

Ciencias Sociales y Educación

9(17), enero-junio de 2020



**Universidad[®]
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 9, número 17, enero-junio de 2020

ISSN (en línea): 2590-7344
ISSN (impreso): 2256-5000

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

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

Belén Los Alpes

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Asistente de Producción Editorial

Solange Carrillo-Pineda

Corrección de estilo y revisión de prueba diagramada
Melissa Posada Vega

Traducción español a inglés

Álvaro Hernán Cruz Mejía

Traducción español a portugués

2LAZ traducción y edición

Diseño y diagramación

Leonardo Sánchez Perea

Ilustración de la portada

Tulio Restrepo (2013). *Hunger the big misery*.

Técnica collage

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 n.º 14

Canje

Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero"

bibliotecaudem@gmail.com

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

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

Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latinoamericana, Foz do Iguaçu, Brasil. Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br

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

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

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

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

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

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

Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México. Correo electrónico: elsa_muñiz@yahoo.com.mx, muniz.elsa.garcia@gmail.com

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

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

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

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

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

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

Comité editorial

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

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

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

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

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

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

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

Dra. Ileana Dieguez Caballero. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalca, México. Correo electrónico: insu-la5@yahoo.com

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

Evaluadores del número

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

Mag. Natalia Guacaneme Duque. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia. Correo electrónico: natalia.guacaneme@uniminuto.edu

Dra. Elia Calderón Leyton. East Side Gallery, Berlín, Alemania. Correo electrónico: eliacalderon.le@gmail.com

Mag. Carmen Julieth Salazar López. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia. Correo electrónico: carmen.jsalazar86@gmail.com

Mag. Héctor Betancur Giraldo. Escuela de Policía Carlos Eugenio Restrepo, Medellín, Colombia. Correo electrónico: tobybetan5@gmail.com

Dra. Pamela Francesca Ramírez-Peña. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo electrónico: pamerami@udec.cl

Mag. Liliana Mejía Botero. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Correo electrónico: lilimeji@autonoma.edu.co

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co

Dr. Eder Alexander García Dussán. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: egardus@gmail.com

Dr. Jorge Tadeo Arcila Gallego. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jorgearcila7@gmail.com

Dra. Michelle Matos Duarte. Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Correo electrónico: michelle.matos@ufv.es

Dr. Edilberto Hernández González. Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. Correo electrónico: Edilberthernandez09@gmail.com

Dra. Teresita Ospina Álvarez. Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. Correo electrónico: teresita.ospinalvarez@gmail.com

Mag. Luz Adriana Restrepo Calderón. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ladriana.restrepo@udea.edu.co

Mag. Natalia Botero Jaramillo. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: natalia.boteroj@udea.edu.co

Mag. José Rodrigo Zapata Cano. Universidad Eafit, Medellín, Colombia. Correo electrónico: rodrigozapata@yahoo.com

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

Dr. Jordi Planella Ribera. Universitat Oberta de Catalunya, Girona, España. Correo electrónico: jplanella@uoc.edu



Arte poema postal. El amor en sus manos
Tulio Restrepo (1990).

Técnica: Fotocopia intervenida con collage, impresión de sello de caucho sobre papel carta
Dimensiones: 21,59 x 27,94 cm.

Contenido

Editorial.....	7
Editorial (<i>English</i>).....	11
Editorial (<i>Português</i>).....	15

