención en el proceso de aprendizaje del inglés, a partir de un proceso de codificación, entendido como el proceso que ayuda a la organización, recuperación e interpretación de los datos (Coffey y Atkinson, 2003), que permitió establecer categorías de análisis.

Sujetos y contexto

El grupo 601 fue la población de estudio; estaba compuesto por 42 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 10 y 14 años; 35 de ellos eran antiguos (provenientes de una sede de la I. E. JEG llamada Simón Bolívar) y 7 eran nuevos. La mayoría de familias de estratos 0, 1 y 2 con ingresos familiares mensuales menores a un salario mínimo mensual vigente. Durante el grado quinto no tuvieron docente de inglés con formación en esa área y, en el año 2018, se asignó un docente de lengua castellana para orientar inglés en este curso.

Descripción de la estrategia

La estrategia de intervención consistió en una herramienta denominada ZOOM (ver figura 2) que plantea la realización de tareas de manera gradual, –parten de lo más básico a lo más complejo–. Se hizo una impresión (CD) con los videos, los audios y una presentación en *Power Point* y contó con un apoyo digital en una página *web* de *WIX* donde se subieron los videos, audios y *links* con material extra para trabajar durante su implementación, cuyo proceso tuvo una duración de 10 sesiones de trabajo (siete semanas). Debido a que durante su aplicación no hubo disponibilidad continua de recursos (como computadores e internet), algunas sesiones se desarrollaron en el salón de clases y otras en una de las salas de sistemas de la institución. En las tablas 1 y 2 se describen las tareas que se diseñaron e implementaron.



Figura 2. Muestra de la herramienta ZOOM.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Primer conjunto de tareas

| Tipo de tarea | Primer conjunto de tareas | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----------|---|---|
| | Nombre de la tarea | Habilidad | Estrategias | Objetivo |
| Antes (<i>Get ready!</i>) | <i>Yes or No?</i> | Habla | Uso de conocimiento previo. Hacer inferencias. | Participar en situaciones comunicativas. |
| | <i>There are many sports!</i> | Lectura | Acceso a recursos de información. Uso de conocimiento previo. | |
| Durante (<i>Move forward!</i>) | <i>What's the Word?</i> | Escucha | Identificación de conceptos principales y datos relevantes. Uso de cognados. | Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave. |
| | <i>Identifying words</i> | Lectura | Clasificación de palabras. | |
| | <i>Let's match</i> | Escritura | Relación de imágenes con palabras. | |
| Después (<i>Let's practice</i>) | <i>True or false?</i> | Lectura | Comprensión de lectura. | Responder preguntas después de escuchar o leer un texto corto. |
| Producción (<i>Now I do</i>) | <i>Mindmap</i> | Escritura | Mapeo Extracción de información. | Extraer información de textos y escribirla en formatos establecidos. |

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Materiales de enseñanza contextualizados

De acuerdo con Tomlinson (2003), los materiales son cualquier cosa que pueda ser utilizada para facilitar el aprendizaje de un idioma. Pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o kinestésicos, y se pueden representar de manera impresa, casete, CD o internet. Los materiales de enseñanza, según el autor, deben responder a las necesidades y gustos de los estudiantes. Plantea además que las necesidades y gustos deben ser satisfechas consultando a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje antes, durante y después del desarrollo del material.

Tabla 2. Segundo conjunto de tareas

| Tipo de tarea | Segundo conjunto de tareas | | | |
|--------------------------------------|--|-----------|---|---|
| | Nombre de la tarea | Habilidad | Estrategias | Objetivo |
| Antes (<i>Get ready!</i>) | <i>What is necessary to be an athlete?</i> | Habla | Uso de imágenes. Acceso a recursos de información. Uso de plataformas digitales. | Participar en situaciones comunicativas. |
| Durante (<i>Move forward!</i>) | <i>Who's the athlete?</i> | Escucha | Identificación de conceptos principales y datos relevantes. Uso de plataformas digitales. Cooperación. | Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave. |
| | <i>What sports do you like?</i> | Habla | Cooperación. Uso de la expresión corporal. | |
| | <i>Who plays what?</i> | Habla | Cooperación. | |
| Después (<i>Let's practice</i>) | <i>Choose the correct answer</i> | Lectura | Comprensión de lectura. | Responder a preguntas después de escuchar o leer un texto corto. |
| | <i>Memory Game</i> | Habla | Cooperación. Uso de conocimiento previo. | |
| Producción (<i>Now I do</i>) | <i>Let's imagine!</i> | Escritura | Uso de imaginación. | Utilizar palabras familiares y frases cortas sobre rutinas en formatos establecidos. |
| Tarea final | <i>Make a poster</i> | Escritura | Uso de plataformas digitales. | Escribir información haciendo uso de palabras familiares y frases cortas. |

Fuente: elaboración propia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016b) señala que los materiales de enseñanza se deben ver como un apoyo para alcanzar las metas de aprendizaje y no como el currículo en sí. Es por esto que sugieren que los materiales para orientar inglés deben promover el uso de la lengua en contextos donde se integren las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) en situaciones reales de comunicación, y con actividades significativas para los estudiantes,

acordes a sus edades y desarrollo cognitivo. Estos materiales deben promover el desarrollo cognitivo, la competencia comunicativa e intercultural. Así, para la escogencia o elaboración de los materiales, el MEN sugiere tener en cuenta la obtención de los objetivos propuestos para los grados, el nivel de la lengua que se usa en el material y si se ajusta o no al nivel lingüístico de los estudiantes, el diseño visual y diagramación, la dificultad de las tareas, el tipo de actividades (si son prácticas y generan motivación), entre otros aspectos .

De acuerdo con Howard y Major (2004), los docentes deberían escoger crear sus propios materiales de enseñanza teniendo en cuenta la contextualización, conocer las necesidades individuales de los estudiantes, la personalización y la puntualidad. Por su parte, Núñez, Pineda y Téllez (2004) dicen que hay cuatro requisitos para diseñar materiales: análisis de necesidades, objetivos, selección y secuencia, actividades de enseñanza y aprendizaje, y la valoración o evaluación. Estos aspectos se tuvieron en cuenta en la elaboración y el diseño de la estrategia de intervención que se describe en este artículo.

Núñez, Téllez y Castellanos (2012) expresan que la innovación es parte fundamental en el desarrollo de materiales y que los materiales que diseñan los docentes se pueden ver como una práctica innovadora en las clases de inglés. Es por esto que la herramienta diseñada se concibe como innovadora al haber sido creada especialmente para el grupo de estudiantes con los que se implementó y, también, partiendo del hecho de que el 90,05 % de los estudiantes opinaron que la herramienta ZOOM tiene una variedad de tareas de aprendizaje con un diseño atractivo y novedoso. De acuerdo con Núñez et al. (2012), los materiales de enseñanza innovadores enfocados en abordar las necesidades y objetivos de aprendizaje incrementan la atención, la motivación y el aprendizaje efectivo. Durante la implementación de la herramienta se pudo registrar que ZOOM, como material innovador, generó motivación en los estudiantes cuando se evidenciaba cómo estos estaban atentos y motivados durante la clase, como se puede observar en la siguiente nota del diario de campo:

Los estudiantes...demostraban ganas de empezar a trabajar en la tarea propuesta para la clase... demostraron motivación a través de las preguntas que le hacían a la docente: ¿Profe, ya vamos a empezar la actividad de hoy? ¿Qué página de la cartilla vamos a ver hoy? Entre otras.

El componente motivacional juega un papel de suma importancia en la implementación de cualquier estrategia y en el uso de materiales de enseñanza. Howard y Major (2004), expresan que la personalización del material diseñado por docentes promueve la motivación en los estudiantes. La motivación puede ser definida como una fuerza que determina qué tanto se involucran los aprendices en el desarrollo de las tareas y la energía que le dan a ese proceso (Littlewood,

1998, en Zambrano, Cárdenas e Insuasty, 2011, p. 40). Esa fuerza –que involucró a los estudiantes en el desarrollo de las tareas– se siguió demostrando durante todo el proceso de implementación, tanto que, al finalizar esta fase, el 97,6 % de los estudiantes manifestaron haberse sentido motivados durante la clase. Otra de las características de la herramienta diseñada fue su contextualización. Según Núñez, Téllez y Castellanos (2017) los materiales desarrollados por docentes se encuentran dentro de la categoría de materiales contextualizados porque se encuentran ligados al contexto, respondiendo a las necesidades locales. En este sentido, *ZOOM* es un material contextualizado que además contiene actividades con información regional, nacional e internacional, lo que permite abrir la perspectiva de los estudiantes al aprender sobre deportes de su misma región y de otras regiones y países y valorar su propia cultura y la de los demás, lo que se evidenció cuando los estudiantes manifestaron que su parte favorita de la clase fue la que abordaba sus intereses acerca del deporte y los atletas que practican dichos deportes.

Durante la implementación de *ZOOM* se enfocaron de manera holística las habilidades del inglés: escucha, habla, lectura y escritura. Según Alexander (1967, en Nunan, 1989) se debe entrenar al estudiante en estas cuatro habilidades básicas. Durante la implementación y, en los artefactos de los estudiantes, se evidenció mejoramiento en las cuatro habilidades del inglés al haberse implementado de manera holística estas habilidades a partir de contenido contextualizado.

En la encuesta a docentes de la I. E. JEG, se evidenció que durante sus clases hacen más énfasis en la enseñanza de vocabulario y gramática, pero expresaron que la habilidad que más se debe trabajar en el grado sexto es el habla. Al respecto, el MEN (2016a) sugiere que se debe hacer un seguimiento sistemático a las habilidades para preparar desde lo micro a lo macro, haciendo énfasis en que el trabajo conjunto de las habilidades logra mejores aprendizajes en los estudiantes, además, añaden que es importante que haya un equilibrio en la promoción de las habilidades, como se evidenció durante la implementación de *ZOOM*.

Al finalizar la implementación, el 88,1 % de los estudiantes expresaron que pueden identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas. El 90,05 % dijo que su habilidad oral mejoró ya que pueden pronunciar y usar nuevas palabras. El 71,4 % expresó que su habilidad lectora mejoró, ya que pueden entender textos cortos de su interés. El 83,3 % dijo que su habilidad de escritura mejoró porque pueden escribir oraciones cortas y sencillas. El 78,6 % manifestó que su habilidad de escucha mejoró porque pueden entender a la profesora cuando habla. Finalmente, el 83,3 % dijo que pueden entender y responder a preguntas sencillas.

Así, se evidencia que los estudiantes mejoraron su conocimiento del idioma al haber aprendido de manera holística las habilidades del mismo, partiendo de contenido contextualizado.

Multimodalidad como eje en el aprendizaje del inglés

Kress (2010) expresa que la multimodalidad consiste en la combinación de diferentes modos (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros) para transmitir significados y, además, enfatiza en su papel característico en la comunicación, planteando que esta es multimodal, ya sea por miradas, actos de habla, tacto, etc. En este punto, los estudios sobre alfabetización multimodal, vistos como una práctica social incrustada en la historia y la cultura, en los cuales la mente humana se considera *social*, y en los que el alfabetismo no se limita solamente a saber leer y escribir (New London Group, 1996), cobran fuerza significativa. De ahí que una herramienta multimodal se conciba como un material de enseñanza que dialoga con características multimodales y del contexto.

En cuanto al diseño de estas herramientas multimodales, Kress (2010) expresa que la escritura por sí sola como único modo de expresar los mensajes no es suficiente y que por eso se hace necesaria la combinación de diferentes modos (como la imagen, el color, la iluminación) que permitan tener beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta se da a través del diseño, en el cual se mezclan aspectos como las *facilidades*, la traducción y la transducción. Según Kress (2010), el diseño es un medio que un individuo tiene para proyectar sus intereses al mundo para tener un efecto en el futuro, y también el proceso por el cual la intención de un diseñador (ya sea un profesor, un orador público, u otro) se vuelve mensaje.

Para efectos de este artículo, se concibe como multimodalidad la combinación de sonido, imagen y video –entre otros–, en una plataforma (digital o impresa) que sirva como herramienta para el aprendizaje del inglés en el grado sexto, y a partir del cual, como parte del diseño, se reconozca la importancia del contexto y de la cultura de los estudiantes y docentes con quienes se llevó a cabo la estrategia de intervención. Una vez se entiende la importancia de la elaboración de materiales contextualizados para la enseñanza del inglés, se hace necesario entender el papel crucial que juega la multimodalidad en este proceso. ZOOM se caracterizó por tener sus versiones impresa y digital, con una combinación de modos como imagen, texto estático y en movimiento, sonido, color, gráficos como mapas mentales, su página *web*, entre otros, que le dieron la característica de ser una herramienta multimodal. Farías, Obilinovic y Orrego (2010) y Álvarez (2016) mencionan que las relaciones entre profesores y estudiantes son cada vez más propiciadas por medio de comunicaciones digitales en línea y que las redes sociales le han dado nacimiento a ambientes en línea que generan

variadas experiencias de aprendizaje, por lo que se hace necesario incorporar en las clases el uso de plataformas digitales.

Durante la implementación, se evidenció que las imágenes, videos y juegos sirven como recurso de aprendizaje. Zambrano et al. (2011) plantean que los juegos pueden ser una herramienta poderosa con la que el docente estimula varios contextos en los que los estudiantes tienen que usar el lenguaje para comunicarse, intercambiar información y expresar sus opiniones. *ZOOM* es una herramienta enriquecida en imágenes, videos sobre deportes creados y adaptados por la investigadora, presentaciones en *Power Point* con tareas para realizar en el aula y juegos con preguntas tipo sí o no, verdadero o falso, entrevista, juego de memoria, de unir y de seleccionar imágenes. Según Zambrano et al. (2011), para que los juegos sean efectivos deben ser: interesantes, retadores, motivadores, entretenidos y relevantes, lo que se pudo evidenciar con los juegos de *ZOOM*. En uno de los juegos, los estudiantes debían encerrar imágenes que respondieran a la pregunta "¿Qué es necesario para ser un atleta?" Cada uno encerró las imágenes que consideraba más precisas para responder a esa pregunta, evidenciándose que no siempre es necesario hacer uso de la oralidad para transmitir significado, sino que también las imágenes apoyan y sirven como recurso de aprendizaje.

Otra tarea consistió en relacionar imágenes con palabras. De acuerdo con Mayer (2001, en Farías et al., 2010) "los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que solo con palabras" (p. 59). Con esta tarea se promovió el aprendizaje de vocabulario a través de imágenes que, por su color y forma, llamaron la atención de los estudiantes y les permitió comprender la actividad y garantizar la correcta realización de la tarea.

También se utilizó un juego de memoria diseñado por la investigadora, a través de fichas, el cual tuvo su versión digital, pero no pudo ser aplicado en la sala de informática, por lo que se recurrió a hacer uso de la versión impresa del juego. Consistió en 12 fichas, seis de ellas con la imagen de los deportistas sobre los cuales los estudiantes habían leído en clase, y las otras seis con información que describía a los deportistas. El juego comenzó con todas las tarjetas boca abajo. La idea juego era que los estudiantes pudieran encontrar las parejas dando la vuelta a cada tarjeta y relacionando imagen con texto, hasta encontrar las parejas de tarjetas que coincidían.

Martínez (2013) y Martínez y Llorens (2016) usaron como estrategia imágenes y videos para promover la multimodalidad en el aula, donde encontraron que sus estudiantes se sintieron motivados y atraídos por las mismas, dando como resultado un mejoramiento en el aprendizaje del idioma. Con el ánimo de seguir promoviendo la multimodalidad en el aula, se usaron videos sobre diferentes

deportes practicados tanto a nivel nacional como internacional, en su mayoría conocidos por los estudiantes. Al finalizar el proceso de implementación, algunos estudiantes opinaron que su parte preferida de la clase fue cuando se hizo uso de videos.

En la fase de indagación, se obtuvo como resultado que una de las actividades más escogidas para implementar en el aula tanto por docentes como por estudiantes eran los juegos y los videos. Después de la implementación, se evidenció que el 88,1 % de los estudiantes consideran que el tema, las tareas utilizadas y las imágenes fueron interesantes, útiles y significativas para ellos.

Es imperativo en la actualidad ligar la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas al mundo digital. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de promover su aprendizaje del inglés a través del uso de plataformas digitales para el aprendizaje, donde pudieron compartir sus comentarios y buscar información que necesitaran. El 85,7 % de los estudiantes opinó que les gustaron los recursos audiovisuales usados por la docente y el 81 % opinó que les gustó la página *web* utilizada para las sesiones. Respecto a estas tareas implementadas en plataformas digitales, los estudiantes también opinaron que su parte preferida de las clases había sido las relacionadas con la sala de sistemas porque les permitió explorar y encontrar imágenes.

En una de las tareas implementadas en la sala de sistemas los estudiantes debían buscar imágenes que respondieran la pregunta “¿Qué se necesita para ser un atleta?”, una vez encontraban las imágenes que más se ajustaban a lo que querían transmitir, las colocaban en la parte de comentarios de la página *WIX* y escribían una oración en la cual especificaban qué necesita un atleta para poder serlo. Algunos escribieron que necesitaban ropa, zapatos, un equipo, y otros fueron más profundos en sus comentarios escribiendo que necesitaban estar en buena forma, entrenamiento, buena nutrición, correr, balance, entre otros. En una de las últimas sesiones se realizó la tarea final de la herramienta (*Final Task*) en la que los estudiantes debían elaborar un póster en una página *web* —llamada *Poster My Wall*— plasmando sus conocimientos adquiridos y haciendo uso de la multimodalidad como medio y recurso para transmitir sus ideas, demostrando que con el uso de plataformas digitales se propician espacios de aprendizaje.

Uso del Aprendizaje Basado en Tareas como fomentador de la competencia comunicativa

El MEN (2016b) plantea que, tanto el enfoque como temáticas son claves para el proceso de evaluación y el logro de metas. A través del *Currículo sugerido*, el MEN (2016a) recomienda que para el grado sexto se haga uso del Aprendizaje Basado en Tareas porque está de acuerdo con los niveles de desarrollo cognitivo,

personal y social de los estudiantes de este grado. Ellis (2003) reúne algunas definiciones sobre tareas propuestas por distintos investigadores, de los que vale la pena resaltar a Nunan (1989) quien afirma que:

Una tarea comunicativa es una pieza de trabajo de clase que involucra a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en el idioma objeto de aprendizaje mientras su atención está principalmente enfocada en el significado en vez de en la forma (Ellis, 2003, p. 4).

De acuerdo con Nunan (1991), las tareas tienen cinco componentes: objetivo, *input* (insumos), actividad, escenario, roles del docente y del estudiante. Estos cinco componentes son parte fundamental de la elaboración de tareas y deben ser la base para la implementación de las mismas en una herramienta multimodal. Por su parte, Ellis (2003) plantea que un plan de clase basado en tareas necesita tres fases importantes: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. En la fase *antes de la tarea (pre-task)* se debe preparar a los estudiantes para desarrollar la tarea; *durante la tarea (while-task)* se centra en el desarrollo de la tarea, y *después de la tarea (post-task)* abarca la reflexión sobre cómo fue desarrollada la actividad. La definición de tarea dada por Nunan (1989) fue valiosa para la intervención realizada en cuanto a que se centra en el aspecto comunicativo del inglés, ya que es en el proceso de comunicación donde la multimodalidad adquiere un valor trascendental en la forma en la que los seres humanos se relacionan.

Las tareas de la herramienta multimodal ZOOM estuvieron compuestas por actividades antes (*pre-tasks*), durante (*while-tasks*) y después (*post-tasks*), lo que les daba un orden, una secuencialidad y un propósito en común: alcanzar los mejores conocimientos para desarrollar la tarea final (*final task*). En este sentido, las tareas partieron de lo más básico hacia lo más complejo, lo que favoreció la realización de las mismas por parte de los estudiantes. De acuerdo con Nunan (1989), las unidades de trabajo deben tener secuencias de tareas coherentes y esa coherencia dependerá de la manera en la que las tareas han sido integradas y secuenciadas. El 81 % de los estudiantes opinaron que las instrucciones de las tareas de ZOOM fueron claras y fáciles de seguir. El 71,4 % dijo que el contenido de las tareas fue útil y significativo. El 88,1 % expresó que la secuencia de las tareas facilitó su proceso de aprendizaje. El 92,9 % dijo que desarrollar las tareas propuestas ayudó a mejorar su nivel de inglés. Así, se evidencia que, con el TBL, se puede implementar en el aula esa lógica de secuencialidad para lograr mejores aprendizajes.

Ellis (2003) expresa que las tareas llevan consigo procesos cognitivos como “seleccionar, clasificar, ordenar, razonar y evaluar información con el fin de completar la tarea” (p.10). Estos procesos se pueden definir como estrategias

de aprendizaje que el estudiante usa para comprender mejor la información dada en clase y que varían de estudiante a estudiante. Oxford (1990) define las estrategias como “pasos tomados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (citado por Zambrano et al., 2011, p. 44). De acuerdo con esta autora hay estrategias directas que comprenden las estrategias memorísticas, cognitivas y de compensación, y hay estrategias indirectas que abarcan las metacognitivas, afectivas y sociales. Durante el proceso de implementación se pudo evidenciar el uso de estrategias directas e indirectas por parte de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias directas, en una de las primeras tareas se pidió a los estudiantes identificar cognados, es decir, palabras del inglés que se parecen al español, palabras conocidas y desconocidas de un texto sobre deportes. Esta tarea permitió a los estudiantes darse cuenta de qué tanto vocabulario conocían y qué palabras podían identificar por su similitud a su idioma nativo y así comprender mejor la información, lo que ayudó a reforzar las *estrategias memorísticas* a partir de las cuales se crean conexiones mentales de *agrupamiento* de palabras para poder comprender la idea de un texto.

Igualmente, los estudiantes hicieron uso de *estrategias cognitivas*, específicamente la de recombinar el conocimiento que iban adquiriendo, como se evidenció cuando completaban secuencias de oraciones. Ellos también hicieron uso de la estrategia de subrayado para resaltar aspectos que consideraban relevantes de los textos que leían. Los estudiantes hicieron uso de las estrategias de compensación al usar la mímica y la expresión o gestos para darse a entender. Además, hicieron uso de la denominada *adivinar inteligentemente*, en la que se usan pistas lingüísticas para entender la información.

En cuanto a las estrategias indirectas los estudiantes recurrieron a *estrategias metacognitivas* relacionadas con la concentración en el aprendizaje. Específicamente, se evidenció uso de la estrategia de prestar atención en clase, lo cual se sustenta cuando los estudiantes estaban atentos a las orientaciones de la docente, además cuando escuchaban los videos y los audios proyectados en el aula. En lo relacionado con las estrategias indirectas, se evidenció el uso, por parte de los estudiantes, de estrategias sociales como hacer preguntas para aclarar o verificar con la docente sus dudas o conocimientos. Algunas de estas eran referentes al significado de palabras, pertinencia en el uso de ciertas imágenes y escritura de oraciones. Los estudiantes también opinaron sobre la secuenciación de las tareas en relación con sus aprendizajes, haciendo uso de la estrategia de autoevaluación y automonitoreo.

El trabajo en equipo también se convirtió en un elemento esencial para el desarrollo y el éxito de algunas tareas. De acuerdo con Smith (1996) cooperar

significa trabajar en conjunto para lograr objetivos que son compartidos. Los equipos de trabajo fueron escogidos por los mismos estudiantes y además solo fueron organizados para el desarrollo de la clase por lo que se les puede denominar grupos informales. El 78,6 % de los estudiantes opinaron que pudieron cooperar con sus compañeros para la realización de las tareas y algunos opinaron que su parte favorita de la clase fue cuando se hizo la tarea de la entrevista.

Se encontró que el uso del TBL, con la respectiva secuenciación de las tareas, llevando el orden de menor complejidad a mayor complejidad además de ayudar al desarrollo de estrategias de aprendizaje, fomentó la competencia escritora de los estudiantes. Scott (1996) afirma que la competencia escritura hace referencia a una de las dimensiones del término competencia comunicativa (citado en Ochoa y Medina, 2014). En un comienzo se plantearon tareas donde debían identificar cognados, palabras conocidas y desconocidas para comprender mejor la información, lo que permitió a los estudiantes relacionarse con el vocabulario nuevo y recordar el vocabulario previo. Más adelante, los estudiantes debían completar oraciones obteniendo información de un mapa mental. Esta tarea dio paso a la escritura de oraciones más complejas, haciendo uso del vocabulario que iban comprendiendo. A partir de las diferentes tareas, los estudiantes mejoraron su competencia escritora porque empezaron a construir oraciones cada vez más complejas conforme iban aprendiendo vocabulario y, en una de las últimas tareas, construyeron un párrafo imaginando la rutina de su deportista favorito.

Según el MEN (2016a) "es relevante proponer estrategias didácticas de desarrollo de escritura que acompañen de manera gradual y apropiada el nivel lingüístico, sociolingüístico, y discursivo que sostenga el desarrollo en las otras habilidades" (p.57). En estos párrafos y oraciones escritas por los estudiantes se evidencia el grado de comprensión al que llegaron a través de la forma en la que escribían oraciones en inglés. Además, es notorio su aprendizaje de verbos y vocabulario sobre deportes.

Conclusiones

A partir de los hallazgos de este trabajo, enmarcado en la investigación-acción educativa, se puede afirmar que elaborar materiales de enseñanza contextualizados permite no solo innovar en el aula sino también crear ambientes efectivos de aprendizaje con los que se promueve la motivación y participación en clase por parte de los estudiantes, ya que se tienen en cuenta asuntos relacionados con su realidad y se promueve el uso de todas las habilidades del inglés para construir conocimiento. También se puede afirmar que es importante hacer uso de la multimodalidad en el aula porque potencializa las habilidades de los estudiantes, permitiéndoles buscar la información necesaria para comunicarse

en inglés, partiendo del uso de plataformas digitales que les resultan llamativas y que, además, hacen parte de su cotidianidad por fuera del aula.

Adicionalmente, se puede asegurar que el TBL fomenta el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que les permite construir el conocimiento de distintas maneras, según sus necesidades y estilos de aprendizaje, además, fomenta el trabajo en equipo que facilita a los estudiantes la exploración de sus conocimientos con ayuda de otros. Al mismo tiempo, se puede decir que mejoran su habilidad para construir oraciones coherentes sobre temas de su interés cuando hay secuencialidad en las tareas.

Teniendo en cuenta los resultados del examen diagnóstico y los resultados de la implementación de la herramienta ZOOM, es válido afirmar que se pueden consolidar procesos de aprendizaje efectivos, en los que gracias a la innovación que se genera a partir de la elaboración de materiales, la multimodalidad y el TBL, se puede construir conocimiento y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado sexto.

Aunque la estrategia de intervención presentada en este documento fue beneficiosa para la comunidad objeto de estudio, es claro que se requiere profundizar en otros factores que afectan la manera en la que se desarrollan las clases, como la pobreza y los problemas familiares que de una u otra manera se hacen evidentes en el aula. Igualmente, se debe ahondar y afianzar la implementación de estrategias que faciliten la comprensión de los temas por parte de los estudiantes y se requiere un apoyo mayor en los procesos de enseñanza del inglés en la educación básica, ya que es durante los primeros años que ellos empiezan a relacionarse con el inglés cuando, según el MEN (2016a), hay una latente dificultad para consolidar procesos de formación en lengua extranjera, entre muchas razones, por la poca capacitación que tienen sus docentes, por lo que sería importante plantear los siguientes interrogantes que podrían ser objeto de futuras investigaciones: ¿Cómo fomentar la elaboración de materiales propios para la enseñanza del inglés? ¿Cómo garantizar la continuidad de los buenos procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de un grado a otro y de un ciclo de educación a otro? ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la básica primaria? ¿Cuál es el papel de la multimodalidad en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la básica primaria?

Referencias

Augusto-Navarro, E. (2015). The design of Teaching Materials as a Tool in EFL Teacher Education: Experiences of a Brazilian Teaching Education Program. *Ilha do Desterro*, 68(1), 121-137. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>

- Álvarez, J. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98-115.
- Aldana, Y., Baquero, M., Rivero, G., y Romero, D. (2012). Applying Connectivist Principles and the Task-Based Approach to the Design of a Multimodal Didactic Unit. *HOW*, 19(1), 93-122.
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., y Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cresswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Los Ángeles: University of Nebraska-Lincoln.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Farías, M., Obilinovic, K., y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 55-74.
- García, D., García, J., y Hernández, Y. (2011). Students' beliefs: Multimodal Texts as Pedagogical Tools in Foreign Language Learning. *Revista Papeles*, 3(5), 21-35.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Howard, J., y Major, J. (2004). *Guidelines for designing effective English language teaching materials*. 9th Conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistic Conference. 101-109. Recuperado de <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>
- Jiménez, J. (2013). Ayudas en línea para la lectura multimodal en lengua extranjera. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 69-92.
- Kress, G. (2010). *Multimodality a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres y Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Martínez, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (28), 1-13.
- Martínez, M., y Llorens, E. (2016). Aproximación al uso de recursos multimodales y de las TICs en la enseñanza del inglés. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/58347>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). Diseñando una Propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para Colombia. Grados 6° a 11°. *English for Diversity and Equity*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20Currículo%20Sugerido.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). Orientaciones y Principios Pedagógicos. Currículo Sugerido de inglés. Grados 6° a 11°. *English for Diversity and Equity*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- Monsalve, M., Chaverra, D., y Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y función*, 28(2), 111-133.

- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Sidney: Prentice Hall.
- Núñez, A., Pineda, C., y Téllez, M. (2004). Key Aspects for Developing Your Instructional Materials. *Profile*, 5(1), 128-139.
- Núñez, A., Téllez, M., y Castellanos, J. (2012). A framework for materials development: A path for in-service teachers to build up the instructional design of their research projects. En A. Núñez, M. F. Téllez y J. Castellanos (Eds.), *Teacher research on English didactics issues* (pp. 17-37). Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, A., Téllez, M., y Castellanos, J. (2017). Materials development for teacher's professional growth. En A. Núñez, M. Téllez, y J. Castellanos (Eds.), *Materials for the learning of English and teacher's professional growth* (pp. 19-68). Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Ochoa, D., y Medina, N. (2013). A Virtual Room to Enhance Writing Skills in the EFL Class. *HOW*, 21(1), 62-81.
- Pereira, H., y Ramos, L. (2016). Diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés: una propuesta curricular. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 8(2), 139-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478012>
- Polyxeni, M., y Papadopoulou, M. (2013). Greek Students' Familiarity with Multimodal Texts in EFL. *The International Journal of Literacies*, 19(1), 37-46. Recuperado de <https://cgscholar.com/bookstore/works/greek-students-familiarity-with-multimodal-texts-in-efl>
- Rincón, J., y Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 18(2), 67-82.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. En C. Bonwell, y T. Sutherland, *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning* (pp. 71-82). San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. Trowbridge: Croomwell Press.
- Zambrano, L., Cárdenas, M., y Insuasty, E. (2011). *Communicative Learning Tasks*. Bogotá: Litocentral.

Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación*

María Cristina Casas Sánchez

Institución Educativa José Antonio Galán, Medellín, Colombia
wina2621@hotmail.com

Tatiana Martínez Rivera

Institución Educativa La Esperanza, Medellín, Colombia
tatiana047@gmail.com

Ana Catalina Tamayo Duque

Institución Educativa José Antonio Galán, Medellín, Colombia
anacatalinatd101@gmail.com

Gloria Amparo Villa Acevedo

Institución Educativa San Antonio de Prado, San Antonio de Prado, Medellín
lagava2000@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo es el resultado de la investigación realizada en las instituciones educativas públicas de Medellín: José Antonio Galán, La Esperanza y San Antonio de Prado. El objetivo fue explorar las posibilidades del uso de textos discontinuos como medio didáctico para fortalecer la interpretación en los estudiantes de grados 4.º y 5.º. La investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque de investigación acción educativa, en la cual se implementaron seis situaciones de aprendizaje diseñadas a partir de algunos textos discontinuos de mayor circulación social que permitieron fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual. El uso de los textos discontinuos representa un elemento diferenciador, ya que al ser poco abordados en las prácticas de aula, muestran una alternativa distinta de lectura más acorde con el tipo de textos que circulan en la actualidad, fortaleciendo de esta manera procesos interpretativos que llevaron al estudiante a asumir una

postura de análisis, crítica y reflexión sobre asuntos que hacían parte de su cotidianidad y se referían a su entorno social, logrando vincular a la escuela los saberes extraescolares. Finalizado el proceso de análisis, se destacan hallazgos en torno a procesos de relectura, lectura autónoma, capacidad interpretativa sobre elementos textuales y paratextuales, aprendizaje colaborativo, identificación de información relevante, correlación entre texto y contexto y creación de nuevos textos a partir de ideas o formatos preestablecidos, hallazgos que permitieron concluir que se hace necesaria no solo la vinculación a los procesos de lectura diversas tipologías y formatos textuales, sino la enseñanza de estrategias que le permitan al estudiante mejorar su interpretación, y que la escuela se debe dar a la tarea de llevar al aula textos que tengan sentido para el estudiante y que correspondan al uso social de la lectura.

Palabras clave: interpretación; texto discontinuo; lectura en contexto.

* Cómo citar: Casas Sánchez, M. C., Martínez Rivera, T., Tamayo Duque, A. C. y Villa Acevedo, G. A. (2018). Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 85-107. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a5>

Recibido: 13 de agosto de 2018.

Aprobado: 10 de diciembre de 2018.

The Discontinuous Texts: a Didactical Possibility for Encouraging Interpretation

ABSTRACT

This article is the result of research conducted in three public schools in Medellín: José Antonio Galán, La Esperanza y San Antonio de Prado. The main objective was exploring the possibilities for the use of discontinuous texts as a didactical medium for encouraging interpretation in students from 4th and 5th grade. The method employed for the research was of a qualitative kind with a focus on learning situations designed from some discontinuous text with a greater social circulation that allowed the strengthening of comprehension and textual interpretation processes. The use of discontinuous texts presents a differentiating element given that these kind of texts, poorly used in class, are a reading alternative in conformity with the kind of texts of greater circulations nowadays and resulted in the strengthening of interpretative processes that lead students to assuming a critical, reflective and analytical attitude towards matters of their everyday life and its immediate social

environment, thus resulting in a link of non-scholar knowledge in the school context. At the end of the analysis, certain findings are highlighted as the ones surrounding processes such as autonomous reading, re-reading, interpretative abilities with textual and paratextual elements, collaborative learning, detection of relevant information, correlation between text and context and creation of new texts from pre-established ideas or formats; findings that allows the research to conclude that the link between diverse typologies and text formats is necessary alongside the teaching of different strategies that allow the student the improving off its interpretation abilities and that school must undertake the inclusion of text with meaning for the student and with correspondence with the social use of reading.

Keywords: interpretation; discontinuous; reading in context.

Os textos descontínuos: uma possibilidade didática para favorecer a interpretação

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa realizada nas instituições educativas públicas de Medellín (Colômbia): José Antonio Galán, La Esperanza e San Antonio de Prado. O objetivo foi explorar as possibilidades do uso de textos descontínuos como meio didático para fortalecer a interpretação nos estudantes dos 4º e 5º anos. Esta pesquisa foi de tipo qualitativo, com uma abordagem de pesquisa-ação educativa, na qual foram implantadas seis situações de aprendizagem desenhadas a partir de alguns textos descontínuos de maior circulação social que permitiram fortalecer processos de compreensão e interpretação textual. O uso dos textos descontínuos representa um elemento diferenciador, já que, ao serem pouco abordados nas práticas de sala de aula, mostram uma alternativa diferente de leitura mais coerente com os gêneros textuais que circulam na atualidade, fortalecendo, dessa maneira, processos interpretativos que levam o estudante a assumir um posicionamento

de análise, crítica e reflexão sobre assuntos que fazem parte de seu cotidiano e se referem a seu contexto social, conseguindo vincular os saberes extraescolares à escola. Finalizado o processo de análise, são destacados os achados sobre os processos de releitura, leitura autônoma, capacidade interpretativa sobre elementos textuais e paratextuais, aprendizagem colaborativa, identificação de informação relevante, correlação entre texto e contexto e criação de novos textos a partir de ideias ou formatos preestabelecidos, achados que permitiram concluir que é necessário vincular, aos processos de leitura, não somente diversos tipos e gêneros textuais, mas também o ensino de estratégias que possibilitem ao estudante melhorar sua interpretação, e que a escola deve levar à sala de aula textos que tenham sentido para o estudante e que correspondam ao uso social da leitura.

Palavras-chave: interpretação; texto descontínuo; leitura em contexto.

Introducción

A nivel nacional, durante los últimos años, ha surgido un interés particular por mejorar los procesos de comprensión e interpretación lectora, lo que ha llevado a que la escuela se piense sobre la posibilidad de generar procesos en el aula que les permitan a los estudiantes enfrentarse a un texto mediante la enseñanza de estrategias que les faciliten destacar elementos que corresponden a los distintos niveles de comprensión. Sin embargo, los procesos de crítica y reflexión aún siguen siendo un punto álgido, lo cual se corrobora en los resultados obtenidos por las instituciones educativas del país en las diferentes pruebas de medición interna y externa.

Un eje fundamental es la interpretación en la escuela, debido a que la experiencia, la observación y algunas teorías confirman que en los procesos educativos no se enseña a interpretar. Aunque en las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se hable de su importancia, las prácticas de lectura en el aula van en otro sentido y se han caracterizado por ser un ejercicio que se hace con el fin de dar cuenta de lo que dice en el texto en su sentido literal, no hay espacio para las discusiones sobre lo que acontece en las sociedades, no se generan vínculos entre escuela y contexto, en resumidas cuentas, no se lee para la vida, aspecto que sí está presente en los procesos de interpretación.

El concepto de interpretación se aborda desde los planteamientos de Colomer (1997), Gadamer (1993), Solé (1987), Lomas (2003) y Eco (1992), quienes coinciden en que es una posibilidad que tienen los estudiantes para identificar elementos que posee el texto en cada una de sus estructuras, pero yendo más allá de la comprensión para relacionarlo a una situación específica según su intención, su relación con lo que lo circunda y el contexto. De ahí que se haga necesario fortalecer, desde la escuela, los procesos de interpretación para la formación de seres críticos, analíticos, participativos y transformadores, capaces de trascender el texto escrito a una realidad inmediata, además de intercambiar puntos de vista, opiniones, llegar acuerdos y construir nuevos conocimientos.

Si bien existen investigaciones que tuvieron el mismo interés sobre los procesos que desarrolla la escuela en torno a la interpretación lectora de los estudiantes, se pudo identificar que la mayoría se centran en los procesos de comprensión o interpretación, pero desde los textos narrativos en formato continuo (Rojas, 2013), solo unas cuantas abordan la imagen, las historietas o los infogramas como medio para fortalecer la interpretación en los estudiantes (Salazar y Jaramillo, 2017), (Reyes y Mendoza, 2013), (Cervantes, Rivera y Varela, 2014), (Pineda 2011), (Narváez, 2016). Con respecto al uso de los textos discontinuos, se encontraron algunos trabajos en Perú que, aunque los nombran, no hacen su vinculación directa con la interpretación. Sin embargo, resaltan

el hecho de que se está promoviendo el interés por involucrar en los procesos escolares otras formas de concebir la lectura más acorde con las exigencias del mundo actual, en las que se les posibilite a las nuevas generaciones medios, formas y recursos distintos para interactuar e intentar comprender e interpretar su realidad (Arriaga y Fernández, 2012; Chiclayo y Reyes, 2015).

Teniendo en cuenta que los lineamientos que regulan y orientan los procesos de enseñanza de la lectura, en nuestro país (MEN, 2007), dan diversas alternativas para que el maestro piense su práctica más allá del uso de textos en un mismo formato y de una misma tipología, es claro que aún no se ha hecho lo suficiente por llevar al aula los saberes extraescolares que le den sentido a la lectura y conlleven a mejorar dichos procesos de interpretación. De tal manera que los textos discontinuos se convierten en el medio que favorece dichos procesos al ser un formato no solo llamativo para el estudiante por sus características de diseño, sino porque le ofrece la posibilidad de generar distintas formas de abordarlo, son de alta circulación social y hacen parte de su cotidianidad al tenerlos visibles en espacios sociales.

La investigación, de índole cuantitativa, se llevó a cabo durante los años 2017 y 2018 en las instituciones educativas José Antonio Galán, La Esperanza y San Antonio de Prado de la ciudad de Medellín; el propósito fue explorar las posibilidades del uso de textos discontinuos como medio didáctico para fortalecer la interpretación en los estudiantes de grados 4° y 5°. Esto se desarrolló usando una serie de situaciones de aprendizaje basadas en el uso de textos discontinuos de mayor circulación social y de las observaciones a los estudiantes y docentes, a través del uso del diario de campo y fichas de contenido.

Metodología

Diseño

El trabajo se enmarcó en un enfoque cualitativo, puesto que se pretende conocer y analizar realidades sociales mediante las experiencias e interacciones de quienes las protagonizan. Se busca observar, analizar y comprender las interpretaciones realizadas por los estudiantes sobre ciertos acontecimientos sociales a los que tienen acceso. La estrategia utilizada se centró en la investigación acción educativa, la cual permitió a las docentes asumir una postura de investigadoras y objetos de estudio a la vez, realizando reflexiones constantes sobre su práctica y buscando alternativas para transformarla según las exigencias del medio.

Población y muestra

La población objeto de estudio fue estudiantes de los grados 4.º y 5.º de las instituciones educativas José Antonio Galán, La Esperanza y San Antonio

de Prado pertenecientes a la Secretaría de Educación del municipio de Medellín. Se tiene como muestra un grupo por institución con las siguientes características:

La institución educativa José Antonio Galán se encuentra ubicada en la comuna 3, barrio Manrique La Salle. El sector está estratificado principalmente en los niveles socioeconómicos 1,2 y 3. De dicha institución se eligieron como muestra los grupos 4.2 y 5.2. El grupo 5.2 está conformado por 32 estudiantes; 10 niñas y 22 niños, con edades que oscilan entre los 9 y los 13 años. El grupo 4.2 está conformado por 36 estudiantes; 24 niños y 12 niñas, con edades entre los 4 y 12 años.

Por su parte, la institución educativa La Esperanza se encuentra ubicada en la comuna 5, barrio Castilla, donde predominan, a nivel socioeconómico, los estratos 2 y 3. El grupo elegido como muestra fue 5.3 conformado por 26 estudiantes de los cuales 11 son niñas y 15 niños, con edades entre los 10 y 13 años.

Finalmente, la institución San Antonio de prado se encuentra ubicada en la comuna 80 en el corregimiento que lleva su mismo nombre. La muestra se enfocó en el grupo 4.5 integrado por 38 estudiantes, 18 niñas y 20 niños con edades entre 9 y 13 años, quienes habitan tanto en el sector urbano como en el rural.

Un factor común que caracteriza la población y la muestra se relaciona con el desarrollo de las habilidades comunicativas en las que se evidencian falencias respecto a los procesos de comprensión e interpretación, en los niveles inferencial y crítico, lo que se hace visible en los resultados de pruebas estandarizadas (Saber, Olimpiadas del Conocimiento, Súperate con el Saber, Aprendamos) y los desempeños y procesos evaluativos constantes dentro las instituciones educativas.

Consideraciones éticas

Las autoras obtuvieron las firmas de los consentimientos informados de los padres de familia o acudientes de los estudiantes que participaron en esta investigación, a través de una reunión en la cual se les explicó a los responsables que los estudiantes serían partícipes de una entrevista y de una actividad de observación participativa, y que en el aula de clase se les aplicarían las situaciones de aprendizaje diseñadas, todo esto con el fin de recolectar la información que permitió obtener hallazgos y análisis de esta investigación. Además, se firmó otro consentimiento en el que los padres o acudientes autorizaron el uso de las imágenes y fotografías de las estudiantes con fines académicos como apoyo a los datos y hallazgos obtenidos en esta investigación.

Resultados

Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de entrevista y observación. A continuación, se detallan.

Entrevista

Se realizó una entrevista semiestructurada a doce docentes de básica primaria, (tres de la I. E. la Esperanza sede los Comuneros; tres de la I. E. San Antonio de Prado, sede Carlos Betancur Betancur y seis de las I. E José Antonio Galán) y 16 estudiantes (cuatro de la I. E la Esperanza del grado 5, Sede los Comuneros; cuatro de la I. E San Antonio de Prado, del grado 4, sede Carlos Betancur Betancur y ocho de la I. E. José Antonio Galán, cuatro estudiantes de 5 y cuatro estudiantes de 4, seleccionados sin ningún criterio específico, los estudiantes lo hicieron por gusto y motivación propia).

En cuanto a las docentes, la selección se realizó de manera aleatoria, procurando la participación de diferentes grados de la básica primaria y de distintas áreas. El objetivo de dicha entrevista fue indagar sobre prácticas, experiencias y concepciones de los textos discontinuos en el aula y se diseñaron cuatro categorías: 1) Concepciones sobre los textos discontinuos; 2) Utilidad didáctica de los textos discontinuos; 3) Prácticas de aula con el texto discontinuo y 4) Razones de uso de este texto en el aula.

Observación

Durante el proceso investigativo, se realizó un ejercicio de observación participante en las mismas instituciones educativas, con algunas de las docentes que participaron en la entrevista, y cuyas áreas de desempeño son las de lengua castellana, sociales, inglés y matemáticas. Esto con el fin de analizar diferentes situaciones presentadas antes de la implementación de la propuesta, lo cual permitió visualizar el usos de los textos discontinuos en una situación de aula, además de la intención pedagógica con la que las docentes los presentaron y cómo los estudiantes interactuaron con ellos, y si se identificó el procesos de interpretación desde su uso, lo que permitió hacer un contraste a partir de lo encontrado en las entrevistas y brindó elementos para diseñar las situaciones de aprendizaje que se utilizaron.

Análisis de los datos

La propuesta de intervención diseñada en el proceso investigativo estuvo orientada bajo los parámetros de la estrategia Situación de aprendizaje, la cual

permite una participación activa de docentes y estudiantes en torno a una temática particular que tiene como finalidad generar aprendizajes significativos y contextualizados. Para ello se toma como referencia el documento presentado por el Ministerio de Educación de Guatemala (2013) en el texto Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula, en el cual definen que las situaciones de aprendizaje

Son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (p. 5).

En este sentido, lo que se pretende es permitir que los estudiantes desarrollen una serie de actividades de aula basadas en el uso de textos discontinuos con miras a fortalecer o mejorar los procesos de interpretación desde la capacidad de relacionar contenidos escolares con situaciones reales de sus contextos.

Se retomó esta estrategia por las posibilidades didácticas en las que pueden jugar los participantes, donde el docente “es quien diseña, planifica y desarrolla situaciones de aprendizaje interesantes, estimulantes y significativas para los estudiantes, de acuerdo con el curriculum” (p. 6) lo que significa que tendrá como rol no solo el diseño y creación de la situación, sino que le permite en el transcurso de la misma, ir direccionando los procesos, a las necesidades de la población y de la investigación como tal.

Por su parte, el estudiante tiene como función la participación activa dentro de su proceso de aprendizaje, valiéndose de la experiencia previa en su contexto y el aprendizaje colaborativo, que le permita construir nuevos conocimientos y asumir posturas críticas y reflexivas que lleven a la transformación de situaciones reales “es creativo, curioso e investigador, acepta desafíos, sabe trabajar en equipos colaborativos y es un participante espontáneo y diligente en la construcción individual y grupal del conocimiento” (p. 6).

Para el desarrollo de la situación de aprendizaje se tuvieron en cuenta tres fases, que dinamizan diferentes momentos de la intervención, cada uno con un propósito establecido.

Fase Inicial: es el punto de partida de la situación de aprendizaje, se busca motivar y generar interés en los estudiantes, para el desarrollo de la misma, en ella se plantea un desafío “reto o dificultad para motivar al estudiante, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, está basado en la o las competencias esperadas” (p. 11) y unos conocimientos previos, que son discutidos o mediados por las docentes investigadoras desde unas preguntas.

Fase intermedia: es el centro de la situación de aprendizaje en donde se plantean una serie de retos o actividades enfocadas al fortalecimiento de la interpretación, a partir de la lectura de un texto discontinuo específico, teniendo en cuenta que parten del contexto del estudiante y promueven el aprendizaje colaborativo, esta fase finaliza con la puesta en común de la solución de los retos planteados.

Fase Final: es el cierre de la situación donde se retoman los resultados anteriores y se propone, generalmente, una producción grupal o individual que dé cuenta de los saberes o aprendizajes adquiridos en el proceso de interpretación del texto discontinuo llevado al aula.

Finalmente, la situación de aprendizaje es evaluada por los estudiantes a través de una rúbrica que tiene como finalidad valorar las percepciones, motivaciones, pertinencias del trabajo desarrollado, lo cual es el punto de partida para las siguientes situaciones de aprendizajes.

Lo anterior se evidencia en la figura 1.



Figura 1. Fases dinamizadoras de una situación de aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala (2013).

Las situaciones de aprendizaje diseñadas se registraron en el diario de campo que es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación y, posteriormente, se analizaron las entrevistas, observaciones y los registros de los diarios de campo diligenciándolos en las fichas de contenido que fueron diseñadas por las investigadoras para tal fin. El sistema de fichas permite ordenar por categorías de análisis, confrontar, validar y cruzar datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Las categorías que se trabajaron en ellas fueron: lectura en contexto, texto discontinuo, interpretación y comprensión.

A continuación, se describen las situaciones de aprendizaje diseñadas para la ejecución de este trabajo (tabla 1).

Tabla 1. Situaciones de aprendizaje diseñadas e implementadas en la investigación

| <i>Situación de aprendizaje</i> | <i>Descripción</i> |
|---------------------------------|---|
| El mapa | <p>La situación exploratoria se dinamizó con el mapa del sistema integrado de transporte del Valle de Aburrá (Sitva). En la fase inicial se propuso armar un rompecabezas que contenía la imagen del mapa de este sistema de transporte, el cual debía armarse en un tiempo determinado y por equipos, apuntando así al trabajo colaborativo y proponiendo el desafío y los conocimientos previos a partir de preguntas relacionadas con la imagen.</p> <p>En la segunda fase se planteó una serie de preguntas retomando los diferentes trayectos del Sitva y aspectos de interés para las personas que lo utilizan. En la fase final se propuso armar un mapa conceptual sobre este medio de transporte, integrando los diferentes servicios con los que cuenta y el reconocimiento que tiene a nivel de ciudad.</p> |
| La cuenta de servicios | <p>En las tres fases de esta situación de aprendizaje se trazó como objetivo aprender a leer e interpretar cuentas de servicios públicos, desde el análisis de los gráficos que allí se presentan.</p> <p>Familiarizarse con la cuenta, observarla, detallar los aspectos que esta nos muestra y saber la empresa que presta los servicios que allí se relaciona fue la fase de la exploración. En la fase de la intervención se explicó, de manera detallada mediante una presentación en Power Point, donde se muestran los gráficos de cada uno de los servicios con los que se cuenta en la vivienda, la lectura de los mismos en términos de consumo y de economía; seguidamente se trabajaron unas preguntas de selección múltiple con única respuesta, las cuales apuntan a los niveles de interpretación (literal, inferencial e intertextual).</p> <p>Por último, se realizó una comparación de dos cuentas de servicios (la trabajada en clase y la de la casa de cada estudiante), en cuanto a los niveles de consumo de cada una, realizando gráficos que den cuenta de las semejanzas o diferencias entre ambas.</p> |

| <i>Situación de aprendizaje</i> | <i>Descripción</i> |
|---------------------------------|---|
| El afiche | <p>El propósito central –en las fases uno y dos de esta situación– es el análisis, la comprensión y la interpretación de la información proporcionada mediante este tipo de texto, para la fase tres, su objetivo es la creación de afiches atendiendo a una situación específica.</p> <p>En la primera fase, los estudiantes tuvieron como reto descifrar el mensaje que acompaña el texto encontrando las letras faltantes. Con esto se pretende fortalecer los niveles de observación, análisis y comprensión, a la vez que su motivación frente al trabajo.</p> <p>En la siguiente fase, se les entregó a los estudiantes un afiche sobre un concurso a realizarse en el barrio, a partir de este se les hicieron preguntas abiertas y de selección múltiple, encaminadas a fortalecer sus niveles de comprensión e interpretación. Finalmente, se les pidió a los estudiantes imaginarse un posible evento a realizarse en su barrio o escuela y diseñar un afiche con el que inviten a la comunidad a participar en él.</p> |
| La historieta | <p>Esta situación de aprendizaje tiene como objetivo reconocer las características de la historieta como medio de comunicación social. Inicialmente, los estudiantes respondieron unas preguntas que sirvieron para la activación de saberes previos. Seguido a esto, observaron un video claro, corto y explícito acerca de lo que es una historieta y posteriormente realizaron lecturas sobre la creación de algunas historietas famosas y tradicionales.</p> <p>El reconocimiento de estas historietas y del diseño de las mismas permitirá a los estudiantes familiarizarse con el ejercicio que deberán realizar al final de la situación de aprendizaje.</p> <p>Durante la fase intermedia se formaron seis equipos, los cuales hicieron una corta lectura sobre qué es la historieta y la estructura de la misma; esto generó la formulación y solución de siete preguntas de selección múltiple con única respuesta dentro de las cuales hubo cuestionamientos de tipo literal, inferencial e intertextual. Como finalización o cierre se entregó a cada estudiante una historieta sin mensajes o textos. La idea principal de esta actividad fue que cada niño, de acuerdo a las imágenes que observó en las viñetas, pudiera construir un texto con coherencia, sentido e ilación.</p> |
| El libro álbum | <p>El diseño de esta situación de aprendizaje se hizo con la intención de hacer uso de un recurso común en el espacio escolar, pero más con los grados del primer ciclo. Sin embargo, se planteó con el objetivo de favorecer los procesos de interpretación desde la multiplicidad de paisajes, formas y elementos simbólicos que usa el autor del texto para contextualizar cada una de las miradas que dan los personajes de la historia a un simple paseo por el parque.</p> <p>Se inició con un espacio de indagación e inferencia previa respecto a la carátula y los elementos que hay en ella, para continuar con la construcción grupal de la historia a partir de las imágenes entregadas aleatoriamente,</p> |

| <i>Situación de aprendizaje</i> | <i>Descripción</i> |
|---------------------------------|--|
| | <p>las cuales correspondían al cuento. Esto permitió trabajar elementos sintácticos del texto además de ponerle un sentido e ilación a cada una las partes que se van uniendo. Esta producción se confrontó luego con la lectura del texto original a partir del cual se trabajaron una serie de preguntas desde la estrategia de aprendizaje colaborativo que llevó a indagar por la interpretación de los distintos elementos que propone el texto en su diseño gráfico.</p> <p>Se finalizó con un espacio producción donde los equipos proponen una quinta voz en la historia, la cual es socializada ante los demás compañeros.</p> |
| El infograma | <p>Con esta situación de aprendizaje se finalizó el proceso en el aula, la cual tuvo como objetivo reconocer la intencionalidad comunicativa de los textos discontinuos para la creación de infografías. Se inició con una fase de indagación y exploración de saberes previos donde los estudiantes diligenciaron una guía de observación sobre un infograma elegido de acuerdo a sus gustos e intereses y que respondieron a las percepciones que tienen respecto a la forma, diseño, intención, contenido, uso social del mismo. Se socializó y se compartieron las opiniones por los grupos de trabajo.</p> <p>Luego se continuó con la fase intermedia donde se mostró a los estudiantes las características de la infografía desde su forma y contenido y se propuso la construcción de un infograma a partir de la elección de unas temáticas dadas.</p> <p>Se finalizó con la socialización de las creaciones, donde se dio cuenta de la apropiación sobre el diseño según los parámetros establecidos para la creación del mismo.</p> |

Fuente: elaboración propia

Discusión de los resultados

Prácticas, experiencias y concepciones, de los textos discontinuos en el aula

Concepciones sobre los textos discontinuos

Tanto estudiantes como docentes conocen poco el texto discontinuo, por lo cual fue necesario hacer una breve explicación y mostrar algunas imágenes que permitieran orientar el diálogo generado en la entrevista. Por su parte, los estudiantes hicieron una relación sobre este tipo de texto con los cuentos que se narran por medio de imágenes o dibujos: reconocen más los textos publicitarios (vender un producto, anunciar algo), imágenes que observan en lugares de acceso cotidiano; al igual que identifican los cómics y carteles, el texto también tiene una relación con los espacios que ellos visitan como parques, centros de salud y tiendas, entre otros. Esto se evidenció en respuestas de los estudiantes como: “los he visto donde la doctora con la curva de crecimiento, en el mapa

del metro, en la cuenta de los servicios y a veces en la clínica. Sirven para uno guiarse y saber cosas”.