ARTÍCULOS | ARTICLES | ARTIGOS

Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad.....	23
Affective Materialities, the Reflective Memories and Performance Explorations. Mobilization of Knowledge(s) Incarnated in the University	
Materialidades afetantes, memórias reflexivas e ensaios performáticos. Mobilização de saberes encarnados na universidade	
• Sílvia Citro y Manuela Rodríguez	
Ensayo fenomenológico experiencial de enseñanza colaborativa en antropología de las corporalidades.....	57
Phenomenological-Experience Exercise of Collaborative Teaching in Anthropology of Corporealities	
Ensaio fenomenológico experiencial de ensino colaborativo em antropologia das corporeidades	
• Susana Rostagnol y Emilia Calisto	
El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior.....	83
The Order of Things: Educator Women and Gender Inequality in Higher Education	
A ordem das coisas: mulheres educadoras e desigualdade de gênero no ensino superior	
• Ana Magdalena Solís Calvo	
Los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía.....	95
The Teaching Bodies in the Philosophy Classroom	
Os corpos ensinantes na sala de aula de Filosofia	
• Janett Tourm Travers	
Aprendizajes corporales en la escuela.....	117
Corporeal Teachings in School	
Aprendizagens corporais na escola	
• Valeria Sardi, Luz Diana Ocampo y Violetta Vega Pulido	
Educación y pobreza: una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social en Chocó, Colombia.....	145
Education and Poverty: a Look to Educational Processes in Exclusion and Social Inequality Environments. Chocó, Colombia. 2010-2019	
Educação e pobreza: uma aproximação documental dos processos educativos em ambientes de exclusão e desigualdade social em Chocó, Colômbia	
• Mirsa Chaverra Santos	
La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente.....	163
Reader's Autobiography: a Tool for the Construction of Sense in the Teaching Job	
A autobiografia leitora: uma ferramenta para a construção de sentido no fazer docente	
• Juan Camilo Tobón Cossio	
La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales.....	175
The Potentiated Discursive Competence Through Multimodal Texts	
A competência discursiva potencializada por meio de textos multimodais	
• Mary Luz Hoyos Hoyos, Gladys Lucía Acosta Valencia y Solbey Morillo Puente	

Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.....203
Design and Application of Metacognitive Strategies for Improving Reading Comprehension in High School Students
Desenho e aplicação de estratégias metacognitivas para melhorar a compreensão leitora em estudantes de ensino médio
• Eliana María Castrillón Rivera, Solbey Morillo Puente y Luz Adriana Restrepo Calderón

TRADUCCIONES

Industria relacional y economía de la contribución. Bernard Stiegler237
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

El acontecimiento antropoceno. Christophe Bonneuil y Jean-Baptiste Fressoz251
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

El sentimiento de exclusión. Guillaume le Blanc.....281
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Derecho de ciudad. Guillaume le Blanc287
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

La discreción o el arte de desaparecer. Pierre Zaoui.....311
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Del *design capitalism* al capitalismo cognitivo: arte e industria, nuevos lazos, ¿nuevas tensiones?
Yann Moulier Boutang339
• Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

RESEÑAS Y ENTREVISTAS

στη μνήμη. Jairo Escobar Moncada: la voz de un maestro que palpita en su legado355
• Reseña de Claudia María Maya Franco

Reseña del libro *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice*
de Frank Tinland (1977)363
• Reseña de Anne Crahay

Reseña del libro *Pensar la didáctica* de Ángel Díaz Barriga (2009)369
• Reseña de Liliana Paola Muñoz Gómez

Reseña del libro *La democracia a través de los derechos: el constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político* de Luigi Ferrajoli (2014).....373
• Reseña de Andrea España Carreño

Mirar en la contemplación de una provocación estética. A propósito de la obra de Tulio Restrepo.....379
• Hilderman Cardona-Rodas

Pautas para los autores.....387
Author's Guidelines397

Ciencias Sociales y Educación	9(17)	Enero-junio	2020	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
-------------------------------	-------	-------------	------	---