Aunque los estudiantes no tenían conocimiento acerca de lo que es un texto discontinuo desde la teoría, al ver las imágenes mostradas por las docentes, lo relacionaron con su entorno y cotidianidad. De ahí que sea importante como lo dicen Mockus, Hernández, Granes, Charum y Castro en su texto *Las fronteras de la escuela* (1994) articular el conocimiento común con el conocimiento escolar.

Hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de la propia experiencia, lo cual implica debilitar las fronteras de la escuela abriéndola a los distintos juegos de lenguaje que circulan en la comunidad extraescolar a la vez que permite formas de comunicación y de conocimiento que han estado vedadas hasta ahora en la llamada cultura escolar (p. 368).

Las docentes, por su parte, lograron relacionar el texto discontinuo con los textos que contienen imágenes y que hacen parte del entorno escolar, más que de la cotidianidad del estudiante; es decir, su uso se restringe al apoyo didáctico para una clase en particular, a partir del uso de diagramas, mapas conceptuales o afiches sobre un tema puntual, entendiendo los textos discontinuos como organizadores gráficos que se utilizan para facilitar la explicación y la comprensión de una información. Esto se contrasta con lo encontrado en la investigación de Narváez (2016), donde la investigadora plantea la misma dificultad sobre el uso de textos discontinuos en el aula, que para su caso eran las infografías.

Contrastando las concepciones de los estudiantes con las de los docentes, es posible observar cómo el saber escolar se aleja de los saberes extraescolares, allí donde el maestro está en función de academizar la lectura sin valorar los recursos que ofrece el contexto del estudiante que también puede enriquecer ese proceso, teniendo más sentido para este y favoreciendo los procesos de comprensión e interpretación. Revisando los currículos de las instituciones educativas donde se lleva a cabo esta investigación, aparece como limitante la poca variedad de tipologías textuales para el desarrollo de las clases, en la mayoría de los casos se privilegia el texto en formato continuo y correspondiente al género narrativo, factor que ha sido preocupación también de otros estudios.

Hernández, citando a Pérez y Gómez (2007) menciona que “las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro” (p. 1), asegura que las sociedades han cambiado y la escuela ha de cambiar con ellas y modificar su manera de formar a los futuros ciudadanos, para lo que se debe valer de la cantidad de tipologías textuales presente en las sociedades.

De igual manera, se encuentra ausente en los planes de estudio el uso del texto discontinuo como una posibilidad didáctica, aunque la revisión documental da cuenta de que el MEN ha estado en función de dinamizar procesos académicos

orientados al uso e implementación de diferentes tipologías textuales, desde las directrices dadas en las matrices de aprendizaje, alineadas con los derechos básicos de aprendizaje en su segunda versión.

Utilidad didáctica de los textos discontinuos

En cuanto a la utilidad de este tipo de texto, las docentes piensan que su uso puede favorecer los procesos de aprendizaje y diversifica los de enseñanza; consideran importante su trabajo desde todas las áreas del conocimiento, aunque mencionan que áreas como matemáticas y lenguaje ofrecen mayores posibilidades de uso por los contenidos que desarrollan. “Aunque se puede aplicar en todas las áreas, considero que las más afines serían matemáticas y lengua castellana, porque permite leer, analizar e interpretar de forma rápida y fácil, puesto que no hay textos largos, lo que incita a leer sin generar apatía”. Planteamiento que puede ser contrastado con el de Minervini (2005) donde se determinó la medida en que los gráficos informativos tenían impacto en la búsqueda y obtención del conocimiento y la forma en que las infografías se convirtieron en un recurso pedagógico para los jóvenes. Otro hallazgo fue sobre las prácticas en la clase de ciencias naturales, puesto que tuvieron mayor significado al utilizar infografías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las ventajas y desventajas que los textos en este formato presentan, se hace visible que su vinculación al aula agrega un factor motivador, sirve como una estrategia para sintetizar información y para enseñar a localizar datos clave pero, a la vez, podrían presentar dificultades de comprensión e interpretación en los estudiantes al no estar familiarizados con ellos. Sin embargo, estos textos son contemplados como un recurso didáctico que apoya los procesos de conceptualización de un contenido curricular o para ampliar la información dada por el docente, más que como una posibilidad didáctica para favorecer procesos de lectura en contexto.

Prácticas de aula con el texto discontinuo

Respecto a las tipologías textuales que más predominan en las prácticas de aula, las docentes expresan que usan variedad, aunque hay coincidencia en que predomina el texto narrativo y que emplean las gráficas, los mapas o las tablas de frecuencia solo como una ayuda visual, es decir, que se le otorga valor a la imagen desde una mirada motivacional, por ser del agrado de los estudiantes, más que por los procesos que se puedan desarrollar a partir de ellas con respecto a la comprensión e interpretación de lectura. Esto se corrobora en las observaciones hechas a las prácticas de aula de algunas docentes en la medida que no hubo una intención clara sobre el uso del texto discontinuo ni se le atribuyó una función didáctica que conlleve a generar aprendizajes desde su lectura, solo se

propuso por ser más llamativa; es decir no hubo un acercamiento por parte de la docente a su lectura, estructura, propósitos o componentes que pudieran dar lugar a posibles interpretaciones según el sentido que le diera cada estudiante.

En cuanto a los textos que los docentes implementan en el aula, los estudiantes mencionan que llevan los dos tipos de textos (continuos y discontinuos), mapas conceptuales, mentales y sinópticos, imágenes, muchos textos narrativos y expositivos, más que todo cuentos y fábulas, en cuanto al gusto por algún tipo de texto mencionan de forma paralela gusto por ambos, por una parte los continuos, por los cuentos, por la lectura que se realiza con estos y el trabajo constante en las clases; los discontinuos, por su parte, por las imágenes que tienen, los mapas conceptuales porque resumen la teoría, las tablas e infografías que aunque poco se trabajan les generan curiosidad y agrado. “Los continuos, porque ahí puedo comprender más y por medio de la imagen no sé muy bien lo que se está dando, o si está bien lo que yo veo o no”.

Esta misma necesidad la plantea Narváez (2016), cuando en su investigación sobre el uso de la infografía para mejorar la interpretación hace un llamado a diversificar los textos que se llevan al aula para que se involucren elementos cotidianos para los estudiantes e imágenes que permiten nuevas formas de leer.

Razones de uso del texto discontinuo en el aula

Las docentes entrevistadas afirman que los textos discontinuos son poco usados en la escuela debido a su desconocimiento, lo que implica que se debe hacer un trabajo de selección de contenido, estructura y de la tipología discontinua que más posibilidades le puede ofrecer en el aula según el interés pedagógico que pretenda desarrollar, lo que no ocurre con el texto continuo que ya es conocido por el docente por su experiencia de años anteriores.

Por otra parte, el trabajo en el aula con el texto discontinuo conlleva a generar espacios de diálogo y discusión entre pares, lo que para algunos maestros puede ser visto como desorden, indisciplina o un factor de distracción que desvía la atención del estudiante a otros contenidos que no corresponden a su currículo, aunque no descartan la posibilidad didáctica de usar variedad de textos en el aula y así favorecer diferentes procesos pedagógicos.

Situaciones de aprendizaje que fortalecen la interpretación

La interpretación y los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para la lectura

La comprensión e interpretación lectora representan una de las categorías centrales de la propuesta de investigación, se buscó favorecer estos procesos

desde el uso de textos discontinuos como posibilidades didácticas. En las diferentes situaciones de aprendizaje fue evidente cómo a los estudiantes se les dificulta dar cuenta de elementos textuales que fueran más allá de la literalidad, generando conflictos cognitivos para la resolución de las preguntas que partían de convenciones o de elementos gráficos que contenían los textos.

Esta situación no solo ratificó la necesidad de llevar al aula propuestas lectoras distintas a las que, cotidianamente, se hacen con los textos continuos, sino que mostró el desconocimiento, por parte del estudiante, frente a la lectura de otras tipologías y formatos de textos en los que se requiere generar una relación distinta entre lector, texto y contexto. Se observó dificultad en este proceso: los estudiantes no se fijan en los detalles de la imagen y en cada uno de los elementos que contiene y la información que esto le brinda, por lo cual pocas veces se llegó a relacionar el contenido del texto con situaciones de su vida cotidiana.

Respecto a la habilidad lectora de los estudiantes, en las primeras situaciones de aprendizaje, se evidenciaron procesos de comprensión más que de interpretación, siendo evidente que, al momento de resolver las preguntas, en los grupos de trabajo se llegaron a consensos claros en los enunciados de tipo literal pero cuando se enfrentaron a preguntas de tipo inferencial o crítico hubo ideas encontradas que impidieron, en algunos casos, elegir una de las opciones, por la misma dificultad de ubicar el texto o planteamiento en una situación cotidiana que implica salirse de la estructura del texto para lograr identificar su sentido e intención. Interpretar significa situar, como lo define Álvarez (1996):

Ubicar interpartes de un texto, es una actividad mucho más compleja que entender o comprender; pues, exige que el lector modifique su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberá introducirse, imaginariamente, en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro de él; además de escoger las partes o componentes del texto y jerarquizar lo que él considere, en dependencia de sus intereses, motivos u objetivos definidos por él. (p. 12)

La interpretación se fue logrando de manera paulatina en las situaciones de aprendizaje, observando avances en los desempeños de los estudiantes en cada uno de los enunciados correspondientes al nivel intertextual, al realizar comparaciones entre los momentos presentados; es decir el texto, el contexto, la situación particular presentada y el análisis de esta con otras más, permitiendo traspasar los límites de lo educativo a lo social, escenario en el cual los estudiantes, de una u otra forma, se vieron reflejados e inmersos en las situaciones.

En este sentido, se entiende que la interpretación no se limita solo a la relación entre lo que se lee y la intención del texto, sino que va más allá, pues

la interacción entre texto, lector y contexto permite identificar elementos que trascienden al texto y obliga al lector a repensar el comportamiento de los demás, pero también lo llevan a reflexionar sobre sí mismo, su contexto y las dinámicas sociales que se desarrollan, creando así una posibilidad de transformación en sí mismo, como lo expone Lerner (2001):

Porque formar lectores autónomos significa, entre otras cosas, capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error de interpretación producido por ellos mismos... Se trata entonces de brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura (p. 149).

De esta forma, los estudiantes efectuaron un ejercicio de interpretación a partir de sus experiencias previas, para terminar reflexionando y transformando sus saberes desde su subjetividad y sus situaciones reales de comunicación.

Los textos discontinuos movilizaron en los estudiantes situaciones motivacionales intrínsecas y extrínsecas. El observar más imágenes que texto y entender que ellas también se leen y dan cuenta de una información generó, de una u otra manera, procesos de lectura interpretativa, al poder comparar cuáles desplazamientos se realizan de una estación a otra en el caso del mapa del Sitva; comparar consumos en la factura de servicios públicos y del impacto de estos en la economía familiar, la función social que tiene el afiche publicitario y sus implicaciones éticas frente a la mirada del consumidor, la historieta y sus posibilidades de expresar asuntos políticos y demás aspectos que permitan hacer una crítica social; el libro álbum al permitirles identificar elementos que tienen que ver con las emociones transmitidas y cómo la interpretación tienen que ver con las diferentes miradas que dan las personas a un mismo texto y a una misma situación, y el infograma con todas las posibilidades diversas que ofrecen los textos discontinuos para la enseñanza de contenidos escolares y el análisis de situaciones extraescolares.

Durante las situaciones, el texto discontinuo jugó un papel muy importante al movilizar procesos de comprensión e interpretación en los estudiantes; su manipulación se hizo cada vez más clara y específica, lograron identificar los propósitos, estructura, función comunicativa y uso social de cada texto, replantearon sus formas de lectura frente al texto, propiciando procesos de relectura autónoma, dándole una mirada distinta a textos en este formato, ya no como algo solo académico y de uso escolar, sino desde su uso cotidiano, que en diferentes lugares se pueden ver y que cumplen una función comunicativa.

La lectura en contexto: diálogo entre los saberes escolares y extraescolares

La lectura en contexto fue otro de los intereses principales durante esta investigación, entendida como la que se hace con el fin de comprender e interpretar los sucesos que acontecen en la realidad. Este tipo de lectura le permite al estudiante poner en diálogo los saberes escolares con el mundo en el que habita y lo dotan de elementos que le facilitan su participación dentro de los contextos sociales.

Las situaciones de aprendizaje desarrolladas se convirtieron en un pretexto para trasladar esas prácticas de lectura a un entorno conocido por los estudiantes, generando mayor interés y motivación al sentirse parte de ese escenario y reconocerse dentro de él, a la par que se amplió el abanico de posibilidades respecto a los tipos de textos abordados en el aula. De igual manera, favoreció que las discusiones dentro de los grupos fueran más vivenciales y anecdóticas, los estudiantes participaron con mayor confianza y compartieron diferentes experiencias.

Lo que debe generar una lectura en contexto es que los estudiantes se apropien de su territorio, lo conozcan y sean miembros activos en él, que "aprendan a leer en forma crítica y se preparen para la vida académica, laboral, social y afectiva, considerando que la lectura no es solo un medio para acceder al conocimiento, sino una herramienta fundamental para vivir, pensar, aprender y disfrutar" (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 4).

El contenido de los textos discontinuos, empleados en las diferentes situaciones de aprendizaje, estuvo enmarcado en circunstancias propias del contexto cercano de los estudiantes, y a partir de ellos se generaron una serie de discusiones que, aunque basadas en las experiencias extraescolares, las docentes direccionaron hacia procesos intertextuales de comprensión e interpretación, con el objetivo de profundizar en el sentido de algunas de las acciones que a diario se observan, tal como lo plantea Lerner (2001)

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p. 2)

Los hallazgos dejan ver cómo los saberes escolares y extraescolares sí pueden coexistir y dirigirse a unos mismos propósitos, contradiciendo algunas de las ideas que los docentes han tenido respecto a la enseñanza de la lectura en la escuela en el sentido que no es posible que escuela y sociedad dialoguen, pues se han creado barreras entre ambas, pensando que lo social no permea los aprendizajes escolares y que estos se enseñan desconociendo los que sucede

fuera, descontextualizando así el proceso de enseñanza de la lectura sobre la realidad de los estudiantes al limitar esta habilidad como una condición necesaria para el contenido escolar, pero desconociendo, en muchos casos, el contexto en el que se desarrolla; es decir, se fragmenta la lectura, de modo tal que sea más fácil su enseñanza en contraste con que fuera presentada en su globalidad y las implicaciones que ello trae con respecto a los procesos de comprensión e interpretación. La enseñanza se aleja de la búsqueda por encontrarle sentido a la función social de la lectura, pues ello no es requisito para el aprendizaje ni hace parte de los objetivos trazados en los currículos, desconociendo así las múltiples posibilidades de aprender y de enseñar a leer.

Trascender en los procesos de aprendizaje, involucrando y reconociendo el contexto, permite que el estudiante demuestre más interés y establezca relaciones entre las experiencias propias y las escolares. El tener inmerso el contexto dentro de la aplicación de cada situación de aprendizaje, no solo acercó al estudiante a la lectura de textos discontinuos sino al reconocimiento de su función social, al poder relacionarlos con su cotidianidad, saliéndose de unos esquemas de trabajo con textos escolares cotidianos, e identificando dentro de sus hogares otras posibilidades de lectura, que permiten generar nuevos conocimientos y aplicar su aprendizaje a la resolución de problemas desde el ámbito escolar y familiar, correlacionar lo abordado en la escuela y su hogar y cómo esto puede ser útil para su actuar en sociedad.

El aprendizaje colaborativo: aprender a interpretar juntos

Las situaciones de aprendizaje implementadas arrojaron una posibilidad de aprendizaje colaborativo, pues se generaron espacios donde los estudiantes lograron compartir ideas, debatir sus posturas y sobre todo llegar a consensos, mediando los aprendizajes y procesos de comprensión e interpretación. Respecto a la posibilidad de aprender juntos y de manera individual al mismo tiempo, Collazos y Mendoza (2006) describen este proceso como la interdependencia positiva, que tiene que ver con la capacidad de colaborar en la realización de una tarea porque se es consciente que así se podrán alcanzar los objetivos propuestos.

El aprendizaje colaborativo no fue una categoría contemplada dentro del proceso inicial de la investigación, pero con la implementación de las situaciones de aprendizaje fue evidente cómo se transformó en una categoría emergente que posibilitó el desarrollo de cada una de las fases, dentro de las cuales los grupos de trabajo asumieron roles que los llevaron al alcance del objetivo propuesto; es decir, para los estudiantes fue más significativo el lograr procesos de comprensión e interpretación guiados por las capacidades y habilidades de

otros compañeros, incluso más que a partir de las orientaciones ofrecidas por la docente.

El aprendizaje colaborativo como estrategia permite al estudiante trabajar conjuntamente, hacer que adquiera mayor confianza en sus propias opiniones para enfrentarse a los distintos retos cognitivos, es más abierto a opinar y a dar ideas, reconocer liderazgos, asumir distintos roles, ver el error como parte del proceso de aprendizaje, asumir una actitud de escucha, respeto y llegar a consensos.

Si bien el texto discontinuo no exige para su implementación el aprendizaje colaborativo, durante las situaciones fue posible establecer cómo esta estrategia permitió que los estudiantes usaran la imagen (texto presentado) a favor de la interpretación, desde la posibilidad de tomar elementos del texto y ponerlos a discusión con sus compañeros, en la medida que este formato no exige que se haga una lectura de tipo lineal, dándoles la posibilidad de retomar elementos de su interés en la globalidad del texto, para luego converger las situaciones interpretativas de cada uno y ajustar el sentido global del texto según la situación presentada; es decir, el tener distintas percepciones sobre una misma situación y ponerlas en común, da la posibilidad de superar los límites de la comprensión al identificarse elementos no percibidos por el lector, pero sí por uno de sus pares, correlacionados con el contexto, generando así nuevos aprendizajes.

En contraste con los resultados obtenidos, en las entrevistas a las docentes y en las posteriores observaciones a sus prácticas de aula, se plantearon las dificultades para la implementación de los textos discontinuos, y se expresaba con testimonios como: “la desventaja es que los estudiantes no están muy habituados a trabajar este tipo de texto y se les hace difícil al principio interpretar la información o trabajar con ellos”, opuesto a lo observado en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje como el mapa del metro, la cuenta de los servicios o el infograma, donde se apreciaron altos niveles de motivación y participación con este tipo de textos, así como la capacidad de abstracción de información, relación del texto con el contexto y procesos de relectura espontánea.

Conclusiones

Los textos en formato discontinuo fortalecen los procesos de interpretación, en la medida que el estudiante da cuenta de un mayor nivel de análisis sobre elementos del texto que comúnmente se le dificultan a partir de un texto continuo, debido a que la tipología usada presenta características flexibles frente al proceso lector, en el cual el estudiante puede iniciar la lectura desde diferentes partes del texto y se presentan elementos gráficos que apoyan y explican el contenido, se construyen saberes entre pares donde se validen o

refuten opiniones, se facilitan procesos de relectura que llevan a identificar de forma rápida información clave, se establecen vínculos con las problemáticas del exterior, pues cada texto tiene una función social que resulta familiar para el estudiante. Este tipo de texto no jerarquiza la información ni esquematiza contenido, lo cual favorece una lectura global, abarcando más información que nutre la comprensión y la interpretación.

El trabajo con los textos discontinuos contribuye a que el estudiante asuma el proceso de lectura con una mirada diferente al entorno escolar, donde sus propios saberes entran a dialogar con los planteamientos del texto para generar procesos de interpretación. A su vez, le otorga autonomía al lector; es él mismo quien pasa a determinar qué elementos son válidos o no de acuerdo con sus interpretaciones, ya que no se trata simplemente de asumir posturas frente al texto, sino estar en sintonía con lo que se lee y con la intención comunicativa.

El poco uso y manejo que los docentes, en su práctica, le dan a la lectura de textos discontinuos en los procesos escolares, hace que los estudiantes no los identifiquen como elementos que les permita debatir saberes y construir conocimiento, por lo tanto, se puede convertir en un factor de distracción que genera situaciones poco favorecedoras de aprendizaje desde las actitudes que puedan asumir, de ahí que sea tarea del docente brindar orientaciones claras sobre la forma de leer estos textos, sus estrategias para la interpretación, dar nociones sobre su estructura y elementos que lo conforman y a situarlo en el espacio escolar que lleva finalmente a que el estudiante le otorgue un papel importante para encontrar el sentido comunicativo y su función social.

Al utilizar las situaciones de aprendizaje, se articulan los procesos escolares con los extraescolares ya que al involucrar en cada una de ellas textos de circulación social y que hacen parte de la cotidianidad del estudiante, se logra que los procesos de pensamiento se movilicen a favor de la interpretación como un nivel superior a los procesos de comprensión lectora a los que llegan los estudiantes en los grados escolares con los que se trabajó. En este sentido, se hace pertinente que la escuela, como escenario para la formación de sujetos críticos y reflexivos, vincule, a los procesos de lectura, el uso de textos de alta circulación social en los que el estudiante logre ver reflejada su realidad y se apropie de elementos que le permitan acercarse a procesos de interpretación que, no necesariamente, respondan a un contenido escolar lejano de sus intereses, sino que logren vincularlos con su entorno.

Los procesos metacognitivos evidenciados durante los diferentes encuentros llevaron a que los estudiantes reconocieran, desde su individualidad, la manera de aprender y comprender cómo dar solución a cada una de las actividades, valorando la importancia del texto discontinuo desde su estructura, contenido

y propósito, a la par que se modifican y enriquecen opiniones –desde el diálogo y el debate– que surgen dentro de los espacios de disertación.

Para los procesos de comprensión e interpretación, es importante llevar a los estudiantes a realizar estrategias metacognitivas que le permitan valorar su proceso de lectura y detectar posibles errores. En la medida en que se es consciente de cómo opera el propio pensamiento, se logran generar acciones de planificación y organización del hacer cognitivo, fortaleciendo así el nivel de desempeño. Así, cuando los estudiantes alcanzan un nivel de autorregulación y conciencia sobre el proceso de lectura, logran desarrollar competencias metacognitivas, siendo posible reconocer las dificultades que tienen para acercarse a un texto específico, identificar su estructura, intención o sentido global, lo cual conduce a realizar acciones de voluntarias de chequeo, verificación de información y relectura, sin la necesidad de ser orientados por el docente.

El aprendizaje colaborativo genera mayores posibilidades de procesos interpretativos en la medida que los estudiantes discuten sus ideas, logrando llegar a consensos sobre cuál se acomodaba más a lo que se indagaba sin perder el sentido del texto. Si bien hay tantas interpretaciones como lectores, es cierto que estas ideas no deben estar alejadas del propósito comunicativo del texto, y fue precisamente a lo que contribuyeron los espacios de diálogo que se generaron en cada una de las situaciones llevadas al aula.

Agradecimientos

Este artículo presenta los resultados del trabajo de investigación denominado El texto discontinuo: posibilidades didácticas del para favorecer la interpretación, realizado durante la Maestría en Educación, en la Línea Didáctica de la lectura y la escritura de la Universidad de Medellín. La investigación fue orientada y asesorada por la profesora Luz Adriana Restrepo Calderón, magíster en Docencia Lenguaje y Educación de la Universidad de Antioquia.

Referencias

Álvarez, L. (1996). La lectura: ¿Pasividad o dinamismo?. *Educación*, (89), 59-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553007.pdf>

Arriaga, L. y Fernández K. (2012). *Taller: mejorando mi creatividad en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5º grado de primaria de la I.E Salaverry del distrito de Salaverry –Trujillo* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.

Cervantes, M., Rivera, M. y Varela, L. (2014). *La historieta como potenciadora de la capacidad interpretativa: una propuesta pedagógica que vincula texto y contexto en los estudiantes de básica secundaria del nocturno Manuel Uribe Ángel (MUA) de Envigado*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Seccional Envigado. Colombia.

Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>

Collazos, C., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.

Chiclayo, M. y Reyes, L. (2016). *Relación entre la competencia comunicativa de comprensión de textos continuos y la competencia comunicativa de producción de textos discontinuos en los alumnos del 3er grado del nivel primaria del C. E. E. "Rafael Narváez cadenillas" y de la I. E. n.º 81014 Pedro M.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Perú.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Grupo Editorial España.

Fernández, T. (2012). La publicidad: ejemplo de actividades para primaria. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Arellano y A. Castro (Coords.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* (V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Universidad de Cantabria) (pp.1-10). Santander: Universidad de Cantabria.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Lerner, D. (1998). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*. 17(1), 2-20.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Madrid: Santillana.

Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59), Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/200506minervini.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). La lectura, una práctica social que se inicia formalmente en la escuela. Recuperado de <https://basica.mineduc.cl/la-lectura-una-practica-social-se-inicia-formalmente-la-escuela/>

Ministerio de Educación. Sidecar. Ministerio de Educación de Guatemala. (2013). *Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula*. Ciudad de Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.

Mockus, A., Hernández, C., Granes, J. Charum, J. y Castro, M. (1994). Las fronteras de la escuela. *Educación y Pedagogía*, (12-13), 368-381. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6231/5747>

Narváez, S. (2016). *El fortalecimiento de la comprensión de lectura por medio de un ambiente de aprendizaje basado en la interpretación de infografías*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Pineda, J. (2011). Textos "links" vínculos, encajes, ligas y transtextos discontinuos. Una experiencia pedagógica. *Encuentros*, (1), 129-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655975010>

Reyes, P. y Mendoza, D. (2013). *Comprensión e interpretación del texto narrativo libro álbum: voces que convocan a la armonía de sonidos en las narraciones familiares y escolares*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Rojas, R. (2013). *El sentido del viaje de regreso a Ítaca: una propuesta para interpretar, desde una perspectiva semiótica, los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza media*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Salazar, M. y Jaramillo, L. (2017) *Cómo aprender a narrar a partir de la comprensión e interpretación de textos e imágenes-históricas de la edad media*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (39-40), 1-13.

La constitucionalización del derecho laboral y su fundamentación*

Wilson Yesid Suárez Manrique

Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), Cartagena, Colombia
wilsonyesidsuarez@gmail.com

RESUMEN

Este artículo parte de la insatisfacción de la forma cómo ha sido tratado teóricamente el proceso de constitucionalización del derecho laboral. Plantea el análisis de la constitucionalización del derecho laboral desde un proceso de adaptación constituido por cuatro etapas: el impacto, la acomodación, la reestructuración y la devolución. Posteriormente, argumenta que el impulso de la constitucionalización

se debe al reconocimiento de los derechos fundamentales inespecíficos, y sugiere una fundamentación directa de los derechos fundamentales laborales desde una perspectiva ontológica, interna e igualitaria, en contraposición con una visión fenomenológica, externa y subjetiva.

Palabras clave: derechos fundamentales; Constitución; derecho laboral; proceso de adaptación y dignidad humana.

* Cómo citar: Suárez Manrique, W. Y. (2018). La constitucionalización del derecho laboral y su fundamentación. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 109-125. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a6>
Recibido: 17 de julio de 2018.
Aprobado: 21 de noviembre de 2018.

The Constitutionalization of Employment Law and its Substantiation

ABSTRACT

This article is based upon the dissatisfaction with how the constitutionalization of employment law has been theoretically addressed. It proposes an analysis of the constitutionalization of employment law from an adaptive process based on four stages: the impact, the accommodation (adaptation), the restructuring and its payback. After this, argues that the recent impulse of constitutionalization is due to the recognition of un-

specified fundamental rights and suggest a direct substantiation of fundamental employment laws from an ontological perspective, internal and equalitarian, in opposition with a phenomenological, external and subjective vision.

Keywords: fundamental rights; Constitution, employment law; adaptive process; human dignity.

A constitucionalização do direito trabalhista e sua fundamentação

RESUMO

Este artigo parte da insatisfação da forma como o processo de constitucionalização do direito trabalhista tem sido tratado teoricamente. Propõe-se a análise da constitucionalização do direito trabalhista a partir de um processo de adaptação constituído por quatro etapas: o impacto, a acomodação, a reestruturação e a devolução. Em seguida, argumenta-se que o impulso da constitucionalização se deve ao reconhecimento

dos direitos fundamentais não específicos e sugere-se uma fundamentação direta dos direitos fundamentais trabalhistas sob uma perspectiva ontológica, interna e igualitária, em oposição a uma visão fenomenológica, externa e subjetiva.

Palavras-chave: direitos fundamentais; Constituição; direito trabalhista; processo de adaptação e dignidade humana.

Introducción

El impacto de los derechos fundamentales en el derecho laboral se ha convertido en uno de los temas más importantes para el estudio de los constitucionalistas interesados en el derecho laboral. Además, este interés se ha visto acentuado por la práctica judicial, donde, por ejemplo, la Corte Constitucional en las sentencias SU 05 de 2018, SU 057 de 2018, C 636 de 2016 y SU 769 de 2014, ha venido modificando y reconstruyendo algunos de los *axiomas* legislativos en los cuales se cimentó la construcción de la disciplina laboral a inicios del siglo XX.

Así pues, la Corte Constitucional en la sentencia T-405 de 2007, revisó una acción de tutela instaurada por una trabajadora contra su empleador. La tutelante afirmó que la demandada la citó a su oficina y con base en unas “fotografías inapropiadas”, “le dijo si no renunciaba al cargo en la asociación, divulgaría las fotos”. Manifestó que, al no acceder a la renuncia, la accionada mostró las fotos a Dagoberto Morales Marriaga, Julio Orozco Payares y al padre de la accionante. La Corte consideró, sobre los hechos del caso “el derecho a la imagen es, sin embargo, un derecho autónomo que puede ser lesionado en forma independiente o concurrente con los derechos a la intimidad, a la honra y al buen nombre de su titular”. Entonces, los derechos fundamentales entran a condicionar las relaciones jurídicas que en principio se regían especialmente por la ley y el contrato de trabajo, introduciendo de esta forma nuevos referentes normativos para la solución del problema.

En el caso de esta sentencia se tensionan de forma interesante, en el marco de un contrato de trabajo, situaciones de relevancia constitucional en donde se argumenta con base en derechos fundamentales que tradicionalmente no han estado asociados a los conflictos entre los trabajadores y los empleadores. La anterior referencia es un nicho para la revisión de distintos asuntos laborales y constitucionales. Sin embargo, el principal problema que se desea revisar en este escrito es el debate que denomino los derechos fundamentales en la fábrica y su fundamentación. Este debate corresponde a una especificación de un debate más general que se ha venido dilucidando hace mucho tiempo en la doctrina alemana y que se ha extendido, con matices y marcos diversos, a los debates entre distintos ordenamientos jurídicos: el efecto horizontal de los derechos fundamentales en las relaciones entre particulares (Julio, 2002, p. 125). Este efecto horizontal de los derechos fundamentales es sucedáneo del proceso de constitucionalización del derecho laboral. Proceso que ha sido entendido como una invasión del derecho constitucional en el derecho legislado, que se encarga de tensionar, variar o modificar los elementos ideológicos, sustanciales, procesales y estructurales del derecho positivo.

Pese a la variada doctrina de la constitucionalización del derecho (Bernal, 2006; Calderón, 2011; Carbonell, 2007), por lo general, estas construcciones

teóricas sufren del problema de un análisis estático. El problema del análisis estático se refiere, en este escrito, a que la constitucionalización se entiende como un fenómeno lineal y poco movable.

En el presente artículo, bajo la concepción de *proceso adaptación*, se plantea que es factible vislumbrar perspectivas más realistas, móviles, adecuadas y pertinentes de la constitucionalización del derecho laboral. La importancia y la movilidad del proceso de constitucionalización del derecho laboral, se cimienta en la importancia adquirida por los derechos fundamentales inespecíficos y su fundamentación en la dignidad humana.

Para cumplir con lo anterior, el escrito se divide en tres partes. En la primera se presenta el proceso de constitucionalización como un proceso de adaptación constituido por cuatro etapas de análisis: el impacto, la acomodación, la reestructuración, y la devolución. En la segunda, se exhibe la importancia que han adquirido en el ámbito laboral los derechos fundamentales inespecíficos, lo cual condiciona la forma de entender la constitucionalización. En la tercera, se plantea una fundamentación directa de los derechos fundamentales laborales, desde una perspectiva ontológica, interna e igualitaria, en contraposición con una visión fenomenológica, externa y subjetiva.

El proceso de constitucionalización

El proceso de constitucionalización es un fenómeno rico en matices, perspectivas, tensiones y dinámicas. Uno de los principales problemas que cometen los teóricos (Bernal, 2006; Calderón, 2011; Carbonell, 2007) que abordan el estudio del fenómeno es el de la visión reducida y estática del fenómeno. La constitucionalización es un proceso, cambiante, movable, poco definido, no clasificatorio e inestable. No es una imagen estática que exhibe una situación única. Se trata de una irrupción que muta en diferentes direcciones, que avanza y retrocede. Luego, es difícil de delimitar, de establecer cuáles son sus fronteras y hasta donde llegan sus implicaciones. Resulta arduo decir que un subsistema está o no constitucionalizado, sin entrar a aclarar en qué intensidad y cómo se moviliza.

Una forma de afrontar la visión estática, es decir, lineal y poco movable de la constitucionalización, consiste en entender que se trata de un proceso de adaptación constituido por cuatro etapas: el impacto, la acomodación, la reestructuración, y la devolución. De forma similar a como ha ocurrido en el derecho penal y el derecho de familia, los derechos fundamentales, en el ámbito laboral, en primer lugar, *impactan* y exigen una reconstrucción de la forma clásica como se entiende determinado subsistema.

El derecho laboral no es inmune a este primer acercamiento con los derechos fundamentales. En el campo laboral resulta muy interesante el impacto efectuado

por los derechos fundamentales debido a las relaciones de desigualdad que existe entre las partes. La relación entre el trabajador y el empleador, puede caracterizarse, precisamente, por el grado de desigualdad (Sastre, 2001). A diferencia de lo que sucede en la mayoría de las relaciones civiles en las que la igualdad es la regla general, en el derecho laboral la regla general es la asimetría. Este grado de desigualdad exhibe mayores contrastes entre el derecho constitucional y el legislado. Lo anterior se potencia cuando existen poderes laborales muy fuertes, necesidades muy marcadas, y por la progresiva eliminación de las fronteras entre lo público y lo privado.

Este primer momento, modifica, especialmente, a nivel ideológico el sub-sistema jurídico, al establecer finalidades y mandatos de optimización. Los derechos fundamentales se convierten en una guía ideológica y hermenéutica para entender el derecho positivo. La materialización de este evento se efectúa mediante decisiones jurídicas, leyes y sentencias, en las que se acude a los derechos fundamentales como finalidades mediatas y pautas de interpretación.

Posterior a la entrada en vigencia de los derechos fundamentales en el campo laboral, ocurre un segundo momento de adaptación, en el cual los derechos fundamentales son delimitados o actualizados a través de leyes y sentencias, donde se busca acompasar las exigencias de la vehemencia inicial de los derechos fundamentales y se trata de armonizar el primer impacto. Siguiendo la conocida metáfora de Sebastián Soler (Gargarella, 2009), de la hoja que cae en un lago, al final la rigidez de la hoja, representada por los derechos fundamentales, termina cediendo y convirtiéndose, pese a la diferencia de matices, en una sola con el lago¹. Bajo este enfoque ilustrativo se representa la adaptación del derecho laboral a los derechos fundamentales.

Luego, en un tercer momento, se genera la etapa de reestructuración: se observa cómo los derechos fundamentales no solo se acompañan al orden laboral, sino que, de manera indirecta, modifican sus elementos estructurales. Así como la existencia de un considerable listado de derechos fundamentales y la pretensión de hacerlos normativos, implica el crecimiento de los poderes del juez, los derechos fundamentales en la relación laboral implican un mayor número de deberes por parte del empleador y los compañeros de trabajo, y una mutación de la organización administrativa de la empresa en el tema de libertades laborales y de causales de despido. Es decir, indirectamente los derechos fundamentales ordenan reestructurar las operaciones laborales.

¹ “Soler decía que la llegada de un nuevo artículo a una Constitución o a un Código (él pensaba en el Código Penal), podía verse como la caída de la hoja de un árbol, sobre un lago. Al principio, ambos aparecen como dos cuerpos extraños, ajenos el uno al otro, pero luego las cosas empiezan a cambiar. La hoja cede parte de su firmeza, su textura se hace más suave, y poco a poco pasa a integrarse al lago, y sin desaparecer del todo, queda asociada físicamente con él” Gargarella (2009).

En un cuarto momento, se exhibe la devolución. Las exigencias de los derechos fundamentales chocan entre ellas mismas, se hacen, en algunos casos, irrealizables, y se tensionan con los derechos fundamentales del empleador. Se implica una especie de equilibrio dinámico en el cual los derechos fundamentales se instauran en la relación laboral. El subsistema del derecho laboral busca equilibrarse. Se resalta la importancia de los derechos fundamentales del empleador, y se efectúan restricciones más importantes a los derechos fundamentales del trabajador, como sería el caso de las sentencias de la Corte Constitucional SU 05 de 2018, T-480 de 2016 y T-736 de 2015.

La senda de los derechos fundamentales laborales

La constitucionalización del derecho laboral se ha repotenciado debido a la importancia que han adquirido los derechos fundamentales inespecíficos. Estos derechos han contribuido a que este fenómeno esté en constante formación y transformación.

Constitucionalismo y derechos inespecíficos

En el derecho laboral, los derechos fundamentales pueden ser de dos clases generales: específicos o inespecíficos. Los derechos fundamentales laborales específicos, o en sentido estricto, son aquellos derechos fundamentales tipificados en las constituciones de forma directa como derechos laborales. Constituyen especialmente derechos de defensa o de protección que tienen los trabajadores respecto del Estado, el empleador o los particulares. Son ejemplos de estos derechos, la huelga, la libertad sindical, la estabilidad laboral y el derecho a un salario mínimo.

Son garantías generales, derechos humanos, que se establecieron, en un principio, dentro de la legislación laboral (Valverde, 1987) pero, aprovechando el poder político de los trabajadores, sus formas de representación, y teniendo en cuenta las coyunturas constitucionales, se han positivizado en las constituciones como derechos fundamentales laborales (Montoya, 1992). En la Constitución Colombiana están consignados en los artículos 1, 25, 39, 48, 53, 54, 55, 56 y 57.

Estos derechos fundamentales, directamente estatuidos, fueron configurados en cierta clase de Estado. En un principio estos derechos surgieron en el Estado liberal. En el Estado liberal los derechos fundamentales laborales se caracterizaban por consistir en estrategias de libertad como mecanismos para la protección del trabajador de los posibles abusos del Estado (Pérez, 1984). Posterior al constitucionalismo de la Segunda Guerra Mundial estos derechos recibieron importantes aportaciones, ya no solamente desde la perspectiva de los derechos de defensa, sino desde los derechos de prestación. El Estado social de

derecho tenía como principal finalidad la procura existencial de sus asociados. Luego, en el ámbito laboral se hacen importantes los derechos fundamentales de prestación. A diferencia del anterior *estadio* en el que se hace importante la libertad, en este modelo teórico se hace importante la igualdad. Y, en especial, la satisfacción de las necesidades básicas del trabajador. Por eso en el primer estadio era importante la libertad sindical, y en el segundo, son relevantes las regulaciones acerca de salarios mínimos y jornadas máximas.

En el marco del constitucionalismo contemporáneo ha tomado importancia inusitada lo que algún sector de la doctrina ha denominado como derechos fundamentales inespecíficos (Sastre, 2001, p. 16). Estos han sido conceptualizados mediante categorías distintas: se ha hablado de ciudadanía del trabajador o derechos fundamentales de la persona del trabajo (Palomeque, 2001, pp. 147-148). En definitiva, puede hablarse en sentido genérico de impregnación constitucional laboral. Se trata de los derechos fundamentales que poseen todas las personas pero que no son específicamente considerados como derechos fundamentales laborales, empero son y pueden ser ejercidos en el marco de una relación laboral. En otras palabras:

Los derechos inespecíficos son otros derechos constitucionales de carácter general y, por ello, no específicamente laborales (que) pueden ser ejercidos, sin embargo, por los sujetos de las relaciones de trabajo (los trabajadores, en particular) en el ámbito de las mismas por lo que en tal caso adquieren un contenido o dimensión laboral sobrevenido. Se produce una 'impregnación laboral' de derechos de titularidad general o inespecífica por el hecho de su ejercicio por trabajadores asalariados (también eventualmente por empresarios) a propósito y en el ámbito de un contrato de trabajo (Cortes, 2004, p. 59)

Así pues, son derechos fundamentales de carácter general, cuya configuración inicial no obedeció a la regulación de las relaciones de los trabajadores con los empleadores. El adjetivo de *inespecíficos* alude especialmente a que no están configurados con un especial enfoque laboral. Son derechos fundamentales que se diseñaron, especialmente, para la regulación de relaciones entre los ciudadanos y el Estado, lo novedoso consiste en que entran a condicionar de forma variable e inestable las relaciones laborales. Por tanto, "los derechos fundamentales que se reconocen a la persona en su condición como tal y no específicamente en su condición de participante en el proceso productivo pueden ser también ejercitados por los trabajadores en el ámbito de las relaciones de trabajo" (Martín 1997, p. 137).

Si se tratara solo de una diferencia de nombre o de título dentro de los reglamentos constitucionales no sería importante su estudio como una categoría diferente a la de los derechos fundamentales en sentido estricto, pues, estos han sido específicamente estatuidos como derechos laborales, mientras que

aquellos no. Sin embargo, los derechos fundamentales inespecíficos implican una revolución en la forma como se han entendido los derechos fundamentales en la relación laboral y el proceso de constitucionalización, lo cual conlleva a reconfigurar el contenido, los titulares y la ideología de los derechos en el ámbito laboral. Pues, se estatuyen referentes normativos constitucionales, y personas ajenas a la relación contractual, como los familiares del trabajador o del empleador, tensionan las relaciones laborales.

Principales diferencias

Existen cinco diferencias de esta clase de derechos con los derechos fundamentales específicamente laborales. La primera, refiere a su nacimiento tardío; la segunda, a la importancia que estos han adquirido en la vida constitucional en las últimas décadas; la tercera, a la titularidad; la cuarta, a la ampliación de los derechos laborales y la quinta, a su protección constitucional².

Pese a que los derechos fundamentales inespecíficos nacen con la positivización constitucional, al igual que los derechos fundamentales laborales en sentido estricto, inclusive antes, su desarrollo jurisprudencial y doctrinal es relativamente tardío en el campo del derecho laboral. Aunque resulte llamativo, los derechos fundamentales que nacieron antes que los derechos fundamentales laborales, vienen a ser significativos en el derecho laboral y en el proceso de constitucionalización, con posterioridad a estos. En este sentido Cortes afirmó que: “si bien el proceso de constitucionalización de los derechos (o libertades) frente al Estado fue anterior al de los derechos laborales, la discusión sobre aquellos en la relación de trabajo ha sido posterior y aún en proceso” (Cortes, 2004, p. 61).

La aparición de estos derechos como catalizadores de la constitucionalización del derecho laboral se debe, especialmente, a dos fenómenos: el aumento de los poderes del empleador en la relación laboral y la ampliación aplicativa de los derechos fundamentales en todos los campos del derecho (Valdés, 2003, p. 69). Los avances tecnológicos incrementan los poderes de vigilancia, control, disciplinarios y económicos, que presuponen un mayor riesgo para los derechos de los trabajadores. Lo cual se complementa con mayores necesidades de los trabajadores en el campo laboral. Es decir, que esta clase de derechos nace ante una mayor amenaza de las libertades básicas de los trabajadores en el marco del nuevo puesto de trabajo. Los casos más emblemáticos de estos derechos se han dado en el ámbito de la intimidad, la honra y la libertad de expresión. Uno de los puntos comunes de estos casos es la utilización por parte del empleador de medios tecnológicos de control.

² Lo cual, en un grado de abstracción mayor, alude a cuestiones de origen, práctica, titulares, contenido, fuente y exigibilidad. También hay que tener en cuenta las diferencias referidas a la titularidad y el origen.

El segundo factor alude a la importancia que ha tenido los derechos fundamentales inespecíficos en el proceso de constitucionalización del derecho, en el cual, se tiene como pieza central la aplicación de los derechos fundamentales en gran parte de las relaciones jurídicas, bien sea en el derecho privado (Calderón, 2010), penal (Bernal, 2007) o laboral. Luego, pese a que estos derechos ya estaban consignados en las constituciones, es la conciencia jurídica adquirida mediante el proceso de constitucionalización que trastea las normas fundamentales a las relaciones laborales (Valdés, 2003). Podría decirse, entonces, que estos derechos surgen de una interpretación más profunda, y tal vez extensiva, de los derechos fundamentales. Ello no se fincó exclusivamente en cambios normativos, sino también en una distinta interpretación que permitió *redescubrir* estos derechos fundamentales. Así, “la discusión de los derechos laborales inespecíficos no proviene de cambios en la normativa constitucional sino en una recreación interpretativa de las mismas normas reconocidas ya hace algún tiempo” (Cortes, 2004).

Las mismas constituciones que reconocen derechos fundamentales laborales reconocen derechos fundamentales generales que tienden a obrar de forma especial en el campo laboral, lo cual viene a afectar la forma de entender la titularidad de estos derechos. Es decir, que los titulares de derechos fundamentales inespecíficos son los mismos titulares de los derechos fundamentales laborales, siempre y cuando sean partícipes de una relación laboral.

Los derechos fundamentales laborales específicos son derechos fundamentales que están diseñados especialmente a favor del trabajador (Valdés, 2003). Entre otras cosas por razones históricas. Los derechos fundamentales en sentido estricto como la huelga, el mínimo vital y móvil, la estabilidad laboral, son derechos que se diseñaron para proteger al trabajador, parte débil del contrato, de las facultades de control y dirección que sobre él ejercía el empleador.

Contrario a esto, los derechos fundamentales inespecíficos son derechos que pueden ser ejercidos no solo por el trabajador sino por el empleador y por personas indirectamente relacionadas al contrato. Piénsese en la hija con síndrome de Down de una trabajadora cuyo contrato laboral es terminado porque debe acompañar a su hija a sus terapias médicas, y debido a la desvinculación la menor queda sin cobertura del sistema de seguridad social en salud. La impregnación de los derechos fundamentales generales al campo de las relaciones laborales no condiciona su uso exclusivo a favor del trabajador.

Así pues, con el entendimiento de estas situaciones se modifica la concepción de los titulares de derechos fundamentales en el contrato de trabajo y el catálogo de derechos. Se amplían de forma importante las fuentes constitucionales de regulación jurídica de los empleadores y trabajadores. A las normas contractua-

les, legales y constitucionales propiamente laborales hay que sumarle las regulaciones de los derechos fundamentales en un sentido general. Esto hace más abundante y compleja la regulación jurídica al interior del contrato de trabajo.

Los derechos fundamentales, específicos e inespecíficos, de cierta forma amplían los derechos que pueden exigirse al interior del contrato de trabajo en favor de los trabajadores, empero se encuentran limitados, pues los derechos fundamentales no solo se aplican a los trabajadores sino también a los empleadores y demás trabajadores dentro de la empresa. Esto hace compleja su protección y cumplimiento.

La protección de los derechos inespecíficos se sustenta, especialmente, en procedimientos constitucionales. Como se consideran derechos fundamentales, pese a su antigüedad, no fueron concebidos dentro del resorte de las relaciones obrero-patronales, se entiende porque, dentro de la legislación laboral, a diferencia de lo que ocurre con los derechos específicamente laborales, no existen procedimientos especialmente diseñados para su protección. La vía constitucional, mediante acciones de amparo o tutela, ha sido el principal mecanismo de protección de los inespecíficos.

Fundamento de los derechos fundamentales laborales inespecíficos

El proceso de constitucionalización, con sus diversas etapas de reconstrucción, se potencia con la conciencia jurídica de la normatividad de los derechos fundamentales inespecíficos. La forma más plausible de fundamentar estos derechos fundamentales laborales es una perspectiva ontológica, interna e igualitaria de la dignidad humana, en contraposición con una visión fenomenológica, externa y subjetiva.

Los derechos fundamentales laborales son un caso especial de los derechos fundamentales, de forma análoga a como el discurso jurídico es una parte especial del discurso práctico general. Luego, en principio el fundamento de los derechos fundamentales le sirve de soporte. Así las cosas, pueden fundamentarse utilizando las mismas estrategias que han sido utilizadas para fundamentar los derechos fundamentales. La fundamentación de los derechos fundamentales alude a la justificación que soporta su existencia. Desde otra perspectiva: da respuesta a la pregunta de por qué deben existir los derechos fundamentales y otorga un criterio metodológico para dotar de coherencia y sentido las disposiciones normativas que los instituyen.

Si se desea efectuar una fundamentación de los derechos fundamentales como derechos subjetivos se tiene que partir de que éstos protegen posiciones jurídicas individuales. Según Carlos Bernal (2000) “un elemento común a cual-

quier teoría sobre la fundamentación de los derechos subjetivos consiste en que su punto de partida es siempre una posición del individuo.”

La fundamentación de los derechos fundamentales ostenta una cercana relación con el modelo de Estado en el cual se encuentren instituidos. Puede decirse, por ejemplo, que en el Estado liberal, se fundamentan en las facultades morales de Rawls (1996), en el Estado democrático en las concepciones de Habermas (1987), y en el Estado social en los desarrollos de Thugendat (1997) y en los modernos constitucionalismos democráticos, en la concepción de dignidad humana, tal como se explica en párrafos subsecuentes.

Además de la fundamentación independiente, estos derechos pueden ostentar una fundamentación instrumental según esta última, los derechos pueden constituirse como un medio para satisfacer intereses de superior jerarquía. Sin embargo, no se considera adecuada debido a que presupone divisiones entre objetos de los derechos, que desvirtúan la concepción actual de los derechos básicos como un todo.

En el constitucionalismo contemporáneo, desde una posición jurídica individual, la forma más plausible de justificar los derechos fundamentales es la dignidad humana, como atributo inherente a toda persona. Para Francisco Fernández “los derechos fundamentales son inherentes a la dignidad del ser humano y, por lo mismo, se fundan en ella y, a la par, operan como el fundamento último de toda comunidad humana” (2003, p. 3).

La dignidad se encarga de ser la fuente de los derechos fundamentales y el centro del ordenamiento jurídico, alrededor de ella se articulan las relaciones complejas de los derechos fundamentales, de la ley y la jurisprudencia. “Uno de los rasgos sobresalientes del constitucionalismo de la segunda postguerra es la elevación de la dignidad de la persona a la categoría de núcleo axiológico constitucional, y por lo mismo, a valor jurídico supremo del conjunto ordinamental” (Fernández, 2003, p. 3). Los derechos fundamentales son, como estableció Häberle (1994, p. 277), una forma de especificar la dignidad humana, así como la ley y la jurisprudencia son formas de especificar los derechos fundamentales. De Castro ha establecido que “la afirmación de la suprema dignidad de la persona y la convicción de que esa dignidad es raíz y fundamento de los derechos humanos ha llegado a ser ya un tópico de la época actual, con independencia de adscripciones y credos filosóficos o políticos” (1993, p. 123). Por su parte, Pérez Luño, ha afirmado que:

La dignidad humana supone el valor básico fundamentador de los derechos humanos que tienden a explicitar y satisfacer las necesidades de la persona en la esfera moral. De ahí que represente el principio legitimador de los denominados derechos de la personalidad (1984, p. 318).

Esta fundamentación en la dignidad humana se inspira especialmente en la perspectiva seguida por los instrumentos internacionales y las constituciones contemporáneas. Perspectiva que ha repercutido en los desarrollos teóricos y en las prácticas jurisprudenciales. En el preámbulo y en el artículo 1° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, se estableció, por primera vez en la historia, en un instrumento jurídico la alocución *dignidad humana*. En el preámbulo se consideró que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. En el artículo 1 se preceptuó que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”³.

Posterior a esta declaración, en otros instrumentos jurídicos internacionales se consagró la dignidad humana como fundamento de los derechos humanos⁴.

El establecimiento de la noción de dignidad humana en la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue una de las estrategias mediante la cual se pretendía, principalmente, prevenir las malaventuras del nazismo y sanear los males infringidos. Es decir, la positivización de estos derechos, la creación de convenios internacionales de protección de derechos humanos y el compromiso de las naciones en cuanto a los límites de su soberanía, fueron formas de prevenir y resarcir las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

La positivización de la dignidad humana a nivel constitucional se representa, por ejemplo, en el artículo 1 de la Constitución Alemana, la cual preceptúa que “la dignidad del hombre es sagrada y constituye deber de todas las autoridades del Estado su respeto y protección”. Sin embargo, y pese a su positivización, ninguno de los textos jurídicos reseñados señala una dimensión, noción o definición de la dignidad humana. La dignidad humana es una noción indeterminada

³ Según Eulalia Pascual (2009, p. 17) pese a las construcciones conceptuales de la baja edad media en torno a la dignidad humana, “no fue hasta después de la II Guerra Mundial, y a partir de la Carta de Naciones Unidas, y más concretamente aún de la posterior Declaración de Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 que se introdujo por primera vez en la historia del Derecho en un texto declarativo o programático la acepción «dignidad» como atributo humano en el que fundamentar un nuevo orden político”.