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a1>

Ciencias Sociales y Educación es un acto ficcional editorial. ¿Qué es una revista sino el resultado de una *performance* escritural? La publicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín nació en toda su *dýnamis* creativa y académica en 2011. Con la publicación de su primer número en 2012, imaginó un espacio tejido por un geometral de expresiones múltiples, todo un potencial topológico de lo que podría devenir la revista como apuesta en el ritual un tanto mágico y obstinado en tiempos del *marketing* editorial. Así, la revista ha proyectado un conjunto de fuerzas en acción performática, todo un dispositivo de representación ficcional en el teatro de las publicaciones científicas, actuando y dando cuenta de un género ubicado en el campo de las ciencias sociales y humanas, regido por un sistema de dominación ritualizado en un contexto capitalista. Estas ciencias hoy experimentan una disolución de su relato que correspondía al momento de su nacimiento: el siglo XIX. En un mundo donde fluye el *acontecimiento*, los vínculos y temas que abordaban, “esas ciencias” ya no pueden corresponder al horizonte discursivo de su tradición epistemológica. Hoy se dan nuevos dispositivos de disciplina y control que utilizan una *grammatiké* que hace de los vínculos sociales el entramado del miedo al *contangere* (contacto), más aún en tiempos de pánico por la presencia del otro a causa de la pandemia de la COVID-19. Por ello, el número 17 de la revista *Ciencias Sociales y Educación* dispone una serie de artículos, traducciones y reseñas que permiten comprender el vértigo de la condición humana contemporánea. Estos textos se entretajan con la propuesta estética de Tulio Restrepo, desde donde es posible analizar aquella gramática de la sociedad en la que vivimos. Es necesario resaltar que este número de la revista pone de manifiesto el uso del lenguaje inclusivo para evitar la generalidad masculinizada (superar el heterosexismo y el falocentrismo en los usos del lenguaje), como se evidencia en algunos de los artículos que la integran.

La primera parte de la revista está compuesta, en su espacialidad topológica ficcional, por nueve artículos. Cinco se relacionan con los estudios sobre el cuerpo y las corporalidades y los cuatro siguientes se ponen en contacto con el acto pedagógico, donde la enseñanza despliega aquella *dýnamis* creativa que requiere un maestro en su multiplicidad estética en las materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Los primeros cinco artículos se relacionan con la *Red de investigación de y desde los cuerpos*¹ la cual congrega

¹ En este enlace se puede consultar la información sobre la red: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/>

a investigadores de diversas disciplinas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú, Uruguay y Venezuela, en un propósito común: analizar el rol de las corporalidades y el movimiento en diferentes ámbitos de la vida social. Para ello, la red auspicia espacios de interacción académica en eventos, ponencias, talleres, *performances* y audiovisuales. En este sentido, varios investigadores de esta red participaron en el XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, concretamente en la mesa temática *Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza*, que se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad de Medellín entre el 23, 24 y 25 de mayo de 2019. A partir de los resultados de la mencionada mesa, se convino un proyecto editorial que tendría su materialidad en el libro *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (el cual se encuentra en imprenta), y un espacio en la revista *Ciencias Sociales y Educación*. Así, cinco de estas ponencias integran la primera parte de la versión 17 de la revista, textos que siguieron todo el proceso editorial en su conversión a artículos científicos.

El primer acto de esta parte de la revista lo representa “Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad”, escrito por Silvia Citro y Manuela Rodríguez, en colaboración con sus equipos de investigación de la Universidad de Buenos Aires y Rosario (Argentina). El artículo condensa varios años de trabajo en el campo de los estudios de la *performance* y muestra cómo el acto performativo de la enseñanza requiere de una materialidad afectante encarnada en ese otro lugar de acción pedagógica: el espacio universitario argentino. El despliegue escénico de la revista continúa con “Ensayo fenomenológico experiencial de enseñanza colaborativa en antropología de las corporalidades” de Susana Rostagnol y Emilia Calisto, quienes muestran los resultados de una experiencia pedagógica ligada al curso de Antropología del Cuerpo en la Universidad de la República de Uruguay. Las consignas performáticas guiadas desde la fenomenología cultural, el *embodiment* y el trabajo de campo como actividad encarnada, permitieron que los estudiantes de este curso ampliaran el campo de saber antropológico. La tercera escena en este primer acto de la revista lo constituye el artículo “El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior” de Ana Magdalena Solis Calvo. En este artículo se muestra que el discurso del liberalismo, sostenido en la educación concebida como valor fundamental en una democracia real, es un artificio porque las mujeres siguen padeciendo una exclusión que se inscribe en una desigualdad de género fundamentada en el orden de lo social, lo cual activa los frentes feministas en lucha para (re)semantizar lo social desde el espacio educativo en México. El siguiente acto en la escena reflexiva que expone la revista es “Los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía”, escrito por Janett Tourn Travers. Este artículo integra el campo de la enseñanza de la filosofía con