⁴ De tales instrumentos, los más representativos son: Pactos de Derechos Civiles y Políticos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966. El conjunto de estos documentos forma lo que se conoce como Carta de Derechos Humanos. En los preámbulos de ambos pactos, concretamente en su segundo *considerando*, se efectúa una remisión a la Carta de las Naciones Unidas y a los principios en ella enunciados por los Estados parte en los mismos, señalando a tal efecto que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento a la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables, reconociendo que estos derechos se derivan de la dignidad inherente a la persona humana”. Se configuran pues los derechos humanos como expresión y concreción sustancial de la idea de dignidad de la persona.

debido a muchas situaciones⁵. Ha sido abordada por distintas disciplinas tales como la religión, la filosofía, el derecho y la ética (Pascual, 2009, p. 17), además, dentro de cada una de estas disciplinas se ha entendido de distintas maneras (Peces-Barba, 2002, p. 21; González, 2004, p. 417). Así las cosas, la dignidad se considera un concepto indeterminado que, como tal, puede ser interpretado de forma variable de acuerdo con las circunstancias históricas y sociológicas (Pascual, 2009, p. 17), y cada posible interpretación conlleva consecuencias distintas para el ordenamiento jurídico y la protección de los derechos. Por ejemplo, Ruiz (1996, p. 58) ha distinguido cuatro niveles o dimensiones de la dignidad:

1) La dimensión religiosa, en cuya virtud se concibe al hombre a imagen y semejanza de Dios. 2) La dimensión ontológica, en la que se considera al hombre como ser dotado de inteligencia racional, con conciencia de sí mismo y de su superioridad en el orden de la naturaleza, en el orden del mundo. 3) La dimensión ética en el sentido de la autonomía moral, como esencial función de la conciencia valorativa ante cualquier norma y ante cualquier modelo de conducta (esta coincidiría con el planteamiento kantiano). 4) La dimensión social, como estima o fama dimanante de un comportamiento valioso.

La indeterminación semántica de la dignidad humana no es óbice para que no se intente reconstruir un concepto mínimo sobre la dignidad humana que pueda considerarse como un candidato plausible para obtener la fundamentación de los derechos fundamentales laborales en la dignidad humana.

La positivización de la noción no coincide con su nacimiento. Para lograr acercarse a las concepciones contemporáneas de la dignidad humana resulta adecuado partir de como se ha entendido la dignidad humana en épocas pretéritas. Pueden establecerse, de forma general, que desde una perspectiva histórica existen dos líneas generales en las que se ha entendido el término de dignidad (Peces-Barba, 2002, p. 21). En una primera corriente la dignidad se entiende en una concepción social y de reconocimiento público, en la segunda corriente, el acento principal se efectúa en el reconocimiento del ser (Pascual, 2009). Un enfoque puede denominarse fenomenológico, y el otro, ontológico, dependiendo si el acento de la dignidad se encuentra en situaciones externas o internas a las personas.

En el primer caso, en relación con la concepción social y política de la dignidad humana, en Roma, se refería a la nobleza, a la función o labor que se desempeñaba o a las tareas realizadas en favor de los asuntos públicos. Se

⁵ Parece ser que "la palabra dignidad tiene su origen en el sánscrito, concretamente en la raíz *dec*, que querría decir *ser conveniente, conforme, adecuado a algo o alguien*. Posteriormente, fue adoptada por la lengua latina, que le añadió el sufijo *-mus*, formando el vocablo *decmus*, que acabó derivando en *dignus*, que en castellano se convirtió en digno, de donde, a su vez, surgió la palabra dignidad." Beriain (2004).

trataba de un reconocimiento que la comunidad otorgaba a ciertas personas en razón a sus méritos o a su trabajo, por lo cual, se les concedía una mayor autoridad en la sociedad, y ello implicaba distinguir entre unas personas y otras. Esta forma de concebir la dignidad humana se mantuvo en la edad media, en relación a los nobles y al poder de los reyes y grandes señores. Se dice que la Iglesia también adoptó este sistema en relación con la máxima dignidad del Papa, a la que le seguían la de los cardenales y obispos. Modernamente este concepto se ha utilizado en relación con ciertos cargos públicos de alto rango. En estas situaciones subyace la idea de dignidad asociada a “algo externo a la esencia de la persona”. Luego se trata de una noción circunstancial, externa, y de carácter fáctico (Pascual, 2009). Esta perspectiva sería inconveniente para el reconocimiento de los derechos fundamentales de los trabajadores, pues, no sería igualitaria ni equitativa.

Por su parte, la segunda línea narrativa de la dignidad humana se reconstruye desde la óptica estoica y cristiana (Pele, 2001, p. 23). La dignidad no se funda en situaciones externas a las personas, como su trabajo, sino en elementos internos. El hombre se considera el centro del cosmos, bien sea por su semejanza a Dios (Truyol, 1944, p. 97) o por su rango superior en la naturaleza (Pico della Mirandola). El hombre, en resumen, es digno por su naturaleza, con lo cual se viene a fusionar dos conceptos, el de persona y el de dignidad.

Esta concepción de la dignidad, tendrá en el florecimiento del humanismo una revivida vigorosidad (Pérez, 1997, p. 223). Empero, en este estadio, la dignidad tendrá una fuerte relación con el cristianismo de la mano de Tomas de Aquino. La dignidad, se entiende, procede de Dios. Después de diversos vaivenes, en el siglo XVIII, la concepción de la dignidad humana, según Pérez (1997) volverá a ocupar un lugar importante en la filosofía, especialmente, en autores como Wolff y Thomasius. Empero, será Kant (2002), en su *Metafísica de las costumbres*, quien dote a la dignidad humana de una importancia sin precedentes, en la medida que ha sido un referente ulterior para las investigaciones sobre el tema y ha sido objeto de referencias judiciales⁶. Más adelante en la historia, en el pensamiento marxista, se entendió la dignidad como contrapunto de la alienación laboral.

En resumen, pueden verse dos líneas de la dignidad humana: la una revisa la dignidad como “el valor de cada persona, el respeto mínimo a su condición de ser humano, respeto que impide que su vida o su integridad sea sustituida por otro valor social” (de Miguel, 2004, p. 198), y la otra, la entiende en un sentido relacional, esto es, de una cualidad que varía en función de los acontecimientos.

La primera de estas perspectivas resulta plausible para la fundamentación de los derechos fundamentales laborales, mientras que la segunda resulta inconve-

⁶ En este sentido puede revisarse la sentencia de la Corte Constitucional T 881 de 2002.

niente. La primera perspectiva es ontológica, igualitaria y puede determinarse por la existencia humana en cuanto sí, sin importar las labores que desarrollen o el cargo que ostenten.

No obstante, lo cierto es que la idea de la dignidad representa algo valioso. Bien sea valioso como una cualidad interna por lo que somos o una cualidad externa por lo que hacemos. La idea de dignidad es relacional con la de valor de la persona humana.

Ahora bien, uno de los elementos que tiene en común las dos concepciones anteriores es que se considera valiosa a una persona, bien sea en un sentido fenomenológico, cuando tiene en cuenta aspectos externos, u ontológico, cuando tiene en cuenta aspectos internos para considerarla digna. Lo valioso es sucedáneo a todo aquello que debe ser conservado y, por ende, no debe ser destruido. Si se destruye es porque no se considera valiosa o porque destrozarla es superior a mantenerla.

Lo valioso puede considerarse en circunstancias externas e internas. En el primer caso, las personas pueden ser consideradas valiosas en dos sentidos, en uno subjetivo y en otro objetivo. En el sentido subjetivo, la persona es valiosa porque se considera valiosa a sí misma. Sin importar que esa valoración pueda ser circunstancial y variable, como cuando una persona se considera importante por llevar a cabo una acción heroica o ejercer determinado trabajo. En un sentido objetivo, las personas se consideran valiosas, no tanto por lo que ellas mismas piensen, sino por lo que consideren las demás personas del colectivo social. Sin embargo, esta forma de valoración tampoco ofrece criterios claros para la estimación. Cada una de estas formas de concebir la valoración puede llevar a conclusiones distintas, y ello conlleva a generar problemas de integración social.

Estas dos formas de valoración conllevan a una misma circunstancia, y es que ambas se fundamentan en los hechos. La valoración de las personas se hace de conformidad con las circunstancias: lo que hace, en lo que trabaja, lo que dice o le sucede. Esta forma de valoración conlleva a estimaciones distintas y a que las consideraciones de la dignidad humana puedan ser ambiguas, luego afectaría de forma inusitada los derechos fundamentales laborales.

Sin embargo, se propone una forma de estimación diferente, que se base en circunstancias internas, que por ende sea más igualitaria y se configure como un candidato plausible para fundamentar los derechos fundamentales laborales. Las personas poseen un valor ontológico por el hecho de ser humanos, se trata de un valor intrínseco que no depende de situaciones externas, ni del trabajo que realicen. Esta forma de otorgar la fundamentación se basa en lo que el hombre es y no en aspectos externos. Este valor es inmutable, igualitario y absoluto de todas las personas y los trabajadores.

Por esta visión ontológica los trabajadores, dentro del contrato laboral, son titulares tanto de derechos fundamentales específicos e inespecíficos, los cuales estructuran y reestructuran, de forma continua, las obligaciones y los derechos que conforman las relaciones jurídicas laborales.

Agradecimientos

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación *Derecho constitucional*, adelantado dentro de la segunda convocatoria interna de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN) de Cartagena (Colombia).

Referencias

- Beriain, I. (2004). Consideraciones sobre el concepto de dignidad humana. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (21), 187-212.
- Bernal, C. (2007). *El neoconstitucionalismo y la normatividad en el derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Calderón, J. (2010). *La constitucionalización del derecho privado*. Bogotá: Uniandes.
- Carbonell, M. (2007). *Teoría del neoconstitucionalismo, ensayos escogidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corte Constitucional. Colombia. (2018). Sentencia SU-05. M. P. Bernal Pulido, C.
- Corte Constitucional. Colombia. (2018). Sentencia SU 057. M.P. Rojas Ríos, A.
- Corte Constitucional. Colombia. (2016). Sentencia C 636. M.P. Linares cantillo, A.
- Corte Constitucional. Colombia. (2014). Sentencia SU 769. M.P. Palacio Palacio, J.
- Corte Constitucional. Colombia. (2007). Sentencia T 405. M.P. Córdova Triviño, J.
- Corte Constitucional. Colombia. (2002). Sentencia T 881. M.P. Montealegre Lynett, E.
- Cortés, J. (2004). *Los derechos inespecíficos laborales: análisis de algunas sentencias del tribunal constitucional*. Madrid: Academia de la Magistratura.
- De Castro, B. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales*. León: Universidad de León.
- De Miguel, I. (2004). *Consideraciones sobre el concepto de dignidad humana*. Madrid: Anuario de Filosofía del Derecho.
- Fernández, F. (2003). *Estudios constitucionales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gargarella, R. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. Santiago de Chile: Cepal.
- González, J. (2004). *Autonomía, dignidad y ciudadanía: una teoría de los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Häberle, P. (2003). *La garantía del contenido esencial de los derechos fundamentales (en la Ley Fundamental de Bonn)*. Madrid: Dykinson.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Julio, A. (2000). *La eficacia de los derechos fundamentales entre particulares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Kant, E. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martin, A. (1997). *Derecho del trabajo*. Madrid: Tecnos.
- Montoya, A. (1992). *Ideología y lenguaje en las leyes laborales de España (1873-1978)*. Madrid: Civitas.
- Palomeque, M. (2001). *Derecho del trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceres.
- Pascual, E. (2009). *Configuración jurídica de la dignidad humana en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*. Madrid: Bosch.
- Peces-Barba, G. (2002). *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*. Madrid: Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas.
- Pele, A. (2010). *Modelos de la dignidad del ser humano en la Edad Media*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Pérez, A. (1997). *Teoría del derecho: una concepción de la experiencia jurídica*. Madrid: Tecnos.
- Pérez Luño, A. (1984). *Derechos humanos, Estado de derechos y Constitución*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Ruiz, J. (1996). *Derechos fundamentales de la persona*. En O. Alzaga (Dir.), *Comentarios a las leyes políticas: Constitución española de 1978* (pp. 65-89). Madrid: Edersa
- Sastre, R. (2001). *Derechos fundamentales de carácter individual y relación de trabajo en la jurisprudencia constitucional española*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Truyol, A. (1944). *El derecho y el Estado en San Agustín*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.
- Valdés dal-Ré, F. (2003). Los derechos fundamentales de la persona del trabajador: entre la resistencia a su reconocimiento y la reivindicación de su ejercicio. *Relaciones Laborales: Revista Crítica de Teoría y Práctica*, (2), 69-76.
- Valverde, M. (1987). La formación del derecho del trabajo en España. En Congreso de los Diputados (Eds.), *La legislación social en la Historia de España: de la revolución liberal a 1936* (pp.157-162). Madrid: Publicaciones del Congreso de los Diputados.

El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto*

Adriana María Palacio Medina

Institución Educativa José Acevedo y Gómez, Medellín, Colombia
adrypalamedi@hotmail.com

Bibiana Andrea Palacio Medina

Institución Educativa La Milagrosa, Medellín, Colombia
bivalent11@hotmail.com

Leysy Perea Mercado

Institución Educativa Sol de Oriente, Medellín, Colombia
leysy_perea@gmail.com

María Claribeth Moreno Romaña

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Medellín, Colombia
clamoro28@hotmail.com

RESUMEN

Una de las prioridades, al finalizar el primer ciclo de educación primaria en Colombia, es que los estudiantes puedan reconocer la función social que cumplen los diferentes tipos de texto que leen. Para ello, dentro de los Lineamientos curriculares de lenguaje se aborda como proceso indispensable el desarrollo del componente pragmático referido al uso del lenguaje en contexto, aprendizaje necesario no solo para la vida escolar sino también para la vida social del niño. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo se enseña la lectura desde el componente pragmático en el grado 3.º de cuatro instituciones educativas públicas de Medellín. Se utilizó una modalidad de investigación cualitativa bajo el enfoque histórico-hermenéutico y el método estudio de caso múltiple donde participaron ocho docentes que fueron entrevistadas y observadas en su práctica de aula. Para fundamentar esta investigación nos apoyamos en varios referentes teóricos: el componente pragmático referido al uso del lenguaje de María Victoria Escandell (1996), la competencia comunicativa desde la mirada de Dell Hymes (1984), la lectura como actividad social comunicativa de Teresa Colomer (2001), la función social de la lectura de Judith Kalman (2003) y el conocimiento disciplinar y didáctico de Andrés Perafán (2014).

Entre los resultados más relevantes, encontramos que las concepciones de las docentes hacen

que en las prácticas de aula prioricen más los aspectos gramaticales de la lengua, además, se le da preferencia a los componentes semánticos y sintácticos y se deja de lado el pragmático. Hallamos que es predominante el uso de la narración en las prácticas lectoras frente a otras tipologías textuales, impidiendo de esta manera explorar otras formas de ver el contexto, además, las docentes requieren de conocimiento disciplinar y orientaciones curriculares sobre el componente pragmático.

Se puede concluir que, debido a que el rol docente está sujeto a los guiones y rutinas, el desarrollo de las clases de lectura se vuelve esquemático y dificulta la posibilidad de ampliar las perspectivas didácticas; además, la apropiación que hace el docente de todas estas orientaciones ministeriales no genera interacción con el saber científico, es decir, la pragmática. Igualmente, en las clases se deben abrir espacios donde los estudiantes practiquen las tipologías argumentativas como lo hacen en los espacios no escolares, pues se resalta que el aula de clase hace parte de los diferentes espacios sociales donde interactúan los alumnos dentro de su cotidianidad.

Palabras clave: componente pragmático; competencia comunicativa; lectura; tipología textual; conocimiento disciplinar y didáctico; función social de la lectura.

* Cómo citar: Palacio Medina, A. M., Palacio Medina, B. A., Perea Mercado, L. y Moreno Romaña, M. C. (2018). El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 127-147. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a7>

Recibido: 10 de junio de 2018.

Aprobado: 20 de octubre de 2018.

The Pragmatic Component: an Essential Element for Contextual Reading

ABSTRACT

One of the priorities in the final stage of the first school cycle for a primary school in Colombia is that the students might be able to recognize the social function performed by different kinds of the texts they read. For this, the pragmatic component about the use of language in context is included within the language curriculum guidelines, resulting in a learning process not only for scholar life of the child but for its social life as well. The main objective of this research was analyzing how reading is taught from the pragmatic component in the third grade of for schools in Medellín. A qualitative method from a historical and hermeneutical approach was used alongside the case study method where eight teachers were interviewed and observed in its classroom practices. To substantiate this research we supported it with different theoretical references: the pragmatic component referred to the use of language from María Victoria Escandell (1996), the communicative competence from the point of view of

Dell Hymes (1984), the social function of reading from Judith Kalman (2003) and the didactical and disciplinary knowledge from Andrés Perafán (2014). Among the most relevant results, we found that the conception the teach-

ers had made them prioritize the grammatical aspects of language and that semantic and syntactic components are preferred over the pragmatic ones. We found that narrative is the predominant type of text among other types and thus preventing the attempt of other ways of looking at context; furthermore, teachers require of disciplinary knowledge and curricular orientation about the pragmatic component.

We can conclude that given that the teacher's role is subject to scripts and routines, the development of reading classes becomes more schematic and thus it hinders the possibility of widening the didactical perspectives; besides, the assumption made by the teacher of the ministerial orientation doesn't interplay with scientific knowledge, i.e. pragmatics. In this same fashion, classes must be open spaces where students can put into action the argumentative typologies in the same way they do it in non-scholar contexts, given that it highlights that the classroom is part of the different social contexts in which students interact with each other in their everyday life.

Keywords: pragmatic component, communicative competence; reading; text typology; didactical and disciplinary knowledge; social function of reading.

O componente pragmático: elemento indispensável para a leitura em contexto

RESUMO

Reconhecer a função social que os diferentes gêneros textuais cumprem é uma das prioridades ao finalizar o primeiro ciclo da educação primária na Colômbia. Para isso, dentro dos Lineamentos curriculares de linguagem, aborda-se como processo indispensável para desenvolver o componente pragmático referente ao uso da linguagem em contexto, aprendizagem necessária não somente para a vida escolar, mas também para a vida social da criança. O objetivo desta pesquisa foi analisar como a leitura é ensinada a partir do componente pragmático do 3º ano de quatro instituições educativas públicas de Medellín (Colômbia). Foi utilizada uma modalidade de pesquisa qualitativa sob a abordagem histórico-hermenêutica e o método estudo de caso múltiplo, do qual participaram oito docentes entrevistadas e observadas em sua prática de sala de aula. A pesquisa esteve apoiada em vários referenciais teóricos: o componente pragmático referente ao uso da linguagem de María Victoria Escandell (1996), a competência comunicativa sob a visão de Dell Hymes (1984), a leitura como atividade social comunicativa de Teresa Colomer (2001), a função social da leitura de Judith Kalman (2003) e o conhecimento disciplinar e didático de Andrés Perafán (2014).

Entre os resultados mais relevantes, verificamos que as concepções das docentes fazem com que, nas

práticas de sala de aula, sejam priorizados mais os aspectos gramaticais da língua; além disso, dão preferência aos componentes semânticos e sintáticos e deixam de lado o pragmático. Constatamos que é predominante o uso da narração nas práticas de leitura ante outros tipos textuais, o que impede explorar outras formas de ver o contexto; ainda, as docentes requerem conhecimento disciplinar e orientações curriculares sobre o componente pragmático. Pode-se concluir que, devido ao papel do docente estar sujeito aos programas e às rotinas, o desenvolvimento das aulas de leitura se torna esquemático e dificulta a possibilidade de ampliar as perspectivas didáticas; além disso, a apropriação que o docente faz de todas essas orientações não gera interação com o saber científico, isto é, a pragmática. Ainda, nas aulas, devem ser abertos espaços em que os estudantes pratiquem os tipos argumentativos como fazem em espaços não escolares, pois se ressalta que a sala de aula faz parte dos diferentes espaços sociais onde os alunos interagem dentro do seu cotidiano.

Palavras-chave: componente pragmático; competência comunicativa; leitura; tipo textual; conhecimento disciplinar e didático; função social da leitura.

Introducción

La lectura es una práctica social que está presente en todos los espacios donde se desenvuelven las personas, siendo un factor esencial para el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la reflexión y la participación. El componente pragmático de la lectura está relacionado con la intencionalidad de lo que se dice, por qué, a quién y para qué se dice; es decir, el contexto. Los *Estándares básicos de competencias* en Colombia establecen que, al finalizar el primer ciclo de primaria (grado 3.º), los estudiantes deben “comprender textos que tengan diferentes formatos y finalidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En otras palabras, reconocer su función social. Sin embargo, en las prácticas de aula, a menudo se encuentran dificultades en el componente pragmático, pues a los estudiantes les cuesta identificar información implícita y reconocer la función en contexto de los diferentes tipos de texto que leen. Las pruebas estandarizadas aplicadas por el Icfes en los últimos tres años (2015, 2016 y 2017) demuestran que los estudiantes de las instituciones educativas José Acevedo y Gómez, La Milagrosa, Luis Carlos Galán Sarmiento y Sol de Oriente poseen desempeños insuficientes en este componente.

En el entorno escolar, a menudo encontramos varios factores que podrían ser una causa de estos resultados desfavorables en el componente pragmático, los cuales son: las docentes generan pocos espacios de comprensión de elementos implícitos y explícitos del acto comunicativo; los estudiantes tienen dificultad para reconocer y analizar información y elementos explícitos e implícitos sobre los propósitos del texto; manifiestan desinterés por las prácticas de lectura en el aula y no comprenden suficientemente lo que leen, lo cual les impide relacionar conocimientos, aprender con facilidad y aplicar dichos saberes en una situación comunicativa.

Las prácticas de lectura son, sin duda, una de las mayores preocupaciones en investigaciones educativas. En el proceso de rastreo se hallaron diversas investigaciones, no explícitamente del componente pragmático, pero sí de la competencia comunicativa en el que está incluido. En su mayoría, estas investigaciones analizan las prácticas de lectura y escritura en el aula, y la creación de estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes integrar el contexto en los procesos de la lectura y la escritura, para mejorar su competencia comunicativa. Cabe resaltar que, en el área de lenguaje, el componente pragmático ha sido abordado insuficientemente en las investigaciones educativas, por tanto, se hace necesario profundizar su estudio, promoción y aplicación dentro del contexto escolar.

La investigación se realizó con ocho docentes del grado 3.º de las cuatro instituciones educativas participantes, las cuales se encuentran ubicadas en

la ciudad de Medellín (Colombia). Para llevarla a cabo se planteó como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza de la lectura desde el componente pragmático en el grado 3.º de las instituciones educativas José Acevedo y Gómez, La Milagrosa, Luis Carlos Galán Sarmiento y Sol de Oriente. Para darle cumplimiento a los objetivos, nos apoyamos en un paradigma cualitativo, con enfoque de tipo historicohermenéutico, el cual nos permitió reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica. En el contexto de la investigación se eligió el método *estudio de caso múltiple* para tener una mirada del contexto en el que se desarrolló la propuesta investigativa.

Las categorías que se abordaron en la investigación fueron la competencia comunicativa, el componente pragmático, la función social de la lectura y el conocimiento disciplinar y didáctico. *La competencia comunicativa*, porque su desarrollo posibilita que una persona se proyecte ante la sociedad, demuestre coherencia entre lo que piensa y lo que expresa, tenga la capacidad para mantener el tema de la conversación y se adapte al contexto, es decir, a la situación comunicativa de la que está participando. *El componente pragmático de la lectura* porque está relacionado con la intencionalidad de lo que se dice, por qué, a quién y para qué se dice; es decir, el contexto y todos los componentes materiales e inmateriales que intervienen en la comunicación. *La función social de la lectura*, ya que permite reflexionar que un proceso lector debe ir más allá y tocar un plano no sólo didáctico y pedagógico sino también social, pues los libros por sí solos no promueven la lectura, es su uso y apropiación lo que define esa situación. Se debe entender que en la lectura juega un papel fundamental no solo el texto, sino también el contexto, el mensaje y los lectores. *El conocimiento disciplinar y didáctico* porque muestra la importancia de reconocer a los docentes como parte activa en la producción del saber disciplinar en la escuela, pues son los agentes que, a través de su conocimiento, permiten en sus estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias para la vida.

Materiales y métodos

La presente investigación es cualitativa, ofrece pautas para la interpretación, comprensión y conocimiento del medio en el que se encuentra inmersa la comunidad educativa. Además, le permite al docente orientar y renovar su práctica pedagógica por medio de una observación en la cual este no solo investiga su labor, sino que va elaborando procesos de transformación.

Este tipo de investigación permite una reflexión constante de la práctica pedagógica, al mismo tiempo que sirve de motivación para que los docentes nos formemos y nos actualicemos en las diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y

contextualizados. La investigación cualitativa se sustenta por medio de enfoques que le permiten darle identidad a la investigación, pero a la vez facilitan que el investigador se oriente, conozca, explore, transforme su realidad y pueda pensar de manera precisa en ciertos enfoques que conducen la participación investigativa al detalle, es por esto que para esta propuesta se ha pensado en un enfoque de tipo historicohermenéutico, el cual:

Busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado. Se busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos y particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana. La vivencia y el conocimiento del contexto, así como experiencias y relaciones, se consideran como una mediación esencial en el proceso de conocimiento, que se tiene en cuenta al diseñar el proyecto de investigación (Cifuentes, 2011, p. 30).

En el contexto de la investigación se eligió el método de estudio de casos múltiple, el cual nos permite tener una mirada del contexto en el que se desarrolla la propuesta investigativa y en la que el investigador puede estar en contacto con la población a estudiar. Además, es un método que permite involucrar a varias instituciones, teniendo como objeto de estudio las prácticas de enseñanza que comprenden el componente pragmático en la lectura. Los referentes contextuales de estas instituciones se presentan a continuación.

La Institución Educativa José Acevedo y Gómez, ubicada en el barrio Guayabal, de la Comuna 15 de Medellín, Antioquia. Es una institución de carácter oficial que se ha enfocado en la inclusión escolar. Por esta razón, a través del modelo pedagógico crítico social, busca que toda la comunidad educativa se concientice de la importancia del respeto por la diferencia y del verdadero sentido de la autonomía.

La Institución Educativa La Milagrosa, ubicada en el parque principal del barrio La Milagrosa, de la Comuna 9 de Medellín, Antioquia. Es de carácter oficial y presta sus servicios educativos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Esta institución tiene como compromiso abordar una metodología del conocer, ser y hacer, formando jóvenes competentes, estimulando el ser desde el humanismo y la tecnología. Las orientaciones están encaminadas a formar personas integrales, que puedan enfrentarse al mundo de manera autónoma y crítica. El modelo pedagógico de la institución se encuentra en proceso de construcción.

La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el barrio Enciso, Comuna 8 de Medellín, Antioquia. Es pública, de carácter mixto. El

modelo pedagógico es el social, con el cual pretende contribuir a la transformación social de los estudiantes, formando parte activa en la construcción del conocimiento.

La Institución Educativa Sol de Oriente, localizada en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín. Su modelo pedagógico es el holístico, ya que permite el desarrollo del ser, el saber, el conocer, el hacer y el aprender a hacer.

Estas instituciones educativas tienen en común que su población estudiantil pertenece a los estratos 0, 1 y 2; las cuatro instituciones pretenden formar a los niños, niñas y jóvenes a través de un proyecto educativo que estimule el desarrollo integral basado en el respeto, la convivencia y tolerancia, el cual contribuya a la transformación social. También tienen en común que han presentado dificultades en los resultados de pruebas Saber, por lo que cuentan con el apoyo del programa *Todos a aprender* para el fortalecimiento de los procesos lectoescriturales y logicomatemáticos. Lo que diferencia a las cuatro instituciones son sus modelos pedagógicos.

Población y muestra

La investigación se realizó con ocho docentes del grado 3.º de las instituciones educativas José Acevedo y Gómez, La Milagrosa, Luis Carlos Galán Sarmiento y Sol de Oriente, las cuales fueron seleccionadas de manera intencional, ya que laboraban en jornada contraria a la de las investigadoras, lo cual permitió que las directivas de las instituciones otorgaran con mayor facilidad los permisos para la realización de las observaciones y los talleres pedagógicos. Se destaca que, aunque la investigación se realizó con las docentes del grado 3.º, los talleres pedagógicos fueron aplicados a todos los docentes del primer ciclo de básica primaria (cincuenta y dos docentes), para tener un mayor impacto en la población beneficiada. Las edades de las docentes oscilan entre los 42 y los 65 años, todas con más de dieciséis años de experiencia en el sector público, además, son licenciadas en diferentes disciplinas de la educación, la mayoría son especialistas y solo una es magíster.

Consideraciones éticas

Se tuvo como propósito fundamental seguir una ruta metodológica que permitiera recopilar información fidedigna, pertinente y transparente, a través de cuatro técnicas de recolección de información junto con sus respectivos instrumentos, previamente validados. Las técnicas utilizadas fueron: la revisión documental, la observación, la entrevista semiestructurada y los talleres pedagógicos. Los espacios para la aplicación de los mismos fueron autorizados por las directivas de las instituciones y concertados con las docentes participantes en la investigación en donde se firmó un consentimiento informado por cada una de ellas.

Fases metodológicas

Inicialmente se hizo un rastreo de antecedentes, conceptos y teorías acerca del componente pragmático de la lectura, se identificó el problema, se eligió una metodología de investigación bajo la modalidad cualitativa, con un enfoque histórico-hermenéutico y el método es el estudio de caso múltiple. Las técnicas de recolección de información fueron: revisión documental (resultados pruebas Saber Saber 2015, 2016 y 2017, los lineamientos y mallas curriculares, los *Estándares básicos de competencias*, los *Derechos básicos de aprendizaje*, la matriz de referencia lenguaje, el libro *Lectura y composición en español* del programa PTA, las guía de aplicación para las pruebas Saber 2015, 2016 y 2017), la observación (se observaron dos clases a ocho docentes de las cuatro instituciones educativas participantes), entrevista semiestructurada (participaron ocho docentes del grado 3.º de básica primaria) talleres pedagógicos (se diseñaron tres talleres a cincuenta y dos docentes del primer ciclo de básica primaria de las cuatro instituciones educativas participantes). La metodología de investigación se desarrolló en tres fases así:

Fase número 1. Revisión documental: se realizó un rastreo bibliográfico de documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional que permitieron reflexionar sobre el impacto que tienen las orientaciones ministeriales de lengua castellana y el resultado de las pruebas Saber del grado 3.º (2015, 2016 y 2017) en las prácticas de enseñanza de los docentes participantes en la investigación. El tiempo destinado para esta fase fue de tres semestres, ya que como lo sustenta la investigación cualitativa se debe realizar una retroalimentación de manera constante.

Fase número 2. Observación y entrevista semiestructurada: para identificar cuáles fueron las estrategias que utilizan los docentes del grado 3.º para la enseñanza de la lectura en el componente pragmático, se utilizaron dos instrumentos de recolección información (observación y entrevista semiestructurada).

- Observación. Se elaboró una guía de observación con trece aspectos, los cuales abordaron las cuatro categorías centrales de análisis (competencia comunicativa, componente pragmático, función social de la lectura, conocimiento disciplinar y didáctico). Para codificar la información recolectada se elaboró una ficha de contenido en donde se analizaron los ítems de la observación teniendo en cuenta las categorías mencionadas.
- Entrevista semiestructurada. Se elaboró una guía de entrevista con doce preguntas que tenían como objetivo identificar los conocimientos que tienen los docentes del grado sobre el componente pragmático y su aplicabilidad en el aula. Antes de aplicar la entrevista, se realizó una prueba piloto con docentes que no participaron en la investigación, con el fin de identificar

posibles sesgos en su elaboración. Al llevar a cabo esta estrategia nos dimos cuenta de que debíamos hacer en primer lugar las observaciones y luego las entrevistas, ya que las docentes podían apropiarse de la temática y posiblemente sesgar la información necesaria para la investigación. Para agrupar los datos, tomamos las respuestas de las entrevistas y las codificamos teniendo en cuenta las categorías. La información recolectada fue organizada en fichas de contenido, las cuales sirvieron de apoyo para la triangulación de la información.

Fase número 3. Talleres pedagógicos: se diseñaron tres talleres pedagógicos que sirvieron de apoyo para orientar las prácticas de enseñanza de la lectura en el componente pragmático, no solo a las docentes de 3.º que estaban participando en la investigación, sino a todos los docentes del primer ciclo de básica primaria de las instituciones educativas involucradas (cincuenta y dos docentes). El tiempo de diseño, elaboración, aplicación y sistematización de los talleres fue de aproximadamente cincuenta horas por taller. Los talleres pedagógicos puestos en práctica constaron de cuatro momentos: actividades introductorias, desarrollo del tema, recapitulación y cierre.

Antes de aplicar los talleres se realizaron actividades de sensibilización, para que los docentes se fueran contextualizando con la temática a tratar. Con ocho días de anticipación se entregó a cada uno de los cincuenta y dos docentes participantes una tarjeta de invitación informando los objetivos de los talleres, el lugar, las horas y fechas en donde se realizaría el encuentro; también se instalaron en diferentes lugares de las instituciones letreros publicitarios con ejemplos y definiciones.

En los cierres de cada uno de los talleres se realizó una evaluación, la cual sirvió para identificar el alcance de los objetivos y las sugerencias que los docentes tenían para el siguiente encuentro. Estas fueron sistematizadas en fichas de registro, las cuales permitieron registrar y analizar la información.

Resultados

Caracterización pruebas Saber 2015, 2016, 2017

Con respecto a la prueba de lenguaje que se aplica en las pruebas Saber, el MEN indica que:

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora. La competencia comunicativa-lectora, abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector y considera tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático (2006, pp. 16-17).

Según la guía de aplicación de prueba de lenguaje del Icfes en los años 2015, 2016 y 2017, para evaluar el componente pragmático de la lectura se tienen en cuenta los siguientes aspectos: que el estudiante pueda “reconocer información explícita sobre los propósitos del texto, reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, analizar información explícita o implícita sobre los propósitos del texto” (MEN, 2016, pp. 19-20). En la prueba estandarizada para todas las instituciones educativas de Colombia, el porcentaje de preguntas aplicadas del componente pragmático de la lectura fue de un 14 % de la prueba, en el año 2016 un 12 % de la prueba y en el año 2017 un promedio del 11,3 %.

Según los resultados de estos últimos tres años, en las cuatro instituciones participantes, los aprendizajes a mejorar son todos en torno al componente pragmático (tabla 1).

Tabla 1. Aprendizajes por mejorar

| <i>Institución Educativa</i> | <i>2015</i> | <i>2016</i> | <i>2017</i> | <i>Aprendizajes por mejorar</i> |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|--|
| José Acevedo y Gómez | 78 % | 52 % | 44 % | No reconoce o evalúa la información implícita y explícita en una situación de comunicación. |
| Sol de Oriente | 77 % | 77 % | 43 % | No reconoce elementos implícitos de un texto y no evalúa la información implícita y explícita en una situación de comunicación, ni reconoce su estructura explícita. |
| Luis Carlos Galán Sarmiento | 70 % | 61 % | 60 % | No recupera información implícita de un texto, no reconoce la estructura implícita ni explícita de un texto y no evalúa la información implícita y explícita en una situación de comunicación. |
| La Milagrosa | 66 % | 79 % | 69 % | No reconoce la estructura implícita y no evalúa la información implícita y explícita en una situación de comunicación. |

Fuente: resultados pruebas Saber 2015, 2016 y 2017 de las instituciones educativas participantes en la investigación.

Los lineamientos curriculares de la lengua castellana indican que:

En el primer ciclo de primaria se debe hacer mayor énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deben ser trabajados sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto (MEN, 1998, p. 19).

Sin embargo, podemos evidenciar que el porcentaje de preguntas de tipo pragmático aplicadas en los últimos tres años es mínimo en relación con los

componentes semántico y sintáctico que corresponde al resto de la ponderación y que año tras año ha disminuido, lo que también puede a su vez explicar por qué en el último año todas las instituciones mostraron mejoría. Lo que se debe hacer es continuar fortaleciendo este componente, en todos los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que los aspectos sociales y contextuales, juegan un papel indispensable en la comunicación.

A continuación, se presentan los resultados de las observaciones y las entrevistas, los cuales se analizaron en fichas de contenido y fueron agrupados teniendo en cuenta cada una de las categorías de la investigación.

Tabla 2. Observación y entrevista semiestructurada

| <i>Categoría</i> | <i>Resultados de la observación</i> | <i>Resultados de la entrevista semiestructurada</i> |
|--------------------------|--|---|
| Competencia comunicativa | El docente utiliza el diálogo para contribuir a la comprensión del texto | ¿Qué es para usted, la competencia comunicativa? |
| | El 94 % de las docentes generó situaciones dialógicas en las cuales les permitían a sus estudiantes establecer interlocuciones y comprender información literal de los textos empleados, su competencia comunicativa permitía que los juicios brindados en estos diálogos permitieran un mayor acercamiento a la temática trabajada en clase. El 6 % de los docentes no generaron situaciones dialógicas con los estudiantes. Es así como “las docentes emplearon el diálogo para el desarrollo de sus clases, lo que permitió una participación activa por parte de los estudiantes” (fragmento observación de clase I. E. Sol de Oriente). | El 75 % de las docentes entrevistadas definen la competencia comunicativa como la capacidad que tiene una persona para comunicarse asertivamente, mientras que el 25 %, expresa que es el conjunto de las habilidades del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar). Se evidencia un acercamiento por parte de las docentes a lo que nos expresa Hymes (1984) acerca de lo que se define como competencia comunicativa, pero un grupo de docentes necesitan pasar de un aspecto fundamental como son las habilidades comunicativas, a un concepto amplio como lo es la competencia comunicativa. |
| | | ¿Cuáles son los componentes que evalúa el Icfes desde la competencia comunicativa? |
| | | El 75 % de docentes entrevistadas no tienen claro cuáles son los componentes que evalúa el Icfes en la prueba Saber de lenguaje. Podemos observar que un alto porcentaje de docentes desconocen los componentes evaluados en las pruebas Saber por el Icfes. |

| <i>Categoría</i> | <i>Resultados de la observación</i> | <i>Resultados de la entrevista semiestructurada</i> |
|-----------------------|---|---|
| | | <p>El 25 % tienen conocimiento de los componentes que evalúa el Icfes desde la competencia comunicativa.</p> <p>¿A cuál de los componentes de la competencia comunicativa le da más importancia en su planeación y por qué?</p> <p>El 50 % de las docentes entrevistadas consideran importante los tres componentes (semántico, sintáctico, pragmático). El otro 50 % no tiene claridad sobre cuáles son estos componentes, lo que se evidencia en sus respuestas desligadas del tema central. Como se evidencia en las respuestas de las docentes, la mitad de las entrevistadas reconocen los componentes propios de la competencia comunicativa y tratan de incorporarlos dentro de sus planeaciones, el otro porcentaje de docentes, al desconocerlos no permiten que sus estudiantes desarrollen dichos componentes, ya que no se incorporan dentro de sus planeaciones.</p> |
| Componente pragmático | <p>El docente, al desarrollar las estrategias de lectura, lleva al estudiante a identificar información explícita sobre los propósitos del texto.</p> <p>El 75 % de las docentes observadas no implementó estrategias que llevaran a sus estudiantes a identificar información explícita de los textos abordados en la clase, "las docentes observadas realizan preguntas textuales sobre el contenido de los textos. No se evidencian preguntas sobre el propósito del texto" (fragmento observación de clase I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento). El 25 % restante utilizó preguntas que permitieron identificar el propósito del texto.</p> <p>El docente al desarrollar las estrategias de lectura lleva al estudiante a identificar información implícita sobre los propósitos del texto.</p> | <p>¿Qué entiende por componente pragmático desde la competencia comunicativa?</p> <p>El 62 % de las docentes demostraron poco conocimiento teórico referente al componente pragmático desde la competencia comunicativa. Ejemplo de respuesta "E1S: Creo que es la parte de las preguntas que no están en un texto implícitas".</p> <p>El 38 % de los docentes reconocen algunos elementos del componente pragmático desde la competencia comunicativa.</p> |

| Categoría | Resultados de la observación | Resultados de la entrevista semiestructurada |
|-----------|--|---|
| | <p data-bbox="315 296 713 496">El 81 % de las docentes observadas no utiliza estrategias que permitan a los estudiantes identificar información implícita del propósito del texto. El otro 19 % utilizó preguntas que permitieron identificar elementos inferenciales del propósito de un texto.</p> <p data-bbox="315 515 713 624">En la clase se evidencia una planeación con criterios metodológicos que llevan al desarrollo del componente pragmático</p> <p data-bbox="315 642 713 1224">El 75 % de las docentes observadas no tienen claridad sobre el componente pragmático, lo que dificulta que en el desarrollo de las clases se evidencien criterios o estrategias metodológicas que permitan desarrollar este componente. "En la mayoría de las clases se enfocaron al desarrollo del componente semántico y sintáctico. En una de las clases se observa unas estrategias enfocadas al desarrollo del componente pragmático" (fragmento observación de clase I. E. José Acevedo y Gómez). El 25 % evidenció en su planeación aspectos didácticos tales como el diálogo constante, la pedagogía de la pregunta y ejercicios de lectura y escritura que permitieron el desarrollo del componente pragmático.</p> <p data-bbox="315 1243 713 1315">Se evidencia en la clase que el docente conoce e identifica el componente pragmático</p> <p data-bbox="315 1334 713 1654">El 75 % las docentes observadas, no reconoce con claridad el componente pragmático, por lo cual no se evidenció su aplicación en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, se notó mayor dominio de estrategias que llevaron a desarrollar los componentes semántico y sintáctico. El 25 % demuestra algunos conocimientos específicos del componente pragmático.</p> | |

| <i>Categoría</i> | <i>Resultados de la observación</i> | <i>Resultados de la entrevista semiestructurada</i> |
|--------------------------------------|--|--|
| Función social de la lectura | <p>El docente establece relaciones entre el contenido del texto y el contexto</p> <p>En el 70 % de las clases observadas, las docentes establecieron relaciones entre el contenido del texto y el contexto. "En las clases observadas las docentes trasladan algunas expresiones del texto a la vida cotidiana de los estudiantes, hacen preguntas sobre la relación de lo leído con el contexto, resaltando algunas expresiones propias de la región antioqueña" (fragmento observación de clase I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento). Sin embargo, en el 30 % de las clases no se evidenció este proceso.</p> | <p>¿Qué estrategia utiliza para integrar la lectura que realiza en el aula con el contexto de los estudiantes?</p> <p>Las estrategias utilizadas por el 87 % de las docentes para integrar las lecturas al contexto de los estudiantes son: intereses de los estudiantes, exploración de saberes previos, diálogo sobre sus experiencias relacionadas con el texto y proposición de soluciones a problemas de su entorno. El 13 % no responde.</p> |
| Conocimiento disciplinar y didáctico | <p>Tipología textual utilizada en la clase</p> <p>El texto narrativo fue empleado en el 62 % de las clases observadas. Los textos expositivos y descriptivos fueron utilizados por las docentes durante sus clases en un 38 %.</p> <p>El docente utiliza la pregunta como estrategia para generar conocimientos</p> <p>El 100 % de las docentes observadas empleó varias preguntas durante el desarrollo de sus clases para generar participación y diálogo. Cabe resaltar que la mayoría de preguntas formuladas por las docentes, buscaban identificar información explícita de los textos, en ese orden de ideas las preguntas apuntaban a desarrollar el componente semántico y sintáctico. "Durante el desarrollo de las clases constantemente se realizaron preguntas que generaban diversas opiniones" (fragmento observación de clase I. E. Sol de Oriente).</p> | <p>¿Cuál es el tipo de textos que utiliza más en sus clases?</p> <p>A pesar de que las docentes manifiestan que es importante trabajar con diferentes tipologías textuales, el 100 % expresa una predilección por el texto narrativo.</p> <p>¿Desde su planeación de lengua castellana, cómo articula el componente pragmático de la lectura? El 62 % de las docentes entrevistadas tiene dificultad a la hora de articular el componente pragmático en su planeación. El 38 % lo articula por medio de diferentes estrategias lectura, el conversatorio, la exploración de saberes previos, y juegos de palabras.</p> |

Fuente: elaboración propia

Talleres pedagógicos

Resultados de las evaluaciones correspondientes al cierre de los talleres:

- ¿Los talleres permitieron ampliar mis conocimientos acerca del componente pragmático? El 85 % de las docentes calificó como excelente la ampliación de los conocimientos acerca del componente pragmático a través de los talleres y un 15 % calificó este ítem como bueno.
- ¿Los ejemplos dados me sirven para generar en el aula otras estrategias de lectura que fortalezcan el componente pragmático? El 78 % de las docentes calificó de excelente los ejemplos dados, pues les permitieron generar en el aula otras estrategias de lectura que fortalezcan el componente pragmático. El 22 % lo calificó de bueno.
- ¿Cómo puedo aplicar el componente pragmático desde las diferentes áreas? Las docentes manifiestan que el componente pragmático se debe transversalizar en todas las áreas del conocimiento, por medio del diálogo, la selección de textos acordes y la formulación de preguntas que lleven al desarrollo del componente pragmático.
- Describa una estrategia que aplicaría en el aula para desarrollar el componente pragmático. Las estrategias propuestas por las docentes fueron: diseñar y resolver preguntas de tipo pragmático, relacionar los textos con el contexto de los estudiantes, utilizar la pedagogía de la pregunta, utilizar recomendaciones acerca de la pragmática aprendidas en el taller.
- Sugerencias o recomendaciones. Las docentes recomiendan continuar compartiendo el conocimiento a través de más talleres, ya que estos encuentros generan momentos de aprendizaje indispensables para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. También sugieren invitar a los docentes del segundo ciclo de básica primaria.

En la aplicación de los talleres se pudo notar que, aunque la investigación se desarrolló en el grado 3.º, las dificultades frente a la apropiación y desarrollo de este componente estaban presentes en todos los grados de 1.º a 3.º, ya que las docentes manifestaban dificultad a la hora de comprenderlo y desarrollarlo, situación que se complicaba aún más al finalizar el ciclo. Por lo tanto, los talleres pedagógicos gozaron de mucha acogida y fueron de gran interés para la comunidad educativa.

Discusión

Se utilizó la triangulación como una técnica que nos permitió contrastar y poner en conversación cada una de las categorías con los resultados obtenidos en las técnicas de recolección de información. Para Rodríguez, Pozo y Gutiérrez:

La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (2006, p. 290).

A continuación, presentamos la discusión por categoría de acuerdo al análisis de los resultados presentados.

La competencia comunicativa

El desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso que ocurre a lo largo de la vida, pero se resaltan las primeras experiencias que nos acercan a nuestro sistema comunicativo tomando como referencia el contexto escolar, social y familiar.

Basándonos en la revisión documental de los Lineamientos curriculares del área de lengua castellana, se hace una reflexión acerca de la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en cada individuo, ya que esta permite ponernos en relación con los demás seres, interactuar con ellos, comprender toda la información que circula a nuestro alrededor, pero ante todo, permite que el ser humano se desenvuelva con facilidad en el contexto en que se encuentre. Según Hymes:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (1984, p. 48).

Después de realizar las entrevistas semiestructuradas y de observar algunas prácticas de aula de las docentes del grado 3.º, pudimos recoger elementos valiosos para nuestra investigación. Identificamos que las docentes utilizan algunas estrategias para desarrollar la competencia comunicativa en sus clases, tales como el diálogo constante, la pedagogía de la pregunta y ejercicios de lectura y escritura. Sin embargo, hallamos que hace falta llevar al aula estrategias que permitan a los estudiantes comprender la relación texto-contexto, y propiciar situaciones que permitan que el estudiante escriba y comparta sus ideas, realice debates y argumente sobre diferentes temas en los cuales él se ve enfrentado en su cotidianidad.

Componente pragmático

La competencia comunicativa se refiere al conocimiento de la lengua y su habilidad para ponerla en contexto y el componente pragmático hace parte de esta competencia, el cual según María Victoria Escandell (1996, p. 22) es el

estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación y está relacionado con la intencionalidad de lo que se dice, por qué, a quién y para que se dice.

Al analizar las observaciones y la entrevista semiestructurada en las que se indaga acerca de los criterios metodológicos y el conocimiento que tiene el docente sobre el componente pragmático, hallamos que las docentes en sus clases enfocan sus estrategias al desarrollo del componente semántico y sintáctico, y realizan preguntas literales sin abordar el propósito comunicativo del texto. “En la mayoría de las clases se enfocaron al desarrollo del componente semántico y sintáctico. En una de las clases se observa unas estrategias enfocadas al desarrollo del componente pragmático” (fragmento observación de clase I. E. José Acevedo y Gómez).

Igualmente, dentro de su conocimiento disciplinar se hace necesario seguir ampliando sus saberes acerca del componente pragmático, teniendo en cuenta las orientaciones ministeriales de lengua castellana “el componente pragmático es el conocimiento de un tema como la lectura” (fragmento observación de clase I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento). Según el MEN, en el documento Matriz de referencia, grado tercero área de lenguaje, en el proceso de lectura en el componente pragmático los estudiantes deben evidenciar aprendizajes tales como: “evaluar y reconocer elementos e información explícita o implícita de la situación comunicativa, caracterizar el enunciador respecto a lo enunciado, identificar la función social de algunos textos de circulación cotidiana e identificar intenciones, propósitos y perspectivas” (MEN, 2006, p. 3).

Estas referencias alimentan la experiencia didáctica del docente, pero deben ser ampliadas con otras fuentes de conocimiento y de saberes como Escandell Vidal (1996) y Reyes (1994) quienes son referentes importantes de la pragmática en la actualidad, pues el profesor debe estar en una constante actualización y estar a la vanguardia en términos del saber que enseña y de didáctica en general.

Función social de la lectura

En los procesos de lectura, juega un papel significativo el contexto, por tanto, “en la enseñanza del área de lenguaje, además de enfatizar en los aspectos estructurales, se debe hacer énfasis en sus dimensiones sociales” (MEN, 1998). Una vez realizadas las observaciones de clase a las docentes participantes en la investigación, desde la categoría función social se evidenció que la totalidad de las docentes utilizó un léxico claro y acorde al nivel de los estudiantes. Sin embargo, esta estrategia permitió que los estudiantes identificaran aspectos literales del texto, ya que sus respuestas siempre estuvieron ligadas a tales aspectos. Según Kalmam:

La preocupación fundamental que subyace al estudio de intervención en eventos de lectura y escritura se aborda desde un interés por comprenderlas como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centran en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto (2003, p. 43).

Por tanto, se hace indispensable que además de usar un léxico familiar a los estudiantes, en el desarrollo de las clases se profundice también en otras estrategias didácticas que permitan relacionar los conocimientos con la función social que tienen, para que así el estudiante le encuentre sentido a lo que lee. Al analizar las entrevistas y las observaciones de clase, las docentes manifestaron la importancia de integrar en sus prácticas pedagógicas la lectura con el contexto. En algunas de sus clases pudimos observar que aplicaban estrategias como la exploración de saberes previos, diálogo sobre sus experiencias relacionadas con el texto, proposición de soluciones a problemas de su entorno y la elección de lecturas que partieran de los intereses de los estudiantes.

Por lo anterior se puede afirmar que, por parte de la mayoría de las docentes, existe un conocimiento claro de la importancia que tiene en los procesos de enseñanza aprendizaje establecer una relación entre los textos y el contexto de los estudiantes en función de la situación comunicativa. Sin embargo, en la práctica se debe continuar fortaleciendo procesos a través de la cualificación docente que permitan hacer mayor énfasis en las dimensiones sociales de la lectura y no solo en las estructurales de la lengua. Como afirma Kalman, la “lectura debe ser comprendida como una práctica social más que como un conjunto de destrezas que se centran en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto” (2003, p. 38).

Conocimiento disciplinar y didáctico

Con esta investigación se verificaron algunos planteamientos de Perafán (2013) quien define el conocimiento profesional del docente como un sistema de ideas integradas. Los resultados arrojados en las observaciones nos demuestran que las docentes investigadas priorizan los saberes basados en la experiencia y sus rutinas, las cuales se ven evidenciadas en la forma como dictan sus clases y en la manera como utilizan reiterativamente alguna tipología textual ya que en las cuatro observaciones se utilizó el texto narrativo.

Al analizar los resultados de las entrevistas diseñamos talleres que, al aplicarlos, permitieron reconocer las fortalezas y dificultades que presentaban las docentes al identificar preguntas de tipo pragmático. Por esta razón, se enfatizó en las cuatro etapas epistemológicas propuestas por Perafán: “los saberes académicos, las teorías implícitas, los saberes basados en la experiencia y los guiones y rutinas” (Perafán, 2013, p. 2). Teniendo en cuenta que el saber académ-

mico y las teorías implícitas son indispensables para cualificar la labor docente, se hizo necesario fortalecer la conceptualización del componente pragmático.

Los saberes basados en la experiencia están fundamentados en la práctica profesional del docente; por ello, se realizaron ejercicios de ejemplificación, comparación y elaboración de preguntas de carácter pragmático en donde las participantes de una manera experimental se pudieron acercar a la estructura de este tipo de preguntas. De esta manera, cuando se les preguntó: ¿cómo puedo desarrollar en mis estudiantes el componente pragmático?, las docentes dieron a conocer diferentes estrategias para poner en práctica el componente pragmático, como relacionar las lecturas con el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y utilizar diferentes tipos de texto e identificar las marcas que los acercan a dicho componente.

Los guiones y rutinas hacen parte del conocimiento y cotidianidad del profesor; por ello, con la construcción de las actividades referidas al componente pragmático, las docentes pudieron ampliar su perspectiva acerca de la labor en el aula y vieron la necesidad de actualizar y mejorar día a día su práctica respecto a la competencia comunicativa. Incluso recomiendan continuar compartiendo el conocimiento a través de más talleres, ya que estos encuentros generan momentos de aprendizaje indispensables para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

A través de la metodología utilizada en la investigación se pudo conocer, interpretar y comprender el medio donde se encuentran inmersas las instituciones participantes, se realizó observación de las prácticas pedagógicas, permitiendo explorar y transformar algunas concepciones sobre el componente pragmático. Las ventajas de las técnicas de recolección de información fueron las siguientes: con la revisión documental se recolectaron datos referentes a la competencia comunicativa y al componente pragmático, que permitió enriquecer el conocimiento didáctico de las ejecutoras y participantes de la investigación. Con la observación se identificaron las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo del componente pragmático, con la entrevista se identificaron los conocimientos de los docentes respecto a este componente, y con los talleres se orientaron las prácticas de lectura sobre el tema de investigación.

La desventaja en nuestro proceso investigativo estuvo en la aplicación de los talleres pedagógicos, ya que no se encontraron estrategias metodológicas claras para el desarrollo del componente pragmático. Por lo anterior se hizo necesario retomar elementos de las guías de aplicación, de las cartillas de pruebas Saber y de nuestra propia autoría para formular e identificar preguntas de tipo pragmático que sirvieran de guía a las docentes. Estas fueron: ¿quién lo dijo?, ¿a quién se dice?, ¿quién narra? (permiten reconocer las voces en el texto), ¿por

qué lo hizo?, ¿por qué lo dijo? (sirve para caracterizar personajes), ¿para qué es el texto?, ¿cuál es la intención de quien enuncia?, ¿qué papel social cumple este tipo de texto?, ¿para qué se dice?, ¿qué hace el texto? (permiten identificar el propósito comunicativo), según el texto podemos afirmar que: (se identifica la información explícita) y ¿qué elegirías?, ¿para qué utilizarías el texto? (permite seleccionar información pertinente del texto).

Conclusiones

A pesar de la existencia de las orientaciones curriculares y pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional en el área de lengua castellana, falta tenerlas en cuenta en el desarrollo de las clases. Esto sucede debido a que la labor profesional del docente está sujeta a los guiones y rutinas, los cuales se vuelven esquemáticos y dificultan la posibilidad de ampliar las perspectivas didácticas. Lo anterior se corrobora en la aplicación de las técnicas de recolección de información.

La apropiación que hace el docente de las orientaciones ministeriales para el área de lenguaje no genera interacción con el saber científico que es la competencia pragmática ya que, según los resultados, no hay suficiente apropiación y reconocimiento de los tres componentes de la competencia comunicativa, porque el hecho de ser docente no significa que se esté preparado científicamente en todas las disciplinas que enseña.

En las cuatro instituciones educativas participantes en el proceso investigativo, los aprendizajes por mejorar en las pruebas Saber durante este periodo giraban en torno al componente pragmático y, aunque por tres años seguidos el Icfes ha dado la misma recomendación de mejorar en el reconocimiento de la información implícita y explícita dentro de la situación comunicativa, los avances siguen siendo mínimos. Estos informes revelan una fortaleza mayor en las prácticas de enseñanza desde los componentes semántico y sintáctico en relación con el pragmático (ver tabla 1, aprendizajes por mejorar).

En cuanto a las estrategias que utilizan las docentes del grado 3.º para la enseñanza de la lectura en el componente pragmático se pudo concluir que deben ser enriquecidas y usadas con mayor frecuencia, ya que las docentes en sus prácticas pedagógicas priorizan en la identificación de estructuras textuales (componente sintáctico) y el sentido o significación del texto (componente semántico), dejando de lado la función social y los propósitos comunicativos del texto (componente pragmático). Igualmente, la mayoría de las actividades de aula están encaminadas en dar razones literales y explícitas de la información abordada en los textos, más que en llegar a descubrir elementos implícitos y la función social del tipo de texto que se aborda.

Las docentes le dan prioridad al texto narrativo, limitando el uso de otras tipologías textuales, dejando de lado las orientaciones de los Estándares básicos de competencia del área de lenguaje, los cuales expresan que los estudiantes deben leer diferentes clases de textos, reconociendo su función social, identificando el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

También se puede concluir que los docentes reconocen la importancia del componente pragmático en la lectura, pero aún se requiere profundizar en elementos metodológicos y conceptuales que les permitan aplicarlos. Para ello debe seguir enriqueciendo su conocimiento disciplinar y su práctica de aula.

En general, se pudo evidenciar que las prácticas de enseñanza de la lectura desde el componente pragmático en el grado 3.º de las cuatro instituciones analizadas se desarrollan a través de estrategias como el diálogo constante, la pedagogía de la pregunta y ejercicios de lectura y escritura, las cuales deben ser fortalecidas para permitir una mayor apropiación de la función comunicativa que tiene un texto.

Agradecimientos

Este artículo presenta los resultados del trabajo de investigación denominado *El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto*, realizado durante la Maestría en Educación, en la línea didáctica de la lectura y la escritura de la Universidad de Medellín. La investigación fue orientada por la profesora Luz Adriana Restrepo Calderón, magíster en Docencia Lenguaje y Educación de la Universidad de Antioquia, y bajo la asesoría de la profesora Laura Marcela Quintero Montoya, magíster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Referencias

- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 19.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la educación. En P. Garvin y Y. Lastra. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-87). Ciudad de México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades. Universidad Autónoma de México.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, G. (2014). Aspectos generales y primeros avances para el encuadre de la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado. *Educación*, 23(44) 48-64. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8940>
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*, 12(2), 289-305. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

La evolución de los Derechos Humanos: una mirada desde las Relaciones Internacionales*

Pedro Piedrahita Bustamante

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

ppiedrahita@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6408-0431>

RESUMEN

El objetivo del artículo es evidenciar la evolución política de los Derechos Humanos y así entender su relevancia en las relaciones internacionales contemporáneas, debido a que los Derechos Humanos se han convertido en el principal instrumento de legitimación política en Occidente. Esto se realiza a partir de los tres niveles de análisis que fueron formulados por Kenneth Waltz (1959): individual, estatal e interna-

cional. De esta forma, se sostiene que la manifestación de los Derechos Humanos a nivel internacional ha sido un producto de procesos de guerra y posguerra que terminaron configurando la humanización de la guerra y el marco normativo internacional de protección de derechos.

Palabras clave: Derechos Humanos; Occidente; modernidad; Relaciones Internacionales.

* Cómo citar: Piedrahita Bustamante, P. (2018). La evolución de los Derechos Humanos: una mirada desde las relaciones internacionales. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14). 149-164. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a8>

Recibido: 30 de mayo de 2018.

Aprobado: 2 de agosto de 2018.

The Evolution of Human Rights from the International Relations Point of View

ABSTRACT

The purpose of this article is putting into evidence the political evolution of Human Rights and thus understanding its importance in the contemporary international relations, given that the Human Rights has become the main instrument for political legitimacy in the West. This is made from three levels of analysis that were stated by Kenneth Waltz (1959): the individual, the state and

the international levels. In this manner, it is held that the display of Human Rights in an international level has been a product of war and post-war processes that ended up setting the humanization of war and the normative framework for the protection of rights.

Keywords: Human Rights; West, modernity; International Relations.

A evolução dos Direitos Humanos: uma mirada desde as relações internacionais

RESUMO

O objetivo deste artigo é tornar evidente a evolução política dos Direitos Humanos e, assim, entender sua relevância nas relações internacionais contemporâneas, devido a que os Direitos Humanos se converteram no principal instrumento de legitimação política no Ocidente. Isso é realizado a partir dos três níveis de análise que foram formulados por Kenneth Waltz (1959): individual, estatal e

internacional. Dessa forma, argumenta-se que a manifestação dos Direitos Humanos no âmbito internacional tem sido um produto de processos de guerra e pós-guerra que acabaram configurando a humanização da guerra e o referencial normativo internacional de proteção de direitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Ocidente; modernidade; Relações Internacionais.

Introducción

Los Derechos Humanos —en adelante DDHH— se han convertido en el principal instrumento de legitimación política en Occidente. Esta premisa es necesario explicarla desde la historia, la cual es fundamental en la ciencia política para entender los hechos particulares que configuran las dinámicas del poder político. En este orden de ideas, este artículo tiene como objetivo evidenciar la evolución política de los DDHH para entender su relevancia en las relaciones internacionales. Esto se realiza siguiendo los tres niveles de análisis formulados por Kenneth Waltz (1959): individual, estatal e internacional.

Hay que precisar que, si bien en un principio los niveles de Waltz (1959) fueron formulados para entender las dinámicas de la guerra, en la actualidad son utilizados en la ciencia política para elaborar marcos de referencia que permitan entender el sistema y el orden internacional. En pocas palabras, la metodología de los niveles posibilita esbozar la evolución de los DDHH, sus relaciones y su relevancia en la política internacional del mundo contemporáneo.

Como principal referente histórico se abordó el trabajo realizado por la profesora Lynn Hunt (2007) quien sostiene que los DDHH son una invención del siglo XVIII, no fueron un descubrimiento y mucho menos una manifestación divina. En su planteamiento la autora desarrolla un enfoque en el que aclara las condiciones sociales y el conocimiento necesario para el surgimiento del concepto. También son fuentes importantes de este artículo los trabajos de Donald Kagan (2003) y Henry Kissinger (2001).

Se advierte que este artículo está dentro de los marcos de lo que se podría denominar perspectiva occidental, debido a que se aborda la evolución de los DDHH desde la óptica de la cultura occidental. De acuerdo con Peter Frankopan (2016), entender el mundo desde la historia tradicional eurocéntrica occidental basada en la idea de que:

la Grecia antigua engendró a Roma, Roma engendró la Europa cristiana, la Europa cristiana engendró el Renacimiento, el Renacimiento engendró la Ilustración, la Ilustración engendró la democracia política y la revolución industrial. La industria se mezcló con la democracia para engendrar a su vez a los Estados Unidos, la encarnación de los derechos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad (pp. 13-14).

Lo anterior implica tres cosas: primero, que existe un reconocimiento implícito que el mundo no se limita exclusivamente a Occidente y que la evolución de los DDHH en otras culturas puede ser diferente. Segundo, como consecuencia de lo anterior, que en este texto no se aborda la evolución de los DDHH en otras culturas y, tercero, que se parte de la idea de que el relato occidental ha sido dominante en el mundo desde el siglo XX.

En este orden de ideas, dicho relato¹ se ha impuesto a través de la expansión del Estado moderno, la economía que parte de la industrialización y el establecimiento de un orden internacional que se basa en el Estado nación, el cual, durante los siglos XIX y XX, se cimentó bajo el principio de crear un vínculo social desde la identidad política, los procesos de integración social, política y económica (Patiño, 2005, p. 205).

El texto se desarrolla en tres partes: primero, el nivel individual, donde se describen los orígenes de la evolución de los DDHH a partir de elementos como la sociabilidad, la empatía y la ampliación del umbral de la vergüenza. Asimismo, de la relación de la modernidad y de la modificación de las mentes individuales en la transición de una vida marcada por el Él a una por el Yo. Segundo, el nivel estatal en el que se establece la relación de los Estados con los DDHH a través de la democracia liberal, la libertad individual y el reconocimiento de la dignidad. Tercero, el nivel internacional en el que se evidencia los DDHH en las relaciones internacionales a partir de la descripción de algunos hechos históricos asociados a la guerra, pero que al final terminan configurando la humanización de la guerra y el marco normativo internacional de protección de DDHH.

El nivel individual

La profesora Lynn Hunt (2007) propone entender los DDHH desde una perspectiva histórica que permita dimensionar un significado más allá de las diferentes declaraciones². Para esto, lo primero que afirma es que los derechos surgen en una época específica de la historia, en el siglo XVIII. Además, establece que no es preciso hablar de descubrimiento, sino de invención, lo que da lugar a que se hablara de los derechos como pertenecientes al género humano, los cuales tuvieron fuentes sociales, artísticas, políticas, económicas e ideológicas.

Por otro lado, la autora cuestiona la “evidencia”³ de los derechos al preguntar: “¿Pueden ser «evidentes», cuando los estudiosos llevan más de doscientos años discutiendo lo que quiso decir Jefferson con esta palabra?” (Hunt, 2007, p. 18). En esta línea, señala que los DDHH, además de ser incorporados como universales e iguales para todos, deben tener contenido político, característica que los exalta

¹ “Las sociedades occidentales se rigen por la creencia que la modernidad es una condición única, algo que es en todas partes igual y siempre benigno. A medida que las sociedades se hacen más modernas, también se vuelven más semejantes. Y al mismo tiempo se hacen mejores. Ser moderno significa realizar nuestros valores: los valores de la ilustración tal como nos gusta concebirlas” (Gray, 2004, p. 13).

² Algunas declaraciones de derechos son: 1) Declaración de Independencia de los Estados Unidos de junio de 1776; 2) Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de agosto de 1789 y 3) Declaración Universal de Derechos Humanos de diciembre de 1948.

³ En las tres declaraciones de Derechos Humanos es común encontrar: “sostenemos como evidentes estas verdades”. Al respecto ver: Hunt (2007): capítulo introductorio.

como una pieza fundamental y les otorga a su carácter una dimensión social, la cual se explica cuando afirma que:

No son los derechos de los seres humanos en la naturaleza; son los derechos de los seres humanos en sociedad. No son tan solo derechos humanos en contraposición a derechos divinos, o derechos humanos en contraposición a los derechos de los animales; son los derechos de los seres humanos en relación con sus semejantes (Hunt, 2007, p. 19).

Dice Hunt que, en general, los DDHH se han abordado desde una dimensión jurídica y filosófica; así los concebía el mismo Thomas Jefferson (2007, p. 21). Sin embargo, considera que los DDHH se hacen evidentes cuando la propia concepción de los individuos se transforma y se convierte en una forma diferente de relación con los demás, la cual se hace explícita a lo largo del siglo XVIII con el cambio en la mentalidad y en las relaciones de los individuos en sociedad. Este cambio de mentalidad estuvo marcado por la transición de un relato de la vida de las personas marcadas por el *Él* a uno marcado por el *Yo*. Es decir, lo que en palabras del filósofo francés Alain Renaut (1993) es la creación del sujeto individual. De acuerdo con Patiño (2005) el individuo es el que “da sentido a la mayoría de las reivindicaciones políticas de nuestras sociedades occidentales y a las nociones de libertad, justicia, ordenamiento, cohesión social que conocemos y que se debaten políticamente (p.170)”.

En esta misma línea, Taylor (1996) establece, en su estudio sobre las prácticas sociales de la identidad moderna en la historia, que hubo cambios en la religión, la política, la economía, la intelectualidad y el arte que permitieron una transformación en los seres humanos. Dentro de esta perspectiva, Hunt (2007) encuentra en las novelas epistolares del siglo XVIII un fundamento claro para afirmar que la mentalidad acerca de lo que eran tanto los hombres como las mujeres, y la forma como cambiaban los sentimientos, las expresiones del amor, del afecto y su concepción del cuerpo, fueron fundamentales, en tanto, dan cuenta de que la humanidad estaba alcanzando altos niveles de autonomía y empatía (Hunt, 2007, p. 28). El efecto de esto fue la separación de los individuos de las concepciones jerárquicas y divinas de relacionamiento (la de los padres, la de la iglesia, la del señor) hasta llegar a concebirse a sí mismos como autónomos y capaces de tener sentimientos, sensaciones, ideas y placeres.

Además, para que esto ocurriera fue necesaria la transformación de la idea del cuerpo y la de las mentes individuales. En cuanto al cuerpo, Hunt (2007) señala la ampliación de lo que denomina el “umbral de la vergüenza”, pues se van adoptando las normas que conformarán los códigos de higiene y de urbanidad que siguen evolucionando hasta la actualidad. Poco a poco se fue censurando la realización en público de actos fisiológicos como: orinar, defecar o limpiarse el cuerpo con el vestido luego de dichos actos. Se comenzó a asociar el pudor en la

relación con los demás. Los olores, incluso, empezaron a marcar diferenciaciones con las demás personas. Así se inició un sentido de la intimidad, en tanto defensa de la persona y defensa del ser humano en un ambiente individual.

Concebir que los individuos del siglo XVIII tenían derechos, no como una característica de su ser, sino como la posibilidad de ejercerlos y hacerlos valer frente a los demás, de convertirlos en una actividad, requería que las ideas acerca de los hombres en sociedad se transformaran y que ellos mismos dejaran de verse a sí mismos como quienes debían obediencia, y no razón. Como lo dice Hunt (2007) “para que los derechos humanos se volvieran evidentes, la gente normal y corriente debía disponer de nuevas formas de comprender, que surgieron a partir de nuevos tipos de sentimientos” (p. 33).

Un ejemplo de lo anterior es la influencia que ejerció la novela epistolar en la invención de los derechos humanos (Hunt, 2007, pp. 35-71). Obras como *Pamela* o *Clarissa* de Samuel Richardson y *Julia* de Rousseau, tuvieron éxito en la medida en que existía ya la familiarización con la lectura y fueron anteriores a las declaraciones de derechos, tanto en Norteamérica como en Francia. Afirma la autora que el intercambio de cartas fue un recurso narrativo que facilitó que los individuos pudieran observar la intimidad de los demás, que se despertaran sentimientos hacia esas situaciones y se creara una actitud de unos hacia otros como la empatía, por fuera de las barreras sociales:

Por consiguiente, aprendían a ver a los demás —a los que no conocían personalmente— como seres iguales a ellos, con los mismos tipos de emociones internas. Sin este proceso de aprendizaje, la «igualdad» no podía haber alcanzado ningún sentido profundo ni, en particular, ninguna consecuencia política (Hunt, 2007, pp.39-40).

Al crearse una actitud diferente frente al otro, se trasladaron los efectos al proceso judicial. Se puso en tela de juicio la tortura y otros castigos degradantes para el ser humano, tal como ocurrió en el gobierno revolucionario francés que en 1789 renunció a la tortura como método judicial y luego para 1792 introdujo la guillotina como un mecanismo que buscaba homogeneizar el cumplimiento de la pena de muerte (Hunt, 2007, p. 77). Entre quienes criticaban esto, estuvo el italiano Cesare Beccaria quien, en su obra *De los delitos y las penas*, aplicó el nuevo pensamiento de los DDHH y desarrolló principios para un derecho penal entendido de manera diferente a la venganza o a la expiación⁴. Ahora bien ¿Cómo estos hechos que modificaron la esfera más íntima de las personas y la sociabilidad tuvieron un impacto en la concepción política de los Estados? A esta pregunta se responderá en el siguiente acápite.

⁴ Al respecto ver: Beccaria (2011).

El nivel estatal

Según Max Weber (2010) el Estado es “una comunidad humana dentro de los límites de un territorio establecido, ya que este es un elemento que lo distingue, la cual reclama para ella —con el triunfo asegurado— el monopolio de la legítima violencia física” (p. 10). Además, es una forma de organización política moderna que resultó de la conjugación de varios elementos como: la nación, la figura abstracta, la sociedad, el monopolio de la fuerza, la tributación y las burocracias. La figura de la nación está asociada al territorio, que hace del Estado la expresión de una colectividad en un territorio específico (Chevallier, 2014, pp. 35-37).

Dicho lo anterior, la relación que tienen los Estados con los DDHH se entiende desde la democracia liberal. Según Sartori (2014) este tipo de democracia se configuró en los Estados modernos luego de un proceso político que buscó evitar las radicalizaciones y establecer un sistema de control y limitación del poder (p. 173). De tal forma, los Estados democráticos son aquellos que tratan de eliminar la opresión de los hombres sobre los hombres, al llevar a la reivindicación de su libertad individual. Este reconocimiento de la libertad individual en el marco de los DDHH se conoce como dignidad humana.

Por eso, la dignidad humana es la forma para “regular el orden social a fin de superar o evitar, entre otras cosas, la violencia, la guerra o la injusticia” (Suárez, 2004, p. 235). En las constituciones políticas de los Estados democráticos liberales se ha incluido el principio de la dignidad humana, al establecer “el respeto incondicionado del sujeto como capaz de realizar acciones morales, de libertad y de responsabilidad” (Suárez, 2004, p. 234).

La evolución de los DDHH en el nivel estatal tiene una relación directa con la idea de la modernidad, en tanto la razón es el fundamento de la ampliación de las mentes y los cuerpos humanos. De este modo, se puede entender el sentido del pluralismo democrático como un reconocimiento de derechos. En pocas palabras, la creencia de valor, la tolerancia como reconocimiento de la diferencia y la autonomía de la sociedad respecto a las estructuras del poder (Sartori, 2014, p. 172).

En esta relación que se ha establecido entre Estado y democracia para entender la evolución de los DDHH, es necesario plantear los requisitos para la existencia de la democracia en un Estado y, por tanto, la existencia de la base del respeto a la dignidad humana:

1. El control de las decisiones gubernamentales debe estar constitucionalmente conferido a cargos públicos elegidos.

2. Los cargos públicos deben elegirse por elecciones frecuentes, ecuanímenes, sin uso de la violencia.
3. Derecho al voto para todos los adultos.
4. Derecho a participar en política para todos los adultos.
5. Derecho de expresión de los ciudadanos sin peligro de represalias.
6. Los ciudadanos deben tener acceso a diversas fuentes de información y estas deben existir y estar protegidas.
7. Derecho a formar asociaciones, partidos o grupos de presión independiente.
8. Los cargos públicos elegidos deben ejercer sus poderes de forma independiente y sin interferencia de otros cargos.
9. El gobierno debe autogobernarse con garantía de soberanía, sin constreñimientos impuestos desde el exterior (Del Águila, 1997, p. 156).

Nótese que dichos requisitos son una serie de derechos que tienen sentido político en la medida en que exista el reconocimiento de unos mínimos ético-jurídicos en los Estados modernos. Primero, “todos los seres humanos poseen igual dignidad sin ningún tipo de distinción”; segundo, “todos los seres humanos poseen en sentido absoluto la dignidad”, es decir, no se puede recusar este principio sin caer en la violación de la dignidad; tercero, la dignidad va unida, en sentido moderno, a la idea de personalidad e identidad personal y cuarto, “la dignidad presupone, para su pleno reconocimiento, un entorno de libertad y justicia social en el que la pluralidad y la diferencia estén salvaguardas” (Suárez, 2004, pp. 239-240).

Lo anterior permite entender que la evolución de los DDHH en los Estados modernos se da desde el reconocimiento de un conjunto de mínimos y de derechos para que en sociedad y dentro de los Estados las personas tengan la garantía de la libertad y de la dignidad humana. Con todo ¿cuál ha sido la manifestación de los DDHH a nivel internacional? Para dar respuesta a esta pregunta, en el siguiente capítulo se abordará la evolución de los DDHH desde algunos hechos históricos asociados a la guerra y que de una u otra forma configuraron el marco normativo internacional de protección de derechos y la humanización de la guerra.

El nivel internacional

La vigencia internacional contemporánea de los DDHH suele entenderse desde la Declaración de Derechos Humanos de 1948 de la Organización de Naciones

Unidas (ONU). Esto, porque en Occidente la declaración se convirtió en el sello de derecho internacional para protección de la dignidad humana. No obstante, el objetivo en este aparte es evidenciar algunos hechos que, además de reflejar la evolución de los DDHH, también permiten entender las bases del derecho internacional y, más precisamente, lo que se conoce como la humanización de la guerra.

Las conferencias de la Haya de 1899 y 1907

En 1815, con el Convenio de Viena, se puso fin a las guerras napoleónicas y se estableció un período de casi cien años de paz en Europa. Este orden internacional del equilibrio de poder fue firmado por las cinco potencias europeas de la época: Gran Bretaña, Austria, Prusia, Rusia y Francia. Estas reconocieron que, para conservar la estabilidad en el continente, era necesario evitar que una sola potencia acumulara todo el poder. No obstante, para 1871 el equilibrio del poder fue puesto a prueba por la misión emprendida por el canciller prusiano Otto Von Bismarck⁵ al lograr la unificación de Alemania.

Cuando llegó al poder el káiser Guillermo, se fracturó la relativa paz en Europa: primero, porque la política exterior se basó en mecanismos hostiles y de competencia y, segundo, porque el nuevo talante alemán creó tensiones con Gran Bretaña, Francia, Rusia e Italia quienes respondieron fortaleciendo sus mecanismos de defensa. A pesar de lo anterior, para 1899 se realizó la Conferencia de Paz de La Haya.

El objetivo de esta conferencia fue establecer mecanismos de solución pacífica de las controversias entre Estados y generar limitaciones al ejercicio de la guerra terrestre. Sin embargo, el escenario europeo estaba caldeado, pues según Kagan (2003) la competencia internacional era permanente (p. 136) y, además, el zar Nicolás II quien había liderado la reunión fue de los primeros promotores de la actualización de equipos militares. Este contexto contradictorio que va desde la unificación alemana hasta el inicio de la Gran Guerra en 1914 se conoce en la historia de las relaciones internacionales como la “paz armada”.

La segunda Conferencia de Paz se realizó en 1907, cuando se prohibió el uso de minas antisubmarinos, la utilización de barcos comerciales en la guerra y asuntos atinentes a la guerra naval. Sin embargo, en el período de una conferencia a otra, las potencias no respetaron lo dispuesto. Toda Europa se rearmó debido a que la desconfianza entre los Estados fue creciendo y la Gran Guerra (1914-1919) fue inminente. Lo paradójico fue que en el desarrollo de las

⁵ Según Kissinger (2001), Bismarck odiaba el acuerdo de Viena porque ponía a Prusia como el socio menor de Austria en la Confederación Germánica por lo que consideraba que para que surgiera una Prusia grande era necesario destruir el equilibrio.

hostilidades se utilizaron armas y se implementaron las acciones de guerra que habían sido prohibidas en La Haya y armas que incrementaron el sufrimiento de los soldados. En definitiva, fue el total incumplimiento a los principios de proporcionalidad utilizando todo tipo de armas, gases y el novedoso poder aéreo que solo sería regulados en posteriores acuerdos en 1925 y 1929 (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2005, p. 11).

La paz de Versalles y la Sociedad de Naciones

Cuando terminó la guerra en 1919, más de 20 millones de personas habían muerto, el imperio austrohúngaro desapareció, las coronas rusa, alemana y austriaca cayeron y apareció el interés de establecer un nuevo orden internacional que se cristalizó con la paz de Versalles de 1919 (Kissinger, 2001, p. 213). El presidente de los Estados Unidos, Woodrow Wilson⁶, encabezó esta nueva iniciativa y propuso establecer el orden a partir del concepto de la seguridad colectiva y rechazó el concepto del equilibrio de poder por basarse en la *Raison D'état*, es decir, en los intereses nacionales. Esto conllevó a la aparición de la Sociedad de Naciones⁷ que se encargó de establecer y definir los motivos de violación de la estabilidad y la paz internacional.

Este acuerdo internacional permitió una evolución en materia de DDHH, pues la esencia, planteada por Wilson en los catorce, puntos prohibió la esclavitud, se hizo un llamado a acabar con los excesos coloniales y se acordó la autonomía de minorías étnicas y su libre determinación. Aparte de eso, se estableció una corte internacional para juzgar a los criminales de guerra⁸, se estableció la libre navegación de embarcaciones y se inició un proceso para reestablecer las líneas de frontera en Europa (Mejía, 2009, p. 204). De tal forma, la Sociedad de Naciones se concibió “como un grupo de Estados Soberanos que acordaron seguir una serie de prácticas comunes y consultarse por el interés mutuo, especialmente cuando hubiera una amenaza de guerra” (Kagan, 2003, p. 259).

En la actualidad se puede entender la importancia que tuvo las Sociedad de Naciones para el sistema internacional: primero, porque fue un antecedente de principios como la libre determinación de los pueblos y la soberanía, segundo, porque prohibió la guerra como forma de resolver las controversias entre Es-

⁶ Según Wilson, el orden de Versalles debía estar basado en: un derecho universal y no en el equilibrio; en la integridad nacional y no en la autoafirmación nacional; en la misión especial de los Estados Unidos como faro de la libertad para el resto de la humanidad; en que la política exterior de las democracias es moralmente superior porque el pueblo es, en esencia amante de la paz y por tanto la política exterior debe reflejar las mismas normas morales que la ética personal (Kissinger, 2001, p. 40).

⁷ Con la Sociedad de Naciones se estableció el orden internacional constitucional o también denominado institucional. En términos formales, este modelo se ha impuesto hasta la actualidad.

⁸ El káiser Guillermo II fue acusado de incumplir los acuerdos de La Haya de 1889 y 1907. Aunque no fue juzgado formalmente sí se creó un precedente para los posteriores juicios de Núremberg (Motta, 2010, p. 10).

tados, asunto vigente actualmente a través del sistema de la Organización de Naciones Unidas (ONU) con la Resolución 2625; tercero, porque fundó la Corte Permanente de Justicia Internacional la cual entre 1920 y 1940 dirimió cerca de 29 problemas (ONU, s. f., *La Corte Permanente...*, párr. 5); cuarto, porque en 1919 creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en 1924 fueron reconocidos los derechos de los niños; quinto, porque en 1925 se proscribió el uso de gases, armas químicas y biológicas en la guerra (Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR, 1925) y, por último, porque para 1926 prohibió la esclavitud (ONU, 1926).

Del pacto Briand-Kellogg a la Conferencia de San Francisco

El pacto Briand-Kellogg⁹ fue firmado por los ministros de relaciones exteriores de Francia –Aristide Briand– y de Estados Unidos –Frank Kellogg– y en él las partes renunciaron al uso de la guerra para resolver sus problemas (Gobbi, s.f., p. 5). Posteriormente otros países miembros de la Sociedad de Naciones se suscribieron¹⁰ a lo allí pactado excepto Yemen, Arabia Saudita, Brasil, Bolivia y Argentina. Según Ramón (2006) este tratado, en su momento, fue uno de los instrumentos más relevantes en el sistema internacional, pues además de la renuncia a la guerra fue un mecanismo para mantener la paz y solucionó la zona gris dejada por la Sociedad de Naciones que reconocía las guerras y las anexiones de territorio realizadas dentro de los marcos legales (p. 177).

A pesar de los avances, para 1931 inició la antesala de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945): Japón invadió la Manchuria en 1931; Adolfo Hitler se proclamó Führer en 1933; la Italia de Mussolini incursionó en el norte de África y Alemania atacó a Polonia en 1939 luego de diferentes anexiones territoriales (Kissinger, 2001; Avilés, 2003, p. 1). En este contexto, los alemanes ya se habían recuperado de las sanciones¹¹ impuestas en Versalles gracias a la política de la Realización liderada por el canciller Gustav Streseman y posteriormente por los planes expansionistas y cálculos geopolíticos de Adolfo Hitler. Algunos cálculos señalan que el enfrentamiento de más de setenta países dejó un saldo de más de sesenta millones de muertos.

El fin de la guerra inició en 1944 con la reunión de Dumbarton Oaks en Estados Unidos, donde miembros de este país, la Unión Soviética, Inglaterra, y China, establecieron los objetivos, mecanismos y plan de trabajo de una nueva institución que se encargaría de mantener la paz mundial. Para dar cumplimiento a lo acordado en esta primera reunión, el 25 de abril de 1945 se llevó a cabo la

⁹ En la actualidad la esencia del tratado está recogida en el capítulo VII de la ONU.

¹⁰ Colombia se adhirió al pacto a través de la Ley 29 de 1930.

¹¹ Según Kissinger (2001) las principales sanciones a Alemania fueron: perder todas sus colonias, reducir su ejército a cien mil voluntarios y la prohibición de tener armas estratégicas (pp. 235-236).

Conferencia de San Francisco, donde participaron los 50 Estados que habían declarado la guerra a Alemania (ONU, s. f., 1945: La conferencia..., párr. 1). Al cierre de la conferencia se dio a conocer la estructura y carta de la ONU que de acuerdo con Kagan (2003) seguían la misma línea de objetivos de la Sociedad de Naciones¹²: la libre autodeterminación y autonomía, la democracia, el libre comercio y navegación y la expansión de la economía (p. 387). La carta fue aprobada por todos los estados y dejó expresamente señalada la necesidad de mantener la paz, mantener la seguridad mundial, utilizar la guerra en casos específicos de interés colectivo y buscar el desarrollo económico y humano en todo el mundo.

La Declaración Universal y el marco posterior de derechos

El cénit internacional de los DDHH se alcanzó luego de la II Guerra Mundial, dado que “los líderes del mundo decidieron complementar la Carta de las Naciones Unidas con una hoja de ruta para garantizar los derechos de todas las personas en cualquier lugar y en todo momento” (ONU, s. f., Historia de la redacción..., párr. 2). El resultado fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948. El texto es considerado “la primera declaración mundial sobre la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos” (ONU, s. f., Historia de la redacción..., párr. 1) y contiene derechos como: libertad, vida, igualdad, protección, debido proceso, propiedad, religión, pensamiento, trabajo, educación, etc.

La declaración marcó un nuevo modelo para las relaciones internacionales, basadas en el ser humano y sus derechos y no en los intereses egoístas que llevan a la guerra (Cifuentes, 2008). Con los años ha adquirido relevancia considerable a nivel mundial a partir de nuevos tratados de protección de los DDHH; de la conformación de organismos internacionales, como también de organizaciones no gubernamentales (ONG) defensoras y garantes de derechos en zonas de conflicto, y el desarrollo de doctrinas jurídicas en el derecho internacional.

Para el año de 1949, dadas las atrocidades de los enfrentamientos mundiales, los estados convinieron los cuatro acuerdos de Ginebra (Rey-Schyr, 1999): el primero abordó el tratamiento de heridos y enfermos en la guerra; el segundo, añadió el tema de los náufragos; el tercero, los prisioneros producto de la confrontación y el cuarto planteó la protección de civiles y no combatientes (CICR, 2012). Más aún, los convenios incluyeron la distinción entre civiles y combatientes, entre personal médico y religioso y las transgresiones y sanciones de los Estados (CICR, 2012).

¹² No obstante, a diferencia de la Sociedad de Naciones, la ONU tuvo mecanismos adicionales de poder como el Consejo de Seguridad y los cascos. La carta fue aprobada por unanimidad por los miembros y entró a regir a partir de octubre de 1945.

Para 1966 se consolidó la relevancia internacional de la declaración al adoptar el Pacto de Derechos Civiles y Políticos¹³ (PIDCP) y el Pacto de Derechos Sociales y Económicos¹⁴ (Pidesc). En conjunto, los tres textos son la base de protección de los derechos humanos y conforman La Carta de Derechos Humanos de la ONU (Humanium, s. f., Pactos Internacionales...). Ambos parten de la equidad como principio fundamental de los derechos y de su indivisibilidad, esto es, que son de y para todos los hombres y mujeres, y además cuentan con protocolos facultativos para la garantía de su cumplimiento.

Antes de terminar es necesario señalar que la evolución de los DDHH ha estado cargada de contradicciones pues,

[...] con sus organismos internacionales, sus tribunales internacionales y sus convenciones internacionales, podría resultar exasperante, dada la lentitud con que responde o la repetida incapacidad de alcanzar sus objetivos últimos; sin embargo, no disponemos de ninguna estructura mejor para afrontar estos asuntos. Los tribunales y las organizaciones gubernamentales, por muy internacional que sea su ámbito, siempre se verán obstaculizados por consideraciones geopolíticas. La historia de los derechos humanos demuestra que al final la mejor defensa de los derechos son los sentimientos, las convicciones y las acciones de multitudes de individuos que exigen respuestas acordes con su sentido interno de la indignación (Hunt, 2007, pp. 219-220).

De esta forma Hunt (2007) reconoce que a pesar de la existencia de una serie de mecanismos político-jurídicos de carácter internacional para la protección de derechos, en últimas su garantía real vuelve al nivel individual, es decir, al sentido que, a partir de la observación de la vida común, las personas puedan dar a la situación de los otros desde la empatía.

Conclusiones

Los DDHH son el principal instrumento de la legitimación política de Occidente. Esta idea está basada en el marco de las relaciones internacionales en la medida en que la cultura Occidental ha impuesto a través del Estado moderno el modelo económico y el modelo internacional, una forma particular de entender las dinámicas de la política internacional. Con todo, en este artículo se pudo evidenciar la evolución política de los DDHH desde la conexión de tres niveles: individual, estatal e internacional, para comprender su relevancia en las relaciones internacionales.

En el primer nivel de análisis se pudo establecer que los DDHH, más allá de su dimensión jurídica y filosófica, tienen sentido porque fueron mecanismos de

¹³ Los principales derechos son: la vida, la libertad, prohibición de la tortura, prohibición de la esclavitud, prohibición de detención arbitraria, el debido proceso y elegir y ser elegido

¹⁴ Los principales derechos son: el trabajo, educación, adecuado nivel de vida adecuado y derechos culturales.

transformación de la concepción de los individuos y su relación con los demás. Todo esto implicó dos cosas: cambios en la mentalidad y la modificación de las relaciones sociales. Por eso, el origen en el siglo XVIII de los DDHH se debe concebir no como una característica de las personas sino como la posibilidad de ejercerlos, hacerlos valer frente a los otros y convertirlos en una actividad diaria que ha ido adquiriendo un sentido político posteriormente en los Estados modernos.

En el segundo nivel, se evidenció que los DDHH se entienden en el marco de los Estados democráticos liberales. En otras palabras, aquellas estructuras institucionales que buscan limitar los excesos en contra de los individuos, al permitir establecer mecanismos de control y límites al ejercicio del poder político. El reconocimiento de los DDHH dentro de los Estados significó, en últimas, dar un sentido político a las transformaciones humanas del siglo XVIII a partir del reconocimiento de la libertad individual o la dignidad humana, la cual hace parte de los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales.

En el tercer nivel se abordó la vigencia internacional contemporánea de los DDHH al reflexionar más allá de la tradicional concepción de la Declaración de 1948. Se evidenciaron otros hechos históricos de relevancia internacional que, al seguir la misma línea de la dignidad humana, configuraron un marco normativo internacional de protección de derechos que ha tenido el efecto de humanizar la guerra.

No obstante, en este punto existen contradicciones que llevan a pensar los DD. HH. en el nivel individual. Lo relevante de este planteamiento es que existe un reconocimiento de la importancia de los derechos y de sus mecanismos de garantía política-jurídica. Sin embargo, también es evidente que los derechos quedan relegados a un segundo plano en las cuestiones geopolíticas como sucedió en los siglos XIX y XX.

En la actualidad, cuando se dan interacciones entre Estados por la competencia del poder internacional se pueden presentar dos escenarios: uno, donde se invocan los DDHH y se generan violaciones a estos; dos, cuando son utilizados como un mecanismo de sometimiento y poder internacional a otros Estados. Por lo que Hunt (2007) considera que la mejor manera de defender los DDHH es desde la individualidad de cada ser humano en sociedad.

Agradecimientos

Artículo de reflexión que presenta los resultados de investigación del ejercicio académico del autor en los cursos de pregrado y posgrado de Relaciones Internacionales e Historia y Teoría de la Guerra, los cuales están asociados a la línea

de investigación Relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional del grupo de investigación en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín.

Referencias

- Avilés, J. (2003). *La paz mundial y las lecciones de la historia*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Beccaria, C (2011). *De los delitos y de las penas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallier, J. (2014). *El Estado posmoderno*. Bogotá: Universidad Externado.
- Cifuentes, E. (2008). Significado e importancia de la declaración universal de derechos humanos en el nuevo siglo. Recuperado de <http://www.razonpublica.com>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR. (1925). Protocolo sobre la prohibición del uso en la guerra, de gases asfixiantes, tóxicos o similares y de medios bacteriológicos (GBC). Recuperado de <http://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/treaty-1925-gases-and-bacteriological-protocol-5tdm2p.htm>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR. (2005). *Derecho Internacional Humanitario*. Ginebra, Suiza: Centro de apoyo en comunicación para América Latina.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR. (2012). Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Recuperado de <http://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf>
- Corte Internacional de Justicia. (1995). Documentación de las Naciones Unidas: guía de investigación. Recuperado de <https://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specilsp.htm>
- Del Águila, R. (1997). La democracia. En R. del Águila. (Ed.), *Manual de Ciencia Política* (pp. 139-157). Madrid: Trotta.
- Frankopan, P. (2016). *El corazón del mundo: una nueva historia universal*. Bogotá: Planeta.
- Gobbi, J. (s.f.). El Concepto de conflicto y los medios de Solución de Controversias en el Derecho Internacional. *Working Paper Centro Argentino de Estudios Internacionales* (58), 1-14
- Gray, J. (2004). *Al Qaeda y lo que significa ser moderno*. Barcelona: Paidós.
- Humanium. (s.f.). Pactos Internacionales de 1966. Recuperado de <http://www.humanium.org/es/pacto-1966/>
- Hunt, L. (2007). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- Kagan, D. (2003). *Sobre las causas de la guerra y la preservación de la paz*. Madrid: Turner.
- Kissinger, H. (2001). *La diplomacia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, J. C. (2009). Un acercamiento al establecimiento de los tribunales internacionales modernos. *Prolegómenos*, 12(23), 201-219.
- Motta, D. (2010). Tránsito del derecho penal internacional desde el Tratado de Versalles y de Núremberg hasta Roma. *Meritum*, 5(2), 161-186.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. OHCHR. (s.f.). Comité de Derechos Humanos. Vigilancia del ejercicio de los derechos civiles y políticos. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrc/>

- ONU. (s.f.). Historia de la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>
- ONU. (1926). Convención sobre la esclavitud. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/SlaveryConvention.aspx>
- ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0002.pdf>
- ONU. (s.f.). Conferencia de Dumbarton Oaks y Yalta. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1944-1945-dumbarton-oaks-and-yalta/index.html>
- ONU. (s.f.). Conferencia de San Francisco. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1945-san-francisco-conference/index.html>
- ONU. (s.f.). La Corte Permanente de Justicia Internacional. Recuperado de <http://www.un.org/es/icj/permanent.shtml>
- Patiño, C. (2005). *El origen del poder en Occidente*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ramón, C. (2006). *Uso de la fuerza y protección de los derechos humanos en un nuevo orden internacional*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Renaut, A. (1993). *La era del individuo*. Madrid: Destino.
- Rey-Schyr, C. (1999). Los Convenios de Ginebra de 1949: un progreso decisivo (primera parte). *Revista Internacional de la Cruz Roja*. Recuperado de <http://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/5tdnkz.htm>
- Sartori, G. (2014) *¿Qué es la democracia?* Barcelona: Taurus.
- Suárez, J. (2004). *Syllabus sobre filosofía política*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Waltz, K. (1959). *El hombre, el Estado y la guerra*. Buenos Aires: Nova.
- Weber, M. (2010). *El político y el científico*. Ciudad de México: Coyoacán.

Los Derechos Humanos y el valor supremo de la paz como presupuestos del reconocimiento democrático: una reflexión para la Colombia del posconflicto*

Kevin Alexander Jaramillo Castrillón

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
jaramillo@udem.edu.co

Rodrigo Antonio Rodríguez Palacio

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
rodantorodriguez@gmail.com

RESUMEN

En el marco de la tradición política occidental, los derechos han representado un discurso legitimador de los sistemas democráticos. Su asimilación política e institucional ha permitido auscultar las prácticas democráticas desde una correspondencia discursiva que contempla las garantías normativas y jurídicas como recursos para el aseguramiento de la dignidad del hombre en sociedad. En ese sentido, se analizan reflexiones en torno a expresiones de los derechos enmarcados en una reconstrucción histórica de los Derechos Humanos y su función política como fundamento de las relaciones políticas internacionales, así como el lugar

que ocupa la paz entendida como un valor democrático supremo. Esto permitirá, en un primer momento, hacer tránsito por los momentos históricos más importantes en la configuración de los Derechos Humanos como discurso político señalando su acervo histórico en la tradición democrática liberal y de las tensiones filosóficas, sociales y normativas que ello implica para, en un segundo momento, resaltar cuáles son los presupuestos políticos de su defensa frente a las contingencias particulares de la Colombia del posconflicto.

Palabras clave: Derechos Humanos; democracia; discurso político; reconocimiento; dignidad humana; Colombia; democracia liberal; paz; posconflicto.

* Cómo citar: Jaramillo Castrillón, K. y Rodríguez Palacio, R. A. (2018). Los Derechos Humanos y el valor supremo de la paz como presupuestos del reconocimiento democrático: una reflexión para la Colombia del posconflicto. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 165-186. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a9>

Recibido: 21 de mayo de 2018.

Aprobado: 14 de agosto de 2018.

Human Rights and the Supreme Value of Peace as a Presupposition of Democratic Recognition. A Reflection for Peace in Post-conflict

ABSTRACT

In the framework of the western political traditions, rights have represented a legitimacy discourse for democratic systems. Its political and institutional absorption has allowed the perception of democratic practices from a discursive correspondence that contemplates the legal and normative guarantees as resources for the reassurance of human dignity in society. Thus, this article analyzes some reflections around expressions of rights framed in a historical reconstruction of Human Rights and its political function as the foundation of international political relations, as well as the role of peace, understood as a supreme

democratic value. All this will allow, in a first moment, a pathway for the most important historical moments in the shaping of Human Rights as a political discourse by pointing its historical heritage in the liberal democratic tradition and the philosophical, social and normative tensions that it implies in order to, in a second moment, highlight which are the political presumptions in its defense from the particular contingencies of a post-conflictual Colombia.

Keywords: Human Rights; democracy; political discourse; recognition; human dignity; Colombia; liberal democracy; peace; post-conflict.

Os Direitos Humanos e o valor supremo da paz como pressupostos do reconhecimento democrático: uma reflexão para a Colômbia do pós-conflito

RESUMO

No âmbito da tradição política ocidental, os direitos representam um discurso legitimador dos sistemas democráticos. Sua assimilação política e institucional permite considerar as práticas democráticas a partir de uma correspondência discursiva que contempla as garantias normativas e jurídicas como recursos para o asseguramento da dignidade do homem em sociedade. Nesse sentido, são analisadas reflexões sobre expressões dos direitos delimitados em uma reconstrução histórica dos Direitos Humanos e sua função política como fundamento das relações políticas internacionais, bem como o lugar que a paz ocupa, entendida como um valor

democrático supremo. Isso permitirá, em um primeiro momento, percorrer os momentos históricos mais importantes na configuração dos Direitos Humanos como discurso político e indicar seu acervo histórico na tradição democrática liberal e na configuração das tensões filosóficas, sociais e normativas que isso implica para, em um segundo momento, ressaltar quais são os pressupostos políticos de sua defesa ante as contingências particulares da Colômbia do pós-conflito.

Palavras-chave: Direitos Humanos; democracia; discurso político; reconhecimento; dignidade humana; Colômbia; democracia liberal; paz; pós-conflito.

Introducción

Los Derechos Humanos, desde su comprensión en la tradición política de Occidente, se han erguido como el discurso que, en última instancia, ha dado forma y se ha puesto a la base del funcionamiento de todos los sistemas democráticos como el pilar que ofrece las garantías *defensoriales* de la dignidad humana. Su papel en el entendimiento de las actuales formas de la política que se desarrollan en el panorama internacional resulta capital para comprender el funcionamiento de siglos y siglos de pugnas por el reconocimiento político de los territorios que configuran el planisferio actual y las repercusiones de su distribución desde la *polis* griega hasta los actuales sistemas de representación.

Sobre esta base de entendimiento, en las líneas que siguen, se presentarán dos momentos importantes para el entendimiento del discurso de los Derechos Humanos y su función *defensorial* en la dignificación de la persona humana. Así, en un primer momento, se presentará una reconstrucción histórica que permita entender la configuración del discurso de los Derechos Humanos y su servicio en el establecimiento de las actuales democracias liberales. Luego, se presentará el caso más cercano de dicho servicio en el contexto particular del Estado colombiano, a saber, el acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) para llevar a su fin las confrontaciones bélicas entre estas dos partes, y una breve reflexión al respecto de la representación de dicho discurso en la defensa de la dignidad humana y sus alcances y pertinencia en las actuales problemáticas democráticas en el panorama político internacional.

Los Derechos Humanos y la democracia

El fenómeno de lo político, como fenómeno humano, ha sufrido transformaciones sustanciales a lo largo del tiempo. Atrás quedaron las marcas *identitarias* de los griegos y su afamada *polis*, ese lugar entrañable que desde relatos de héroes con destinos trágicos le dieron vida a una cultura que proliferó políticamente en el siglo V, su *siglo de oro*. La época de Pericles logró conmocionar los cimientos de la historia misma al materializar un ideal de identificación con el otro como sustrato que permitiría lo social, lo político y lo cultural. Y cómo no lograrlo cuando ese periodo representó la consolidación de disertaciones infinitas de pensadores que, al son de hoy, todavía ofrecen las más controvertidas lecturas de lo que representa la naturaleza en el orden de las cosas. Esa Grecia, cuna de la cultura occidental, le ofrecerá a la historia un primer referente de reconocimiento que permitirá leer la que hasta ahora es la forma más popular, tradicional y política de las expresiones sociales, la democracia.

Y esa democracia, que ha sufrido transformaciones igual de sustanciales, alcanza entre los siglos XVII y XVIII su época dorada, de la mano de fenómenos

filosóficos y sociopolíticos innumerables que aportaron a la modificación del mapa mundial. Del racionalismo alemán en Kant y Hegel y las premisas *emancipatorias* de su visión antropológica que le concede al hombre la capacidad de *pensar-se* como un movimiento de su conciencia, hasta el establecimiento institucional del Estado moderno; de la libertad como presupuesto político, hasta la industrialización, en últimas, condiciones *sine qua non* esa nueva *polis* llamada democracia no habría alcanzado su madurez.

Esta *polis* ya no se enmarca en los límites territoriales de las ciudades-nación de la antigüedad, sino del reconocimiento *identitario* a raíz de esa autonomía y del derecho a ser individuos y colectivos emancipados. Naturalmente, este es el rostro más generoso de la democracia, ya que, cabe la aclaración, irremediablemente esos procesos de *autoconformación* e identidad que configuran el nuevo mapa mundial, después de las revoluciones burguesas, solo será posible tras siglos y siglos de innumerables confrontaciones. Ahora bien, podría pensarse que la descripción del Estado moderno representa el último estadio de reconocimiento democrático, nada más lejos de la realidad.

Con pensadores como Kant, prolifera la idea de que la distribución espaciotemporal de los Estados-nación no resuelve los conflictos humanos como se fundamenta en las bases de su justificación histórica y social. Ese marco de entendimiento democrático ha alcanzado niveles insospechados. El triunfo del capitalismo, el fenómeno de la globalización, la proliferación de los medios masivos e intangibles de comunicación –y del trabajo– han consolidado la imagen de una política de niveles planetarios, no solo que alcance y responda al desaforado desarrollo de la industrialización y modernización, sino que mantenga viva la consolidación de un mundo sin conflictos humanos donde los límites territoriales de los Estados caigan ante la visualización de un nuevo ciudadano, el ciudadano del mundo.

Este apartado no pretende hacer apología del cosmopolitismo, pretende abordar reflexivamente uno de los elementos que han catapultado la comprensión global de lo político, a saber, los Derechos Humanos, entendiendo este como un discurso que, de múltiples maneras y desde múltiples perspectivas, ha consolidado la razón política planetaria como respuesta a las nuevas contingencias sociales. Si bien los Derechos Humanos no son el único *organón* que ha servido a dicha consolidación, sí es uno de los más importantes en términos históricos y sociales, al punto que, si bien nace y se consolida desde la fundamentación misma de los grandes Estados padres de la democracia moderna, hoy día su aceptación y despliegue se han convertido en medidores de legitimidad de los sistemas políticos. Por esta razón, aquí se pretende, en el primer momento, auscultar los presupuestos políticos de los Derechos Humanos desde las dos perspectivas que lo consolidan como *organón* político de las naciones, a saber, el

iusnaturalismo y el positivismo jurídico, para, en un segundo momento, develar la fuerza política de los mismos como una nueva comprensión de lo democrático, de sus alcances, de su correspondencia política y de su funcionalidad para pensar las contingencias que asisten a la política actual.

Los Derechos Humanos se han convertido en un elemento indiscutible de los sistemas democráticos. A la distribución de las fuerzas del poder, los valores de libertad e igualdad, el acceso al voto, la delegación o representación, las contiendas políticas y los lenguajes normativos constitucionales, se suman los Derechos Humanos como un presupuesto característico de los sistemas democráticos. Si bien sus momentos de aparición son abismalmente diferentes, varios de sus presupuestos *identitarios*, de sus objetivos metodológicos y políticos encuentran una simetría enmarcada en la triada democracia-Estado de derecho- Derechos Humanos. En el papel, esta se confabula contra la proliferación de la barbarie con la pretensión de otorgarle al ser humano un posicionamiento social desprendido de las premisas emancipatorias de la modernidad y de la enunciación de los rasgos *humanizadores* como preceptos de identificación política (Angarita, 1997, p. 16).

Pero una cosa es clara: si bien los Derechos Humanos, el Estado de derecho y la democracia se fusionan en varios presupuestos de la vida sociopolítica de la contemporaneidad, el elemento sobresaliente que mantiene atada esta relación es la dignidad humana como el culmen del entendimiento político, esto es, aquellos presupuestos que, política y socialmente, permitirán que cualquier ser humano, en cualquier latitud del mundo, despliegue sus potencialidades hacia la consecución de una vida digna. Así pues, los Derechos Humanos abordarán aquellas libertades, derechos y garantías que históricamente se ganaron un puesto de privilegio en la tradición occidental por considerarse a la manera de garantías para el despliegue de la vida misma, en sus múltiples ámbitos: social, económico, político y cultural. Pero entonces, ¿de dónde emanan los Derechos Humanos y, sobre todo, de dónde deviene esa suerte de consenso entre las naciones frente a que sus postulados políticos, filosóficos y sociales persigan un índice mínimo de aquello que permite el despliegue de la vida digna del hombre? Si bien la respuesta a este interrogante evoca las variaciones en el entendimiento de las condiciones mínimas para el despliegue de la institucionalidad dentro de los Estados y de los mismos sistemas políticos, el consenso sobrevive.

Los fundamentos de dicho consenso corren por cuenta de que los Derechos Humanos han sido planteados en términos del entendimiento ético, histórico y político que actualmente se encuentra en el corazón del derecho internacional y del constitucionalismo pero, sobre todo, de su acervo histórico que erige desde la modernidad al liberalismo y la democracia. Desde este lugar de enunciación se tendrán en cuenta dos elementos centrales como fundamento de la vida

política democrática a saber, la idea de que los Derechos Humanos engloban, resuelven y se remiten a la dignidad humana como presupuesto político, y una preocupación emulada desde las dos corrientes o perspectivas que le han dado forma a los Derechos Humanos: el iusnaturalismo y el positivismo jurídico.