los estudios sobre el cuerpo en una acción performática efectiva en el aula, que ve en la subjetividad el campo corporal donde los sujetos se tejen en el mundo en convulsión intersubjetiva. En su repertorio escénico la revista continúa con “Aprendizajes corporales en la escuela”, escrito por Valeria Sardi, Violetta Vega y Luz Diana Ocampo. Estas autoras muestran los saberes corporales como lugares de configuración de la subjetividad en instituciones educativas en Argentina y Colombia, en el campo de la educación secundaria y en la formación de profesores y profesoras en la trama que configura los procesos de apropiación de los saberes corporales en contexto.

Las cuatro escenas dialógicas que continúan en nuestro teatro editorial se expresan en “Educación y pobreza: una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social. Chocó, Colombia. 2010-2019”, escrito por Mirsa Chaverra Santos, donde se muestra que las maneras de administración de la pobreza, que siguen presentes en el proyecto educativo social, continúan fundamentando la exclusión y la desigualdad social. En esta dirección, la escena teatral de la revista continúa con “La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente”, presentada por Juan Camilo Tobón Cossio. El artículo deja ver cómo “ser lector” ilumina una historia de vida en sus contradicciones, aprendizajes y aperturas en el devenir maestro en una sociedad donde los sujetos *son* en una conciencia del yo que se hace acción en la postura crítica, en la apertura que se da en la vivencia de un lector crítico. Esta vivencia como lector crítico tiene su espacialidad enunciativa en “La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales”, escrito por Mary Luz Hoyos Hoyos, Gladys Lucía Acosta Valencia y Solbey Morillo Puente, donde el logos que puede ser expresado en el sujeto, pone en juego una interacción en el soporte donde hoy nos disolvemos: la práctica social del texto multimodal. Termina esta parte de la presente edición con el artículo “Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”, escrito por Eliana María Castrillón Rivera, Solbey Morillo Puente y Luz Adriana Restrepo Calderón, quienes despliegan una pregunta por el acto educativo a partir de una estrategia metacognitiva que tuvo por objeto afianzar la comprensión lectora en sus tres dimensiones: literal, inferencial y crítica para el aprendizaje autónomo, autorregulado y dirigido a la formación de subjetividad analítica en tiempos de un proyecto educativo contradictorio.

El acto performático escénico continúa con seis traducciones del francés al español: textos de Bernar Stiegler, Christophe Bonneuil, Jean-Baptiste Fressoz, Guillaume le Blanc, Pierre Zaoui y Yan Moulier Boutang, en la voz interpretativa del traductor Luis Alfonso Paláu-Castaño. Estos textos nos hacen pensar cómo se ha inscrito en la arquitectura social contemporánea aquello que ha sido

denominado Antropoceno, que pone en escena un no retorno ante la huella parasitaria de lo humano en la Tierra. Estas traducciones despliegan una pregunta en común: ¿cómo los modos de producción capitalista hoy han mutado en un *locus* de interacciones simbólicas ligado a un capitalismo cognitivo que instala al cuerpo como mercancía de consumo libidinal, en el que solo se hace real en un *design* del miedo permanente de intimidad antropocéntrica?

La última escena de la revista está constituida por cinco reseñas en las que se evocan autores y obras en su luminiscencia de efectos afectivos y de palpitations recíprocas: el homenaje a “Jairo Escobar Moncada”, *La différence anthropologique*, *Pensar la didáctica*, *La democracia a través de los derechos* y la provocación estética de la obra de Tulio Restrepo, la cual se hace presencia *incardinada* en la propuesta gráfica de la revista.