La historicidad de los Derechos Humanos

Cuando se indaga por el fundamento historicofilosófico de los Derechos Humanos, la antigua Grecia aparece como uno de sus contextos más significativos. En la cuna de Occidente se percibe ya un debate sobre las condiciones de la dignidad humana presente en la que es considerada la tragedia por excelencia: la Antígona de Sófocles.

Esta historia desgarradora narra el desenlace de los hijos del rey Edipo; de Polinices y Eteocles muertos en combate uno por el otro, y de una Antígona enfrentada al Estado de Tebas, timoneado por Creonte, por el hecho de violar una norma que sentenciaba que el cuerpo de Polinices debería permanecer *insepulto* y expuesto a los perros y las aves de rapiña.

Ante la sentencia de Creonte, Antígona ofrece una de las muestras más contundentes de determinación política cuando, en violación consiente de la ley, decide enterrar a su hermano aduciendo que, si bien sus actos contradicen y violentan las normas del Estado, a su vez, su comportamiento entra en correspondencia con aquellos valores que son de mayor agrado a los dioses. En últimas, negar al hermano muerto el debido cortejo fúnebre es un crimen que Antígona no está dispuesta a cometer, así ello implique contradecir los designios políticos de su pueblo y su propia muerte. Así entonces:

Contra los dioses infernales (*in inferis*), huella un derecho divino y no hay utilidad de la política tirana que lo justifique. En nombre de aquellas leyes que no son de hoy ni de ayer, sino de siempre, Antígona, en pugna con la ley humana por no quebrantar la ley divina, le lleva la contra al tirano, entierra simbólicamente a su hermano y salva aquel deber intocable, a costa de la propia vida (Sánchez Pacheco, 1981, p. 80)

En palabras de la misma Antígona:

Sin embargo, al irme, alimento grandes esperanza de llegar querida para mi padre y querida también para ti, madre, y para ti, hermano, porque, cuando vosotros estabais muertos, yo con mis manos os lavé y os dispuse todo y os ofrecí las libaciones sobre la tumba Y ahora, Polinices, por ocultar tu cuerpo, consigo semejante trato. Pero yo te honré debidamente en opinión de los sensatos. Pues nunca, ni aunque hubiera sido madre de hijos, ni aunque mi esposo muerto se estuviera corrompiendo, hubiera tomado sobre mí esta tarea en contra de la voluntad de los ciudadanos (Sófocles, 1981, p. 282).

Las palabras de Antígona escenifican, por un lado, el compromiso por la dignidad del otro como fundamento de sus acciones, incluso, en un contexto

problemático que compromete seriamente su integridad y, por otro, el antiguo debate del derecho natural –escenificado en las leyes de los dioses a los cuales quiere honrar Antígona– y el derecho positivo –la norma punible que sentencia Creonte ante la muerte de los hijos de Edipo y la subsecuente prohibición de rendirle un sepulcro digno a Polinices–.

Dos perspectivas filosóficas

La tragedia de Sófocles introduce la exposición del derecho natural y su vínculo con la dignidad humana. En términos generales, el derecho natural se entiende como un conjunto de normas y principios jurídicos que se atribuyen a la propia naturaleza de la razón humana y que existen como principios inmutables y universales de su mera existencia. Estos buscan una correspondencia con aquellos elementos que son inherentes a la naturaleza humana y que no necesitan un reconocimiento normativo o la buena voluntad del legislador para ser reconocidos, ya que sus preceptos se desligan de la contemplación de la razón y la naturaleza que corresponden a la condición de existencia humana.

Si bien históricamente el derecho mantiene una interpretación recelosamente política, es innegable que cualquier objeto del conocimiento que pase por el medioevo tendrá un contacto, una interpretación o un uso político cristianizado, siendo el derecho natural uno de los más manoseados ya desde la religiosidad, ya desde la institucionalidad. Al respecto, aparecen las consideraciones de Santo Tomás de Aquino para quien el derecho natural tendrá una inmanencia divina disponible al uso social del hombre. El carácter de la ley divina permite el acceso de la racionalidad humana a la interpretación y participación del carácter divino de las leyes. De esta manera, la ley natural tendrá alcances universales, inmutables y eternos llamados a direccionar la vida del hombre y asegurar su existencia.

Por su parte, San Agustín será más directo en la fundamentación ontológica del derecho natural en contraposición al derecho de los hombres. La exposición llevada a cabo en su obra más afamada, *La Ciudad de Dios*, puede ser dividida en virtud de los objetos que la describen y la componen: la ciudad de los hombres y la ciudad de Dios; la historia de los hombres y la historia de dios. La naturaleza de los hombres y la naturaleza divina son tan abismalmente diferentes que podrían extraerse dos libros diferentes respecto a las características inherentes a cada naturaleza. Ahora bien, lo importante respecto al derecho natural es resaltar que, para este pensador, la naturaleza de la ley natural que deviene por precepto divino mantendrá una fuerza legitimada en las carencias mismas de la historia y la naturaleza del hombre, de donde esta ley eterna, omnisciente y verdaderamente justa tendrá un *status* superior e inviolable (Villegas, 2014, p. 97).

Para no perder el norte de la exposición, se dirá que los dos grandes pensadores del medioevo señalan, a su manera, que el derecho natural alcanza su legitimidad política al hacer evidente que las contingencias sociales típicas de la historia humana emiten una naturaleza legislativa incipiente y arcaica arraigada en años y años de lucha por el poder, mientras que las leyes que emanan de la consideración divina permanecen inmutables gracias a su misma naturaleza.

Posterior al medioevo, la filosofía política se afina en una nueva descripción del derecho natural, entendido como aquellas garantías que requiere un individuo para desarrollarse en la vida social: una garantía que emana, no de la naturaleza divina, sino de los presupuestos identificadores de la persona humana. Una descripción que lubrica el despliegue del hombre como ser social y ser de derechos; como ser que reclama libertad y condiciones para su despliegue. Lo interesante de esta descripción es comprender que la materialización de los derechos que despliegan la naturaleza humana es anterior al mismo reconocimiento político; en otras palabras, que la condición que permite la lectura de los derechos del hombre no necesita concesión normativa alguna de los sistemas políticos, por el contrario, estos se presentan por la sola condición de existencia del hombre (Villegas, 2014, p. 99).

Tras largas transformaciones políticas, sociales y culturales, más exactamente en el siglo XIX, ocurrió un cambio en la comprensión jurídicopolítica que marcó el rumbo del fenómeno de lo político en Occidente: el positivismo jurídico. Esta comprensión selló una evolución ideológica en la filosofía y la ciencia política desde un giro conceptual de la naturaleza de las leyes, de las normas y de la justificación política de las mismas, cuyo fin fue ubicar al hombre y a su actividad política como ejes centrales de un análisis basado en los presupuestos lógicos de los métodos científicos. En todo caso, la legitimidad de la que se habla no fue un fenómeno inherente a la filosofía o la ciencia política, sino que tuvo serias repercusiones en las ciencias sociales en general, popularizando la idea de que los cuerpos sociales y, en general, las acciones del hombre podían ser contempladas bajo el rigor científico típico de las ciencias exactas.

Expresamente, la ciencia jurídica reconoce el triunfo de las normas sociales y de la concesión prescriptiva de los documentos políticos. Esta consideración parte de la consolidación de que el derecho como valor y principio político solo puede entenderse en los límites de su comprensión normativa. En otras palabras, la descripción del positivismo jurídico brinda una supremacía al formulismo de las normas jurídicas sobre los valores e ideales del iusnaturalismo y el derecho natural en general, de donde se concluye que los preceptos que permiten la vida sociopolítica del hombre, materializados en derechos y leyes, se entienden como el fundamento de su exigibilidad y garantía.

Si bien se plantea que las pretensiones metodológicas y políticas del positivismo jurídico se entienden en el marco de una traducción real de los fenómenos sociales y los intereses políticos de una comunidad en particular, su desarrollo conceptual ha generado un divorcio con los presupuestos morales de la vida política, ya que estos últimos –los valores morales–, a la luz de un análisis cientificista de las normas sociales, lejos de explicar las lógicas de la funcionalidad política de las leyes, obedecen más a una respuesta emotiva que entorpece la argumentación legislativa. La positivización entonces, se entenderá como un proceso de asimilación donde el derecho se expresa como fenómeno desprendido de las concesiones normativas de la reflexión jurídica que solo alcanza su culmen cuando i) abandona los presupuestos morales de las normas y ii) se reconoce que la legitimidad normativa emana de una concesión normativa, o constitucional, concienzuda, compacta y contemplativa.

Cabe aclarar que la exposición de estas grandes tradiciones, si bien se contraponen sobre todo a la luz de sus presupuestos filosóficos, no pretenden controvertir el grado de correspondencia del derecho a la luz de las problemáticas subyacentes de la dignidad humana. Se trata más de reconocer que los estadios históricos que conforman su discurso evidencian, a su vez, una referencia a los Derechos Humanos como una preocupación emanada desde la contemplación política de los derechos como garantías para el aseguramiento de la vida misma del hombre. Esta contemplación del derecho como reminiscencia de la dignidad humana alcanza grandes momentos de identificación histórica, por ejemplo, en los esfuerzos políticos de los nacientes Estados de la modernidad política.

Al respecto, entonces, el sistema de representación inaugurado por los norteamericanos se ha reconocido como uno de los insumos políticos más determinantes para la popularización de los valores democráticos y del discurso de los derechos. La forma de instituirse como nación a la luz de su sistema político, el liberalismo, está atravesada por la comunión de un naciente liberalismo que cataliza la dignidad humana y las libertades como garantías de reconocimiento social y político.

La Constitución de los Estados Unidos expresa manifiestamente la protección de varios derechos como fundamento de la vida social. La protección del derecho a la vida, a la libertad, la distribución y autogestión de la administración del poder y la igualdad constituyen la apertura a un entendimiento que generaliza la sensación política de elementos fundacionales para una carta de derechos universales que cobijen la dignidad desde la génesis misma de la actuación estatal. Cabe aclarar que esta pretensión de reconocimiento universal se percibe en la *Declaración del buen pueblo de Virginia*, un cuerpo jurídico que impulsa la constitución norteamericana y es culmen de las garantías políticas como fuente de legitimación democrática.

La base de su reivindicación política representó la fuente de inspiración para la posterior constitución nacional. Firmada el 12 de junio de 1776, se considera la primera declaración de derechos del hombre formalmente constituida en la historia de Occidente. Con un corte iusnaturalista, las reivindicaciones sociopolíticas que allí se emiten demuestran una influencia significativa de pensadores ingleses tales como Jhon Locke y Pufendorf y expresan sobre la base de dieciséis artículos, de los cuales los dos primeros enuncian el posicionamiento de los derechos y de la igualdad como presupuestos políticos, que:

Artículo I: Todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos Derechos Humanos innatos, de los que, cuando entran en estado de sociedad, no pueden privar o desposeer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad.

Artículo II: Todo poder es inherente al pueblo y, en consecuencia el acusado tiene derecho a saber la causa y la naturaleza de la acusación, a ser careado con sus acusadores y testigos, a pedir pruebas a su favor nadie sea privado de su libertad, salvo por mandato de la ley del país o por juicio de sus iguales (ONU, 1948).

Cabe decir que, si bien su reconocimiento ha sido menguado por la aparición de la Constitución Política norteamericana, su fuerza discursiva convence a federalistas y antifederalistas para el acuerdo sobre las enmiendas que consolidan la pacificación y posterior integración de los Estados.

En otras latitudes, los procesos de revolución social vividos en Francia comienzan a provocar serios cuestionamientos de las estructuras políticas medievales. Con una burguesía cansada de la hegemonía politicosocial de la nobleza, con serias dificultades en términos de distribución de la riqueza y, sobre todo, de la capacidad de acción y decisión de las clases sociales, esta nación se adentra en un proceso de reivindicación de la persona como un sujeto instituido por derechos (Angarita, 1997, p. 15).

Influenciada por el enciclopedismo y la Ilustración alemana, esta declaración le otorga a los derechos su conocido estatus de *fundamentales* y *universales* en un movimiento dialéctico que fortalecería, por un lado, la reflexión constitucional desde la cohesión política de las normas prescriptivas y, por otro, las discusiones sobre las garantías constitucionales como epicentro del relieve político de los derechos. Pero su influencia no solo hizo mella en la discusión constitucional; se verá que el alcance normativo de la Francia postrevolucionaria comprometerá las bases mismas de la teoría del Estado, del posterior derecho internacional y, por supuesto, de los Derechos Humanos. En resumen, dictada el 26 de agosto de 1789, La Declaración De Los Derechos del Hombre y del Ciudadano se comprenderá como la Constitución Política de la modernidad que consolida los presupuestos de exigencia y reconocimiento social sobre la base de la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Hasta aquí se mencionan las dos tradiciones principales y dos de los hechos históricos que más le han aportado a la idea de los derechos como fundamento catalizador de lo político que lubrica la asimilación universal del reconocimiento del hombre. Pero esta reconstrucción exige un estadio más. A principios del siglo XX, el mapa político del planeta se estremeció ante la lógica de la internacionalización, y con ello, con la ampliación contemplativa de los presupuestos democráticos y constitucionales. Desde allí, los derechos económicos, culturales y sociales toman una particular importancia en el léxico de los derechos. Este hecho queda evidenciado en la ardua preocupación sobre fenómenos como el armamento bélico, la paz internacional, la esclavitud, el reconocimiento de la diversidad cultural, entre otros.

Pero fueron los estragos de la Primera Guerra Mundial y el subsecuente Tratado de Versalles los que consolidan la idea de reorganizar el mapa de las relaciones internacionales con el fin de orientar la política con miras al respeto y a la resolución de los conflictos al margen de la guerra. A efectos suyos, entonces, se agita el vínculo del ser humano como una categoría de injerencia internacional, la vinculación de los derechos laborales en la escena democrática y, por supuesto, el compromiso de la convivencia entre los Estados, no obstante, estas intenciones políticas no estarían más lejos de materializarse. Después de la tercera década del siglo XX, el escenario internacional presenció cómo una a una, sus declaraciones democráticas sobre el respeto y reconocimiento político se difuminaba en el aire ante la consolidación de grandes dictaduras y los estragos de la guerra. Un escenario catastrófico que puso en jaque los postulados de la modernidad al destruir los ideales políticos de los Estados y los presupuestos emancipatorios del hombre racional.

Ahora bien, más allá de los desaciertos políticos que el holocausto evidencia, se empieza a conformar una nueva fuerza política internacional cuyos fundamentos se dan en un nuevo compromiso de paz marcado por una concesión negativa de la paz dictada por la prohibición de la guerra como método para la resolución de los conflictos dentro de o entre los Estados y, por supuesto, en la creación de la Organización de las Naciones Unidas a finales de 1945.

Después de esta exposición histórica, cabe señalar que los Derechos Humanos arriban en el marco de exposición de la ONU a partir de tres tipos: i) los derechos civiles y políticos: denominados derechos de primera generación, parten de la asimilación constitucional y de los procesos sociales desde el siglo XVIII y XIX tales como el derecho a la vida, el derecho a no ser esclavizado, a la familia, a la libertad de conciencia, al debido proceso, a la personalidad jurídica, entre otros; ii) derechos económicos, sociales y culturales: entendidos como aquellos derechos que se consolidaron desde las corrientes socialistas respecto a los embates de la revolución industrial, y en definitiva sobre la desigualdad

social de las relaciones políticas. En su haber se cuenta el derecho a condiciones dignas de trabajo, al descanso, a librarse del hambre, a la salud, a la protección de la familia, a la orientación y formación profesional, y al goce general de los derechos. Cabe decir que estos derechos tienen un acento programático, esto es, que representan programas que los estados deben alcanzar en la medida de sus alcances institucionales y políticos; iii) los derechos de la solidaridad: aquí se contemplan el derecho a la libre determinación de los pueblos, derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente y a sacarle provecho al patrimonio de la humanidad (Angarita, 1997, p. 6).

Si bien toda clasificación recae irremediabilmente en una jerarquización, una de las características esenciales de los Derechos Humanos es su indivisibilidad, su correlación e interdependencia. Y aunque se señala sistemáticamente que existe una suerte de preeminencia de unos sobre otros, por ejemplo, de los derechos civiles y políticos sobre los derechos de solidaridad, este hecho obedece más a su madurez histórica –por la exigibilidad prolongada de estos derechos en el tiempo– y jurídica que a alguna estratificación explícita.

Los Derechos Humanos como manifiesto político de la humanidad

Se han mencionado los aspectos más importantes de la tradición de los Derechos Humanos a partir de los momentos más significativos de su transformación sociohistórica. Ante todo, es menester señalar, pues, que los Derechos Humanos se ciernen en el epicentro de un sistema democrático eminentemente liberal. Si bien otras tradiciones han aportado de cierta manera a su comprensión, como las premisas de reconocimiento desprendidas y reconocidas desde los sistemas socialistas, su discurso, sus herramientas políticas y la institucionalidad que le cobija se despliegan en un contexto democrático. Que su apellido sea liberalismo, conlleva dos serias implicaciones que deben ser mencionadas.

En primer lugar, que el discurso del liberalismo político exige que la lectura histórica del reconocimiento de los Derechos Humanos sea concebido como un triunfo de los valores democráticos, que sus luchas continuas en el tiempo significan una reivindicación de la dignidad humana como una lucha ferviente para alcanzar una idea fundamentada en el respeto por el otro o, incluso, que la funcionalidad política de los Derechos Humanos se entienda como una fuerza discursiva e institucional que controla el poder de los Estados convirtiéndolos en sujetos judicializables, un hecho que puede ser enmarcado en la justificación filosófica del liberalismo mismo, esto es, como un sistema político que concibe la presencia estatal como un mal necesario al que hay que mantener a raya para que no violente la libertad del individuo (Angarita, 1997, p. 18).

En segundo lugar, que los Derechos Humanos albergan todos los males atribuibles a la democracia liberal, a saber, que ha consolidado, de la mano del

capitalismo, un sistema inequitativo, desigual y agresivo contra el individuo; que su discurso ha posibilitado un chantaje político sobre ciertas naciones; que su funcionalidad política e institucional ha servido a las grandes potencias brindándoles, incluso, una posición de privilegio que extiende las lógicas del colonialismo sobre el tercer mundo (De Sousa, 2014, p. 8).

Frente al primer punto, hay que decir que la comprensión histórica de los Derechos Humanos como un consolidado eminentemente democrático y liberal le concede una lectura política de denuncia sin precedentes históricos. Si bien la globalización, los medios de comunicación y los avances tecnológicos se han encargado de evidenciar problemáticas de injerencia mundial, actualmente no hay un ente político con dimensiones internacionales que se encargue de denunciar y judicializar los crímenes a manos de los Estados y los agentes pertenecientes a este, salvo aquella función que se ejecuta desde la ONU y los Derechos Humanos. No existe una entidad u otro discurso con la *efectividad política* que contemple problemáticas vinculantes de interés planetario, tales como la crisis ambiental, la pobreza, la lucha contra el terrorismo, la desaparición de las especies y, por supuesto, el aseguramiento de la dignidad humana como premisa política (De Sousa, 2014, p. 10).

Al otro lado se tiene la crítica profunda de que su accionar institucional deviene del control político de las grandes potencias, en cuyo caso, más allá de generar condiciones de reconocimiento, su discurso ha deslegitimado las luchas que se han dado *desde abajo*, esto es, fuera de la comprensión política de encuadre estrictamente democrático (Rajagopal, 2005, p. 10).

Podría hacerse una lista interminable de beneficios y perjuicios de los Derechos Humanos. Pero algo es cierto, estos representan hoy día un discurso político *sine qua non* es posible leer las contingencias actuales y las problemáticas sea de orden estatal o de orden internacional. Es claro entonces que, si bien los Derechos Humanos representan un discurso que ha dictado gran parte de las discusiones políticas de la actualidad, también es menester señalar sus problemáticas más sensibles en el orden filosófico, que al caso, corre por cuenta del afianzamiento de una concepción política eurocéntrica en la lectura de los derechos. Esta fuerza discursiva que denuncia la hegemonía de los Derechos Humanos se recrudece al señalar la incapacidad institucional para combatir los perjuicios de uno de sus vecinos ideológicos, a saber, el capitalismo (De Sousa, 2002, p. 65).

Es innegable que los Derechos Humanos, como lenguaje de la dignidad humana, lograron abrirse paso entre muchas otras expresiones. En ese marco se hace más que legítima la pregunta sobre si los Derechos Humanos son eficaces para la lucha de los excluidos, los explotados y los discriminados, o si, por el

contrario, se evidencia una suspensión sospechosa de la misión que históricamente se le han otorgado en la reivindicación de aquellos que se encuentran en posiciones desfavorecidas.

Desde el culmen de la Segunda Guerra Mundial se le ha encomendado esta función a los Derechos Humanos pero, para pensadores como Ernst Bloch (2011), el arraigo de los derechos conlleva una lucha social por la hegemonía política y económica, no por la dignidad humana. Así, pues, no está por fuera de los límites de humilde ejercicio de escritura considerar un caso particular que, en sus efectos prácticos, puede ayudar a responder por el servicio que prestan los Derechos Humanos a los fines de defensa de la dignidad humana.

Verbigracia, Luigi Ferrajoli: la justicia penal transicional para la Colombia del posconflicto y las garantías para la paz interna

Puesto sobre la premisa de la defensa de los Derechos Humanos, el caso particular del proceso de paz llevado a cabo entre el Gobierno colombiano y las FARC engrana numerosos componentes que, desde un marco de tratamiento teórico puede ofrecer las dimensiones que limiten las justas medidas para el aseguramiento de la paz y, por ende, de los Derechos Humanos. En este sentido, toma la bandera de la teoría jurídica el italiano Luigi Ferrajoli quien, en su texto *La justicia penal transicional para la Colombia de posconflicto y las garantías para la paz* (2016), enmarca, con el lente de la teoría general del derecho, los principales requerimientos jurídicos y las garantías sobre las cuales debe considerarse el establecimiento de una justicia penal transicional para una problemática de conflicto de vieja data y que no ha parado de repercutir en la realidad social y política del país en las últimos seis décadas.

Así, establece el italiano, una premisa fundante de cualquier justicia de transición a la paz, a saber, que la paz es el valor supremo, en tanto que representa y contiene en consecución todos los valores constitutivos de la convivencia civil y de los demás valores políticos. De tal manera que, apelando a la evidencia kelseniana¹¹, el tratamiento de los Derechos Humanos que se establece en estas líneas se enmarca en tal defensa de la paz como el valor supremo sobre el que debe estar fundada cualquier teoría jurídica o política, y a cuya materialización deben apuntar todos los Estados en tanto dicha evidencia dicta que la guerra es muerte, vejamen y violación de los valores constitutivos del fin práctico de cualquier conglomerado social.

En el orden de la evidencia, si se quiere, el mismo Thomas Hobbes (2003) ya había establecido la necesidad de erradicar una de las principales características

¹ Para un tratamiento a profundidad de la consideración de la evidencia y argumento fundacional del establecimiento de la paz en Kelsen, véase Kelsen (2003).

del estado de naturaleza, el *bellum omnium contra omnes*, para lograr el establecimiento del Estado civil un requisito no negociable dentro de los términos del contrato social y, en general, del aparato jurídico y su institucionalidad. Así, para el caso colombiano, como lo expone el mismo Ferrajoli, la paz está establecida dentro de la Constitución Política de Colombia, en el artículo 22, como un *derecho y un deber de obligatorio cumplimiento*.

Un derecho de la persona y, por ende, un deber correspondiente de la esfera pública, que es el principal deber que el Estado tiene que alcanzar. Consistiendo, el derecho a la paz, en un derecho fundamental, como cualquier derecho fundamental, es contra mayoritario, cuya actuación es “deber de obligatorio cumplimiento”, incluso contra la voluntad de la mayoría. Por esto sería impropio e inaceptable someter la paz, o sea la solución pacífica negociada del conflicto a cualquier tipo de consulta popular (Ferrajoli, 2016, p. 148). Con esto, lo que se enmarca en el argumento del italiano es, en última instancia, la necesidad de pensar las categorías que configuran los derechos –cualesquiera que sean los adjetivos que se les adjudiquen– y los valores constitucionales que pugnan por ellos sobre la evidencia que, en su incumplimiento, permite avizorar las violaciones a los Derechos Humanos mismos y, por el mismo argumento, resulta inaceptable someter la paz, que es el valor fundante de la vida civil, a un juicio mayoritario, en tanto su consecución es ya el fin hacia el que deben apuntar todas las instituciones del aparato estatal.

Es, entonces, sobre esta premisa que se instaura la defensa ferrajoliana del valor de la paz. Pero, en el caso particular de una justicia transicional para la finalización del conflicto en Colombia, ¿cuáles deben ser los términos especiales necesarios para la realización de una justicia de transición a la paz? ¿Cuál debe ser el tratamiento, dentro de tales términos, que se ofrezca a los principales actores del conflicto? Y ¿cuáles deben ser las garantías jurídicas que se ofrezcan a las víctimas del conflicto? Son apenas algunas de las cuestiones a considerar dentro del margen garantista sobre el que se encuadra la teoría del italiano. Ahora, la evidencia que supera a la forma, en este tipo de aspectos, puede ser respondida por el mismo Ferrajoli, así:

Por lo tanto, la realización de la paz y el “nunca más” a la guerra deben representar ya sea sobre un plano teórico y filosófico o sobre aquel del derecho positivo, un objetivo político y una obligación jurídica prioritaria sobre cualquier otra: un objetivo, entonces, que debe ser alcanzado a cualquier precio. Preguntémosnos entonces: ¿cuál es el precio que se debe pagar por este objetivo? El precio es, precisamente, la renuncia a someter a los combatientes a la justicia penal ordinaria y por lo tanto la estipulación, para ellos, de un modelo diferente de justicia: el modelo, que en Colombia se ha llamado *justicia transicional* (Ferrajoli, 2016, p. 148).

Según se ha dicho, entonces, esta justicia especial debe considerar el establecimiento de la paz como valor supremo y presupuesto de cualquier tipo

de orden judicial. Además, la justicia transicional debe apuntar a un único fin claro y delimitado por la contingencia que la genera que, para el caso particular del acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC, es la finalización definitiva del conflicto armado y la pacificación de todos los combatientes, de tal manera que no haya lugar a una proliferación de rencores y deseos que venganza que posibilitaran la reapertura de nuevos conflictos en el panorama nacional.

La justicia de transición a la paz, entonces, no puede ser dictada por la justicia ordinaria por dos razones delimitadas por el italiano: la primera razón, de carácter jurídico, consiste en que los crímenes realizados en guerra por los alzados en armas no puede ser juzgada por la justicia ordinaria, en tanto lo apremiante de la resolución del conflicto se pone por encima de la norma misma en lo que se refiere al fin de la guerra, la segunda razón, de carácter político, consiste en que no puede alcanzarse una paz estable y duradera en el país, tratando a los diferentes combatientes del conflicto colombiano como delincuentes ordinarios y a los vencidos juzgándolos como criminales.

Ahora, las acciones de guerra, si se pretende la finalización efectiva de un conflicto, solo pueden ser juzgadas por el derecho bélico humanitario. Con lo que, en una justicia de transición a la paz deben ser juzgados solo los crímenes de guerra y los crímenes contra la humanidad y, dentro de estos, principalmente, los que atentan contra la población civil²². Pero, con estos, también hay que aclarar que solo los principales responsables de tales crímenes en contra de la humanidad son los que deben ser sometidos al juicio de una forma de justicia de transición a la paz como la que aquí se debe enmarcar.

Aclarado y delimitado, de esta manera, el objeto de la justicia transicional, preguntémosnos entonces: ¿en qué forma este tipo de justicia se distingue y tiene que distinguirse de la justicia penal ordinaria? Esencialmente en un punto, lógicamente consecuente con las dos razones antes mencionadas que justifican su adopción: su carácter no “retributivo”, no punitivo, sino sencillamente “reparador” y “restaurativo”. “Justicia de reparación” ha sido llamado efectivamente este tipo de justicia, basada en el reconocimiento de valores morales y políticos no menores que la justicia retributiva y el severo castigo de los culpables: la reconciliación nacional, la reparación de las injusticias y, sobre todo, la reconstrucción de la verdad histórica, que se logra dando la palabra a las víctimas, reconociendo públicamente sus sufrimientos y por lo tanto rehabilitándolas en su dignidad de personas (Ferrajoli, 2016, p. 150).

En el marco defensorial de los Derechos Humanos, sobre la base de su acepción *iusnaturalista*, una justicia transicional tal cobra un valor capital en el

²² Aquí, se consideran todos los crímenes estipulados en el artículo 5 del estatuto de la Corte Penal Internacional aprobado en Roma el 17 de julio de 1998, así, deben considerarse masacres, violaciones, secuestros, reclutamientos forzosos efectuados por todos los actores armados del conflicto. Así, no se consideran solo los crímenes realizados por las FARC sino, también, los crímenes realizados contra el, en su momento, grupo guerrillero.

establecimiento de una paz estable y duradera, en tanto exige una reconstrucción de la verdad entorno a los crímenes realizados por todos los actores de la guerra, una toma de responsabilidades de las atrocidades en la guerra por parte de los mismos y, con esto, se configura un escenario social de resarcimiento de las víctimas que pueda erradicar los deseos de venganza, los odios, rencores y, con ellos, las posibilidades del surgimiento de nuevos enfrentamientos bélicos.

Desde otra perspectiva, además, al resaltar la comprobación de la verdad y la atribución de responsabilidades en los crímenes de guerra, en ningún caso el establecimiento de una justicia especial para la paz representa un marco de impunidad dentro del proceso de paz llevado a cabo en Colombia³³. Una justicia especial para el *nunca más*, entonces, solo puede considerarse como un escenario para la impunidad en tanto que no ofrezca los mecanismos juridicopolíticos para el establecimiento de la verdad, la atribución de responsabilidades de los crímenes de guerra, la reconciliación y el resarcimiento de las víctimas del conflicto armado.

Ahora, en tanto que la efectiva constitución de una paz estable y duradera depende de la reconciliación y la construcción de una memoria del conflicto, la justicia transicional por la cual apeló Ferrajoli en su texto se consolida en términos procesuales más no punitivos. La ejecución de los respectivos procesos de atribución de los delitos por parte de los agentes armados es, en última instancia, lo que puede posibilitar el establecimiento de una memoria que configure los fines de una sociedad que plantea nuevas salidas al conflicto y se reconcilia como nación.

¿Cuáles garantías para la paz?

Como ya se ha dicho, una justicia transicional del tipo de las exigencias del conflicto colombiano, debe tender a la reconciliación y, por tanto, a la verdad, por lo que se hace necesario un cierto grado de indulgencia en las condiciones de los juicios punitivos que en ella se enmarquen. Pero, para lograr la materialización de los escenarios propicios de reconciliación y verdad, es preciso soportarlos sobre la base sólida de las respectivas garantías que permitan su efectiva ejecución. Sobre tamaño supuesto, necesario para el sostenimiento, mantenimiento y la consolidación de la paz como requisito en un marco *defensorial* de los Derechos

³ En Ferrajoli (2016), pueden encontrarse también referencias precisas a los casos exceptuados para el tratamiento de este tipo de crímenes, expuestos así: "Se trata de un argumento jurídico no decisivo, pues este principio en efecto admite excepciones, con base en el mismo derecho Internacional. El artículo 6° par. 5° del II protocolo adicional de 1976 del convenio de Ginebra de 1949, dedicado específicamente a la "protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter Internacional" establece en efecto que, "a la cesación de las hostilidades, las autoridades en el poder procurarán conceder la amnistía más amplia posible a las personas que hayan tomado parte en el conflicto armado o que se encuentren privadas de la libertad, internadas o detenidas por motivos relacionados con el conflicto armado".

Humanos, Ferrajoli establece tres garantías específicas sobre las que deben fundarse los principios que aseguren los términos del acuerdo, a saber:

La asimetría entre Estado de derecho y violencia extra-legal: considerar esta asimetría implica, *grosso modo*, establecer un principio sobre el cual se conciba una horizontalidad en los discursos políticos de todos los actores del conflicto. Reconocer la diferencia entre los términos de una civilización del derecho y una incivilización de la guerra implica poner los pies sobre un terreno llano a partir del cual conformar una efectiva reconciliación fundada en la construcción de la verdad del conflicto. Así, no puede existir, en los términos de un proceso de paz, ni en su ejecución, ningún tipo de estado de excepción o de violencia por parte de los agentes institucionales, solo espacios para la conformación de una memoria territorial con el fin último de no volver al conflicto. Ahora, para la claridad, en los términos desarrollados por el italiano, solo las garantías penales y procesuales que puede ofrecer un Estado de derecho pueden permitir el mantenimiento de los debidos procesos que evitarían una vuelta de tuerca al arbitrio de la violencia.

Es justamente la experiencia institucional colombiana de estos últimos quince años, considero, la que provee, si fuera necesario, una confirmación del valor político y moral de esta distancia y esta asimetría. Debemos en efecto reconocer –como me parece sea ya comúnmente reconocido– el fracaso de la así llamada “política de seguridad democrática” promovida en Colombia en la primera década de este siglo y que consistía en la respuesta simétrica del Estado a la guerra con la guerra, además de las medidas excepcionales de carácter libericida (Ferrajoli, 2016, p. 153).

Con argumentos de este talante, la construcción teórica ferrajoliana es la confirmación de una cierta necesidad de preponderancia de la discusión política llevada a la acción sobre los límites procesales y punitivos de un Estado de derecho para conformar los valores politicomorales que posibiliten el reconocimiento de los agentes del conflicto en lugar de suprimir la violencia con más violencia ejercida, desde el seno de la institucionalidad, por parte de las Fuerzas Armadas del Estado.

El desarme de la sociedad civil y el monopolio policial de la fuerza: el segundo orden de garantías para el aseguramiento y mantenimiento de la paz que establece Ferrajoli puede entenderse, en términos hobbesianos, como la entrega total y sin restricción de las armas, no solo por parte de los grupos armados implicados en el conflicto, sino de la sociedad civil en general. Una efectiva dejación de las armas y la generación de un marco político para la no fabricación ni distribución de las mismas, son requerimientos que, aunque el mismo autor reconoce que no representan objetivos realizables hoy en ningún

país del mundo, establecería los términos necesarios para la efectiva puesta en marcha del organigrama juridicopolítico de un acuerdo de paz.

Es esta una cuestión de fondo, sobre la que he insistido muchas veces y que va bien más allá del problema de la pacificación nacional en Colombia. Cada año, en el mundo, hay centenares de millares de homicidios: exactamente 437.000 solo en el 2012, la mayor parte con armas de fuego; sin contar los muertos todavía más numerosos (se calcula aproximadamente unos dos millones) provocados por las muchas guerras civiles o entre Estados (Ferrajoli, 2016, p. 156).

Ahora, más allá del carácter fáctico de posibilidad que pueda tener la exigencia planteada por Ferrajoli, lo que se busca en este apartado es demostrar la envergadura de las consecuencias de la industria armamentista en las pretensiones de consolidación y mantenimiento de un proceso de paz como el desarrollado entre el Gobierno colombiano y las FARC. Añadido a la prohibición sin excepciones de las armas, en consideración a la problemática propiamente colombiana del conflicto, el italiano propone la idea de una política racional, que considere volcarse sobre los valores de la legislación actual y, en relación al narcotráfico –el principal factor movilizador del conflicto armado– que legalice y, por tanto, controle el comercio de drogas duras, su consumo y su producción, con el fin de aportar al progresivo desarme de la población civil y de las macro estructuras que, hoy todavía, participan en la guerra.

La democracia en sus dos dimensiones: la política o formal y la constitucional o sustancial: se trata, en este último orden de garantías, de la exigencia del respeto y la consolidación de una pugna por el mantenimiento de las dos dimensiones fundantes de la democracia en un sentido netamente constitucional. En un primer caso, se habla de la dimensión formal (política) que se manifiesta en la práctica representativa de la ciudadanía en todos los espectros decisionales del ordenamiento jurídico de una nación y, en un segundo lugar, se habla de la dimensión sustancial (constitucional) consistente en el marco normativo particular que regirá la acción decisional.

Así, pues, por una parte, solo la primacía de la institución parlamentaria⁴⁴, en su forma y método de defensa de los valores democráticos puede establecer

⁴ Se toma aquí la noción del parlamento, en tanto Ferrajoli pone el tono de sus argumentaciones sobre la idea kelseniana de la democracia, en torno a la cual se expresa así: "Es, en efecto, el Parlamento, como escribió Kelsen, la institución que, a través de la confrontación entre mayoría y minorías 'crea la posibilidad de un compromiso'; donde *compromiso* significa: posposición de lo que divide los asociados en ventaja de lo que los une y, por lo tanto, *recíproca tolerancia*. Por esto la mejor forma de democracia, para Kelsen, es la democracia parlamentaria que resulta de la adopción del sistema electoral proporcional: porque, él afirma, 'el entero procedimiento parlamentario apunta al logro de una vía intermedia, de una resultante de las fuerzas sociales antagonistas' que obviamente requiere 'que todos los grupos políticos estén representados en el parlamento en proporción a su fuerza, si se quiere que el parlamento represente la situación de hecho de los intereses en conflicto, lo que es el postulado teórico para alcanzar un compromiso'" (2016, p. 159).

el aseguramiento de los lineamientos enmarcados para que se posibiliten los escenarios pertinentes para lograr una efectiva construcción de una memoria histórica del conflicto, sobre los debidos procesos, necesarios para la consolidación de una paz estable y duradera y, por otra parte, recordando la aparición, por vías parlamentarias, del fascismo y el nacismo, Ferrajoli establece la urgente necesidad de no considerar solamente el aparato representativo y formal de democracia, sin una dimensión que considere la conformación de este marco sustancial de defensa de los principios democráticos y derechos fundamentales enmarcados en la Constitución.

De esta manera, desde el papel del marco juridicopolítico necesario para la consolidación de una paz efectiva, estable y duradera, pensada para el caso específico del conflicto colombiano, esta última exigencia de Luigi Ferrajoli enmarca una reflexión más profunda –en lo que se refiere al establecimiento de una memoria colectiva de la guerra– que simples lineamientos procesales para la consolidación de una empresa burocrática enmarcada en la institución política, a saber, que no puede edificarse la puesta en marcha de un acuerdo para la consolidación y mantenimiento de la paz interna en Colombia si esta no se soporta en las dimensiones formales y sustanciales de la democracia, necesarias, en el marco de un Estado de derecho, para la efectiva erradicación de la guerra por vías políticas, y para el aseguramiento de su mantenimiento en el tiempo, por medio de la construcción de principios sociales orientados a la defensa de los derechos, adjetivados o como se prefiera.

Así, pues, con sus falencias y cuestionamientos, mientras no exista otro discurso orientador con la marcada contundencia y la aceptación de la que gozan los Derechos Humanos será imposible pensar otra forma de comprensión de problemáticas similares a las particulares aquí representadas. Con lo que se considera pertinente hacer una última reflexión: que la argumentación política de los Derechos Humanos y, para el caso particular, del valor supremo de la paz, no puede ser comprendida solo a la luz de su efectividad política o su formalidad jurídica. Los seres humanos son más que una formalidad, y aunque quizás sea imposible interpretar la esencia humana para llevarla a un escenario prescriptivo o institucional, su sola pretensión permite seguir pensando que un mundo mejor, marcado por la paz y la armonía política es posible más allá de los panoramas actuales. Si los mecanismos jurídicos o las contingencias políticas aún no se corresponden con esos ideales que robustecen gran parte de las instituciones —en este caso la ONU— la contemplación del ideal como brújula política ha permitido la consolidación de nuestros proyectos políticos. Esto quiere decir que la defensa y consolidación de los Derechos Humanos y, en ellos, el valor supremo de la paz exige y merece una madurez institucional mayor y una intencionalidad política alejada de los intereses particulares. Así pues, se pretende destacar la función de los ideales utópicos, a veces tan fugaces y tan

distantes para nuestra realidad política, de aquel reconocimiento. Por lo que cabe resaltar la expresión de Eduardo Galeano respecto a la utopía: “la utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar” (Galeano, 2012).

Se quiere pensar que actualmente se transita por los senderos de la utopía.

Conclusiones

Si bien en la política de la *polis* de la antigua Grecia se encuentran algunas reflexiones en torno a la dignidad humana, su aparición formal se dará en el marco de las tradiciones iusnaturalista y del positivismo jurídico y, naturalmente, bajo el triunfo de la democracia en la modernidad que, en términos políticos experimentó una mutación en el juicio sobre los sistemas sociales, del ciudadano, y de los instrumentos políticos que materializarán la comprensión del derecho y las leyes como insumos de la vida política que lubrican el aseguramiento de la dignidad del hombre y de las condiciones que permiten su despliegue, ya desde lo estrictamente normativo o desde la enunciación de la naturaleza humana.

Con la aparición de la ONU, comienza una nueva comprensión del fenómeno de lo político, y marca tanto el inicio de la era estricta de los Derechos Humanos desde su afianzamiento y respaldo institucional como el crecimiento de organizaciones paralelas que robustecieron la comunidad internacional desde la política, desde lo económico y lo cultural. Entre otras: la Organización de Estados Americanos, la Organización de la Unidad Africana y la OIT (Organización Internacional del Trabajo).

Es cierto, y queda más que demostrado, que los Derechos Humanos mantienen serias dificultades políticas, filosóficas e institucionales. Puede decirse que la correlación de los Derechos Humanos es inexistente, que su andamiaje institucional refuerza la hegemonía de las potencias, que la ONU esconde una lógica de intervencionismo al servicio de intereses políticos, y que su estructura misma no obedece a presupuestos democráticos de representación, pero en la actualidad, incluso para los más escépticos, los Derechos Humanos mantienen una fuerza discursiva, social y política más que considerable para la interpretación de los fenómenos sociales y políticos de la actualidad.

En cualquiera de los casos, la conclusión parece difusa. Si bien a estos se pueden aducir los peores males, el presupuesto de los Derechos Humanos como elemento de reivindicación del hombre reluce desde su fuerza política. La versión política de los Derechos Humanos se encuentra en la idealización de sus presupuestos identitarios.

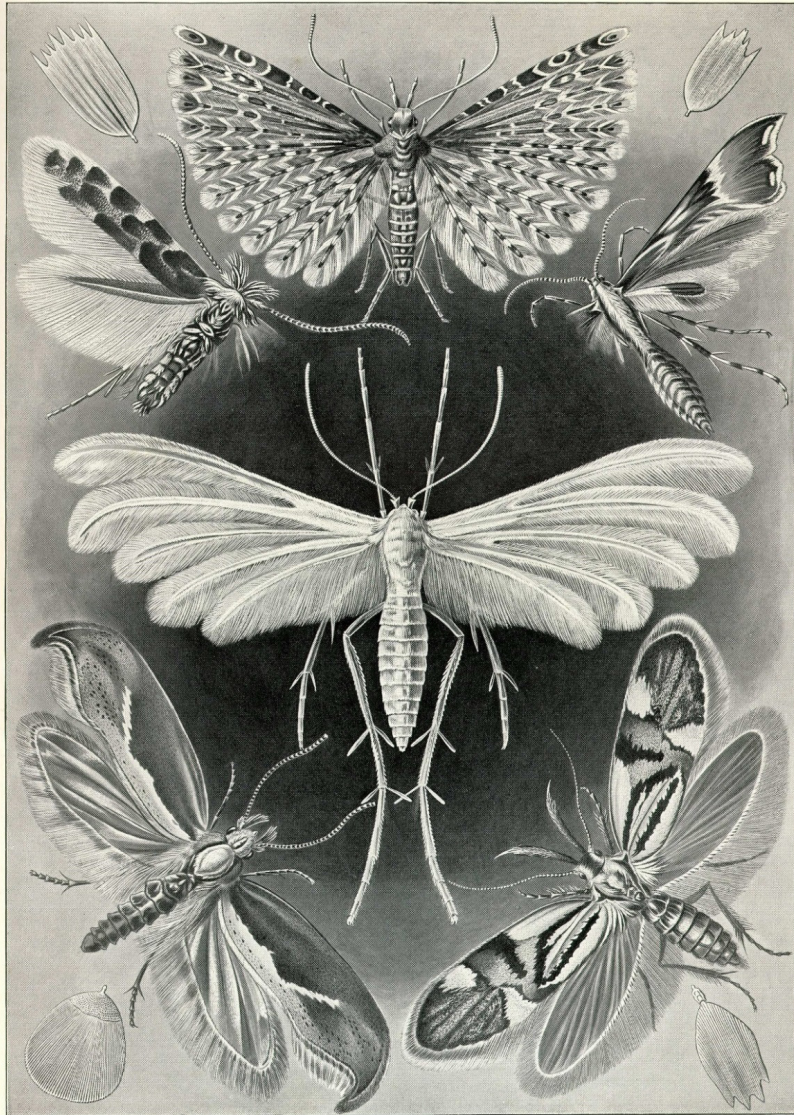
Cuando el monopolio de la guerra es ejercido por las fuerzas estatales, puede manifestarse una situación preocupante y limitante de las pretensiones del establecimiento de una paz estable y duradera: si el Estado se pone al nivel de la violencia extralegal y combate con fusiles las masacres generadas con fusiles, la institucionalidad se convierte en un ente generador de una espiral de violencia tan devastadora como el mal que se pretende erradicar y, así, sin la demarcación de una asimetría entre la violencia de los alzados ilegalmente en las armas y las armas de las instituciones estatales, solo se asiste al teatro de la violencia, de una institucionalidad castrada para la construcción de paz y la memoria histórica, que son requisito no negociable de la reparación de las víctimas en el ultraje de la guerra.

Mientras no exista otro discurso con una fuerza y aceptación similar al de los Derechos Humanos no se podrá pensar con otro lente el orden de lo posible en el ámbito político. Si bien se han señalado sistemáticamente sus falencias, parece que su vigencia y actualidad acompañarán por mucho más tiempo el lenguaje y la reflexión de la política internacional.

Referencias

- Angarita, P. (1997). *Derechos del hombre y de la mujer: su reconocimiento a través de la historia*. Universidad de Antioquia. (Texto inédito, sin paginación).
- Asamblea General ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.
- Bloch, E. (2011). *Derecho natural y dignidad humana* (Trad., F. González Vicén). Madrid: Dykinson.
- De Aquino, T. (2007). *La monarquía*. Ciudad de México: Técnos.
- De Hipona, A. (2009). *La ciudad de Dios*. Madrid: BAC.
- De Sousa, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Dejusticia.
- Organización de las Naciones Unidas. (1998). Estatuto de la Corte Penal Internacional. Recuperado de [https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)
- Ferrajoli, L. (2016). La justicia penal transicional para la Colombia del posconflicto y las garantías para la paz interna. *Revista Crítica Penal y Poder*, (10), 146-161.
- Galeano, E. (2012). ¿Para qué sirve la utopía? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>
- Hobbes, T. (2003). *El Leviatán*. Madrid: Losada.
- Kelsen, H. (2003). *La paz por medio del derecho*. Madrid: Trotta.
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Rajagopal, B. (2005). *El derecho internacional desde abajo: el desarrollo, los movimientos sociales y la resistencia del tercer mundo*. Bogotá: ILSA.
- Sánchez, P. (1981). Comentarios. En Sófocles (Aut.), *Antígona*. Madrid: Gredos.
- Sófocles., (1981). *Antígona*. Madrid: Gredos.
- Villegas, M. (2014). Sugerencia sobre el derecho natural. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (47), 93-115.

Traducción



Tineida. — Kotten.

Ernst Haeckel (1904). *Kunstformen der Natur*.
Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut. Plate 58: Tineida.

Homo Ludens / El cuerpo en juego en Michel Serres

Entrevista conducida por François L'Yvonnet*

Traducción del francés al español de

Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

laPalau@une.net.co

El cuerpo comienza con los pies por delante

Pulso, respiración, sueño, menstruación... el cuerpo vive de ritmos. Entre más avanza la investigación, más nuevos aparecen, incluso a nivel celular en el que la energía se genera por ciclos. Sus *tempo*s se componen juntos hasta hacer de nuestros organismos tubos de órganos o instrumentos de cuerdas que vibran con esa armonía sublime que llamamos salud, mejor aún forma, mejor aún vida, mejor aún persona. En efecto, ¿por qué no llamar a cada quien por el acorde que emite el silencio de sus órganos? Y en la situación opuesta, el sufrimiento inducido por un transporte fulminante a través de muchos haces, en latitud, que descompone esta onda corporal hasta la desarmonía. ¡Kua!

Ahora bien, ritmos igualmente refinados rigen este preámbulo, sus palabras y sus frases, como si una música secreta lo sostuviera. Escribir mal consiste en no respetar algunas reglas elementales de prosodia o de composición.

- *Ritmos del cuerpo, ritmos del texto. ¿Qué relaciones unen pues el pulso y las palabras, la respiración y las frases, el sueño y el sentido?*

Vamos a ver. Uno aprende en la escuela que un alejandrino cuenta doce pies; y otros versos tienen seis, ocho o diez. ¿Por qué *pies*? ¿Por qué ciertos poemas celebran, imitándolos, el paso cadencioso de las legiones que marchan o el galope cuadrúpedo de un caballo?

Respuesta por cuerpo. Marchad pues. Caminad en silencio. Marcad hasta escuchar pronto una discreta batería, una delicada caja seca que resuena y repite a golpes de unas baquetas vuestros pasos sobre el suelo. Y, de ese ritmo en

* Cómo citar: Paláu-Castaño, L. A. (2018). Homo Ludens / El cuerpo en juego en Michel Serres. Entrevista conducida por François L'Yvonnet. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 191-217. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a10> Traducción retomada de: Serres, M. (2017). *Cuerpos*. Entrevista conducida por François L'Yvonnet. París: Carnets Nord.

Agradecemos a la editorial francesa Carnets Nord autorizar la publicación de la versión en español de la entrevista de L'Yvonnet a Serres. Nota del editor.

Recibido: 15 de agosto de 2018.

Aprobado: 10 de octubre de 2018.

fase con los que componen el cuerpo y la vida, surge una música íntima, como si los pies externos sacudieran el oído interno. El ritmo de los pasos, de los que el conjunto va logrando vuestro acuerdo/acorde y vuestro nombre, reanima el cuerpo y, nuevamente nacida, el alma entra en lengua. Marcháis, estoy bien por ello, pues bien, ¡ahora cantad y bailad!!

Sí, escribo con los pies.

Atención: las páginas que siguen permiten escuchar mucho más lo oral que lo escrito.

Metamorfosis

- *En exergo a una de sus obras, Variaciones sobre el cuerpo (1999), se encuentra la dedicatoria siguiente: “A mis profesores de gimnasia, a mis entrenadores, a mis guías de alta montaña, que me enseñaron a pensar”. Esto es algo que puede sorprender...*

Sin embargo, fueron ellos los que me enseñaron a pensar, y les consagro un verdadero reconocimiento. Seguro que pensar es saber, aprender o memorizar, pero también es inventar, y siempre he tenido el sentimiento de que el cuerpo, en materia de intuición, invención y adaptación, estaba con toda frecuencia “adelantado”. Es por esta razón que estoy convencido de que los profesores de gimnasia tienen mucha más importancia en la sociedad y en la enseñanza de lo que se cree ordinariamente. Me gustaría que ellos estuvieran casi en el centro de la enseñanza, comprendidas las escuelas primarias y los comienzos de la secundaria, pues el cuerpo está en el centro de la evolución del individuo, ya sea en su vida o en su trabajo.

- *Mencióneme pedagogos que le han enseñado a pensar..., pero el verbo “pensar”, ¿no le parece aquí demasiado fuerte?*

En todas las actividades que conciernen la reflexión, es decir la adaptación, la sensación de lo nuevo, la percepción o la finura, el cuerpo anticipa de cierta manera. Solo sabemos lo que el cuerpo aprende y retiene, sus flexibilidades y sus pliegues.... Yo le doy una gran importancia a la adaptación y a la adaptabilidad.

Mi amigo Jacques Monod, cuando trabajaba sobre el ADN, sufría de contorsiones de la espalda. Y él decía: “me duelen los riñones porque me he girado como el ADN”. Como todos sabemos, el ADN es una doble hélice, y él imitaba con su cuerpo lo que estaba estudiando. Creo que, sin esa imitación, sin esa metamorfosis, no se aprendería nada. Solo aprendemos y solo descubrimos lo que el cuerpo sabe imitar, o lo que el cuerpo conoce metamorfoseándose en el objeto que estudia.

- *El esquiador, el que salta en altura o el paracaidista... imitan el gesto antes de ejecutarlo.*

Hay dos tipos de imitación. Se puede imitar el gesto del entrenador o del profesor, pero también el del deportista, por ejemplo, del que salta con garrocha o en altura. Se los imita incluso sin uno moverse, los imitamos al dormir. Uno de mis entrenadores me decía: "Si aprendes a sumergirte, es preciso que cuando en las noches te vas a dormir te sumerjas, como si hicieras el gesto virtualmente". Pero también existe, como en el ejemplo de Monod, la imitación del objeto que se está estudiando, con la impresión de que el cuerpo se metamorfosea en el objeto. La palabra "metamorfosis" me parece por lo demás preferible a la de "imitación". El cuerpo tiene la capacidad de metamorfosearse en el objeto estudiado. Mis profesores de gimnasia, mis entrenadores y mis guías me han enseñado a pensar porque me enseñaron la flexibilidad adaptativa del cuerpo metamórfico.

- *El cuerpo que imita, que se metamorfosea, incluso en el sueño... , el matemático Laurent Schwartz –que hablaba de la teoría de las distribuciones– decía que tenía un castillo interior que él visitaba y que hacía visitar.*

Pero no solo les ocurre a los matemáticos, se lo dice incluso de algunos pintores que descubren por la mañana la sonrisa de la Virgen o el Ángel de la Anunciación que han pintado durante su sueño... De cierta manera, el sueño los inspira. Y no es solamente una verdad de los matemáticos y de los pintores, es también una verdad de nosotros, de nosotros, ¡pobres filósofos!