Esperamos que este número de la revista *Ciencias Sociales y Educación* convoque la experiencia sensible de una lectura que se hace crítica en la medida en que el lector comprende lo que se le otorga cuando la evidencia se hace carne reflexiva para comprender el mundo en el que vivimos hoy, ligado a prácticas y rituales entretnejidos en el orden biopolítico y del miedo al *contacto*.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a1>

Ciencias Sociales y Educación is an editorial fictional act. What is a journal if not the result of a writing performance? The publication of the Social Sciences and Education Faculty of University of Medellín (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín) was born in all its creative and academic *dynamis* in 2011. Its first issue was published in 2012 and alongside it, the journal imagines a place threaded by a geometric of multiple expressions, a whole topological potential of what the journal might become as a bet and endeavor in the ritual, both magical and stubborn, in times of editorial marketing. Thus, the journal has projected a set of forces in performative action, a whole dispositif of fictional representation in the theatre of scientific publications, acting and giving an account of a genre located in the field of social sciences and humanities, ruled by a ritualized domination system in a capitalist context.

These sciences currently undergo a dissolution from their narrative that corresponded to the moment of their origin; the XIXth century. In a world where the *events* flow, the bond and themes tackled by “those sciences” can no longer correspond to the discursive horizon of their epistemological tradition. Today, there are new dispositifs for discipline and control that use a *grammatiké* that makes a framework of fear to the *contangere* (contact) out of the social bonds, even in times of panic for the presence of the other due to the COVID-19 pandemic. That is why the 17th issue of the journal *Ciencias Sociales y Educación* provides a series of articles, translations, and reviews that allows the comprehension of the vertigo of the contemporary human condition, intertwined by the proposal by Tulio Restrepo, from which is possible to analyze the grammar of the society we live in. It is important to highlight that this issue of our journal stands out for its use of inclusive language to avoid the masculinized generalization (overcoming the heterosexism and phallocentrism in the use of common language) as is evidenced in some of the articles that make part of this issue.

The first part of the journal is composed, within their topological fictional specialty, by nine articles. Five of them are related to studies on the body and corporealities. The next four of them are put in *contact* with the pedagogic act, where the teaching displays that creative *dynamis* that requires a teacher in the aesthetical multiplicity in the affective materialities, the reflective memories, and performance exercise. These first five articles are related to the *Red de investigación de y desde los cuerpos*¹ (Research network for and from the bodies), which congregates researchers from different disciplines from Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Spain, Mexico, Peru, Uruguay, and Venezuela, with a common

¹ Further information about this network can be found in this link: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/>

purpose: analyzing the role of corporations and the movement in different realms of social life. For that, the network sponsors academic interaction in spaces such as events, lectures, workshops, performances, and audiovisuals. Thus, several researchers of this network participated in the *XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas* (XIth International Congress of Social and Human Sciences), concretely in the *Corporeality, performativity and teaching practices* panel, held at Universidad de Medellín (University of Medellin) between the 23rd, 24th, and 25th of May 2019. Based on the results of the panel before mentioned an editorial project materialized in the book *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (already in the print) (Corporal cartographies and performative pedagogies in Latin America) and also a place within the *Ciencias Sociales y Educación* journal. Consequently, five of these papers integrate the first part of this 17th issue of the journal, texts that went through the complete editorial process in their becoming scientific articles.

The first act of this part of the issue was represented by “Affective materialities, the reflective memories and performance explorations. Mobilization of knowledge(s) incarnated in the university”, written by Silvia Citro and Manuela Rodríguez, and with the collaboration of their research teams from Universidad de Buenos Aires and Rosario (Argentina). The article condenses several years of work in the field of *performance studies* and show how the performative act of teaching requires an affected materiality incarnated in that other place of pedagogic action: the Argentinean university space. The scenic deployment of the journal's issue continues with “Phenomenological-experience exercise of collaborative teaching in anthropology of corporealities” by Susana Rostagnol and Emilia Calisto, who displayed the results of a pedagogic experience tied to the Anthropology of the Body course in the University of the Republic of Uruguay. The performative premises guided from the cultural phenomenology allowed the students of this course to widen their field of anthropological knowledge. The third scene in this first act of the journal is starred by the article “The order of things: educator women and gender inequality in higher education” by Ana Magdalena Solis Calvo. In this article, she shows how the liberal discourse, held in the conception of as a fundamental value of real democracy, is an artifice given how women are still suffering an exclusion inscribed in gender inequality fundamented in the social order, and which activates fighting feminist fronts for (re)semanticize the social from within the educational space in Mexico. The next act in the reflective scene presented by the issue is “The teaching bodies in the philosophy classroom”, written by Jannet Tourn Travers. This article integrates the fields of philosophy teaching with studies on the body in an effective performative action within the classroom that sees in subjectivity the corporeal field where subjects thread each other with the world in intersubjective convulsion. Continuing with its subjective repertoire, the journal presents