- *Si sus guías de alta montaña le han enseñado a caminar es porque hay una manera de caminar "natural" y otra que no lo es, pero que quizás termina por volverse más natural que la primera...*

Digo con frecuencia: "¡Oh madre!, ¡no me enseñaste a caminar!". Nuestras madres nos enseñan a caminar sobre un piso sin obstáculos particulares. Ahora bien, las articulaciones y los músculos de los pies son extremadamente complejas y pueden adaptarse a situaciones múltiples. El "verdadero" andar es este, variable, que se descubre en la montaña, una vez que se alcanzan las rocas o en las pendientes un tanto rígidas, en las que hay que permanecer de pie. Le estoy muy agradecido a mis guías de alta montaña por haberme enseñado a caminar, porque los viejos tienen tendencia a caerse. Pues bien, los viejos alpinistas, ¡no se caen! Cuando encuentran un obstáculo, ya se han adaptado a la rectitud del cuerpo de pie, a pesar sobre las dificultades que encuentra el pie. En un célebre pasaje del *Tiempo recobrado*, Proust evoca los "empedrados desiguales" (un pasaje que todo el mundo asocia al mecanismo proustiano de la memoria). Desde hacía mucho tiempo, desde su nacimiento, solo caminaba sobre macadanes bien lisos, y de repente, ¡oh maravilla!, está caminando sobre

adoquines desiguales. ¿Y qué recuerda?, ¡la época en que los caminos no estaban macadamizados! El pie es extraordinariamente adaptativo y es en la montaña donde descubre el verdadero andar, en los senderos pendientes en los que uno logra todavía mantenerse en pie. Se reconoce al verdadero alpinista en el hecho de que es el que apoya las manos más tarde.

- *Reencontramos esa pregunta esencial: “¿qué puede el cuerpo?” Los filósofos han tratado más bien de responder la pregunta: “¿qué puede el espíritu?”.*

Para mí es como una definición: el cuerpo no es; no se puede definir el cuerpo por lo que él es, porque él es esencialmente metamórfico, adaptativo, por tanto flexible, rápido.... Defino el cuerpo por su capacidad: puede hacer muchas cosas, puede incluso hacer cosas que todavía no sé, puede a veces lo imposible.... La prueba está en que algunos saltadores en altura han superado ya los dos metros, y que, a partir de ese momento, otros deportistas se pusieron a saltar por encima de esa altura. Seguramente que el mimetismo interviene, como el entrenamiento, pero existe sobre todo el que cuando alguien muestra con su cuerpo lo que él puede hacer de nuevo, otros descubren que también ellos lo pueden. Por tanto, de cierta manera, el cuerpo no es real sino virtual, potencial. ¡Él puede!! Es casi su definición.

El niño que se empuja con todo su cuerpo para agarrar la totuma del arequipe se estira de tal manera que llega a alargarse aún más de lo que su talla podría hacer.... Es un gesto que todos los alpinistas conocen; no voy a alcanzar aquella saliente, y sin embargo lo logro tendiéndome un poco más de lo que podría; por tanto, me puedo alargar mucho más de lo que puedo. Esta tensión, este exceso de tensión, define también de qué es capaz un cuerpo. Los investigadores han descubierto que dentro de los músculos hay calculadoras que “conocen” perfectamente bien la tensión de tal músculo o del tal aductor. Por consiguiente, hay en el cuerpo, algo así como centros de cálculo extremadamente refinados.

- *El deportista –pero esto vale para todo hombre– crea, con esta extensión nueva del cuerpo, un tiempo y un espacio nuevos...*

En efecto. Casi que se podría hablar de hominización. Nunca se ha visto en los prados a una vaca que se ponga a bailar con su toro preferido sobre las dos patas traseras. ¿Por qué? Porque ella tiene un cuerpo que está de cierta manera relativamente “programado”. “Programado”, es mucho decir, pero, en fin, ella no puede salir de ciertos límites de capacidades. A medida que la evolución avanza se constata que los monos, por ejemplo, tienen una capacidad expresiva, evolutiva o adaptativa más rápida y más flexible. Y existe bien particularmente en el ser humano una capacidad de invención por medio del cuerpo.

Lo oscuro del cuerpo

- *Habría pues una inteligencia del cuerpo puesto que él es capaz de invención. Pero, ¿cómo pensar esta forma de inteligencia?*

La inteligencia del cuerpo es precisamente lo que acabo de evocar. Tal vez esté usted escandalizado de que haga descender –“descender” es la palabra apropiada– al cuerpo facultades que se le prestan más a menudo al cerebro, a la inteligencia, al pensamiento o a la razón. Ahora bien, es suficiente con haber tenido una práctica de la gimnasia o del baile, una práctica de los oficios manuales (de la cirugía al piano, pasando por la carpintería y la navegación) para constatar que los gestos son extremadamente diferenciados y adaptativos, y que siempre se pueden inventar algunos nuevos. Existe la invención y por tanto la inteligencia. El cuerpo es inteligente, así solo sea por su capacidad de imitación y de adaptación.

Cuando por ejemplo le cambio la velocidad al carro, no recapitulo todos los teoremas de la termodinámica. Sin embargo, si quisiera conducir de manera completamente racional, ¡lo tendría que hacer! Si yo no lo hago racionalmente es porque el cuerpo sabe hacerlo, antes incluso de que yo lo piense. Si reflexiono en todos los gestos que debo hacer, voy a equivocarme..., mientras que el cuerpo, por sí solo es más fluido, más redondo, él sabe adaptarse más rápidamente.

- *Existen olvidos necesarios que son incluso la condición de eficacia del gesto.*

Es una forma de olvido muy interesante. Cuando aprendo un gesto, cuando aprendo a servir en tenis, por ejemplo, a cortar un pollo o, más refinado, a tocar una pieza al piano... mientras que estoy ensayando, pienso; mientras que me entreno, mientras que el gesto se va localizando, sé que necesito levantar el brazo izquierdo –o el derecho– en tal o cual posición. Pero a medida que me entreno, a medida que el gesto se instala en mi cuerpo, éste lo agarra, lo digiere y lo olvida. Saber algo de cuerpo, como saber de memoria, es cuando el cuerpo ejecuta un gesto sin pensarlo, sin que intervenga la conciencia. En efecto, yo llamo a esto el olvido del gesto; el gesto se instaló dentro del organismo, está en la “oscuridad” del cuerpo, el cuerpo que es como una caja negra. Aprender un gesto es de cierta manera haberlo olvidado. Platón decía “saber es recordar”. Aquí, saber ¡es olvidar!

- *Las neurociencias confirman experimentalmente algunas de las intuiciones de Spinoza en lo concerniente a las capacidades de anticipación del cuerpo.*

Las ciencias cognitivas han descubierto las famosas *neuronas espejo* que permiten aprender sin hacer el gesto. Las neuronas son en efecto “electrizadas” por algunos gestos que uno no realiza si no que ve hacer. El cuerpo anticipa el gesto.

- *Las técnicas de imagenografía médica permiten observar la actividad eléctrica del cerebro en zonas bien determinadas, una actividad que corresponde a formas de motricidad, antes incluso de que el sujeto tenga la intención de ejecutar tal o cuál gesto. Levantarse de su cama, por ejemplo.*

Es decir que el cuerpo nos precede. Es la intuición que desarrollo en *Variaciones sobre el cuerpo*, Siempre se cree que es la inteligencia, la razón o la intuición, en suma, las facultades mentales, las que preceden a esta materia pesada que se llama el cuerpo. Yo no lo creo. El cuerpo es más liviano de lo que se cree de ordinario, más “soft”, más “software”. Los descubrimientos de las ciencias cognitivas (o de las ciencias neuronales) han sido casi que anticipados por la intuición que todos tenemos de que el cuerpo se adelanta a la intención.

- *En Variaciones sobre el cuerpo (1997) y en El incandescente (2003), para marcar claramente la fosa que separa la pata –o la garra– de la mano, usted habla de incandescencia, ¿será que el cuerpo es en sí mismo incandescente?*

Incandescente quiere decir blanco (*candidus* en latín). Los órganos animales tienen una relativa especialización, el cangrejo tiene una extremidad que está hecha para coger y para coger con pinzas solamente, el tentáculo del pulpo o del octópodo está hecho para agarrar de tal o cual manera y solamente de esa, mientras que la mano puede pellizcar, apretar... Seguramente que no muy bien, pero lo puede hacer, de cierta manera, lo puede hacer todo. Esta especie de “blancura” –de “incandescencia”– le permite adaptarse a una multitud de conductas posibles: coger el bisturí, tocar el piano, pescar con caña o aferrarse a una saliente en la montaña... La mano, que no está especializada en nada, es buena para todo y casi sin función propia.

He empleado la palabra “variación” en el sentido cuasi musical del término. Cuando se tiene un programa, digamos un programa genético, nuestros órganos pueden variar indefinidamente sobre ese programa. Como las variaciones sobre el tema “*iah! Mama wird es dir sagen*” (“*iah!, te diré mamá*”), Mozart ha propuesto un cierto número de ellas que podemos aumentar casi infinitamente.

- *¿Qué le dice la célebre anotación de Aristóteles en Partes de los animales, “No es porque tiene manos que el hombre es el más inteligente de los seres, sino que es porque es el más inteligente que tiene manos”?*

Creo que, de una cierta manera, la mano es inteligente, simplemente. Ella es inteligente porque “puede” y porque anticipa. No es una herramienta de un solo uso; es como un piano en el que puedo tocar tanta música cuanta yo desee. La mano es un pozo infinito.

Aprender por medio del cuerpo

- *En lo concerniente al proceso de aprendizaje, usted insiste sobre la trilogía tomar-aprender-comprender. Con frecuencia los pedagogos invierten el orden del proceso.*

Los pedagogos creen que uno no aprende sino lo que comprende. Ahora bien, si yo no hubiese aprendido en mi vida sino lo que yo comprendía, créame que no sabría gran cosa; por la buena razón de que comprender es un asunto muy difícil. Por ejemplo, los más grandes matemáticos apenas si comprenden lo que quieren decir los números naturales: 0, 1, 2, 3, 4, 5..., y sin embargo, saben mucho. Si yo esperara a comprenderlo todo sobre los números naturales hasta el diez para hacer mis primeras sumas, habría que esperar al final de mi vida, y aun así..., ¡pues no lo he comprendido todo! Es como decir que no lo aprendería nunca.

Antes de comprender, yo debo desenvolverme con cosas que apenas si entiendo. En el liceo, yo *tomaba* el curso de matemáticas sin *comprender* mucho, las *aprendía* sin *comprenderlas* todas, y luego, treinta años más tarde, a la vuelta de una esquina, de repente vi con claridad que comprendo tal o cual teorema, o *El lobo y el cordero*, la fábula de La Fontaine... Esto prueba que mi cuerpo los digirió durante treinta años; que ha habido un trabajo corporal extraordinario, difícilmente explicable por lo demás, que hace que la comprensión haya llegado finalmente.

- *“Tomar, –esto puede ser un poema o un gesto– es acumular, dice usted, en la “oscuridad del cuerpo”.*

Un gran número de palabras de la lengua francesa están construidas sobre el verbo “tomar” (*prendre*): “emprender”, “comprender”, “aprender”, etc., tantas palabras asociadas a coger con la mano (*prendre*). La lengua “sabe” que la mano puede comprender antes que la inteligencia. El cuerpo está casi siempre adelante.... Yo creo que la inteligencia no hace sino jugar la última carta.

- *La situación en la que se encuentra hoy la enseñanza –una situación por lo menos preocupante–, ¿no estará en parte ligada a un mal análisis del mecanismo de la adquisición de los conocimientos?*

Es muy fácil criticar la enseñanza, que está en una situación desastrosa un poco por todas partes en el planeta desde hace ya medio siglo, y sus causas son seguramente muy complejas. Pero es verdad que no dejaría de ser interesante poner al cuerpo por delante en el centro de la enseñanza, y no olvidar que es ilusorio querer que se lo comprenda todo antes de aprenderlo. ¿Qué profesor comprende perfectamente *Madame Bovary* o *Fedra*? Yo no he comprendido por completo esa novela ni esa tragedia. La comprensión es algo que se nos da por añadidura.

Creo que es necesario reencontrar las virtudes del aprendizaje “*par coeur*”¹. Esas aprehensiones (asimilaciones) a la vez blancas y negras (blancas desde el punto de vista de la incandescencia y negras desde el punto de vista del olvido), son actos corporales primitivos importantes y pedagógicamente útiles.

- *Usted con frecuencia evoca la idea del “cuerpo-soporte”, ¿por qué el cuerpo es soporte?, ¿y qué es lo que soporta?*

La mano, por ejemplo, tiene funciones múltiples. Una célula madre tiene todas las funciones y solo se especializa en la medida en que inhibe todas las otras. A este respecto, el cuerpo es madre (auto-renovador) o “*souche*”= cepa. Es soporte en la medida en que se puede escribir sobre él cualquier cosa. El cuerpo humano puede volverse el del marinero, del carpintero o del cirujano. Es como una página en blanco sobre la que puedo escribir todo tipo de textos. Es por esta razón que este cuerpo cepa es un cuerpo blanco, en el sentido en que hemos dicho de la mano que ella misma es blanca.

- *Hay pues que distinguir entre lo logicial y lo material...*

Con la vieja distinción del cuerpo y del espíritu, siempre se pone el “logos” o el “logicial” del lado del espíritu, mientras que el cuerpo estaría siempre del lado material. Según la imagen greco-clásica no sería sino una prisión de carne en la que estaría alojada el maravilloso espíritu. Yo considero que el cuerpo es mucho más inteligente, él es verdaderamente un logicial² en el que se pueden programar todo tipo de cosas.

Gracia

- *En francés, para expresar la salud del cuerpo, se dice de alguien que está “en forma”. René Leriche, para definir la salud, hablaba por su lado del “silencio de los órganos”.*

La salud es claramente el silencio de los órganos. El silencio es ya una especie de blancura o de negrura; el estado de forma es de esta naturaleza, pero visto en su superlativo. Hay en el estado de forma una especie de éxtasis a partir de la cual todo se vuelve posible. Cuando se es niño, se puede realizar una canasta en basquetbol casi sin mirar, porque el gesto está ya ahí, inscrito en el *logicial* del cuerpo. Igual a como se puede pasar la barra del salto alto casi con los ojos

¹ De memoria, pero no solamente intelectual, sino también corporal y emocional. Nota del traductor.

² Este es el tipo de frases que obliga a cometer “neologismos” o “galicismos”. Como bien dice el traductor de *Variaciones sobre el cuerpo* (p. 34), la palabra francesa que traduce el inglés “software” es *logiciel*, derivado de *logique* [lógica] y opuesto a “material”. Pero no se puede perder de vista que se trata del orden de los programas, no de la ciencia lógica. El *logicial* es un objeto que también es material; nos parece que el traductor se equivoca al oponer en esa misma nota lógico a físico. Es más: si esta oposición funcionara, se haría contradictoria la frase que se acaba de leer. Nota del traductor.

cerrados, a tal punto se está adaptado a la actividad. Lo que decía del cuerpo que puede todo, se realiza de manera casi perfecta en el estado de forma. Este estado puede ser individual, también puede ser colectivo. A veces ocurre (y a mí me ha ocurrido una o dos veces en mi vida), que se logra armar el equipo perfecto, aquel en el que el conocimiento recíproco que tiene cada uno es completo, de tal suerte que el balón que se lanza a cualquier zona, encontrará un coequipero que estará ahí para recibirlo, porque él "sabe" que es a él al que se le hace el pase, casi sin verlo, casi sin saberlo. Es un estado de éxtasis que ya no es individual sino colectivo. Son claramente dos estados de forma que coexisten.

- *¿Puede el cuerpo así conocer estados de gracia, estados "angélicos" según su expresión?*

Es exactamente el estado de forma individual o colectivo del que hablamos. Tenemos los saltadores con garrocha que lo hacen con la fuerza de sus puños, y los que pasan la barra sin esfuerzo aparente. El estado de forma o el estado de gracia es esto. Se tiene la impresión de que el cuerpo lo hace sin gasto, como si lo hiciese en lo "dado" y no en lo construido, en lo aprendido o en lo entrenado... Casi sin esfuerzo muscular o nervioso, como si fuera una gracia, icomo si fuera gratuito!

Estos estados son caprichosos. Tenemos acá un paralelo perfecto con lo que ocurre en los estados de intuición o de inspiración intelectual en los cuales, de súbito, se tiene una idea, se inventa un teorema, en el que un poema se va escribiendo bajo tu mano sin que se haya querido verdaderamente...

- *Como el famoso episodio que narró Henri Poincaré en la conferencia que pronunció en el Instituto General de Psicología en París en 1908 titulado "La invención matemática", la iluminación que lo arrebató en el momento de subirse a un bus a propósito de las funciones fuchsianas o automorfias, de repente ivio claro!*

Para cruzar las dos experiencias, a la vez corporal e intelectual, se podrían evocar algunos textos musicales en los que uno siente muy bien que el compositor juega en un espacio en el que bien podría hacer cualquier cosa, y de todas formas, quedaría bien. Son páginas muy raras que se encuentran en algunos compositores; ahí está la gracia, estamos en un espacio en el cual todo es posible. Evidentemente, el cuerpo del que acabamos de hablar es un cuerpo con buena salud, un cuerpo entrenado. Existen también cuerpos enfermos, fatigados, agotados. Frecuentemente lo estoy, todo el mundo lo está alguna vez. Pero, incluso en la fatiga, hay estado de gracia.

- *Se acepta fácilmente que un creador, que un poeta, por ejemplo, tenga fulguraciones sin mañana; pensamos en Rimbaud. Se lo acepta menos entre los*

deportistas a los que se les exige que sus actuaciones sean continuas, o en caso contrario, se habla de contra-actuaciones.

Esto es algo muy variable; están los inventores que son como corredores de cien metros y otros que son como maratonistas. Algunos inventan mucho tiempo y de manera regular, otros por el contrario son más bruscos. Yo creo que existen cuerpos para los cien metros, cuerpos para el salto alto, los de deportes colectivos y los de maratón, tal como hay inteligencias matemáticas fulgurantes e inteligencias sistemáticas, como hay escritores balzacianos o un poco menos generosos. Eso depende de los individuos, es la inmensa polifonía de los cuerpos individuales y de las inteligencias privadas.

Evolución

- *A usted le gusta decir que “el cuerpo pierde”, pero, ¿qué es lo que “pierde”? Y “perdiendo”, ¿qué es lo que gana?*

Es una idea que se me ocurrió escuchando a los gruñones y a otros desesperados que siempre piensan que las cosas se pierden, que la cultura se pierde, que el saber se pierde, que los valores se pierden... Sí, las cosas se pierden, sí, uno pierde cosas, pero esas personas no piensan hasta qué punto se gana. Con la invención de la escritura, luego con la imprenta y ahora con la informática, en efecto se ha perdido mucho la memoria, pero no la hemos perdido sino en el sentido en que una cacerola pierde, es decir que la memoria, en lugar de ser una facultad que permanece subjetiva, pasa al pergamino, al libro impreso o a la memoria del disco duro. De acá he sacado una idea un poco más fuerte: la externalización de las funciones del cuerpo en un objeto dado. Por ejemplo, un biberón es un seno amovible, un martillo es un antebrazo y un puño amovibles; se tiene la impresión de que el cuerpo perdió el antebrazo y el puño, que se volvieron un objeto del mundo, como el biberón, objeto del mundo. Esto es verdad para las funciones corporales puras, una rueda por ejemplo, lo que hace es capitalizar las funciones de rotación del tobillo, de la rodilla o de la cadera. La invención de la rueda es una externalización de estas articulaciones. Y una vez que los objetos están ahí, evolucionan como si fueran organismos objetivados. Es lo que yo he llamado el *exodarwinismo*. Lo que es verdad para las funciones puras del cuerpo (el martillo, el biberón, la rueda) también lo es para las funciones intelectuales. Por ejemplo, la memoria que se ha objetivado en la escritura, en la imprenta, en la informática. Por tanto, es verdad que el cuerpo pierde, pero pierde objetos que se vuelven el soporte de una evolución técnica y científica.

- *Entonces hay un desajuste entre la evolución de la técnica y el cuerpo humano que permanece tal cual en sí mismo.*

Se ha podido decir –y por lo demás, no sin equivocación– que en los procesos de hominización el cuerpo y la cultura evolucionaban al mismo tiempo. Y en un

cierto momento –y es un cálculo que hacen muy precisamente los paleoantropólogos– el cuerpo deja de evolucionar y la cultura toma una partida extraordinariamente rápida, como si la evolución de la hominización hubiera sido relevada por el *exodarwinismo*, es decir el darwinismo propio del organismo que se externalizó en los objetos externos. Es un poco, lo propio del hombre. No está muy de moda decir que hay algo propio del hombre, pero no se conocen muchos animales que externalicen de tal forma sus funciones... Si algunos animales comienzan a hacer nidos, si los monos son capaces de ciertas cosas, a partir del neolítico lo que se presenta con el hombre es un efecto de multiplicación fulgurante.

De cierta manera, el deportista reintroduce el darwinismo en el cuerpo. Pero nunca logra igualar las actuaciones de los comienzos, las que nos permitieron pasar de la cuadrupedia a la bipedia, o de perder nuestro pelo. Las prestaciones del deporte están resumidas en la divisa olímpica: *Citius, altus, fortus*, “más rápido, más alto, más fuerte”, divisa que se puede aplicar a bailarines, artesanos, a todos los que tienen conductas corporales...

- *La técnica es una creación del hombre, pero ¿no se voltea ella contra él, no se corre el riesgo de que ella lo instrumentalice, de que le imponga sus “fines”?*

En efecto, existe una acción de rebote que se conoce desde hace mucho tiempo. Las funciones orgánicas que se han vuelto exteriores o externalizadas regresan al cuerpo en la forma de prótesis, de tal hueso, de tal membrana, de tal articulación, o de tal órgano. Claro que hay una acción de rebote. Los objetos fabricados por el hombre pueden regresar a imitar el órgano inicial, por ejemplo, un corazón. ¿Me va a dar miedo esto? No, realmente. Es verdad que a mi edad no se tiene ya miedo de muchas cosas. Esto no me atemoriza en la medida en que la reacción de la humanidad o de la sociedad a la inundación de los objetos técnicos ha sido la de regresar a la caminata, a la naturaleza... Creo que en la actualidad se venden más zapatos para caminar que cualquier otro objeto deportivo o comercial. Me parece que hay una especie de reequilibrio que siempre se producirá.

- *En perspectiva también está el mito del hombre “biónico”. A fuerza de perder, ¿no arriesga el hombre con perderse a sí mismo?*

Primero que todo esto supondría que ino supiéramos verdaderamente lo que es el hombre! Sabemos que nació en África de un linaje de homínidos, que evolucionó y que en un momento dado se conectó al proceso de *exodarwinismo*. No creo pues que haya habido pérdida. Estamos más bien imetidos en una aventura! Y podemos esperar que él podrá razonarla, controlarla, dirigirla y ponerle intenciones y metas, que sabrá frenar algunas cosas, acelerando otras para ello. En la medida en que estemos más en peligro, más sabio se requiere ser, más se requiere ser filósofo.

- *El cuerpo aparejado, pero ¿a fuerza de aparejar no se nos va a escapar el cuerpo, ¿abandonarnos?*

No hemos dejado de aparejarnos, tampoco hemos cesado de abandonarnos: dejamos atrás el África, abandonamos el seno materno, renunciamos al biberón y al chupo, renunciamos a la casa para ir a la escuela... Nunca dejamos de desertar. El hombre es *Homo viator*. Siempre estamos dispuestos a irnos de viaje. Es el impulso vital del cuerpo.

- *“En el comienzo era la acción”, se lee en el Fausto de Goethe. A menos que haya que decir con Alain Berthoz (1997) que “en el comienzo está el movimiento”...*

En el comienzo está el movimiento. Se abandona, se parte, uno viaja, uno se transforma. Siempre estamos en un proceso de transformación. Yo no sé muy bien qué sea la acción, creo que Goethe era bastante grandilocuente en este punto. Pero en lo que respecta al movimiento, estoy plenamente de acuerdo con lo que Alain Berthoz decía de él, con la condición de concebirlo no solamente en el sentido cinético, dinámico o mecánico del término, sino también en el sentido evolutivo.

- *Usted ha escrito un libro con un título evocador: Los cinco sentidos (2002-2003). ¿No requeriríamos introducir nuevamente un sentido del movimiento por ejemplo?*

Para entonces no había leído lo que Alain Bertoz decía sobre el sentido del movimiento, pero al menos había tenido la intuición al titular el quinto de mis capítulos “Visita”, y no “Vista”. Ahora bien, visita quiere decir: vista en movimiento. No se ven las mismas cosas cuando se está sentado –como en un espectáculo– y cuando se está evolucionando. La palabra francesa “visita” tiene un sentido muy próximo al de la palabra de origen griego “kinesthesia”.

- *Usted dice que unos cien metros, contrariamente a lo que se cree, no dura diez segundos o menos de diez segundos, sino cuatro millones de años.*

No es verdaderamente un récord del mundo, se trata simplemente de una imagen. La representación –por lo demás falsa– que uno se hace de la evolución del hombre nos lo muestra primero en cuatro patas, luego se levanta poco a poco y finalmente llega a estar de pie. Cuando el campeón está en el pódium recibiendo la medalla de oro, él es el resultado de un movimiento que ha durado millones de años; es lo que llamamos la hominización. Pero atención, la imagen que yo propongo no debe permitirnos pensar que la hominización se desenvuelve de manera lineal. Las cosas sucedieron de una manera mucho más aleatoria, mucho más contingente, también de manera más brusca, en una palabra: de forma más compleja. Los cien metros no solamente han durado millones de años, si no que se han corrido en una pista sinuosa.

Cuando yo era joven no sabía caminar, solo sabía correr. Creía que correr era algo profundamente anclado en nuestra postura y en nuestro movimiento. Tenía la impresión de que caminar era una cosa bastante enojosa, mientras que correr me parecía más natural. Yo veo en la carrera algo muy alegre, muy profundo. En *Los cinco sentidos* había propuesto una especie de clasificación de los placeres: saltar, correr, nadar... Hay un erotismo en los movimientos del cuerpo; hay un placer de saltar, correr, ser flexible, estar adaptado, tal como hay un placer cuando se juega al balón, pues el balón es cuanto menos, un objeto extraordinario.

Pases

- *¿Qué puede decirnos del balón?*

Entre los objetos del mundo que tienen para mí un erotismo poderoso, está la pelota o el balón, el de rugby, basquetbol, fútbol, la bola del tenis, cesta punta o frontón vasco (*jai alai* en euskera)... Son objetos maravillosos, que sin embargo, no son objetos de reflexión que no "sirven" para nada. "¿Para qué sirve eso?" siempre pregunta el imbécil... ¿Para qué sirve un balón? Pues, ¡para nada!! Y sin embargo, ¡sí! Un balón sirve al menos para una cosa extraordinaria: sirve para hacer mover mi cuerpo. El torpe agarra el balón, juega con la pelota, mientras que el balón juega con el cuerpo del talentoso. En filosofía hablamos de revolución copernicana: ¿dónde está el centro del universo?

En el caso de un hombre verdaderamente diestro, el centro es el balón y el cuerpo se adapta al balón; el cuerpo del tenista se adapta a la posición de la bola. Es la bola la que manda, es el balón el que comanda. En segundo lugar, el balón es un objeto que se pasa de uno a otro, o de manera adversa como en el tenis o la pelota vasca; o al contrario, en sentido de equipo, en sentido colectivo. Y entonces diría gustoso que el balón es un cuasi-objeto; es un objeto que no es un objeto, es un trazador de relaciones entre los miembros del equipo en cuestión. En una Copa del Mundo de fútbol, recuerdo haber visto a Argentina marcar un gol después de veinticinco pases. En una semi-final de rugby entre Francia y Australia, creo que los franceses necesitaron treinta pases antes de marcar el tanto. De cierta manera, entre más pases hay, más juega el equipo y más equipo juega, más existe y entre más exista, más podemos llegar a saber lo que es un colectivo humano. En resumen, el balón es, ante todo, un trazador de relaciones y el autor del contrato social. El equipo es verdaderamente un equipo solamente cuando las relaciones se trazan al máximo entre los co-equiperos.

Descartes se preguntaba: "¿Quién soy yo?". En el espectáculo deportivo, en el del fútbol, rugby o básquetbol, la pregunta es más bien: "¿quiénes somos nosotros?". Los espectadores de súbito están unidos, porque ven la solución a un

problema que ni los políticos saben resolver. Si usted le pregunta al presidente de la república lo que es su país, él no sabrá responder. Por el contrario, los espectadores saben responder a la pregunta: ¿qué es un equipo? Un equipo, un equipo en movimiento, ¡es lo que tienen a la vista! Es el origen del colectivo.

El balón, el balón en movimiento es el autor del vínculo social; es el autor del contrato. Suscribimos un contrato y ese contrato lo firmamos cuando hacemos el pase. Cuando el balón no circula más, todo va de mal en peor. La conexión social se deshace, el equipo se desintegra (y por lo general pierde) y los espectadores ya no ven para qué pueda servir; los jugadores ya no juegan, se echó a perder. Para analizar verdaderamente el espectáculo deportivo, hay que adoptar el punto de vista del balón y no el de los jugadores.

- *El balón es el sujeto.*

Exactamente. Ese cuasi-objeto es un cuasi-sujeto.

- *Todos los balones no tienen la misma forma; el del rugby es ovalado. Una forma curiosa para un balón que no conoce el desplazamiento recto...*

¿Cuál es la relación entre el balón y el hombre? ¿Es el hombre más importante que el balón, o lo inverso? Yo creo que hay deportes en los cuales el balón es más importante (la prueba está en que no se puede tocar al hombre, dicho de otro modo, hay tarjeta amarilla o tarjeta roja), mientras que hay deportes en los que por el contrario, el hombre entra más en juego. De una cierta manera, en el fútbol los hombres andan un poco por fuera del juego, solo juegan con los pies o la cabeza, pero no con el resto del cuerpo; mientras que en el rugby, todo el cuerpo está adentro. Los fenómenos de combate, proximidad, contacto y choque se hacen más importantes. Forzosamente, el balón no puede tener la misma forma.

- *Usted hace notar que en el rugby hay dos equipos confrontados frente a los espectadores y al mismo tiempo, en algunas fases del juego algunos jugadores se vuelven también espectadores. Hay un espectáculo dentro del espectáculo.*

Déjeme comenzar por contarle una historia... Una ciudad estaba en guerra con otra ciudad, se llamará a la una Roma y a la otra Alba. Toda una ciudad se batía contra toda la otra ciudad y en un momento dado, uno de los jefes dijo: "Lo que hacemos es muy derrochador, nos vamos a aniquilar. Si solamente pusiéramos a los varones de veinte a cuarenta años a que peleen, los otros quedarían por fuera del juego". "Buena idea", dijo el otro, y lo que inventaron fue el ejército. Los otros se retiraron y no volvieron a la guerra, se convirtieron en sus espectadores. Pero la matanza continuaba golpeando a los hombres de veinte a cuarenta años, lo que llevó a los dos reyes a reunirse de nuevo: "esta masacre sí que es bien idiota –se dijeron–, ¿y sí solo enfrentáramos a tres de

los dos lados?”. Y estos fueron los Horacios y los Curiáceos, que luchan tres contra tres..., mientras los ejércitos se retiran. Se ve a la vez, cómo se pacta un contrato social que concierne a la guerra y se crea un espectáculo en lugar de la guerra. Teníamos la guerra de todos contra todos, ahora tenemos un espectáculo guerrero. Las mujeres y los niños se retiran con los viejos, luego el ejército se retira con los campeones –los Horacios y los Curiáceos–, y entonces, se instaura el espectáculo: el equipo de Agen contra el de Stade francés, quince contra quince, son los campeones.

Durante el partido, durante el encuentro, hay momentos privilegiados en los que se enfrentan, en lugar de quince, ocho, es la mezcla. Durante ese tiempo, los otros se relevan, tienen las manos en las caderas y esperan. En suma, reculan hacia los espectadores. Hay una especie de mezcla entre los que participan y los que miran, lo que le da al rugby un sabor completamente particular que no tienen ni el básquetbol ni el fútbol. Cuando la bala sale del bochinche y cuando los tres cuartos se ponen en movimiento, los que estaban expectantes regresan al juego. Lo que ofrece una mezcla de espectadores y jugadores. Es una revuelta muy interesante.

- *La idea de participación aquí es entonces esencial, el hecho de compartir, de repartir, de tomar parte...*

En efecto, había un reparto de las ciudades, luego una partición de los ejércitos, después de los campeones, ellos mismos se reparten por la mezcla. La refriega (*mêlée*) se dice *scrum* en inglés; el *scrum* repite la *escaramuza* italiana (y española). En una guerra, una pequeña fracción participa en la batalla, despliega su pequeña guerra mientras que los otros están ausentes.

- *Para retomar las palabras de Marcel Mauss, uno se puede preguntar si el acontecimiento deportivo, al menos en ciertas condiciones, no es un “hecho social total”, con una dimensión política, metafísica, religiosa... Podemos pensar en las ceremonias del fútbol brasileiro.*

¡Por supuesto! Volvamos atrás: cuando le dije que los espectadores se reconocen (con la mayor frecuencia inconscientemente) en el balón, que responden a la pregunta: “¿qué somos nosotros?”, que el contrato social está a punto de constituirse, que el equipo es entonces un modelo muy preciso de lo que puede ser la comunidad (o el nacimiento de la comunidad), estamos bien cerca de la etimología de la palabra “religión”. *Religare* quería decir en latín “religar”, lo que nos amarra los unos a los otros. Hay inmediatamente, en la captura del espectáculo, algo que a la vez, es del orden de lo social, político y religioso. No veo verdaderamente diferencia entre Brasil, y lo que ocurre en el rugby en Biarritz o en Bayona, o en el básquetbol en Mans o en Pau. Hay fenómenos de participación colectiva que sin ninguna duda son de naturaleza

religiosa. Hay representaciones deportivas que a veces se convierten en trágicas. Me tocó asistir en mi juventud a semi-finales en las que hubo dos o tres muertos entre los espectadores a causa de infartos... Con razón se dice que las griegas daban a luz durante los espectáculos de la tragedia, a tal punto era de fuerte su emoción. Son espectáculos tanto más religiosos cuanto que no tienen texto. Son tragedias o comedias sin texto, representaciones sin lenguaje, pero con derecho.

- *En el rugby hay algo bastante llamativo: se va hacia adelante con un pase hacia atrás, una especie de movimiento dialéctico.*

Sí, el fútbol lo hace un poco, pero menos sistemáticamente que el rugby puesto que en este deporte hay una regla precisa del “hacia adelante”. Frecuentemente digo que el rugby fue inventado en la Grecia antigua por Epaminondas, que creó una legión tebana en la cual el ataque se hacía por una especie de cuerno en el que los que perseguían –entre los soldados de infantería– corrían tanto más rápido cuanto que estaban de retirada con respecto a los primeros, y atacaban más violentamente a la legión adversa. Existe pues la idea de hacer el pase hacia atrás para beneficiarse de una carrera más rápida.

Regresemos a la idea del lazo social: el fenómeno –a la vez filosófico, social, político y religioso– de nacimiento del colectivo (o del reconocimiento por parte del público de lo colectivo) no vale solamente para los deportes de equipo, sino también para la cordada en montaña. El lazo se materializa por tanto en la cordada. Ciertamente, la cordada tiene por función, ante todo, la seguridad: si el compañero se suelta, la cuerda está ahí para retenerlo o sostenerlo. Pero en la cordada está también la idea de que es ella la que progresa, que no son solo los alpinistas los que avanzan, si no la cordada en conjunto. Es un modelo de sociedad, un modelo de colectivo; estar encordado es estar atado, como estamos ligados en familia por el lazo familiar, en la ciudad por la conexión política, en la nación por el vínculo patriótico... Solamente que acá el lazo se materializa. En la cordada no se habla, o se lo hace poco; la vibración de la cuerda es suficiente. Es una conexión bastante parecida a la que une a la madre con el niño que acaba de nacer, una especie de cordón umbilical. Es la realización de un modelo reducido de sociedad, un modelo verdaderamente prodigioso, que es también religioso puesto que “religa”.

Arbitraje

- *¿No hay en el espectáculo deportivo algo del espectáculo trágico, así solo sea por su dimensión catártica, por la eliminación o la purificación de la violencia?*

En efecto, hay que hablar de violencia. Los deportes colectivos –pero esto vale también para el tenis– son deportes de combate. Dos equipos combaten uno contra el otro. De cierta manera, es mejor que jueguen once franceses contra

once ingleses que estar haciéndonos la guerra y aniquilándonos. Se trata pues de una sustitución perfecta de la violencia. Nunca alabaré suficientemente sobre el deporte como sustituto de la guerra. Dicho esto, la violencia está más o menos satisfecha dependiendo del compromiso del cuerpo en el deporte escogido; el rugby por ejemplo, es más duro que el fútbol. Se puede observar que entre los espectadores deportivos, los del fútbol son más violentos que los del rugby... y es por eso: porque aquel no va hasta el fondo de la violencia, como sí lo hacen los espectadores de este último. Hay una especie de constante de violencia –como se dice que hay una constante de fuerza en dinámica– que se comparte o no.

Lo que más admiro de los deportes colectivos es precisamente el aprendizaje de la buena administración de la violencia. La tercera línea, por ejemplo, se mete en el combate cuerpo a cuerpo con un choque casi permanente, pero sí, en un cierto momento, no obedece la regla –que a veces es muy complicada, muy fina, muy circunstancial– y hay un golpe franco, hace perder tres puntos a su equipo. Hay que aprender pues a detenerse inmediatamente en el umbral de la acción violenta. No hay pedagogía más poderosa que esta para enseñarle a los individuos y al colectivo a administrar su propia violencia. Hay que ir hasta el fondo del compromiso con el juego, pero si el árbitro pita, hay que detenerse. E incluso detenerse antes de que él vaya a pitar, porque si lo llega a hacer, se pierden tres puntos para el propio equipo.

- *El árbitro está verdaderamente en el corazón del espectáculo.*

¿Cómo administrar la violencia? En las sociedades existe el derecho, si matas a tu vecino irás al juzgado penal. Hay una organización judicial que comprende a los gendarmes, policías, jueces de instrucción, tribunal, abogados, prisión, en suma: todo el escenario de la justicia. Hay todo un arsenal jurídico destinado a proteger de la violencia o a prevenirla. En el terreno del rugby –que es un modelo reducido de sociedad– hay un modelo reducido de tribunal concentrado en una persona: el hombre de negro. ¿Quién juega? Ya lo hemos dicho: el balón. ¿Quién marca el tanto o el gol? Respuesta: el árbitro. No es Thierry Henry, ni Zidane el que marca el gol; no es tal o tal tres cuartos o tercera línea el que marca el tanto. ¡Es el árbitro! Por consiguiente, hay que recordarles a todos los periodistas deportivos, a todos los que escuchan el partido, que es falso –y no solamente escandaloso y anti-pedagógico– eso de decir: “sí fue gol, pero el árbitro no lo reconoció”. Porque esto es un error puro y simple. Si el periodista o el oyente alguna vez han jugado al fútbol o al rugby, tendrían que saber que es el árbitro el que marca el gol o el tanto. Y lo marca por una razón muy simple... Si usted está siendo juzgado penalmente por haber asesinado a su vecino y es condenado, usted puede apelar ante el tribunal. Y si es condenado en segunda instancia, puede ir a casación. Hay pues varias instancias sucesivas. Ahora bien, en el deporte, hay una delimitación espacio-temporal del partido; en los

límites del terreno y de los medios-tiempos no puede haber apelación. Y como no puede haber apelación, el árbitro es soberano. No se puede nunca, no se debe nunca regresar sobre sus decisiones³. Primera pregunta: ¿quién juega? El balón. Segunda pregunta: ¿quién juega? El árbitro. Primero el balón porque es así como se arma el colectivo y cómo el espectador ve esta escena increíblemente política y religiosa que es el deporte; pero, por otra parte, es el árbitro el que juega porque es a la vez la fuente, el comienzo, el origen y la emergencia del derecho.

La relación violencia-derecho (cuestionada por numerosos filósofos de la política como Hobbes, Rousseau y otros) es escenificada acá de manera perfecta: tenemos a) la violencia desencadenada, b) la regla aceptada y c) el árbitro soberano; es la escena completa del derecho. Está pues a la vez la pedagogía de la gestión de la violencia y la pedagogía jurídica! Todos los jugadores de rugby que saben jugar son ya como licenciados en derecho; no solamente saben derecho (puesto que saben las reglas y las saben jugar) sino que además ise las enseñan a los espectadores! En cuanto al espectador del espectáculo deportivo, él está como en un anfiteatro de la facultad de derecho; aprende derecho sin texto. ¿Se da cuenta? ¡Aprende la tragedia sin texto, el colectivo sin texto y el derecho sin texto! No veo nada superior a esto.

- *Estamos pues en un proceso de socialización y de humanización a la vez.*

No seríamos los hombres que somos –colectivamente hablando– si no hubiéramos tenido el contrato al comienzo. Pero el contrato es ante todo el lazo social con el balón, y segundo, las decisiones jurídicas tomadas por un árbitro. Este análisis me parece más o menos completo puesto que he pasado a la vez por la política, lo colectivo, social, religioso y jurídico. Tenemos en modelo reducido todo lo que se puede desear en pedagogía de las ciencias humanas.

Esclavitudes

- *Frente a la violencia ¿tendría el deporte la última palabra?*

No, él no tendría la última palabra. Hago del deporte un elogio sin restricción alguna puesto que, siendo yo un docente, nunca había logrado enseñar a mis estudiantes con tal perfección y sin palabras, cosas tan profundas y elementales. Por tanto, soy un admirador de ese fenómeno, de esta institución, de sus *performances*, en el sentido inglés del término. Pero esta construcción tan perfecta está hoy amenazada, ella está reabsorbida por otra institución social que está a punto de devorarla y probablemente, aniquilarla: el dinero. Un anuncio publicitario por la televisión durante la retransmisión de la Copa

³ El VAR, Video Asistente del Árbitro en inglés, es una herramienta que facilitará el trabajo de los árbitros pero que no está por encima de ellos. Nota del traductor.

del Mundo de fútbol, cuesta alrededor de trescientos veinticinco mil euros⁴. Yo soy esclavo de esos imil ciento setenta millones de pesos colombianos! Soy un espectador completamente pasivo poco a poco guiado hacia la publicidad. Esta es una primera esclavitud. La segunda esclavitud es la de los jugadores que son comprados, negociados, vendidos. Por muy caro que se les pague, son esclavos en el sentido propio del término, puesto que son vendidos, negociados y comprados, y que para eso hay itodo un mercado! ¿No es abominable decir de un hombre que está en el mercado? Es decir que está disponible para ser comprable o vendible...

- *Hay otra esclavitud ligada al dinero, y es la de la... droga...*

La droga hace parte de la ceremonia. Hay que ganar dinero. Para ganar dinero, hay que tener buenas actuaciones, para esto hay que drogarse y así sucesivamente... El dinero es una droga como cualquier otra. No hago parte de los críticos sistemáticos o de los pesimistas, pero la situación es muy preocupante. Quizás tendríamos que inventar dos deportes, uno millonario y uno pobre. Yo sería personalmente sensible a iun deporte que practicara la pobreza!

¿Quién va a ganar?

- *Tenemos que volver a la cara oscura del deporte, pues no todo es luminoso; es lo menos que podemos decir...*

Ni luminoso ni rosa... Los deportes de competencia como el ciclismo, el atletismo o los deportes de equipo han conocido una fase que yo llamaría con gusto la fase de pertenencia. En los combates, en las confrontaciones de tipo juegos Olímpicos, en los partidos de fútbol o de rugby, existía el equipo de tal nación o de aquella ciudad contra el equipo de tal otra nación o de esa otra ciudad; y es claro que los jugadores de rugby o de fútbol, como los que corrían o los que saltaban pertenecían a una nación, a una ciudad o a un pueblo. Recuerdo muy bien que cuando era joven el tres-cuartos ala de mi equipo era mi vecino, el medio de apertura mi profe y así sucesivamente. Sentíamos que el equipo era el equipo de..., y que yo pertenecía en tanto que chico, espectador o hincha, a los que representaban el pueblo, la ciudad, la nación. Poco a poco esta pertenencia, –o esta identidad– se deshilachó al punto de desaparecer, para lo mejor y para lo peor. Actualmente me parece que el entusiasmo ya no es del orden de la pertenencia.

Con el mercado que hace que se compren jugadores un poco por todas partes en el mundo, se profesionalizó la mayor parte de los deportes. Se compran jugadores como se lo hacía en el mercado de los esclavos de antaño, a precios

⁴ Lo cual equivale a \$ 1.170'000.000 de COP. Nota del traductor.

crecientes y a menudo exorbitantes. De repente, el deporte-espectáculo casi que ha perdido interés porque, tontamente, sabemos quién va a ganar. ¿Durante cuánto tiempo Lyon ha sido campeón de Francia?, ¿seis o siete años? Manchester United es el equipo de fútbol (2011) mejor dotado en materia capitalista⁵. Por consiguiente, es suficiente, a comienzos de la temporada, conocer los montos de la inversión financiera para saber cuál será la clasificación final. Todo ocurre como si ya no valiera la pena jugar, ni encontrarse y hacer un partido, puesto que la clasificación está preestablecida por la inversión.

La intervención del profesionalismo, del dinero, del mercado..., ha vuelto caduco el interés que se podía tener por el suspenso. Y finalmente está el dopaje, la droga... Creo que fue Jacques Anquetil el que decía: "no se sube a los picos de los Pirineos y de los Alpes a punta de tazas de té". Se suponía que para ganar había que tomar anabolizantes, y cada vez drogas más y más duras. Una de mis amigas, médica deportóloga, decía que, entrando a un equipo de ciclistas, a guisa de atletas... uno no iba a encontrar sino itoxicómanos!

Tenemos pues tres vaivenes: el 1º de la identidad y de la pertenencia; el 2º por el lado del dinero, y un 3º las drogas. En estas condiciones, el espectáculo deportivo se encuentra maltrecho, engañado por la no-pertenencia, extraviado por la inversión financiera y echado a perder por el abuso de los tóxicos y de las drogas... Pero al mismo tiempo lo engañará algo más profundo; comencemos recordando que hay dos tipos de deporte, como ya lo hemos dicho, el deporte-espectáculo, el que se aprecia en los estadios luego de haber pagado la boleta de entrada; y el que practicamos usted y yo, cuando se es alpinista, caminante o trotador, que se practica por salud, por higiene, por el mantenimiento y la dignidad del propio cuerpo. En el deporte-espectáculo –y habría que releer a Aristóteles– ¿cuál es la esencia del espectáculo? Como en todo espectáculo, es llegar a saber quién mató, quién es el asesino, dónde va el relato, si el héroe va a lograr o no hacer esto o aquello. Por consiguiente, el interés del relato y del espectáculo es el suspenso. ¿Cómo alcanzar el suspenso? A través del efecto teatral! Curiáceo parecía ganar al comienzo, luego, por un lance imprevisto, ¡es Horacio el que gana!

Yo creo que el gran descubrimiento del deporte, lo que amarra a la gente al curso de los dos tiempos de cuarenta o cuarenta y cinco minutos, es estar ansioso a la espera de saber si es el PSG o el OM, los del Junior o del DIM... los que van a ganar. La esencia del espectáculo es el suspenso. Y el suspenso quedó hoy reducido a la pregunta "¿quién va a ganar?". Una cuestión que lo va a recubrir todo. ¿Quién va a ganar?, ¿la izquierda o la derecha? ¿Quién va a

⁵ El equipo de los 'Diablos rojos' ocupa el primer lugar de esta lista, tiene grandes y poderosos patrocinadores como Chevrolet, Adidas, EA Sports, Epson, DHL. En sus arcas, el club cuenta con 676,3 millones de euros. Noticia del 28 de enero del 2018. Nota del traductor.

ganar en las elecciones municipales o en las presidenciales? ¿Quién va a ganar en el partido de fútbol? ¿Quién va a ganar? ¿Quién va a ganar "Yo me llamo"? La sociedad del espectáculo global está intoxicada; somos nosotros los *drogos*, no son los jugadores, ni los futbolistas o los *rugbymen*; somos nosotros los que nos drogamos metiendo constantemente presión sobre la cuestión de "¿quién va a ganar?".

Cualquiera sea el suceso, lo único que queremos saber es quién va a ganar. Mi única preocupación es tratar de desintoxicarme poco a poco de esta pavorosa pregunta. Deseo que la sociedad se deshaga de esa pregunta.... Tenemos que preguntar cuánto gana el que impone a los otros la pregunta de "¿quién va a ganar?". Yo lo conozco bien, siempre es el mismo, el que vende las entradas al estadio o el que invierte financieramente (o en apuestas); es él el que gana, y no lo Verdes ni los Rojos. Es forzosamente el capitalista...

- *Y nos volvemos a encontrar con el papel del dinero.*

En el deporte la pregunta "¿quién va a ganar?" lo comprende todo: el dinero, la droga, la pertenencia, el mercado. Es como decir: todos los verdaderos problemas. En suma, lo que más me sorprende es que el suspenso del deporte invadió a la sociedad entera. Ayer se decía que el deporte era un modelo reducido de sociedad, hoy se constata que es la sociedad la que es un modelo reducido del deporte. La pregunta "¿quién va a ganar?" es la droga moderna.

Tenemos que aprender a ponernos al margen de esta pregunta. Los verdaderos problemas económicos, sociales, políticos se plantean siempre por fuera de ella. Ahora bien, todos los problemas de hoy están cubiertos por ella. Quizás fue lo mismo en la antigua Roma, cuando se clamaba por "pan y circo", los juegos. Era también: ¿quién va a ganar en el Gran Coliseo, o en el teatro, en las carreras de caballos o en las luchas de gladiadores?

- *La eficacia catártica del espectáculo deportivo se ha vuelto bien problemática; uno se puede llegar a preguntar si el espectáculo deportivo no provoca ya la violencia en vez de canalizarla.*

Es una pregunta importante. Yo creo profundamente, y ya se lo he dicho, que el deporte, como por lo demás la guerra, hace parte de las instituciones que se montaron en la sociedad para canalizar la violencia. Ahora bien, las instituciones que tienen por objetivo canalizar la violencia tienen una eficacia temporal limitada. El fútbol –y un poco menos el rugby– parece haber alcanzado su límite; produjo a los *hooligans*. Que existan los *hooligans* no es anormal, puesto que el deporte se pensó precisamente para meter en cintura la violencia.... Ahora la cuestión es saber cuál es la eficacia del deporte para encauzar esta forma de violencia. Con las numerosas víctimas de Heysel en 1985, por ejemplo, se ve muy bien que el deporte alcanzó el límite de su eficacia.

- *Usted habló un poco antes de pertenencia: el vecino, el instructor, el pueblo. Pero la idea de pertenencia –y la libido de pertenencia–, ¿no es siempre peligrosa?*

Ella lo es y no lo es, como todas las pasiones que pueden ser positivas o negativas. Es una alegría pertenecer a una familia, pertenecer a un barrio o a un equipo. Es un goce tranquilo pero que se puede volver muy agresivo cuando se afirma contra otra pertenencia. Entonces se desata la guerra, es la guerra entre Roma y Alba, es la guerra entre los equipos y los ejércitos. La pasión de pertenencia (o la libido de pertenencia) puede a la vez ser pacífica y engendrar violencia. El deporte tiene esto de interesante, o más bien: *tenía eso de interesante*, que podía en la pasión de pertenencia, en la libido de pertenencia, frente a otra libido de pertenencia, lograr con un árbitro arreglar los problemas de oposiciones.

En el espectáculo deportivo tenemos la regla de las tres unidades del teatro clásico: *unidad de acción*, con reglas propias, los Verdes contra los Rojos; *unidad de tiempo*: ochenta minutos, o noventa minutos, o catorce rounds de tres minutos; y *unidad de lugar*: en un rectángulo bien preciso en el que está marcado el mediocampo, zonas defensivas y portería... Ahí están las tres unidades del teatro clásico. Y esto permitía regular la totalidad de la violencia. El deporte estaba perfectamente a punto para lo concerniente a la libido de pertenencia. Pero todo se disuelve en la actualidad; la pertenencia se esfuma porque uno ya no reconoce a los suyos. Ahora intervienen individuos o grupos que nada tienen que ver con la pertenencia; los *hooligans* no están ahí verdaderamente por el Marsella, ni por el Medellín, ni por el Liverpool, ni por el Millonarios; están ahí por la violencia pura y dura.

Escogencia de sociedad

- *Un informe formuló ya los límites objetivos que alcanzaría el cuerpo humano en un cierto número de deportes. ¿Cree usted en dichos límites insuperables?*

Se dijo que en el 2027... La cuestión se plantea en términos técnicos y biotecnológicos. La biotecnología ya había intervenido en este asunto, puesto que numerosos récords logrados se habían alcanzado bajo la influencia de la droga. Ha habido atletas descalificados por realizar proezas extraordinarias bajo la acción de sustancias que dopan. La droga ayuda pues a superar los límites. Pero ella solo representa el aspecto químico o bioquímico del asunto. Pronto aparecerán los aspectos biofísicos o genéticos. Se puede muy bien imaginar preparar genéticamente a un atleta para hacer de él un campeón, aumentando por ejemplo su altura en tres centímetros. De la misma manera que se actúa sobre los músculos, ¿por qué no actuar sobre el esqueleto o sobre la circulación de la sangre?

¿Estamos una vez más frente a la droga del “quién va a ganar”? Si estamos invadidos por esta pregunta, la sociedad irá hasta el fondo del límite. Queriendo responder siempre a ella, dejaremos a las personas que hagan todo tipo de intervenciones sobre el cuerpo deportivo. Por el contrario, si nos deshacemos de la tensión que conlleva la pregunta, podemos incluso imaginar un deporte distinto en el cual no haya más confrontación, en el cual desaparezca hasta la cuestión.

Esta forma de deporte existe ya, puesto que somos muchos los que practicamos actividades deportivas sin ninguna preocupación por romper récords, tener confrontaciones, ganar o perder, sin victoria o fracaso. Toda mi vida he practicado el alpinismo sin saber si fui el primero en subir por una pared o si había sido el más rápido. Actualmente que soy viejo, camino, y me da igual saber si lo hago en tal o cuál tiempo. Pero la sociedad no está en esto, porque ella sigue intoxicada por la pregunta “¿quién va a ganar?”. Si vamos muy lejos, se hará del hombre un ser biotécnico que superará todos los límites posibles, y eso solo dependerá de la inteligencia del genetista o del cirujano, en suma, del que implantará las herramientas en el cuerpo. Es como si las técnicas que en algún momento salieron del cuerpo, de repente volvieran a entrar en él.

Dinosaurios

- *Usted detona en la tradición filosófica, en la que los tecnóforos son ante todo legión, por su manera de profesar una suerte de tecnofilia bien temperada. ¿Confía verdaderamente usted en el posible aumento de potencia de nuevas fuerzas en nuestra sociedad, capaces de oponerse, de decir no a la forma casi canónica del deporte-espectáculo conflictivo?*

Es una pregunta muy buena. Se trata de saber si la sociedad del espectáculo (que no nació con Debord sino con Luis XIV, que era el primer bailarín del reino, o con todas las mujeres bellas que en Proust se paseaban en calesa por el bosque de Boloña) será demolida por los individuos. En la actualidad, las instituciones gigantes son sociedades espectaculares. Pero al mismo tiempo nace un individuo nuevo: ese que tiene zapatos tenis, que trota, que tiene su blog en la red –y entonces yo soy tecnófilo– y se puede conectar con otros individuos que comparten los mismos intereses o la misma pasión que él. ¿Va lo conectivo a reemplazar lo colectivo?

El magnífico símbolo del individuo nuevo que veo aparecer es Mme. Houard. ¿No conoce a la Señora Houard? Ella es una belga de Lieja que en el 2007, fatigada de la pelotera entre flamencos y valones, creó un pequeño blog antes de lanzar una especie de petición para decir que los hombres políticos y sus tropes ya la tenían hasta la coronilla. En muchos meses, recibió más de doscientos mil

mensajes, mientras que los hombres políticos han recogido apenas seiscientos o setecientos mil votos en cuarenta años de trabajo. ¡Esto es lo conectivo! Podemos imaginar que haya así una defensa del individuo, de su salud, de su bienestar, de su libertad, de su dignidad frente a las grandes empresas del espectáculo. Por tanto, vive el individuo que se conecta con otros individuos para luchar contra los gigantes del espectáculo político o deportivo.

- *Es una tesis bastante paradójica, la conectividad permitiría la reapropiación de sí mismo.*

La reapropiación de sí, es decir: del cuidado de sí mismo. Actualmente hay más personas que le ponen cuidado a su físico, a su salud y a su bienestar, que deportistas que se entregan a la actuación, que buscan resolver en tiempo real la pregunta nunca resuelta “¿quién va a ganar?”.

- *Hasta en el sistema escolar, en el que a veces parece prevalecer una imagen discutible del deporte-competitivo a costa de una real educación física.*

Yo supongo que los profesores de gimnasia son los profesores más sabios del mundo, que son verdaderamente profesores de educación física, que el deporte es para ellos su mayor preocupación. Y que incluso si los padres quieren hacer de sus hijos prodigios de tenis o de atletismo, ellos rechazarán esas formas de toxicomanía.

Dediquémonos sobre todo a nuestra propia higiene, a nuestra propia salud, reencontremos el origen del deporte con el entrenamiento, la musculación, es decir el bienestar y la salud.

- *Al contrario, las últimas Copas del Mundo de rugby han sido para usted un triste espectáculo...*

Estoy descorazonado, aterrado hasta el vómito por esta Copa del Mundo de rugby. Porque se volvió una empresa gigante del espectáculo y de la publicidad. En el 2007, de la noche a la mañana, se veía rugby en las estaciones de ferrocarril, en el metro, se lo veía por todas partes. Lo que es falso; el rugby es un deporte particularmente regional. Esta especie de desbordamiento me fastidió, sin contar con que los partidos eran de un tedio profundo. Ya fuera porque se terminaban con resultados ochenta a cero, porque eran enormes las diferencias de nivel; ya fuera porque terminaban en cosas aún más terribles: el equipo que no jugaba era siempre el que ganaba, porque las reglas actuales penalizan gravemente a la ofensiva. Un solo equipo ha sido admirable, soberbio, extraordinario –aparte del de las islas Fidji– y es Argentina, porque se trata de una nación nueva que juega al rugby como lo jugábamos en Agen en los años de mi juventud.

No todo está pues perdido. La vida tiene una regla: los grandes dinosaurios desaparecen y los más pequeños sobreviven. Los monocelulares, los insectos

y los artrópodos están acá desde hace miles de millones de años; los grandes dinosaurios se desinflan y mueren siempre. No estamos ya en el período de los grandes dinosaurios espectaculares; pues bien, ellos van a morir, simplemente...

- *¿No son los Juegos Olímpicos modernos un verdadero despropósito con respecto al ideal olímpico antiguo?*

No creo que los Juegos Olímpicos modernos estén tan alejados de los juegos griegos. Si lo parecen así es más bien por su tamaño. Los Juegos Olímpicos originales transcurrían en Olimpia y a ellos concurrían Esparta, Tebas, Atenas y las islas alrededor. Hoy, los Juegos Olímpicos son un asunto mundial que moviliza un dinero considerable, es un negocio de Estado y los mismos hombres políticos se ocupan de ellos. Se han vuelto una empresa económica, política, social y mediática. Por tanto, en lo que difieren es en ese crecimiento que ha hecho de ellos un dinosaurio del espectáculo como cualquier otro.

Pero la culpa sí les corresponde a los griegos; no estoy completamente seguro de que el "más alto, más rápido, más fuerte" no haya sido una invención griega, como la competencia, el concurso, la confrontación o la lucha... Fueron finalmente los griegos los que inventaron la pregunta "¿quién va a ganar?". Si yo tuviera que inventar los Juegos Olímpicos de mañana, no inventaría juegos, ni que fueran olímpicos, no habría representantes de las naciones, nada de récords para batir; no tendrían nada en común con los Juegos Olímpicos modernos, como tampoco con los juegos griegos. Los griegos no eran campeones de la armonía, la belleza o del equilibrio como nos lo enseñaron en la escuela; ellos estaban de hecho jinchos de resentimientos, no pensaban sino en luchar los unos contra los otros. Ni siquiera lograron nunca constituir un imperio como los romanos, o una confederación duradera; siempre estuvieron diseminados en ciudades rivales. Eran celosos los unos de los otros, como malos bichos. ¡No eran para nada "santicos"!

- *En el género de lo arrogante y lo obsceno, ahí tenemos los grandes rallies transcontinentales.*

Como el París-Dakar, ese sí que me da ganas de vomitar. Esa riqueza desplegada en los desiertos, exhibida en los países más pobres del mundo, es moral, política y socialmente escandaloso. Aquí sí que el deporte adquiere dimensiones completamente vergonzosas. Ya, a comienzos del siglo pasado, la Vuelta a Francia exhibía sus riquezas atravesando los empobrecidos campos franceses. El París-Dakar es una empresa intercontinental y los Juegos Olímpicos son una empresa mundial; en la actualidad tenemos la idea de que la mundialización lo es todo.

Por mi parte, me gustaría que la mundialización permitiera la localización y lo pequeño. Es lo pequeño lo que me interesa y no lo grande. Nunca se habla de

lo pequeño; ahora bien, las tecnologías actuales nos permiten pensar pequeño, pensar local. ¿Por qué, por ejemplo, construir una enorme biblioteca cuando se pueden tener todos los textos en su pequeña caja, en su pequeño escritorio, completamente solo, tantos textos e incluso más de los que puede contener la Gran Biblioteca? También acá lo grande se va a desmoronar ante lo pequeño.

En el fondo me parece muy positivo el porvenir del deporte, pues me concierne. Y no solamente me va a concernir a mí, con el cuidado que de mí tengo, sino y, sobre todo, voy a poder partir en caminata con mi mujer, mis amigos o mi vecino; o conectarme con personas que tienen mi misma pasión: caminar por la montaña o por el desierto, correr... Creo que el deporte de mañana, el que los profesores de educación física deberían enseñar a nuestros niños, será sano y equilibrado. Abandonemos los grandes dinosaurios espectaculares y hagamos de la educación física o deportiva personal, individual, en compañía de los que uno escoge, y olvidemos completamente la confrontación que es la madre de la droga y de la miseria.

- *Con mucha frecuencia se opone lo mundial a lo local –los términos nos invitan a que lo hagamos– pero, de una cierta manera, con la conexión, con la conectividad, nos la tenemos que ver con una mundialización que puede hacer posible lo local.*

La tecnología hoy se canta en la modalidad de lo global, porque estamos siempre en el global espectacular, en el dinosaurio, y no nos damos cuenta que la tecnología permite por el contrario lo local...

- *Hay pues un mundo nuevo que se perfila...*

El enfrentamiento deportivo había reemplazado a la guerra y, ahora, es la guerra puesto que no hay otras guerras. Y esto mantiene el modelo arcáico de nuestros ancestros, en el cual finalmente, la guerra es la madre de todas las cosas. Pues bien, ¡no! La guerra ya no es la madre de todas las cosas y en ciertos aspectos la humanidad es nueva. Europa, por ejemplo, ya no pide la muerte de sus hijos, mientras que Francia lo solicitaba, la "Patria" lo exigía.

Estamos en un mundo nuevo. Las "grandes" empresas están próximas a desaparecer: ¡el gran "pan" ha muerto! Pan, es el Todo; los inmensos dinosaurios del espectáculo están agonizando, son como esas estrellas de las que aún se ve su luz, pero de las que la astronomía nos ha mostrado que están muertas desde hace mucho tiempo. Lo que hoy verdaderamente vive es la educación física, el cuidado de sí del que hemos hablado hace un rato.

Referencias

Aristóteles (2000) *Partes de los animales*. Madrid: Gredos.

Berthoz, A. (1999). *El sentido del movimiento*. París: Odile Jacob.

Serres, M. (1999). *Variaciones sobre el cuerpo*. París: le Pommier.

Serres, M (2002-2003/1985). Los cinco sentidos (M. C. Gómez B., trad.) México/Bogotá: Taurus.

Serres, M. (2003). *El Incandescente*. París: le Pommier.

Hacia una ciencia de la vida mental

Entrevista realizada en el 2007 por Renaud Persiaux a Stanislas Dehaene*

Traducción del francés al español de

Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

laPalau@une.net.co

- *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. Esta tendrá por objetivo explicar cómo pensamos por medio de unas series de leyes sucesivas que tienen en cuenta diferentes aspectos que van desde la biología del cerebro hacia la dimensión cultural. El reto es llegar a establecer leyes de la psicología tan universales como las de la física. Para mí, es posible estudiar el pensamiento –aunque este sea subjetivo e íntimo–, 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 establecerse. 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 tales, completamente válidas a su nivel, al mismo título que las leyes de la lingüística y de la economía. Hay múltiples 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.

* Cómo citar: Paláu-Castaño, L. A. (2018). Hacia una ciencia de la vida mental. Entrevista realizada en el 2007 por Renaud Persiaux a Stanislas Dehaene. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 219-223. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a11>

Traducción retomada de: Dortier J.F. (dir.) (2012). *El cerebro y el pensamiento. La nueva edad de las ciencias cognitivas* (pp. 53-58). Auxerre: Sciences Humaines éditions.

Agradecemos a la editorial francesa Sciences Humaines autorizar la publicación en español de la entrevista al psicólogo cognitivo experimental del Collège de France Stanislas Dehaene. Nota del editor.

Recibido: 15 de agosto del 2018.

Aprobado: 18 de octubre del 2018.

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 software 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. El cerebro, de ninguna manera 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 demostrado así que existen estructuras cerebrales organizadas para tratar el lenguaje hablado ya presentes en los bebés 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 acoger la noción de módulo innato...*

No me gusta el término “innato”, 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, ellos 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 usted retoma a menudo, el de código neural, ¿de qué se trata?*

El código neural permite poner en relación las representaciones mentales y neuronales. De hecho, no hay un código único sino muchos diferentes según las regiones. Tomemos un ejemplo, el 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 *estrella* 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 ladrillo 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 arrojados 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 hay numerosos límites, debidos 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 puesto que 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 requeriría 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 en que las áreas se articulan, cómo circula la información. Encontrar una ley de enlace psiconeuronal podría permitir, por ejemplo, comprender mejor el estado de los pacientes en coma y mejorar la forma de cuidarlos. O también, detectar 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 hablar ni hacer el menor gesto. La plasticidad cerebral permite a los pacientes adaptar su código neural a la máquina. A fines del 2006 se implantaron 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, los que definen todos los experimentos para obtener las condiciones de estimulaciones más puras posibles y acceder así a los procesos elementales del pensamiento son psicólogos. La imagenografía cerebral y los otros métodos que surgen de la física o de las neurociencias solo son para nosotros herramientas, instrumentos 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 a 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 psiconeuronales, 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, son capaces de explicar una o algunas tareas psicológicas clásicas. Se basan en tres puntos: a) parten de una organización de neuronas reales; b) tienen en cuenta la arquitectura del cerebro real; y c) simulan 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 constituían 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, la que desarrollamos es una verdadera biología teórica en dirección a la psicología 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 maquinitas magníficas. 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, a nivel internacional, está en un período de creatividad y exploración extraordinarias, con numerosos puentes lanzados en todos los sentidos, hacia las neurociencias, pero también la economía, la física, las matemáticas... Este carácter pluridisciplinario y que lo abarca todo, a veces es un poco desconcertante; se requiere mantener una coherencia. De alguna manera es una especie de ¡"edad heroica"!

El cerebro y la complejidad

Entrevista realizada en 1995 por Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux*

Traducción del francés al español de

Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

lapalau@une.net.co

- *El cerebro humano es considerado con frecuencia como la estructura más compleja del universo. ¿Cómo puede un neurobiólogo especializado en cerebro 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 cien 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 diez mil contactos con otras células nerviosas.

Si uno se interesa ahora por el funcionamiento de las neuronas constata que cada una puede sintetizar y liberar muchos neurotransmisores; además, el abanico de los neurotransmisores liberados es susceptible de variar.

Si uno se atiene solamente a los criterios de número de células, número de conexiones, 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.

* Cómo citar: Paláu-Castaño, L. A. (2018). El cerebro y la complejidad. Entrevista realizada en 1995 por Jean-François Dortier a Jean-Pierre Changeux. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 225-230. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a12>

Traducción retomada de: Dortier J.F. (dir.) (2012). *El Cerebro y el Pensamiento. La Nueva edad de las ciencias cognitivas* (pp. 95-101). Auxerre: Sciences Humaines éditions.

Agradecemos a la editorial francesa Sciences Humaines autorizar la publicación en español de la entrevista al neurobiólogo, profesor honorario del Collège de France, Jean-Pierre Changeux. Nota del editor.

Recibido: 23 de agosto del 2018.

Aprobado: 22 de octubre del 2018.

- *¿Hay una idea sobre la manera en que 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 la tratan áreas múltiples de manera simultánea. Es el caso, por ejemplo, de los numerosos mapas comprometidos en la percepción visual, que al mismo tiempo tratan informaciones sobre los colores, las formas o los 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. A 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. Ahora bien, si uno se remonta a arquitecturas más complejas, se forman “asambleas de neuronas” cada vez más complejas. En el cerebro humano se van a codificar 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 como 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. Esta puesta en correlación entre una red definida de neuronas, un conjunto de activida-

des elementales y un comportamiento, la pudo llevar a cabo el neurobiólogo sueco Sten Grillner, a propósito de la forma de nadar de la 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 a un nivel de organización determinado.

- *Si uno se remonta, como lo ha hecho, a 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, él fue el primero en plantear la existencia de áreas especializadas que intervienen en el lenguaje. Este método fue utilizado más recientemente por François Lhermitte, por Tim Shallice y sus colegas. Ellos mostraron, por ejemplo, que algunas lesiones de la corteza frontal no alteran el lenguaje ni la memoria, pero afectan las capacidades de organización de las conductas. De este modo, una persona afectada de tales trastornos, en la cafetería no lograría organizar sus platos sobre la bandeja, aún cuando los reconozca perfectamente.

En mi libro *Razón y placer* (1997/1994) cito las observaciones del neurólogo ruso Alexandre Luria que relata el caso de un paciente con una lesión en el lóbulo frontal. Tiene dificultades para analizar el sentido del cuadro, aunque conoce todos sus elementos. Ante un cuadro del barón Klodt, "La última primavera" que representa a una muchacha moribunda sentada en un sillón, a quien sus padres miran tristemente, el individuo fija su atención en el vestido blanco de la joven y termina por confundir a 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?*

Me parece indispensable construir modelos formales para progresar en la comprensión de las funciones cerebrales. 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 a 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. Esa prueba consiste en pedirle a una persona que comprenda la regla de respuesta de 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. La organización de tales operaciones lógicas es 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. Se han publicado muchos otros ejemplos en el curso de los últimos años, incluso sobre 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 a nivel de las estrategias de resolución de problemas aplicadas, independientemente de su pedestal material. ¿Qué piensa sobre 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 como describir los comportamientos bajo la forma de un programa de computador. Ahora bien, pienso que hay oportunidad para 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–, 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.

“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 frente al 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 puede aislar experimentalmente las células individuales que responden selectivamente a caras completas, incluyendo ojos, nariz y 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 de acá adelante es partir de datos anatómicos, fisiológicos y comportamentales bien definidos para construir modelos “neuromiméticos” de funciones psicológicas particulares.

- *A nivel de 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 en sí misma. Lo cual supone que los psicólogos hayan desarrollado ya sus propias teorías y modelos que le proponen luego a los neurobiólogos, y de igual manera recíprocamente. Es necesario que estas disciplinas hayan alcanzado un nivel de desarrollo suficiente para que converjan luego en la explicación. Las neurociencias cognitivas son ciencias federativas 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 una hipótesis para explicar las bases neuronales del placer estético. Claro que por lo demás, busqué ser muy prudente, solo se trata de propuestas y no de una teoría acabada. Pero en ese libro también se encuentran reflexiones sobre el proceder creativo, sobre las representaciones sociales y su propagación, sobre la historia de las ideas, etc. Asimismo, he querido mostrar cómo cada disciplina puede aportar su contribución a la comprensión del todo.

Deseo que ese libro muestre cómo es posible hacer frente a la colaboración entre neurociencias y ciencias humanas. Se trata de sugerir un método de investigación más que responder sobre el fondo a 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 querría explicar el funcionamiento mental a partir de su solo escalpelo...*

Ese nunca ha sido mi punto de vista. En *El hombre neuronal* (1986) 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 escribí explícitamente 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 debida 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.

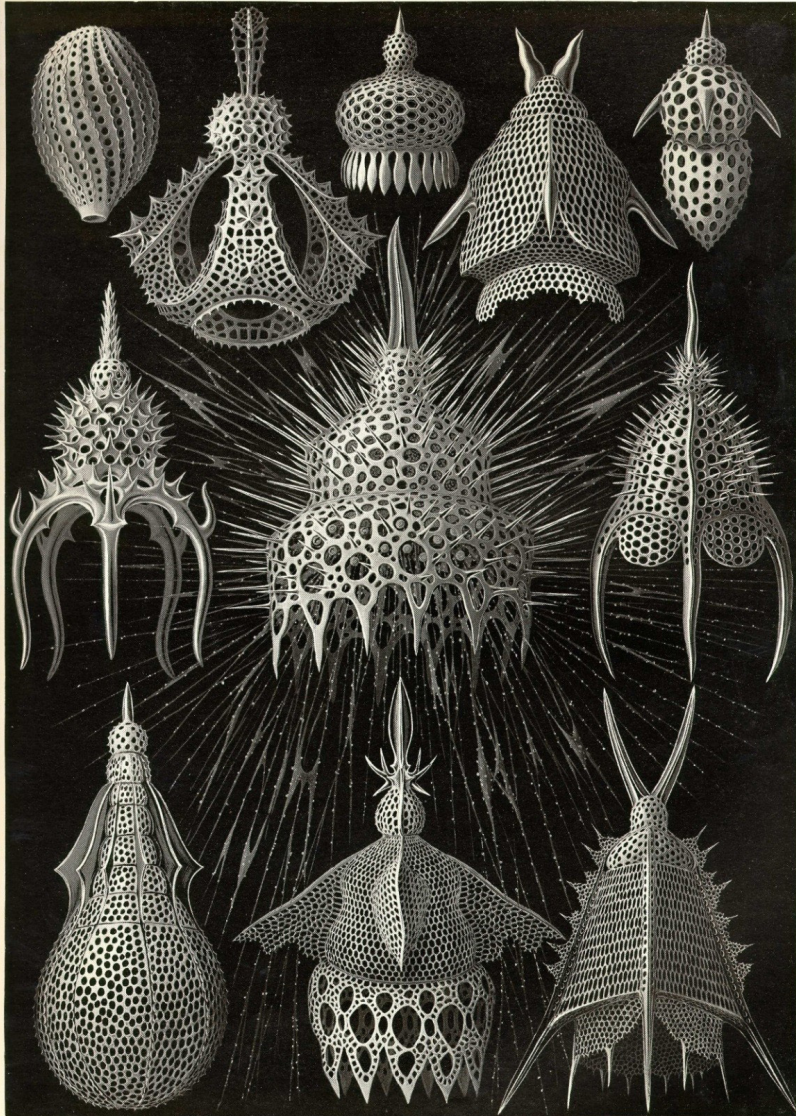
Nunca he pretendido explicar al hombre a partir de la biología exclusivamente. No se puede comprender verdaderamente al hombre si no se tiene en cuenta estas tres evoluciones que comprometen la interacción del cerebro con su entorno. Siempre he dicho esto y por lo demás, he invertido muchas energías en trabajar a la vez en el plano teórico y experimental, en lo que se llama la “epigénesis”, es decir, en las modulaciones de la organización de la red nerviosa que se desarrolla por la experiencia y por la actividad interna del organismo. Esta posición exclusivamente “reductora” que se me atribuye algunas veces, me es ajena; 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.

Referencias

Changeux, J. P. (1986). *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa-Calpe.

Changeux, J. P. (1997/1994). *Razón y placer*. Barcelona: Tusquets.

Reseñas y entrevistas



Cyrotoidea. — Flaschenstrahllinge.

Ernst Haeckel (1904). *Kunstformen der Natur*.
Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut. Plate 31: Cyrotoidea.

Entrevista a la pintora Marta Elena Vélez

“Me gusta el riesgo y eso es algo de mi temperamento” *



Marta Elena Vélez
Fotografía de Ángela Ospina C. Medellín, 2008

Entrevista de:

Óscar Jairo González Hernández
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
gradiva74@gmail.com

- *¿Podrías contarme un poco sobre tu vida como artista?, ¿dónde inicias?, ¿dónde se te revela que ibas a dedicar tu vida al arte?*

No sé, desde muy temprano, yo creo que eso casi que es de nacimiento, no como pintora propiamente, pero yo sí desde muy niña. Me disfrazaban a la hora del rosario, luego entré al colegio y después muy joven inicié clases de pintura en el Palacio de Bellas Artes con el maestro Rafael Sáenz y el me enseñó a amar la pintura, dialogábamos mucho, eran clases muy académicas, muy profesionales. Prácticamente era la única mujer, era una atmosfera muy hermosa, casi qué europea pienso yo, sublime.

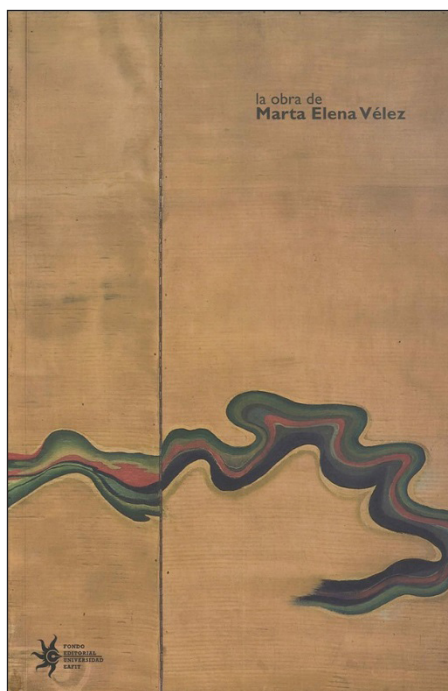
* Cómo citar: González Hernández, Ó. (2018). Entrevista a la pintora Marta Elena Vélez. “Me gusta el riesgo y eso es algo de mi temperamento”. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 235-246. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a13>

Recibido: 25 de septiembre del 2018

Aprobado: 19 de noviembre del 2018

- *¿Cómo hiciste para ir a Bellas Artes?*

Un amigo de ese momento me motivó. Él vio que yo tenía mucho talento y él era también como muy intelectual, muy artista y me dijo: deberías entrar a clases y entré a clases.



Portada del libro La obra de Marta Elena Vélez
Fuente: Fondo Editorial Universidad Eafit (2008)

- *¿En qué momento te interesaste por el arte?*

Yo diría que es como un ADN espiritual, es muy similar, entonces uno no tiene que hacer muchos esfuerzos para que las cosas le lleguen.

- *¿Consideras que la formación en la academia o el taller es esencial para el artista?*

Es muy bueno escuchar a los maestros, hacer los ejercicios, la clase de carboncillo, acuarela, es una cosa fascinante, prácticamente no admite error ni tampoco corregir, luego viene el óleo que es más racional, es otra cosa diferente, entonces es muy bueno que alguien lo induzca a uno en estas cuestiones. Yo realmente duré muy poco, después tuve la ocasión de ser profesora de artes y al final de cuentas, saqué la conclusión de que el arte no se enseña o es muy difícil enseñarlo, uno puede inspirar o dirigir, conseguir un método de inspira-

ción o guiar, pero el que tiene el empeño de hacer lo que tiene que hacer, sale adelante solo; ahora bien, lo más grandioso que uno puede tener en la vida es un buen maestro. La academia es para después botarla, porque eso ya es una cosa personal.

- *En el sentido de tu técnica, ¿cómo haces un cuadro?*

Hay muchas maneras en las que llego a ello, por lo general tengo una idea, ideas buenas tampoco son muy comunes, pero yo trabajo a partir de una idea. Medito porque la pintura es una meditación, toca con mil cosas, hasta que no sé, cómo sin pensarlo mucho, sin calcular demasiado, uno empieza a elaborar esa idea que fue la sirvió de impulso.

- *¿Esa meditación se centra en tu vida artística, en tu técnica?, ¿cómo haces esa meditación?*

Eso tiene que ver con todo, con el momento presente, con lo que estás viviendo, con lo que vive el país, Suramérica, el mundo. Eso tiene que ver con un todo y de pronto de ese todo salen, si se puede poéticamente, una idea o una cosa. A mí no me gustan las cosas muy pensadas, prefiero más bien lo expresivo. Entonces yo hago un dibujo preliminar para cristalizar esa idea y luego ahí va apareciendo el resto; lo mejor de un cuadro es todo este proceso, porque te da sorpresas, el cuadro te pide, y esos son momentos felices, que son muy cortos.

- *¿El arte te ha proporcionado felicidad?*

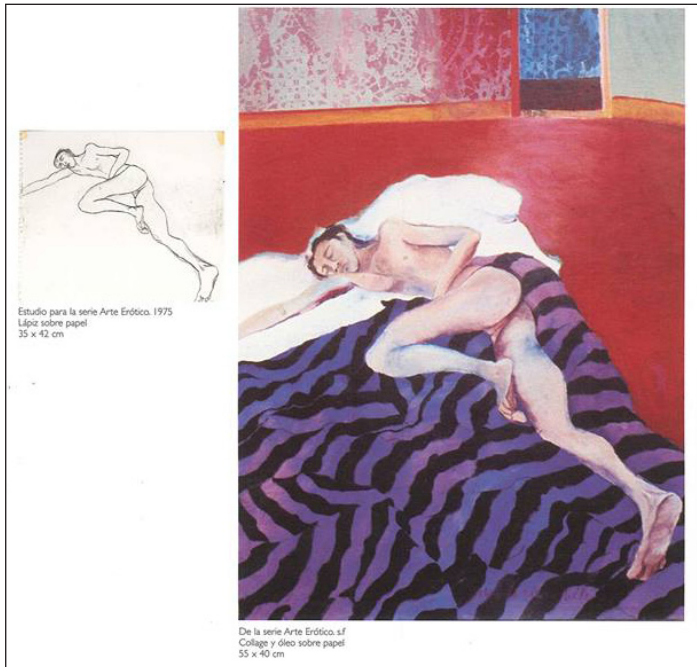
Sí, gracias a Dios me siento completa cuando estoy pintando; cuando no puedo hacerlo, me descompenso.

- *Cuando dices que tu arte está dominado por la realidad, ¿de qué realidad se trata?*

Es por la imaginación, a mí la imaginación me funciona perfecto, por eso en algún momento Marta Traba me ubicó en el realismo mágico, que es una clasificación para la literatura, pero a mí me ubicó ahí. Ya la magia y todas esas palabras están muy gastadas y pasan a ser otra cosa, están más en desuso, pero como te digo, en el proceso aparece la poesía, es todo lo que va dentro de esa meditación que sucede en el proceso.

- *¿Consideras que la poesía es la que determina lo que haces o no?*

No, a mí no me marca nada, no quiero que me marque ningún hito o tendencia, para mí son libertades que uno se va ganando hasta el punto en el que ya tampoco es tan importante lo que piense la gente o lo que piense el crítico, es una libertad que se alcanza.



Marta Elena Vélez. De la serie arte erótico, s.f. Collage y óleo sobre papel
Fuente: Fondo Editorial Universidad Eafit (2008, p. 40)

- *Tu obra a veces parece tener un poco de naïf, otro poco de arte kitsch, de arte expresionista, arte de Hokusai... , ¿qué ocurre allí, por qué esas mezclas?*

Por eso es libertad, yo reviso la historia del arte, me compenetro con un determinado artista que tiene un lenguaje que me llega, hay que descubrir esa empatía y la única manera es decir: “venga, deme la mano...”, entonces sí.

- *¿Tú hablas con él?*

Sí, es como un médium, le pido permiso.

- *A todas estas, el color es bastante preponderante, obsesivo, ¿qué es el color para ti?*

El color tiene cualidades en sí mismo y el color hace que uno lo trate de acuerdo con esas cualidades: es la magia, el esplendor, juntar un color con otro es un lenguaje. El color es muy exigente, porque el resultado puede ser aterrador o armonioso.

- *¿Tú lo llamas o el color viene?*

El color llega, yo no me predispongo mucho, no me gustan las obras muy pensadas, muy premeditadas, no me gusta premeditar.

- *¿Va más a lo inconsciente?*

También la razón me salva, pero como te digo, me gusta el riesgo y eso es algo de mi temperamento.

- *De la historia del arte, ¿qué te ha formado y que peso ha tenido la historia del arte en tu carrera?*

En este momento no la necesito, pero ya está.

- *Cuando te formabas, ¿te parecía esta esencial y básica para la formación del artista?*

Me parecía muy bueno porque era lo que yo estaba estudiando, cómo piensa este señor, cómo maneja el color, un matiz, un lugar; entonces esos maestros me enseñaron con seguridad. Pero eso es cuando uno está joven, estoy impresionada tremendamente, como puede impresionar un buen libro; eso queda dentro de ti y ya uno lo elabora, porque uno también es único.

- *¿Cómo observas la naturaleza?, ¿qué te causa y cómo incide en tu obra?*

A mí me emociona mucho, claro que los paisajes pueden ser internos, son invención también. No he pintado al frente de un paisaje, siempre es a partir de una observación, de un sentimiento, de una emoción. Me gustaría posicionar esa emoción, a veces me produce una excitación grande, a mí una tempestad me parece espectacular, un atardecer hermoso. Puede ser triste, melancólico, me causa múltiples emociones.

- *¿Por qué en vez de naturaleza me hablas sobre paisaje?*

La naturaleza es todo, el ser humano también es naturaleza. Siempre me ha interesado el ser humano, su condición, reacción, cómo actúa, cómo crea, qué hace, todo eso me ha impresionado. Los animales por supuesto, todo, tenemos un animal adentro que nos identifica.

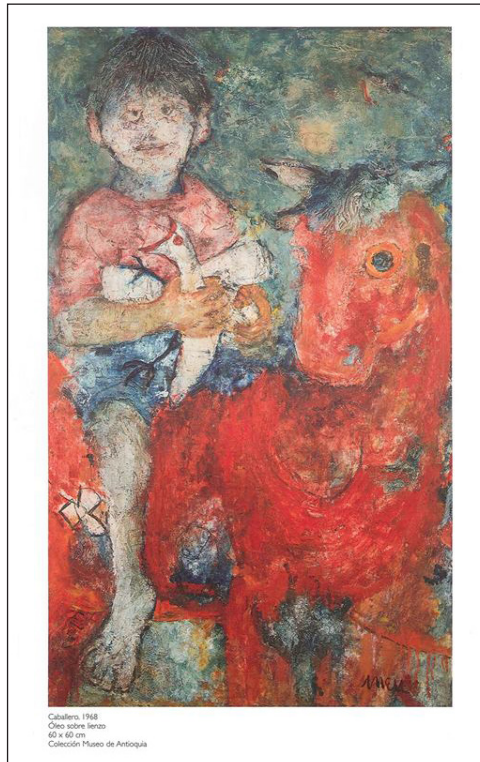
- *¿Es intuitivo en ti?*

Es todo, algo que te enseña la academia es que tienes que mirar todo, y somos nuestra madre. A mí todo me llega. Yo creo que cualquier acontecimiento en la vida, así sea triste, puede ser emocionante. Es una manera de ver la vida, yo no me delimito en nada.

- *¿Por qué retratos y por qué autorretratos?*

Ese autorretrato también es una idealización muchas veces, hay uno que es exacto hecho con marcador, rápido, es que hay momentos en los que uno quiere verse, verse no es fácil; conocerse también es difícil, pero hay que empezar por el físico. Del retrato me interesa esa parte como genética, me interesa la psico-

logía de la gente, me interesa describir su tristeza, su alegría, ahí descubro un montón de cosas y todos tenemos una forma de espiral, hay un ritmo y eso lo va descubriendo uno cuando se adentra en una persona.



Marta Elena Vélez. Caballero, 1968. Óleo sobre lienzo
Fuente: Fondo Editorial Universidad Eafit (2008, p. 22)

- *¿Cómo hiciste el de Bernardo Salcedo, el de Caballero?*

Esos retratos son como un momento conmemorativo del descubrimiento de América y todos los retratos son de seres que están vivos, hay gente de Bogotá, hay del gobierno, hay amigos, hay algunos de mis hijos.

- *En tu obra observo una cierta tendencia hacia la interioridad, a lo íntimo, ¿qué es eso para ti?, es posible observar una tendencia a esto que hablabas ahora sobre el alma de las personas o de la espiral.*

Eso es un momento, estás hablando de la serie de lo erótico, es un momento especial, era como una audacia mía de ese momento. Yo quería un poco de cámara, por decir algo. Eso es fue en los años 70. Un momento que trata sobre la liberación de la mujer, hay una liberación. Yo quería también, irme contra las leyes morales, todo esto en una forma natural, ahora los veo como ensayos ingenuos.

- *¿Es decir que con estos interiores eróticos no tenías un propósito de mucho erotismo, de una densidad del cuerpo?*

Sí, pues también quería descubrir el cuerpo humano. Fue la primera vez que hice una exposición individual, la primera vez que vi algo como un público, como artista. Ahí me quise consagrar y quise investigar sobre el cuerpo humano, sobre la cuestión del amor, de la pareja, la sexualidad, tanto al interior como en el paisaje; son paisajes inventados, claro que yo tomé fotos de árboles y paisajes y me ayudé con eso, pero como te digo, fue un momento para salir de atrás del velo, de simular.

- *Dices que la fotografía te ha servido, ¿consideras que la fotografía es un arte o simplemente un medio para el artista?*

Hay fotografías que trascienden, son arte, indudablemente, y por lo general son las que aprisionan un momento, pero eso requiere de una sensibilidad muy grande. Hay fotografías hermosas, en este momento la fotografía ya está pasando un poco en Europa, pero acá ha habido buenos fotógrafos, Fernell Franco me ha gustado mucho, él tenía ese poder, aprisionaba el momento, la parte interior de la persona.

- *¿Cómo te va en tu relación con la ciudad, qué sentido tiene en tu obra la presencia o no de la ciudad?, ¿son importantes las ciudades para ti?*

Pues es querida, la siento, yo también la siento, pero como te digo, eso ya es temporal, ahora es importante trabajar en equipo. Yo en algún momento quise hacer arte urbano, pero no me fue fácil por muchas razones de la vida en ese entonces, no sé, por eso me dan hasta brega las exposiciones. Sí, yo soy solitaria y hay cosas que uno hace que piensa que son solo para uno y no más, que nadie las va a ver y me da duro, pero en este momento ya es otra cosa pues, uno cita su propia revolución.

- *¿Tu técnica artística proviene de tu soledad?*

Es necesario el silencio, sobre todo para el pintor; el silencio es importantísimo, es importante salir, comunicarse con la gente, reírse. A mí me gusta la gente, pero amo mi soledad, mi silencio.

- *¿De allí provienen quizás tus contactos con el arte japonés, con Hokusai, con todos estos artistas de la ola oriental?, ¿cómo te conectas con ello y cómo los transmites en tu obra de manera irónica incluyendo a Superman?*

No sé, estudiando a Hokusai me pareció que se podía comunicar con el comic, y políticamente hablando, son dos potencias que están ahí enfrentadas. Hay una figurita, un humano ahí chiquito que está pidiendo socorro, le está pidiendo socorro a Superman que es el símbolo del salvador de Estados Unidos.

- *¿Cómo te ha ido entonces con este contacto con la naturaleza oriental?, básicamente con estos artistas, ¿cómo fue ese contacto con el arte oriental?*

A mí parece que se dio por la simplicidad. Me seduce, me arrastra la simplicidad, tanto en el dibujo como en el color. A mí me parece que es un arte supremo, sobre todo el del siglo pasado, la pintura antigua japonesa. Entonces esas cosas llegan a uno como muy contemporáneas, pero artísticamente te tocan profundamente y uno tiene que resolver ese problema; es algo muy hondo y personal. A sus noventa años, Hokusai escribió una carta en la que dice que apenas se está deslumbrando y ya había hecho *La gran ola de Kanagawa*, que es un tsunami.

- *¿Cómo llegaste a la realización de ese cuadro y por qué?*

Por el libro, me lo inspiró el libro *Memorias de una Geisha* de Arthur Golden; se trata de una mujer anciana o mayor, y ella le pide que eso que le ha relatado, no lo divulgue hasta que ella muera. Entonces eso anidó en mi imaginación, y le hago un homenaje a esa Geisha que se consiguió un preferido, un cortesano.

- *En esta medida o bajo esta visión del arte que tienes, ¿qué sentido tiene para ti la mujer en el arte?*

A mí me libera, como te digo me siento muy bien, le doy gracias a Dios poder hacer lo que hago; desde muy temprano descubrí que no era ningún genio o alguna cosa así. Eso me dio la oportunidad de aprender a no calcular mucho, de estar un poco alejada de los acontecimientos del arte en sí dentro del país. Qué se yo, también por circunstancias de la vida, entonces es como una defensa, pero a mí el arte me interesa para mí.

- *¿No por ser mujer u hombre?*

No, yo creo que el arte no tiene género, me invitan a exposiciones de mujeres y a mí me parece horrible, me parece aterradora esa separación de géneros. Una mujer que pinta también es hombre, es un trabajo muy complejo, es un compromiso con la vida, con el arte, con todo, el arte no tiene género.

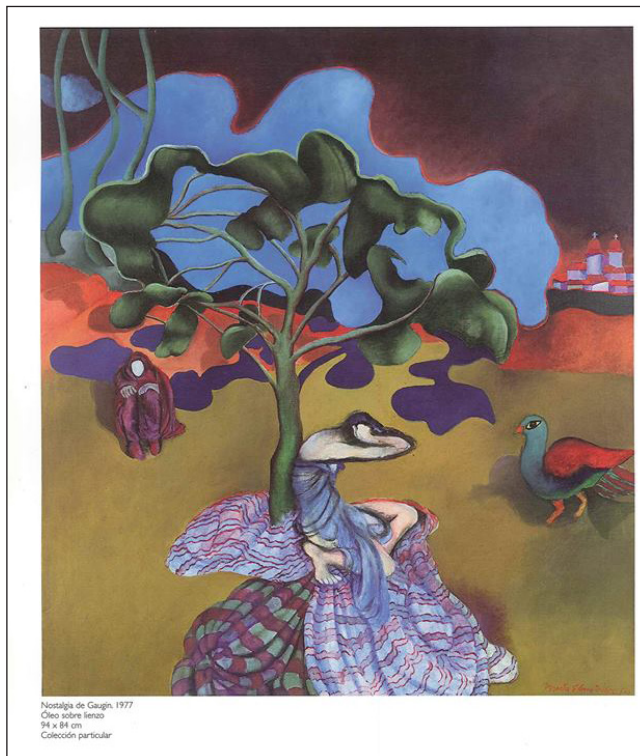
- *En ese mismo sentido, ¿consideras que el arte es entonces una utopía o se puede concretar en una realidad y cual sería esa?*

Uy que pregunta tan difícil, ya tendría que ser una filósofa para decirte. Yo creo que por fuera del arte no hay salvación, a mí me parece fabuloso que la gente cree, que haga cosas, yo creo que el arte puede enseñar y más en este momento. Ahora hay una proliferación de artistas jóvenes, hay unos buenísimos; los jóvenes en este momento para mí son pensantes, el arte ya es otra cosa muy diferente. Creo que puede que el arte no sirva para conseguir dinero, pero uno puede llegar a la iluminación; es como una liberación, es una posibilidad de conocerse a uno mismo, es una posibilidad de estudiar por todos los medios a

parte del arte; pero creo que hoy en día, en el mundo, aparte de tomarlo como una inversión, también puede ser poesía.

- *Cuándo dices que los jóvenes pensantes hacen mucho arte, ¿con jóvenes pensantes a qué te refieres frente a tu creación, más espontánea e intuitiva?*

Dentro de mi generación también ha habido gente muy racional, hay pintores abstractos que son maravilla; no sé si son de mi generación, pero por ejemplo Negret, Ramírez Villamizar, Carlos Rojas, que son mayores, pero pues, es la modernidad, entonces hoy hay maravillas. Pero en este momento uno ve unas *Instalaciones* que..., pero una instalación puede ser en sí, un poema, un poema puede ser cualquier cosa, pero todo depende de cómo se manifieste la idea. Por eso me parece que en esta época hay jóvenes que siento que son gente pensante.



Marta Elena Vélez. Nostalgia de Gauguin, 1977. Óleo sobre lienzo
Fuente: Fondo Editorial Universidad Eafit (2008, p. 32)

- *¿Por qué le das tanto poderío a la eficacia de la pintura?, ¿es eficaz la pintura?*

No, pues yo puedo prescindir de ella también, es decir, quizás la palabra no sea necesaria, sino que me tocó la suerte, pero no, así como que sea de tanto poder para mí, no, es como un talento se puede decir, que me dio Dios.

- *¿Podrías prescindir de ella?*

No sé si prescindir, pero como te digo es como una suerte que tengo desde muy temprano. Yo diría desde muy pequeña, entonces no sé si eso se llama destino, porque yo creo que el destino lo hace uno, hay que estudiar, hay que trabajar. Uno aprende a pintar pintando, uno está inmerso en muchas cosas que hace, que nunca salen a relucir al público, porque son experimentos, es una búsqueda personal, interior y eso es continuo, eso va creciendo.

- *¿Consideras que la crítica del arte es necesaria para tu carrera o no?*

Yo creo que sería buenísimo que hubiera buena crítica de arte, con gente muy profesional. Un crítico de arte también es un artista y que no haya predisposición, que sea por el arte, el arte por el arte, y así puede impulsar. Es que un buen crítico te puede impulsar, así sea una crítica un poco densa, pero te impulsa, te hace pensar, te empuja hacia adelante. Aquí estamos muy mal de crítica de arte, en Colombia algunos han hecho cosas buenas, no se puede negar, pero estamos faltos de una buena crítica, que se acerquen al artista así sea para hablar mal. Muchas veces es más favorable para el artista que hablen mal (risas).

Bueno, lo hare (risas)

No, pero que sea verdadero, porque ahí hay bondad, yo creo que la máxima sabiduría es la bondad.

- *¿Cuándo incurres en experimentos con objetos, como las serpientes, las telas, los tapices?, ¿que pasó ahí?*

Son momentos creativos, uno quiere ver la presencia de eso, hay que empezar por tener la medida, mandarlo a hacer, es todo un proceso de lograr una presencia.

- *¿Y también con un propósito de transgredir?*

No, no.

- *¿Cuál es el propósito entonces, la finalidad, la meta?*

Así como que yo tenga pues un marco teórico (risas), no. Hay veces que me propongo, es decir veo una intención. A mí me parece que una obra se debe sentir, debe ser bien intencionada, ojalá dramática, que le llegue al público directamente sin mucha intelectualidad. Lo que me interesa es una cosa más sencilla, más directa. Por lo general, es muy amorosa.

- *¿Hay también una tendencia a lo religioso?, ¿qué es lo religioso en tu obra?*

Yo creo que más que todo el arte es místico, es un momento sublime, sí, no digo más.

- *¿En tu obra hay una presencia preponderante de animales, acabaste de decir, ¿por qué el tigre?*

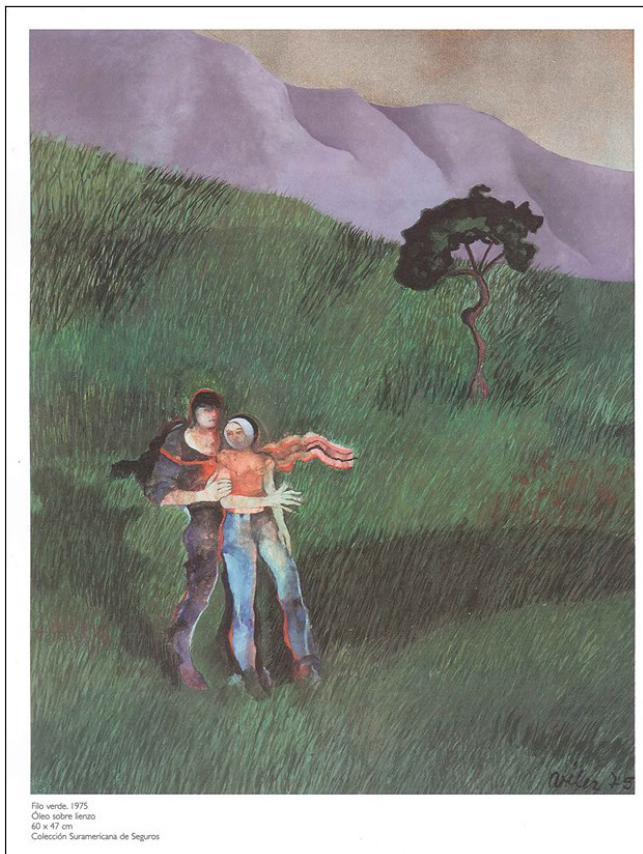
El tigre, mira, estábamos viviendo un momento muy tremendo en la época de Pablo Escobar. Era un momento muy violento y de cambio de valores. Medellín se volvía una ciudad súper materialista, entonces yo cogí este animal que para mí es un símbolo de poder, empezando por su pelaje, entonces quise transferir ese poder, permutarlo y ponerlo en un cojín, como mostrarlo en una cultura *narco*. Había un gusto emergente por cosas muy costosas de muy mal gusto, todo era dinero, entonces se me ocurrió hacer esa instalación con los cojines de satín.

- *¿Era tú manera de hacer crítica?*

Era mi manera de denunciar, en ese momento.

- *¿Todo es una instalación entonces?*

Eso era una instalación, sí, era el tigre, la pintura, la serigrafía, los cojines.



Marta Elena Vélez. Filo verde, 1975. Óleo sobre lienzo.
Fuente: Fondo Editorial Universidad Eafit (2008, p. 34)

- *Cuando dices que otras artes deben formar al pintor, ¿cuál es tú literatura, tú música y tú teatro?*

La música casi que toda, menos el tal *reggaeton*, pero la música me interesa, toda me inspira; hay veces que pongo salsa, a mí ya la salsa me parece música clásica y hay maravillas. Los clásicos también: Chopin, Beethoven, Mozart, todo. Y el mundo de la literatura es muy bello, me gusta la filosofía, la psicología. He leído bastante a Cortázar y todos los escritores latinoamericanos, también Gabriel García Márquez y filósofos. El teatro ha evolucionado bastante, ya es una fusión de todas las artes, el teatro ha sido fenomenal, pero a veces hay ocasión de verlo y otras no, hay que viajar a Bogotá, pero aquí hay teatro bueno ya. Me encanta el cine, me aporta mucho, el cine y la literatura. La formación como artista me tocó con todo el cine romántico de Hollywood, ahí pude reconocer a Hitchcock; el cine europeo que era también fabuloso, el cine italiano. Ahora tengo menos oportunidad, pero hay películas buenas y trato de ir a ver las maravillas en el cine, es un arte que abarca todo.

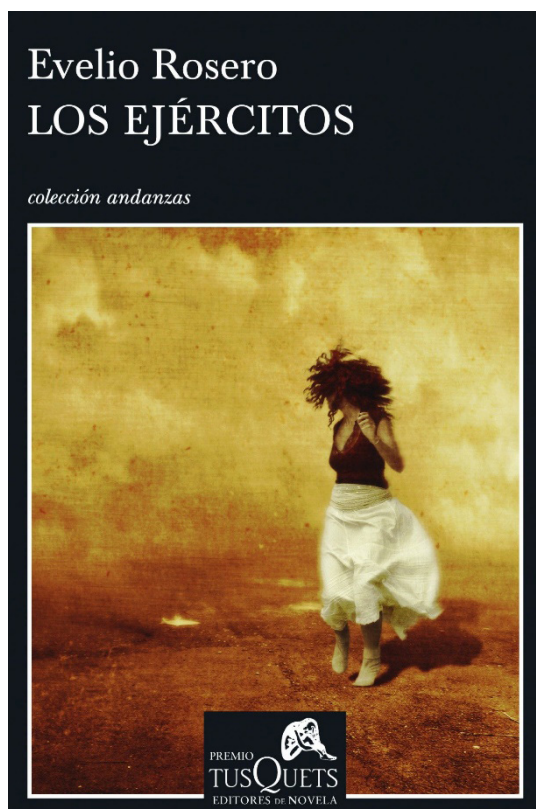
Referencia

Fondo Editorial Universidad Eafit (2008). *La obra de Marta Elena Vélez*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.

Los ejércitos

Evelio Rosero

Ciudad de México: Tusquets. 2007*



Carátula del libro *Los ejércitos*

Fuente: Rosero, E. (2007)

Por: Boris Santiago Álvarez Álzate

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
boris.alvarez@upb.edu.co

Para escribir épica hacen falta héroes y un pueblo agradecido. No es casual que el conflicto colombiano nunca haya sido relatado en forma de epopeya. Para los habitantes de San José, el pueblo de *Los ejércitos*, los héroes no son soldados.

* Cómo citar: Álvarez Álzate, B. S. (2018). Reseña de la novela *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2007). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 247-250. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a14>

Recibido: 16 de octubre del 2018.

Aprobado: 11 de diciembre del 2018.

No importa quién ejerza el difuso y momentáneo control militar de su territorio. No importa si es la guerrilla, los paramilitares o el ejército nacional. No importa, no hay diferencia, todos inspiran el mismo terror. A los ojos de la población los combatientes son sombras, espectros sin identidad, sin rasgos humanos. Esos ejércitos no están haciendo la guerra porque son distintos, sino porque son iguales en términos de violencia. Esta no es la historia de una victoria. No es Troya, es un remoto pueblo colombiano asediado por el horror. No es la travesía de Ulises, es la de Ismael, un profesor jubilado, una víctima que por momentos logra rebelarse frente a su propia condición.

El libro que hizo merecedor a Evelio Rosero del premio Tusquets Editores de Novela narra la historia de un anciano que, en medio de lo infausto, busca descifrar una imagen que seduce a sus cansadas pupilas: es una mujer, pero no cualquier mujer, es una mujer desnuda, es Geraldina desnuda. La historia de esta desnudez comienza menos en el cuerpo de la mujer que en el ojo que la acecha. Las pupilas se dilatan al percibir una imagen agradable, la biología explica que la dilatación permite la entrada de más luz en el ojo, pero esto no significa que la imagen percibida cobre mayor nitidez. Por el contrario, engalanada con haces de luz, pierde consistencia, se hace más brillante, más radiante, más resplandeciente, más idealizada. El ojo pareciera querer engañarse con las imágenes que lo embelesan, ocultando sus defectos tras aureolas. Ismael idealiza a Geraldina, eso es claro, y eso es lo noble. La razón de ser y la grandeza de este personaje no es el sufrimiento, es que trasciende su condición demostrando heroicamente que es peor el desencanto que el idealismo. Por otro lado, cuando los ojos perciben una imagen desagradable las pupilas tienden a contraerse. La naturaleza de este mecanismo es más fácil de entender, si entra menos luz en el ojo la imagen recibida será más opaca. En un desesperado intento por evadir lo que no quisieran ver, las pupilas ceden a la oscuridad una porción del horizonte. Pero hay una pregunta que la biología por sí sola no puede responder y que encuentra magistral resolución en la pluma de Rosero: ¿Qué pasa cuando los ojos forzosamente han tenido que acostumbrarse a imágenes amargas? En estos casos resulta casi inevitable que el horror los lacere hasta la ceguera, como cuando Ismael, abatido por la desaparición de su esposa, se olvida incluso de la existencia de Geraldina. Una de las grandes virtudes de la novela es que no solo describe, también propone, y propone una cura para los ojos que han tenido que lidiar sin descanso con imágenes desgarradoras: la belleza, la desnudez de Geraldina, la misma que Ismael busca desesperado de principio a fin, la misma que lo eleva y le regala motivación para vivir.

Cierta metafísica quiso explicar el mundo como una representación de algo imposible a los sentidos, algo quizá vedado para los hombres. Schopenhauer plantea una interesante manera de conectarse con aquello que contiene en sí mismo la multiplicidad de posibilidades del universo: la contemplación de lo

bello. Con la contemplación es posible escapar de la subjetividad, del tortuoso ciclo del deseo, el sufrimiento y el hastío. La belleza es una forma de enaltecer la existencia, tantas veces adversa. Cuando los ojos buscan lo bello, están anhelando trascender lo meramente visible. Esto es lo que encuentra Ismael en el cuerpo desnudo de Geraldina. No es un simple entretenimiento o apetencia morbosa, esa mujer es capaz de difuminar con su presencia la pesadez de una vida despojada de emociones. En la obra de Rosero la mujer desnuda es el último símbolo de erotismo, placer, sexualidad y vida en un contexto ahogado por la muerte.

“Geraldina de negro. Ya no logro recordarla desnuda” (Rosero, 2007, p. 170). En el libro la belleza aparece desnuda, vestida de luto y olvidada. Es un péndulo que oscila entre el paraíso y la tragedia, como el país al que retrata. Pero la tragedia no es un mero ejercicio que busca satisfacer el deseo bélico de ver morir a los protagonistas. Al contrario, por los renglones de Shakespeare, de Sófocles y de Evelio Rosero se pasea un espíritu que sueña que no haya más amantes obligados a sucumbir por la enemistad añeja de sus familias, ni más hijos parricidas cuyos ojos queden a merced de la caprichosa fortuna, ni más pueblos arrasados por la violencia arbitraria e irracional. Ese espíritu grita que el mundo necesita belleza, que Colombia necesita ver a Geraldina desnuda.