“Corporeal teachings in school”, written by Valeria Sardi, Violetta Vega, and Luz Diana Ocampo. These three authors display the corporeal knowledge(s) as configuration places for subjectivity in educational institutions in Argentina and Colombia, in the realm of high school education and the formation of teachers within the thread that configures the processes of appropriation of corporeal knowledge(s) in context.

The next four dialogical scenes in our editorial theatre are expressed in “Education and poverty: a look to educational processes in exclusion and social inequality environments. Chocó, Colombia. 2010-2019”, written by Mirsa Chaverra Santos, where she displays how the administration of poverty, that are still present in the social educational project, continues to develop and establishing exclusion and social inequality. In this direction, the theatrical scenery of the journal continues with “Reader’s autobiography: a tool for the construction of sense in the teaching job”, presented by Juan Camilo Tobón Cossio. The article allows us to see how “being a reader” illuminates a life story in its contradictions, learnings, and openings in the becoming a teacher in a society where subjects *are* in a conscience of a *me* that becomes active in the critical stand, in the openness present in the life experiences of a critical reader. This life experience as a critical reader has an enunciative spatiality within the article “The potentiated discursive competence through multimodal texts”, written by Mary Luz Hoyos Hoyos, Gladys Lucía Acosta Valencia and Solbey Morillo Puente, where the logos that may be expressed by the subject sets in motion an interaction in the platform where we, today, dissolve: the social practice of the multimodal text. This part comes to an end with the article “Design and application of metacognitive strategies for improving the reading comprehension in high school students”, written by Eliana María Castrillón Rivera, Solbey Morillo Puente, and Luz Adriana Restrepo Calderón, who deployed a question of the educational activity through a meta-cognitive strategy that had as an object strengthening the reading comprehension in its three dimensions: the literal, the inferential and, the critical one for autonomous learning, autoregulated and directed towards the formation of analytical subjectivity in times of a contradictory educational project.

The scenic performative act continues with six translations from French to Spanish. texts from Bernar Stiegler, Cristophe Bonneuil, Jean-Baptiste Fressoz, Guillaume le Blanc, Pierre Zaoui, and Yan Moulier Boutang, in the interpretative voice of the translator Luis Alfonso Palau Castaño. These texts make us think how deeply inside our contemporary social architecture is inscribed that we call Anthropocene, which puts into the light of the scenery a no-return in front of the parasitic print of the human on the planet earth. These translations deploy a common question: how the capitalist mode of production has mutated in a

locus of symbolic interactions tied to cognitive capitalism that installs the body as merchandise of libidinous consumption in which the only thing made real is a design of the permanent fear of anthropocentric intimacy?

The last scene of the journal is constituted by five reviews in which authors and their works are evoked in the luminescence of affective effects and reciprocal palpitations: "Jairo Escobar Moncada", *The différence anthropologique*, *Thinking didactics*, *Democracy through rights* and the aesthetical provocation of the work of Tulio Restrepo, which is made an *incarnated* presence in the graphical proposal of the journal.

We hope that this number of the *Ciencias Sociales y Educación* journal convokes the sensitive experience of reading made critical to the extent in which those who read it understands that given to her/him when the evidence is made reflective flesh in order to understand the world we live in today, tied to practices and rituals intertwined in the biopolitical order and the fear for contact.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a1>

A *Ciencias Sociales y Educación* é um ato ficcional editorial. O que é uma revista senão o resultado de uma performance escritural? A publicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidad de Medellín, Colômbia, nasceu em toda sua *dýnamis* criativa e acadêmica em 2011. Com a publicação de seu primeiro número em 2012, imaginou um espaço tecido por um geometral de múltiplas expressões, todo um potencial topológico do que a revista poderia devir como aposta no ritual um tanto mágico e obstinado em tempos do marketing editorial.