Las nuevas generaciones se han encontrado con un país distinto, o más bien, derivado del que testimonian *Los ejércitos*. Por eso corren el riesgo de buscar la belleza en las alucinaciones de las drogas, porque en las reminiscencias del dolor los sedientes de belleza suelen caer en espejismos. Pero allí solo hay letargo, desarraigo, olvido y más guerra. Afortunadamente, como demuestra el autor, la imaginación se impone a la psicodelia. A través de los ojos con que Ismael miraba a Geraldina, viendo con la imaginación erótica que curaba el pie adolorido del profesor, Colombia podría caminar mejor.

La novela se ubica en un estado alterado de las cosas, en un caos, es un desorden, recuerda el momento en que Hamlet exclama “The time is out of join” (Shakespeare, 1916, p. 59). Pero el joven colombiano al leer *Los ejércitos* no maldecirá que los fantasmas del pasado lo convoquen a la acción. Por el contrario, al cerrar el libro, inspirado por la decisión final de Ismael, inevitablemente pensará que, aunque el tiempo esté fuera de quicio, es una suerte haber nacido para enmendarlo.

En Colombia, como en la prosa de Rosero, lo rural no es, a la manera bucólica, símbolo absoluto de paz y tranquilidad. En la prosa de Rosero, como en Colombia, el campo es una invitación a sembrar, a sembrar belleza. Si se siembran libros como *Los ejércitos*, el jardín donde Geraldina podrá broncearse desnuda logrará sobreponerse a las ruinas de San José, porque la tierra con escombros es la más fértil para cosechar los frutos de la belleza.

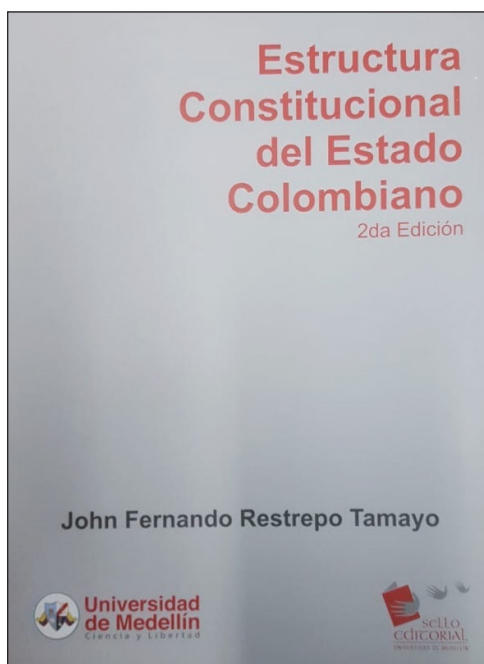
Referencias

Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Mexico D.F.: Tusquets.

Shakespeare, W. (1916). *Hamlet prince of denmark*. Oxford: Oxford University Press.

Estructura constitucional del Estado Colombiano

John Fernando Restrepo Tamayo
Medellín: Universidad de Medellín. 2017*



Carátula del libro *Estructura constitucional del Estado Colombiano*

Fuente: Restrepo, J. (2018)

Por: Pedro Alejandro Jurado Castaño

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
pjurado@udem.edu.co

La segunda edición de *Estructura constitucional del Estado colombiano* del profesor John Fernando Restrepo Tamayo, demuestra la madurez y consolidación de su reflexión como docente sobre las instituciones de derecho constitucional que, como se expresa en la introducción del libro, han revolucionado la historia de la nación, transformado el ejercicio del poder, ordenado la manera en que entendemos el sistema de normas propio –que representa la base de una sociedad políticamente organizada– y han puesto a Colombia en la senda constructiva

* Cómo citar: Jurado Castaño, P. (2018). Reseña del libro *Estructura Constitucional del Estado Colombiano* de John Fernando Restrepo Tamayo (2017). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 251-254. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a15>

Recibido: 8 de octubre del 2018.

Aprobado: 13 de diciembre del 2018.

de una comunidad política que se regula a sí misma por medio de principios democráticos y de justicia social.

El libro es uno de esos textos que expresan el espíritu de una época en términos del cambio de paradigma hacia la *constitucionalización* del derecho y la sociedad. Responde, además, a las necesidades de *autocomprensión* de un sistema jurídico que, en cada época –como lo expresaba Hegel (1968) en su introducción a la *Filosofía del derecho*, y más recientemente Habermas (2010) en su obra *Facticidad y validez*– demanda que se reconstruyan las tensiones históricas, se demuestren los fundamentos de las tensiones del derecho que se considera válido, se esclarezca la coherencia de su estructura y funcionamiento, y se explique cómo es que a partir de una determinada interpretación del orden jurídico se pueden derivar formas de vida para todos los ciudadanos.

El argumento del profesor Restrepo inicialmente responde a lo anterior con una reconstrucción de la génesis histórica de nuestra Constitución. Esta reconstrucción está guiada por el análisis politológico de las fuerzas sociales que se concentraron en las sentencias de la Corte Suprema de Justicia el 24 de mayo y el 9 de octubre de 1990, en la calle con el movimiento estudiantil y la muerte de Galán, y en las urnas con la séptima papeleta del 11 de marzo de 1990.

De la misma manera en que después de los hechos ocurridos entre 1990 y 1991 los colombianos simbolizamos la instalación de la Asamblea Nacional Constituyente en nuestro imaginario colectivo¹, el recuento narrativo de esos hechos da paso a una reflexión sobre los principios rectores del Estado, en el que se destaca un tratamiento sistemático de los presupuestos que harían de la nueva Constitución un punto de quiebre y de no retorno del funcionamiento institucional. Dan cuenta de esto los análisis sobre el establecimiento de la cláusula social, la exaltación de la pluralidad, la promoción de la solidaridad, la instalación de la soberanía popular, la adopción de la descentralización, el reconocimiento de las normas internacionales y de derechos humanos, y la concesión de derechos fundamentales que concentran toda la aspiración del Estado constitucional y democrático de Derecho que el profesor trae a términos comprensivos.

Esos presupuestos, desarrollados con la hoja de ruta de la teoría democrática liberal contemporánea que el autor suscribe, determinan cada una de las explicaciones y análisis que, compaginados con la estructura de la Constitución política vigente, hacen de la lectura del libro un recorrido por sus caminos proyectados e inacabados; la reivindican además como un texto vivo que requiere de una constante apropiación en atención a las dinámicas y complejas condiciones históricas. El dominio de un profesor constitucionalista e intelectual activista

¹ La Asamblea Nacional Constituyente se instaló el 5 de febrero de 1991 y la Comisión Primera tuvo como tema los principios, derechos, deberes, garantías y libertades fundamentales de la Constitución política de 1991.

del *neoconstitucionalismo* como nuevo paradigma del derecho, evidencia por qué la estructura de nuestro Estado, promulgada en 1991, necesita de incesantes esfuerzos de interpretación, revela cómo ella misma convoca a ser aprehendida por una ciudadanía activa y por qué la masiva producción jurisprudencial del guardián de la Carta debe ser vista con buenos ojos, y, sobre todo, estudiada.

De esta manera, la segunda edición de *Estructura constitucional del Estado colombiano* expone consecuencias fundamentadas generadas por los recientes cambios sobre la manera de entender el derecho en sí mismo, su relación con la filosofía contemporánea y con la política real. Esto se clarifica en el análisis dogmático de los principios y derechos, en las consideraciones especiales sobre cada una de las instituciones diseñadas para cumplir las funciones del Estado de manera coherente –con esos fundamentos de forzosa observación–, en la fina atención prestada a los mecanismos de participación ciudadana y la particular relevancia que el autor otorga en el último capítulo al sistema electoral colombiano. Todos estos elementos hacen sentir que el texto es un espejo de nuestra constitución.

En similar medida, en el transcurso de sus 209 páginas, el libro se erige como una puerta de acceso a los debates y discusiones actuales dentro de la reflexión del constitucionalismo moderno o, como el autor prefiere llamarlo, –defendiendo las bases teóricas liberales que soportan el texto– del *neoconstitucionalismo*. Esto quiere decir que permite al lector ubicar los debates *teóricos, metodológicos e ideológicos* que gravitan sobre una Constitución como objeto de estudio y que, como recientemente ha reclamado Comanducci (2002), recuperando a Bobbio (1993), demarcan los contornos epistemológicos sobre los que se puede estudiar el derecho siguiendo un determinado paradigma.

Un ejemplo notable de lo anterior y del aporte del texto a la comunidad académica es el espacio dedicado a la conceptualización de los derechos fundamentales. El autor logra dar con una construcción conceptual vanguardista sin recurrir a presupuestos esencialistas ni atribuciones ontológicas, lo cual permite ubicar la definición dentro de las coordenadas de los debates de la filosofía contemporánea.

Un derecho fundamental es una concesión normativa, derivada de una declaración convencional, constitucional, legal o judicial o administrativa, a través de la cual se le confiere a un *sujeto* una condición material o moral que le asegure dignidad, supervivencia o autodeterminación. (Restrepo, 2018, p. 57)

Además de una superación del esencialismo en las concepciones de los derechos fundamentales, propuesta con la incorporación de la categoría amplia y abstracta de *sujeto*², esta definición reivindica su naturaleza positivista

² Con esta categoría y a partir de la definición se puede entender plenamente por qué un río o los animales pueden ser sujetos de concesiones normativas que aseguren su preservación. En este sentido, con la definición

y en consecuencia, la carga semántica inequívoca de la *concesión*. A su vez, la definición amplía esta capacidad de concesión a diferentes focos del ejercicio del poder democrático y, por último, implica que el fundamento o razón de lo que se concede es la necesidad de asegurar la dignidad, la supervivencia o la autodeterminación. Sin duda, el sentido de esta última consideración revela el nivel de *legitimidad, inmediatez y concreción* inherente a un derecho fundamental y su sentido de justicia.

Así las cosas, el concepto de derecho fundamental del profesor Restrepo supera los supuestos de *mera legalidad, generalidad y abstracción* que en muchos casos cubrían con un manto de sospecha a los derechos vistos bajo la vieja teoría liberal y su visión económica de las garantías individuales. Esta concepción hace de la vulnerabilidad el único supuesto e incorpora una dimensión material e histórica a las valoraciones morales que dan pie a las concesiones. En la definición, estos aspectos se convierten en pauta teórica para entender los actos jurídicos que aseguran la dignidad, supervivencia o autodeterminación, sin dejar de advertir que es solamente por vía del derecho positivo que se hace un derecho fundamental.

Esa conceptualización se convierte así en uno de los aspectos que más destacan en esta segunda edición del libro y que dejan el camino abierto para un desarrollo futuro con mayor profundidad que el autor podría ofrecer. Con todo, el logro de esta definición, así como las demás explicaciones, análisis y contextualizaciones que trae el texto, permite conocer mejor las instituciones vigentes de nuestra estructura constitucional y aseguran que el libro pueda tomarse como manual de consulta permanente para profesionales, profesores y estudiantes.

Referencias

- Bobbio, N. (1993). *El positivismo jurídico*. Madrid: Debate.
- Comanducci, P. (2002). Formas de (neo)constitucionalismo: un análisis metateórico'. *Isonomía*, (16), 89-112.
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Akal.
- Hegel, G. (1968). *Filosofía del derecho*. Buenos Aires: Claridad.
- Restrepo, J. (2018). *Estructura constitucional del Estado colombiano*. Medellín: Universidad de Medellín.

que trae el autor del texto reseñado, se puede comprender el contenido, sentido e importancia de la sentencia T-622 de 2016 M.P. Jorge Iván Palacio Palacio que resolvió reconocer "al río Atrato, su cuenca y afluentes como una entidad sujeto de derechos".

Arte, biología y naturaleza

Algunas reflexiones sobre una estética de las formas en *Kunstformen der Natur* (1904) de Ernst Haeckel (1834-1919)*



Carátula del libro *Kunstformen der Natur*
Fuente: Haeckel, E. (1904)

Hilderman Cardona-Rodas

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

hcardona@udem.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-6778-2102>

Kunstformen der Natur es una obra que fascina por el despliegue deslumbrante de colores y formas. Su autor, el biólogo y artista alemán Ernst Haeckel (1834-1919), concibió el libro como un conjunto de ilustraciones que representan

* Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2018). Arte, biología y naturaleza. Algunas reflexiones sobre una estética de las formas en *Kunstformen der Natur* (1904) de Ernst Haeckel (1834-1919). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 255-257. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a16>

Recibido: 25 de octubre del 2018.

Aprobado: 12 de diciembre del 2018.

su visión del mundo, que se encuentra entre ciencia y estética, con litografías de un exquisito nivel de detalle sobre la complejidad de las estructuras de la vida, las cuales tienen el objetivo de captar aquello que Michel Foucault (2001) plantea como “el discurso de la naturaleza” en el contexto de la historia natural, a partir de una “disposición fundamental del saber que ordena el conocimiento de los seres según la posibilidad de representarlos en un sistema de nombres” (Foucault, 2001, p. 158).

Haeckel va al encuentro con la naturaleza en su viaje a Islas Canarias entre 1866 y 1867, allí observa, cataloga y dibuja seres vivos con la minuciosidad de un naturalista que busca identidades y diferencias en el orden biológico. En la obra que se analiza en este texto, Haeckel describe seres vivos que en su época no habían sido estudiados, según un *valor de exposición* (Benjamin, 2003) de las imágenes que inscribe una lógica de racionalidad sensible ante lo que se ve y se siente en la naturaleza. Esto hace de las láminas de Haeckel una obra de reconocimiento estético. Continuador de las ideas de Charles Darwin (1809-1882) en cuanto al vínculo entre evolucionismo, seres vivos y ambiente, acuña el término de *ecología*, el cual podría ser entendido como una estética del habitar de lo que vive en contradicción con la muerte.

Su libro está integrado por unas cien páginas que representan diversos organismos, publicado entre 1899 y 1904. Allí se exponen una serie de dibujos que fueron trabajados por su amigo Adolf Giltsch (1852-1911)¹ y convertidas en litografías y autotipos que integran *Kunstformen der Natur*. La obra de Haeckel tiene sus reverberaciones estéticas en las formas simbólicas expresadas por la arquitectura de Antoni Gaudí (1852-1926), quien desplegó una potencialidad creadora en sus construcciones que materializan aquellas morfologías retratadas en el *Kunstformen der Natur*. El arquitecto catalán construía maquetas de sus obras detalladamente, estas se pueden apreciar en el museo que se encuentra en una esquina del parque principal de la ciudad catalana de Reus y en el museo de la Sagrada Familia en Barcelona. En ellas se materializa aquella estética de las formas que fascinaba a Haeckel, teniendo en muchas ocasiones su coreografía poética en construcciones-carne en Barcelona y otros lugares de España. La morfología de lo vivo se hace obra en la manifestación iconográfica y en su cristalización arquitectónica.

¹ Senda que sigue Ricardo Mesa, estudió ingeniería mecánica y artes plásticas en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, dejó atrás esas *fantasmofísicas* para estudiar artes plásticas en la Universidad de Antioquia, y en el devenir de su potencia estética, terminó estudiando una licenciatura en filosofía y letras en la Universidad Pontificia Bolivariana, carreras que afortunadamente no terminó para dedicarse a la encuadernación como artesano de manos y corazón. El encuentro con Ricardo propició el acto ritual de volver a la revista en su taller y librería de diosas griegas llamado Musas. Todo el reconocimiento y agradecimiento al colega heteróclito Ricardo Mesa.

La revista *Ciencias Sociales y Educación* vuelve al aleteo editorial en su edición 14^o, después de un receso, dejándose habitar por algunas de las litografías de Haeckel-Giltisch. Dibujos de colibrís, mariposas, radiolarios, arañas, murciélagos y antilopes permiten encontrarse en el acontecimiento estético en *Kunstformen der Natur*, en el cual las ciencias son el intertexto para expresar las formas áuricas de la naturaleza. "Clasificar y hablar tienen su lugar en ese mismo espacio que la representación abre en el interior de sí misma ya que está destinada al tiempo, a la memoria, a la reflexión, a la continuidad." (Foucault, 2001, p. 159). Tiempo, memoria, reflexión y continuidad constituyen la acción filosófica de la revista en sus nueve años de existencia. La iconografía de la Kunst-Formen es un deleite plástico que atrae las miradas distantes de lo que puede el aleteo dialéctico de la imagen cuando es invocada como movimiento pendular entre un pasado y un presente en la proyección de lo actual que se materializa en la revista hoy.

Referencias

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.

Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.

Haeckel, E. (1904). *Kunstformen der Natur*. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut.



Antilopina. — Antilopen.

Ernst Haeckel (1904). *Kunstformen der Natur*.
Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut. Plate 100: Antilopina.

Pautas para los autores

La revista *Ciencias Sociales y Educación* es una revista semestral. Su propósito principal es publicar nuevo conocimiento en artículos de investigación, artículos de reflexión, artículos de revisión, traducciones de diversos idiomas al español, reseñas de libros y entrevistas, además de propuestas gráficas. Este último factor es característico de la publicación.

Los manuscritos que tendrán prioridad en el proceso de selección son los que versan sobre las temáticas que se enumeran a continuación, las cuales se dividen en dos grandes áreas de investigación: las ciencias sociales y la educación.

Particularmente, desde las ciencias sociales, se esperan manuscritos sobre los siguientes temas:

- Subjetividades, movilización social y territorio
- Relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional
- Violencia, justicia y memoria histórica
- Poder, democracia y constitución

En el área de educación interesan las siguientes temáticas:

- Pedagogía, currículo y didáctica
- Educación para la paz y la diversidad
- Didáctica de la lectura y la escritura
- Gestión educativa

También tienen prioridad tres tipos de documento:

Artículo de investigación científica: son los documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de procesos de investigación. La estructura empleada generalmente contiene cinco apartes principales: introducción, marco teórico y conceptual, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: se trata de un documento que presenta resultados de una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico y que recurre a fuentes originales o primarias.

Artículo de revisión: son los documentos que resultan de una investigación en la cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica.

Los artículos seleccionados serán montados en el OJS de la revista.

Los manuscritos deben ser enviados al correo electrónico de la revista socialeduca@udem.edu.co La revista recibe manuscritos para su posible publicación a partir de la cuarta semana de enero hasta la segunda semana de diciembre.

Todo artículo debe ser inédito, de su autoría y no debe haber sido presentado en ningún otro medio para publicación simultáneamente. Además, los autores deben ceder sus derechos patrimoniales a la Institución y autorizar su divulgación por tiempo indefinido en cualquier medio, impreso o electrónico, incluido Internet.

El orden del artículo será el siguiente:

- Título
- Autor
- Institución, ciudad, país
- Correo electrónico (preferiblemente institucional)
- Resumen (debe incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués).
- Palabras clave: deben incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués y su cantidad es de 5 a 10 palabras.
- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones
- Bibliografía

Los artículos se deben presentar teniendo en cuenta los siguientes requisitos de forma

1. Formato Word, hoja tamaño carta, márgenes de 3 cm en sus cuatro lados, letra Arial tamaño 12, interlineado de espacio doble, espaciado anterior y posterior de 0 puntos. se debe dejar un espacio entre cada párrafo, sin sangría a la izquierda en el inicio de cada párrafo. La extensión total del archivo debe tener entre 10.000 y 12.000 palabras.

2. El título no debe superar los dos renglones preferiblemente, ser llamativo al lector e ilustrar de manera clara lo que se desarrolla en el artículo. No son atractivos los títulos que lleven las palabras "aproximación", "acercamiento", "preliminar" y similares, tampoco los que se refieren a un lugar geográfico específico. Lo que se recomienda en estos casos es hacer la delimitación en la introducción.
3. Después del título se escribe(n) el(los) autor(es) sin que sus nombres estén precedidos por la preposición "por". Se debe usar la siguiente estructura:
 - Nombre del autor.
 - Institución, ciudad, país.
 - Dirección de correo electrónico
 - Enlace Orcid (en caso de que lo tenga).
 - No se recomiendan más de cuatro autores.
4. El resumen debe estar escrito en un solo párrafo de máximo 15 líneas, en el cual se debe precisar el tema del artículo, cómo se aborda y el principal hallazgo. No debe llevar citas.
5. Las palabras clave son términos que hacen referencia a las temáticas que se abordan en el escrito y que serán utilizadas a manera de metadatos en los motores de búsqueda de las plataformas virtuales en las cuales la revista se encuentra indexada. Tenga en cuenta que dichos términos pueden estar contruidos por más de una palabra, por ejemplo "justicia transicional" es un solo término dentro de las palabras clave. Las palabras clave deben estar separadas por punto y coma y deben incluir entre 5 y 10 términos pertinentes.
6. La introducción no debe superar las 3 páginas. En ella se debe presentar el contexto (el equivalente al planteamiento del problema), dar claridad sobre el propósito del artículo (el objetivo general del escrito), la metodología empleada y los pasos que realizó para encontrar lo que el texto presenta y la estructura del artículo. Ninguna de estas partes lleva subtítulo, debe ser una redacción concatenada y en el orden aquí expuesto. En caso de que la metodología sea conocida (i.e., estudio de campo), no es necesario añadir una explicación de esta. Bastará con enunciarla.
7. Las tablas o gráficos que se incluyan no pueden ser imágenes insertadas en el documento, sino objetos editables para que puedan ser ajustados en la corrección de estilo después de que el artículo haya sido aprobado. Adicionalmente, deben aparecer después del párrafo que hace la primera mención a ellas y deben ser citadas en orden.

8. En la parte inferior de las tablas o gráficos se debe incluir un rótulo-leyenda con información redactada de manera clara, que permita comprensión de los lectores. En caso de que sea necesario, en las figuras se debe indicar la unidad de medición. Debe señalarse la fuente de procedencia bajo el estilo de citación APA. Si son de la autoría de quien redacta el texto, se debe poner: "Fuente: elaboración propia".
9. Es necesario enumerar los subtítulos. La introducción y la lista de referencias no llevan número.
10. Debe haber un acápite de conclusiones en el cual se especifique la respuesta a la pregunta de investigación y se evidencie si se alcanzó el objetivo del escrito, al ser cotejado con lo enunciado en la introducción del artículo.
11. Si se desea se puede incluir una sección de agradecimientos después de las conclusiones en la que se especifique si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado. Se debe incluir el título del proyecto, la institución que lo financió, y la forma en que participó el autor en este proyecto. En caso de no provenir de un proyecto se debe especificar que deriva de la actividad académica o investigativa —según sea el caso— del autor en el área específica de su actuación, con la finalidad de mostrar su trayectoria en relación con el tema que aborda en el escrito.
12. La bibliografía no lleva viñetas ni clasificación. Debe ser una sola lista seguida en orden alfabético y cronológico. Solo se incluirán los textos efectivamente utilizados en el artículo.
13. Es necesario verificar que todo lo que está en la lista de referencias se encuentre citado en el texto y que toda referencia que se haga en el texto tenga su entrada correspondiente en el listado de bibliografía, incluyendo aquellas realizadas en pies de página. No debe faltar ni sobrar ninguna fuente en el cuerpo del escrito ni en las referencias cuando se haga el cotejo. Las normas o modelo de citación a emplear tanto para citas como para la lista de referencias son las de la American Psychological Association, APA.

Ejemplos para referencias bibliográficas:

Las citas de los autores se insertarán en el texto entre paréntesis en los cuales se indiquen el primer apellido del autor o autores, el año y la página:

Ejemplo:

En este sentido, “el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo

profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

En los casos en que se mencione el nombre del autor para referir alguna idea de este, se indicará entre paréntesis el año de publicación de la obra a la que se hace referencia:

Ejemplo:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente con los nombres de ambos autores.

En el caso de tres, cuatro o cinco autores se citarán todos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. En adelante, se escribirá el apellido del primer autor, seguido de las siglas et al. (con el punto al final) y el año de publicación.

Las citas textuales menores a cuarenta palabras se harán de manera seguida en el texto y entrecomilladas. Al final de la cita se indicará entre paréntesis el número o números de páginas en que aparece en el texto original:

Ejemplo:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), "el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo" (p. 40).

Si la cita supera las cuarenta palabras, se escribirá con una sangría a espacio sencillo. No se usarán comillas. Al final de la cita se indicará el número o números de página entre paréntesis. El punto final de la cita va al final de esta, no al final de la referencia.

Ejemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica" y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas las notas o comentarios se presentarán a pie de página y deberán estar escritas a renglón seguido (a un espacio) y numeración corrida (progresiva) en números arábigos. Se insiste en su carácter excepcional, siempre lo más breves posibles, usando el mismo criterio que para las referencias bibliográficas.

En la lista de referencias bibliográficas de los libros y/o artículos deberá aparecer únicamente las que fueron citadas en el texto y deberá ordenarse alfabéticamente por apellidos. Si un mismo autor tiene dos o más referencias publicadas en el mismo año, se añadirán letras en cada caso (a,b,c), de modo que se evite cualquier confusión. Las referencias se registrarán de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación, tomando en cuenta las siguientes indicaciones de carácter general: Apellidos, seguidos de las iniciales del nombre; año de edición (entre paréntesis); título del libro o revista (en cursivas); ciudad y editorial.

Libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de la edición, país: nombre de la editorial.

Ejemplo:

- Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Capítulo de libro

Cuando el libro está dirigido por un editor o compilador y los distintos capítulos son escritos por diferentes autores, la estructura a seguir es la siguiente:

Apellido, A., y Apellido, B. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

- Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo. (Ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Medellín, Colombia: Compañía Suramericana de Seguros.

Publicaciones periódicas

Para publicaciones periódicas, el título del artículo se escribe en redondas seguido del título de la revista en cursivas, con mayúsculas y minúsculas enseguida, el número del volumen (también en cursivas), número de la edición entre paréntesis y páginas.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Si la referencia es de un artículo de periódico el orden será: apellido del autor, iniciales del autor, fecha de publicación entre paréntesis, título del artículo en redondas, nombre del periódico en cursivas y páginas.

Ejemplo:

Arenas Guzman, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

Tesis (trabajos de grado)

Se escribe el título en cursivas (no se pone punto al finalizar) y enseguida entre paréntesis el grado al que corresponde: tesis de licenciatura, maestría o doctorado y la leyenda inédita (en caso de que así sea), nombre de la institución, ciudad, país.

Ejemplo:

Sánchez, M. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México.

Ponencias

Si se refiere alguna ponencia, el título se escribe sin cursivas, se pone punto y luego "En" y se pone la inicial del nombre del presidente del evento, seguido del apellido y entre paréntesis el título o cargo de dicho personaje, y el nombre del evento académico (en cursivas). Punto seguido y se indica el tipo de evento, llevado a cabo en x congreso (foro u otro), ciudad, país.

Ejemplo:

Castro, J. (2005). Agua urbana y lucha social en América Latina. En J. Tabares (Presidencia), *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página Web

La cita de una página de Internet en el texto solamente se indicará entre paréntesis el autor y el año. El URL o dirección de la página se incluirá en la lista de referencias.

Ejemplo:

En texto: (Paz, 2012)

En lista de referencias:

Paz, Y. (2012). *Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX*. Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Artículo de revista o capítulo de libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado.

Ejemplos:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

Nota: si el artículo fue consultado en Internet, se conserva la misma estructura y se añade: Recuperado de: <http://xxx.xxxx.xxx>

Para el caso de los artículos con doi (Digital Object identifier), después del rango de páginas del documento se añade: doi:xxxxxxxxx

Ejemplo:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>
- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. doi: 10.21830/19006586.325

Documentos de archivo, fotografías y entrevistas

En el texto se hará la llamada al pie de página para referir la localización de la información documental de archivo, fotográfica u oral bajo el siguiente esquema general:

Título del material. [Descripción del material], día, mes, año. Nombre del fondo documental o compilación. Número de clasificación, número de caja, número o nombre del archivo, etc. Nombre y lugar del repositorio

Ejemplo de documentos de archivo:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos. 1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A. 11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, rollo 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Ejemplo de fotografías:

[Fotografía de Gonzalo C. Piñera]. (abril de 1905). Personajes (núm. 128). Fototeca del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

[Fotografía de C. B. Waite]. (ca. 1908-1909). C. B. Waite, Aguascalientes (5). Instrucción Pública y Bellas Artes, Propiedad artística y literaria, Archivo General de la Nación, México.

Ejemplo de entrevista:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Procedimiento de selección de artículos publicados

El editor revisará el cumplimiento de los requisitos que se expusieron con anterioridad. Una vez se confirme que el artículo los cumple, se remite el ma-

nuscrito al Comité Editorial para el nombramiento del par evaluador. El sistema de revisión de los artículos que se emplea en la revista es el que se conoce como "doble ciego". El editor es el encargado de enviar el artículo al par elegido por el Comité Editorial para analizar su concepto, exponerlo ante al Comité Editorial y dar una recomendación con respecto a su publicación. El Comité Editorial tiene en cuenta el concepto del par y del editor para decidir si publica el artículo, lo regresa al autor para que haga modificaciones o si se rechaza definitivamente. La decisión que se tome será comunicada por el editor de la revista al autor del artículo en el menor tiempo posible al correo electrónico reportado por el autor en el manuscrito que envió.

Nota: en ningún caso los autores pagan honorarios a la revista por concepto de publicación del artículo. - Este debe someterse al proceso de evaluación propuesto por la revista en las normas para los autores.

Los anteriores puntos también se encuentran en el sitio web de la revista [http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias _ Sociales/about](http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about)

Author's Guidelines

The Journal *Ciencias Sociales y Educación* is a semestral journal. Its main purpose is the publication of new knowledge in the form of research articles, reflection articles, review articles, translation from different languages to Spanish, books reviews and interviews as well as graphic proposals. This last one is part of the differentiating aspects of the journal.

The manuscripts that will be prioritized in the selection process will be the articles about the topics listed below, which are divided into two main research fields: social sciences and education.

Particularly regarding social sciences, these are the preferred topics:

- subjectivity, social mobilization, and historical memory
- international relations, actual conflicts, and international cooperation
- violence, justice, and historical memory
- power, democracy, and constitution

In the education field these are the preferred topics:

- pedagogy, curríulum, and didactics
- education for peace and diversity
- reading and writing didactics
- educational management

The following types of text are also prioritized:

Scientific research article: these are documents that represent in a detailed manner the original results of scientific processes. The employed structure usually contains five main parts: an introduction, a theoretical and conceptual framework, a methodology, results, and conclusions.

Reflection articles: these are documents the presents research results from an analytical, interpretive or critical perspective on a given subject with original or primary references.

Review article: these are documents derived from research in which are analyzed, systematized and integrated the results of published or unpublished research on a field of science or technology to give an account of the advancements and tendencies in its development. They are defined for presenting a meticulous bibliographical review.

The selected articles will be uploaded to the journal's OJS.

The manuscripts must be sent via e-mail to the journal's address: socialeduca@udem.edu.co The journal is open for articles suitable for assessment from the 4th week of January to the 2nd week of December.

The article must be completely unpublished, of your authorship and must not have been presented for publication in any other journal simultaneously. Furthermore, the authors must yield their economic rights to the institution and they must also authorize its divulgation for an indefinite time on any format, whether print or digital, internet included.

The order for the article's parts must be:

- Title
- Author
- Institution, city, country
- E.mail, institutional e-mail preferably
- Abstract (the journal's three languages must be included, i.e- Spanish, English, and Portuguese)
- Keywords: going from 5 to 10 words and in the three journal's languages: Spanish, English, and Portuguese
- The main text with an introduction, a theoretical and conceptual framework, results and conclusions
- Bibliography

The articles must be presented in compliance with the following requirements:

1. In a Word MS extension file, letter size, 3 cm margins on every side, Arial font in 12 points, with a 2 points line spacing, a before and after spacing of 0 points. A space between every paragraph must be placed without increased indent to the left at the beginning of every paragraph. The maximum extension of the text must have between 10.000 and 12.000 words.

2. The title must not exceed two lines, must preferably be appealing and must give an account in a clear manner of the articles proposal. We do not consider appealing those titles containing words such as “approximation”, “an approach”, “preliminary” or similar terms, neither those referring to specific geographical points. If that last one is the case we encourage the authors to highlight that aspect in the introduction.
3. The author(s) name(s) must be written after the title without being preceded by the word 'by'. The following structure must be followed:
 - Name of the author.
 - Institution, city, country.
 - E-mail address.
 - Orcid link (in case of existing)

A text with more than 4 authors is not recommended.

1. The abstract must be written in a single paragraph with no more than 15 lines in which the topic of the article must be precise as well as how it is approached and the main discovery. It must not contain quotes.
2. The key words or terms related with the topics approached on the text and that will be used as metadata in the search engines of the virtual platforms in which the journal is indexed. Consider that those terms might be composed by more than one word, like “transitional justice”, those cases are considered as only one term. Words must be separated by a semicolon and must include between 5 and 10 pertinent keywords.
3. The introduction must not exceed 3 pages. It must include the context (equivalent to the problem statement), the purpose of the article, the methodology employed, the steps taken for the obtained results and the article's structure. In case of using a well now methodology (i.e a field of study) an explanation of it is not necessary; it must only be declared.
4. The tables and graphics included must not be inserted images inside the document but editable objects that could be adjusted in the editing process after the approval of the article. Additionally, they must be placed immediately after the paragraph in which they are mentioned and must be quoted in order of appearance.
5. In the lower part of the tabled and graphics, a text must be included with clearly written information. If necessary the measurement system used must

be stated. The information source must be placed under the APA quotation standards. If those belong to the authors must be stated as "Source: prepared by the author(s)".

6. Subtitles must be enumerated. Introduction and list of references must be unnumbered.
7. There must be a conclusions chapter in which the research question must be answered and the research goals compliance assessed and put on evidence regarding the information stated in the introduction.
8. An acknowledgments section might be included after the conclusion. After this, must be stated whether the articles are derived from ongoing or active research. the name of the project must be included alongside the institution that financed it as well as how the author enrolled in the project. In case of not coming from a project the academic or research activities from where it is derived must be stated to display the author's trajectory concerning the topics in the text.
9. The bibliography must not contain bullets or classification. It must be a sole list in chronological and alphabetical order. Only those texts effectively used in the article must be included.
10. It is indispensable that everything inside the bibliography is quoted in the body of text and that every quote in the texts has its correspondent entrance in the bibliography, including those references belonging to footnotes. There must be no surplus nor missings sources in the text body nor in the list of references when compared. The quotation and the bibliography must be structured as in the APA standards.

Examples for quotes and references:

Quotes will be inserted in the text between parentheses, inside these must be stated the first last name of the author(s) followed by the year and page:

Example:

En este sentido, "el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

In those cases in which an author's name is cited for giving an account of an idea of this one the year of the related work must be inserted between parenthesis:

Example:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

If the work cited has two authors, it must be referenced in the same manners described before with the names of both authors.

In case of being three, four or five, all of them will be cited the first time their work is referenced. From then on, only the last name of the first author will be written followed by the abbreviation 'et al.' (with the period at the ending) and the publishing year.

The quotes with less than 40 words will follow its line of texts. At the end of the quote and inside a parenthesis the page number(s) in which the original texts displays the quote must be stated.

Example:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), "el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo" (p. 40).

If the quote is longer than 40 words will be written with an increase indent with a single space; without quotation marks. At the end of the quote, the page number(s) will be indicated. The ending point will be at the end of the quote, not at the end of the reference.

Example:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica" y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Every note or comment will be presented as a footnote and must be written at the immediate line (single spaced) and progressive page number in arabic numerals.

We insist on the exceptional character of footnotes and encourage authors to write them as brief as possible, using the same criteria as with the bibliographical references.

In the bibliographical references list and/or articles must be referenced only those effectively used in the text and must be arranged chronologically and alphabetically by their last names. If an author has two or more references from the same year the letters 'a,b,c' will be added to avoid any confusion. The references will be registered as in the examples listed below in this general structure: Last name(s), followed by the first name initials; publishing year (between parenthesis), book title or journal (in italics); city and publishing house.

Book

Last name and first name's initial. (publishing year). *Book title*. City of publication, country: publishing house's name.

Example:

- Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Book chapter:

When the book is coordinated by an editor or compiler and each chapter is written by a different author, the following structure should be used:

Last name, A., and Last name, B. (Year). Chapter title. In A. A. Last name. (Ed.), *Book title* (pp. xx-xx). City, Country: Publisher.

Example:

Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo. (Ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Medellín, Colombia: Compañía Suramericana de Seguros.

Periodical publications

For periodical publications, the article's title is written in regular text followed by the journal's name in italics, with uppercase and immediate lowercase, the volume number (in italics as well), number of the edition between parenthesis and pages.

Example:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

If the reference comes from a newspaper article the structure will be the following: author's last name, author's initials, publication date between parenthesis, the title of the article in round type, name of the newspaper in italics and pages.

Example:

Arenas Guzmán, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

Thesis (final work for obtaining a degree)

The title is written in italics (without a period in the end) followed by the correspondent degree between parenthesis: undergraduate, masters or doctorate and the 'unpublished' statement in case of being so, name of the institution, city, country.

Example:

Sánchez, M. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México.

Lectures

If a lecture is referenced the title must be written without italics followed by a period and the preposition "At" and the name's initial of the event president, followed by the last name and between parenthesis his or her title or position and the name of the academic event (in italics). Period at the end of the sentence followed by the type of event, 'carried out at X congress (a forum or other types of events)', city, country.

Example:

Castro, J. (2005). Agua urbana y lucha social en América Latina. En J. Tabares (Presidencia), *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Web page

The quotation of an internet page inside the text will only be references between parenthesis with the authors last name and year. The URL or web direction of the page will be included in the list of references.

Example:

In text: (Paz, 2012)

In the list of references:

Paz, Y. (2012). *Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX*. Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Journal article or book chapter

Last name and author's name initial. (publishing year). Article title. *Journal name, volume* (number), followed by the referenced text pages.

Example:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

If the article was reviewed on the internet the same structure for printed articles will be used with the addition of the statement: Accessed from: <http://xxx.xxxx.xxx>

In the case of those articles with DOI (Digital Object Identifier) the Doi number must be added after the page range: doi:xxxxxxxx

Example:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>
- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. doi: 10.21830/19006586.325

Archive documents, photographs, and interviews

The location of the archive documents, photographs or speech material will be stated in a footnote under the following structure:

Title of the source. [Description of the source]. day, month, year. name of the compilation or archive. Index number, box number, number or name of the material, etc. Name and location of the repository.

Example for archive documents:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos.1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A.11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, roll 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Example for photographs:

[Fotografía de Gonzalo C. Piñera]. (abril de 1905). Personajes (núm. 128). Fototeca del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

[Fotografía de C. B. Waite]. (ca. 1908-1909). C. B. Waite, Aguascalientes (5). Instrucción Pública y Bellas Artes, Propiedad artística y literaria, Archivo General de la Nación, México.

Example for interviews:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Vetting procedure for published articles

The editor will assess compliance with the requirements recently displayed. Once confirmed the compliance with these requirements, the manuscript is forwarded to the Editorial Committee to assign an evaluator for it. The evaluation procedure of this journal is the 'peer-reviewed'. The editor is in charge of sending the article to the peer reviewers selected by the Editorial Committee to give recommendations and inform its findings regarding the publication process of

the article. The editorial committee takes into account the assessment of the peer reviewers and the editor in order to publish or not the article. The article is returned to its author(s) for correction or announcing its rejection. The decision will be communicated to the main author in the shortest time possible at the e-mail proportioned by the author in the manuscript.

Note: In no case, the authors will pay any fees to the journal for the publication of its article. The article must be submitted to the evaluation process proposed by the journal in its author guidelines.

These can also be found in the journal's web page at http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

Pautas para os autores

A revista *Ciencias Sociales y Educación* é uma revista semestral. Seu propósito principal é publicar novo conhecimento admitindo artigos de pesquisa, artigos de reflexão, artigos de revisão, resenhas de livros inéditos e entrevistas, além de propostas gráficas, sendo esta última um fator diferenciador da publicação.

As propostas de manuscritos que serão consideradas e que terão prioridade no processo de seleção deverão abordar as temáticas enumeradas a seguir, as quais se dividem em duas grandes áreas de pesquisa: as ciências sociais e a educação.

Particularmente, quanto às ciências sociais, esperam-se manuscritos sobre os seguintes temas:

- Subjetividades, mobilização social e território
- Relações internacionais, conflitos atuais e cooperação internacional
- Violência, justiça e memória histórica
- Poder, democracia e constituição

Na área de educação, interessam as seguintes temáticas:

- Pedagogia, currículo e didática
- Educação para a paz e para a diversidade
- Didática da leitura e da escritura
- Gestão educativa

Estes três tipos de documento terão prioridade:

Artigo de pesquisa científica: entende-se que são os documentos que apresentam detalhadamente os resultados originais de processos de pesquisa. A estrutura empregada geralmente contém cinco seções principais: introdução, enquadramento teórico e conceitual, metodologia, resultados e conclusões.

Artigo de reflexão: trata-se de um documento que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico e que recorre a fontes originais ou primárias.

Artigo de revisão: são aqueles documentos que resultam de uma pesquisa na qual os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo da ciência ou da tecnologia são analisados, sistematizados e integrados com o objetivo de apresentar os avanços e as tecnologias de desenvolvimento. Caracteriza-se por contar com uma cuidadosa revisão bibliográfica.

A revista recebe artigos para possível publicação desde a quarta semana de janeiro até a segunda semana de dezembro de cada ano.

Cada artigo deve estar acompanhado de uma carta que certifique que é inédito, que informe a autoria e que conste que não foi submetido para publicação em nenhum outro meio simultaneamente. Além disso, os autores devem ceder seus direitos patrimoniais à instituição e autorizar a divulgação por qualquer meio, impresso ou eletrônico, incluindo a internet, por tempo indefinido. É importante indicar em uma nota de rodapé a procedência do artigo (nome da pesquisa que o origina, financiamento, grupo de pesquisa que o realiza, contexto institucional do qual procede) e identificação ORCID dos autores dentro do seu perfil. O texto não deve ultrapassar o limite de dez mil palavras e deve ser apresentado com espaçamento duplo e fonte Arial com tamanho 12.

A ordem do artigo será a seguinte:

- Título
- Autor
- Instituição
- E-mail (preferivelmente institucional)
- Resumo em inglês, espanhol e, preferivelmente, português
- Palavras-chave em inglês, espanhol e, preferivelmente, português (entre 5 e 10 palavras)
- Corpo do texto com introdução, enquadramento teórico e conceitual, resultados e conclusões
- Bibliografia

Para apresentar os artigos, os seguintes requisitos de formato devem ser levados em consideração:

1. Formato Word, folha tamanho carta, margens de 3 cm dos quatro lados, fonte Arial com tamanho 12, entrelinhas com espaçamento duplo, espaçamento de parágrafo anterior e posterior de 0 pontos. Deve-se deixar um espaço

entre cada parágrafo, sem recuo à esquerda, no início de cada parágrafo. A extensão total do arquivo deve ser entre 10.000 e 12.000 palavras.

2. O título não deve ocupar mais de duas linhas e ser, preferivelmente, chamativo para o leitor, além de indicar de maneira clara o que é desenvolvido no artigo. Não são atrativos os títulos que tenham palavras como “aproximação”, “preliminar” e similares, bem como aqueles que se referem a um lugar geográfico específico. Nesses casos, recomenda-se fazer a delimitação na introdução.
3. O título deve contar com uma nota de rodapé (indicada com um asterisco) para especificar se o artigo provém de um projeto de pesquisa que se encontra em curso ou finalizado, título do projeto, instituição que o financiou, participação de cada autor no projeto. Em caso de não derivar de um projeto, deve-se especificar que se origina da atividade acadêmica ou de pesquisa, de acordo com o caso, do autor na área específica de sua atuação, com a finalidade de mostrar a trajetória do autor com respeito ao tema abordado no texto.
4. Depois do título, deve-se indicar o(s) autor(es) sem que seu(s) nome(s) esteja(m) precedido(s) pela preposição “por”. Deve constar uma nota de rodapé (indicada com dois asteriscos para o primeiro autor, três asteriscos para o segundo autor e assim sucessivamente) na qual se especifique a formação, desde a graduação até o último título de pós-graduação obtido e/ou que se encontra em curso, instituição à qual pertence, área de atuação, e-mail de contato (preferivelmente institucional e, caso o autor deseje, pode incluir um e-mail pessoal como segunda alternativa) e código de identidade ORCID. Não se recomenda mais de quatro autores.
5. O resumo deve ser escrito em um único parágrafo de, no máximo, 15 linhas, no qual deve constar o tema do artigo, como é abordado e a principal descoberta. Citações não devem ser usadas.
6. As palavras-chave são termos que fazem referência às temáticas que são abordadas no texto e que serão utilizadas como metadados nos mecanismos de busca das plataformas virtuais nas quais a revista está indexada. Leve em consideração que tais termos podem conter mais de uma palavra — “justiça transicional”, por exemplo, é um único termo dentro das palavras-chave. As palavras-chave devem estar separadas por ponto-e-vírgula e devem incluir entre 5 e 10 termos pertinentes.
7. A introdução não deve ultrapassar o limite de 3 páginas. Nela, deve-se apresentar o contexto (equivalente à proposição do problema), explicar o propósito do artigo (o objetivo geral do texto), a metodologia empregada e os

passos realizados para encontrar o que o texto apresenta, e a estrutura do artigo. Nenhuma dessas partes deve ter subtítulo, espera-se uma redação concatenada e na ordem aqui exposta. Caso a metodologia seja conhecida (por exemplo, estudo de campo), não é necessário incluir uma explicação, basta enunciá-la.

8. Na parte inferior das tabelas ou dos gráficos deve-se indicar a fonte. Se são de autoria de quem escreve o texto, deve-se incluir: "Fonte: elaboração própria".
9. É necessário enumerar os subtítulos. A introdução e a lista de referências não precisam ser numeradas.
10. Deve haver uma seção de conclusões na qual a resposta para a pergunta da pesquisa seja especificada e esteja evidente se o objetivo do texto foi alcançado ao ser cotejado com o que foi enunciado na introdução do artigo.
11. A bibliografia não deve ter marcadores nem classificação. Deve ser uma única lista em ordem alfabética e cronológica. Serão incluídas apenas as referências efetivamente utilizadas no artigo.
12. É necessário verificar se tudo o que está na lista de referências aparece citado no texto e que cada referência feita no corpo do texto tenha sua respectiva entrada na lista de bibliografia, incluindo as obras citadas nas notas de rodapé. Não deve faltar nem sobrar nenhuma fonte no corpo do texto nem nas referências quando for feito o cotejo. As normas ou modelos de citação a serem usados, tanto para citações quanto para a lista de referências, são APA (*American Psychological Association*).

Exemplos para referências bibliográficas

As referências dos autores serão inseridas no texto entre parêntesis. Indica-se o primeiro sobrenome do autor ou dos autores, ano e página.

Exemplo:

Nesse sentido, "o desenvolvimento da transversalidade curricular como estratégia docente está unido de forma inexorável ao desenvolvimento profissional do professor, já que isso significa desenvolvimento, mudança, melhoria, adequação e crescimento com relação ao próprio conhecimento e ao contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

Nos casos em que o nome do autor for mencionado para referir suas ideias, o ano deverá ser indicado entre parêntesis.

Exemplo:

Dessa maneira, Habermas (1994) aponta que a esfera pública constituía o cenário-chave do poder político.

Caso a obra tenha dois autores, a referência deve ser feita da mesma forma descrita anteriormente, citando ambos os autores.

Caso sejam três, quatro ou cinco autores, todos serão citados na primeira referência ao seu trabalho. Em seguida, o sobrenome do primeiro autor, seguido da abreviatura “et al.” e do ano de publicação deverá ser usado.

As citações textuais de quatro linhas ou menos aparecerão de maneira simples no corpo do texto e entre aspas. No final da citação, entre parêntesis, o número ou os números de páginas em que aparece o texto original deverão ser indicados.

Exemplo:

Assim como afirma Ada Rodríguez (2007), “o leitor deduz seu significado em função de seus julgamentos, suas experiências e seu conhecimento do mundo” (p. 40).

Se a citação tiver mais de quatro linhas, deverá ter um recuo e espaçamento simples. Aspas não devem ser usadas e, no final da citação, o número ou os números de páginas deverão ser indicados entre parêntesis.

Exemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a leitura crítica da seguinte maneira:

[...] uma técnica que permite descobrir ideais e informação dentro de um conteúdo escrito [...] faz referência a uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica e coloca de antemão a ideia de pensamento crítico na qual é necessário refletir sobre a validade do que foi lido, tendo como referência o conhecimento e a compreensão do mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas as notas ou comentários serão apresentados no rodapé da página e deverão ser escritos em um único parágrafo (com espaçamento simples) e numeração corrida (progressiva) em algarismos arábicos. Ressalta-se que são um recurso de caráter excepcional, sempre o mais breve possível, usando o mesmo critério das referências bibliográficas.

Na lista de referências bibliográficas dos livros e/ou artigos deverão aparecer unicamente as obras citadas no texto e deverão estar alfabeticamente ordenadas

por sobrenomes. Se um autor tem duas ou mais referências publicadas no mesmo ano, deve-se incluir letras em cada caso (a, b, c), de forma a evitar qualquer confusão. As referências serão registradas de acordo com os exemplos apresentados a seguir, levando em consideração estas indicações de caráter geral: Sobrenomes, seguidos das iniciais do nome; ano de edição (entre parêntesis); título do livro ou revista (em itálico); cidade e editora.

Livro

Exemplos:

Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: Colmex/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Barsky, O. e Gelman J. (2001). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Caso a obra não tenha um autor, coloca-se primeiro o título da obra e depois a data.

Exemplo:

Los pinceles de la historia, de la patria criolla a la nación mexicana, 1750-1860 (2000). México: Museo Nacional de Arte/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Capítulo de um livro

Quando a referência é um capítulo de um livro, o título deve ser escrito em letras redondas seguido pela palavra “Em”. Logo, escreve-se o nome do editor, coordenador, compilador ou diretor, sem invertê-lo, e especifica-se com a abreviatura correspondente à função — “Ed.,” “Coord.” ou “Dir.” — entre parêntesis.

Exemplos:

Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). Em L. Cházaro y R. Estrada (Eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de Antropología e historia* (pp. 171-207). México: El Colegio de Michoacán/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ávila Espinosa, F. A. (1994). Los niños abandonados en la Casa de Expósitos de la ciudad de México: 1787-1821. Em P. Gonzalbo y C. Rabell (Comps.), *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

Publicações periódicas

Para as publicações periódicas, o título do artigo deve ser escrito em letras redondas seguido do título da revista em itálico, com maiúsculas e minúsculas, número do volume, número da edição entre parêntesis e páginas.

Exemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Se a referência é de um artigo de jornal, a ordem será: sobrenome do autor, iniciais do autor, data de publicação entre parêntesis, título do artigo em letra redonda, nome do jornal em itálico e páginas.

Exemplo:

Arenas Guzmán, D. (1949, noviembre 17). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3 e 7.

Tese

As referências de tese devem ser escritas da seguinte maneira: autor, data, título em itálico e, em seguida, entre parêntesis, “Tese de licenciatura, mestrado ou doutorado inédita”, nome da instituição e país.

Exemplo:

Sánchez Calleja, M. E. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tese de doutorado inédita). ENAH, México.

Palestras

Caso alguma palestra seja citada, delimita-se a data com mês e dias, o título deve ser escrito sem itálico, seguido do nome do evento acadêmico, cidade e país.

Exemplo:

Castro, J. E. (2005, maio 25). Agua urbana y lucha social en América Latina. Em *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página web

Ao citar uma página da internet dentro do texto, indica-se apenas o autor e o ano entre parêntesis. A URL ou o endereço da página deve ser incluído na lista de referências.

Exemplo:

No texto: (Paz, 2012)

Na lista de referências:

Paz Trueba, Y. de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Publicações com DOI

Em publicações com DOI (identificador de objeto digital), número único que se designa a artigos científicos, livros eletrônicos ou outros documentos publicados na internet, deve-se indicar esse número, que substitui a URL.

Exemplo:

Collantes Gutiérrez, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las Áreas de montaña españolas, 1860–2000. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History (Second Series)* 23(3), 515-540. <http://doi.org/10.1017/S0212610900012143>

Entrevistas e comunicações pessoais

Toda comunicação pessoal, entrevista e diário de campo deve apresentar referência somente no corpo do texto (não precisa constar na bibliografia), ainda assim deve-se seguir o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos dentro do texto, ou seja, deve aparecer entre parêntesis o nome do entrevistado ou do autor da comunicação, junto com a expressão “comunicação pessoal” e a data.

Exemplos no texto:

“Sempre estávamos à espera” (Marisa González, entrevista, 5 de abril de 2014).

“Eu nunca estive envolvido no conflito” (Tomás Páez, comunicação pessoal, 27 de novembro de 2008).

A comuna 60 sofre de superpopulação, consumo de psicoativos e dificuldades de convivência (diário de campo, 18 de junho de 2001).

Obras de arte, fotografias e filmes

No texto deve aparecer uma menção de acordo com o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos, ou seja, deve-se colocar o nome do autor e a data entre parêntesis. Na lista de referências, inclui-se sobrenome e inicial do nome, data entre parêntesis, nome da obra, tipo de obra entre colchetes, cidade e museu, repositório ou lugar em que se encontra.

Exemplo:

Price, H. (1852). *El Peñol de Entreríos: provincia de Córdoba* [aquarela sobre papel]. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondos gráficos. Comisión corográfica.

Klein, Y. (1960). *Salto al vacío* [fotografia]. Nova York. The Metropolitan Museum of Art.

No caso de filmes, deve-se nomear diretor, produtor, data, título, tipo de material, cidade ou país de origem, distribuidor ou produtora.

Exemplo:

Jeunet, J. P. (Dir.), Deschamps, J. M., e Ossard, C. (Prods.) (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. França: Canal+, France 3 Cinéma, UGC Fox Distribution.

Procedimento de seleção de artigos publicados. O editor revisará o cumprimento dos requisitos de formato expostos anteriormente. Quando for confirmado que o artigo cumpre com os requisitos, o manuscrito será remetido ao Comitê Editorial para designação dos pareceristas. O sistema de revisão dos artigos empregado pela revista é aquele conhecido como “duplo cego”.

O editor é o encarregado de enviar o artigo ao par escolhido pelo Comitê Editorial, analisar o parecer informado, informá-lo ao Comitê Editorial e dar uma recomendação com respeito à sua publicação. O Comitê Editorial leva em consideração o parecer do par e do editor para decidir: publicar o artigo, devolvê-lo ao autor para que faça modificações ou uma recusa definitiva. O editor da revista comunicará a decisão tomada ao autor do artigo no menor tempo possível através do e-mail informado pelo autor no manuscrito enviado.