Assim, a revista vem projetando um conjunto de forças em ação performática, um dispositivo de representação ficcional no teatro das publicações científicas, atuando e evidenciando um gênero localizado no campo das Ciências Sociais e Humanas, regido por um sistema de dominação ritualizado num contexto capitalista. Essas ciências hoje experimentam uma dissolução de seu relato que correspondia ao momento de seu nascimento: o século XIX.

Num mundo em que o *acontecimento* flui, os vínculos e temas que abordam essas ciências já não podem corresponder ao horizonte discursivo de sua tradição epistemológica. Hoje, há novos dispositivos de disciplina e controle que utilizam uma *grammatiké* que faz dos vínculos sociais a estrutura do medo do *contangere* (contato), ainda em tempos de pânico pela presença do outro devido à pandemia da COVID-19. Por isso, o número 17 da revista *Ciencias Sociales y Educación* disponibiliza artigos, traduções e resenhas que permitem compreender a vertigem da condição humana contemporânea, permeada pela proposta estética de Tulio Restrepo, a partir da qual é possível analisar a gramática da sociedade na qual vivemos. É necessário destacar que alguns artigos deste número da revista manifestam o uso da linguagem inclusiva para evitar a generalidade masculinizada (superar o heterossexismo e o falocentrismo no uso da linguagem).

A primeira parte da revista está composta, em sua espacialidade topológica ficcional, por nove artigos. Cinco deles estão relacionados com estudos sobre o corpo e as corporeidades. Os quatro seguintes colocam em contato com o ato pedagógico, em que o ensino desenvolve a *dýnamis* criativa que exige um docente em sua multiplicidade estética nas materialidades afetantes, memórias reflexivas e ensaios performáticos. Os primeiros cinco artigos estão vinculados à Rede de pesquisa dos e a partir dos corpos (*Red de investigación de y desde los cuerpos*)¹ que congrega pesquisadores de diversas disciplinas da Argentina,

¹ Para mais informações sobre essa rede, consulte o link: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/>

do Brasil, do Chile, da Colômbia, do Equador, da Espanha, do México, do Peru, do Uruguai e da Venezuela, em um objetivo comum: analisar o papel das corporeidades e do movimento em diferentes contextos da vida social. Para isso, a rede promove espaços de interação acadêmica em eventos, palestras, oficinas, performances e dispositivos audiovisuais. Nesse sentido, vários pesquisadores dessa rede participaram do XI Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas, em específico da mesa temática “Corporeidade, performatividade e práticas de ensino”, realizado na Universidad de Medellín, de 23 a 25 de maio de 2019. A partir dos resultados da mencionada mesa, foi idealizado um projeto editorial que teria sua materialidade no livro *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (no prelo) e um espaço nesta revista. Assim, cinco destas palestras integram a primeira parte deste número, textos que seguiram todo o processo editorial em sua conversão em artigos científicos.

O primeiro ato desta parte da revista é representado pelo texto “Materialidades afetantes, memórias reflexivas e ensaios performáticos. Mobilização de saberes encarnados na universidade”, escrito por Silvia Citro e Manuela Rodríguez, com a colaboração de seus grupos de pesquisa da Universidad de Buenos Aires e Rosario (Argentina). Esse artigo condensa vários anos de trabalho no campo dos estudos da performance e apresenta como o ato performativo do ensino requer uma materialidade afetante encarnada nesse outro lugar de ação pedagógica: o espaço universitário argentino. A demonstração cênica da revista continua com “Ensaio fenomenológico experiencial de ensino colaborativo em antropologia das corporeidades”, de Susana Rostagnol e Emilia Calisto, as quais mostram os resultados de uma experiência pedagógica ligada ao curso de Antropologia do Corpo da Universidad de la República de Uruguay. As diretrizes performáticas guiadas a partir da fenomenologia cultural, do *embodiment* e do trabalho de campo como atividade encarnada permitiram que os estudantes desse curso ampliassem o campo de saber antropológico. A terceira cena deste primeiro ato da revista é constituída pelo artigo “A ordem das coisas: mulheres educadoras e desigualdade de gênero no ensino superior”, de Ana Magdalena Solis Calvo. Nesse artigo, mostra-se que o discurso do liberalismo, apoiado na educação concebida como valor fundamental em uma democracia real, é um artifício, porque as mulheres continuam sofrendo exclusão, que está vinculada a uma desigualdade de gênero fundamentada no âmbito social, o que ativa as frentes feministas em luta para (re)semantizar o social a partir do espaço educativo no México.

O próximo ato na cena reflexiva desta edição é “Os corpos ensinantes na sala de aula de Filosofia”, escrito por Janett Tourn Travers. Esse artigo integra o campo do ensino da Filosofia com os estudos sobre o corpo em uma ação performática efetiva na sala de aula, que vê, na subjetividade, o campo corporal em

que os sujeitos são entrelaçados no mundo em convulsão intersubjetiva. Em seu repertório cênico, a revista continua com “Aprendizagens corporais na escola”, escrito por Valeria Sardi, Violetta Vega e Luz Diana Ocampo. Essas autoras apresentam os saberes corporais como lugares de configuração da subjetividade em instituições educativas na Argentina e na Colômbia, no campo do ensino médio e da formação de professores e professoras na trama que configura os processos de apropriação dos saberes corporais em contexto.

As quatro cenas dialógicas que continuam no nosso teatro editorial são expressas em “Educação e pobreza: uma aproximação documental dos processos educativos em ambientes de exclusão e desigualdade social em Chocó, Colômbia”, escrito por Mirsa Chaverra Santos, em que são evidenciadas que as formas de administrar a pobreza presentes no projeto educativo social continuam fundamentando a exclusão e desigualdade social. Nesse sentido, a cena teatral da revista continua com “A autobiografia leitora: uma ferramenta para a construção de sentido no fazer docente”, apresentada por Juan Camilo Tobón Cossio. Esse artigo permite ver como *ser leitor* ilumina uma história de vida em suas contradições, aprendizagens e aberturas no devir do docente em uma sociedade em que os sujeitos são em uma consciência do *eu* que se faz ação no posicionamento crítico, na abertura que ocorre na vivência de um leitor crítico. Essa vivência tem sua espacialidade enunciativa em “A competência discursiva potencializada por meio dos textos multimodais”, escrito por Mary Luz Hoyos Hoyos, Gladys Lucía Acosta Valencia e Solbey Morillo Puente, em que o *logos* que pode ser expresso no sujeito coloca em jogo uma interação no suporte em que hoje nos dissolvemos: a prática social do texto multimodal. Termina esta parte do presente número com o artigo “Desenho e aplicação de estratégias metacognitivas para melhorar a compreensão leitora em estudantes de ensino médio”, escrito por Eliana María Castrillón Rivera, Solbey Morillo Puente e Luz Adriana Restrepo Calderón, que desenvolvem uma pergunta pelo ato educativo a partir de uma estratégia metacognitiva que teve o objetivo de consolidar a compreensão leitora em suas três dimensões: literal, inferencial e crítica para a aprendizagem autônoma, autorregulada e dirigida à formação da subjetividade analítica em tempos de um projeto educativo contraditório.

O ato performático cênico continua com seis traduções do francês ao espanhol. Textos de Bernar Stiegler, Christophe Bonneuil, Jean-Baptiste Fressoz, Guillaume le Blanc, Pierre Zaoui e Yan Moulier Boutang, na voz interpretativa do tradutor Luis Alfonso Palau Castaño. Esses textos nos fazem pensar como a arquitetura social contemporânea vem sendo vinculada àquilo que vem sendo denominado “Antropoceno”, que coloca em cena um não retorno ante o rastro parasitário do humano na Terra. Essas traduções apresentam uma pergunta em comum: como os modos de produção capitalista hoje têm se transformado em

um *locus* de interações simbólicas ligado a um capitalismo cognitivo que instala o corpo como mercadoria de consumo libidinal, no qual somente se torna real em um *design* do medo permanente de intimidade antropocêntrica?

A última cena desta edição está constituída por cinco resenhas nas quais são evocados autores e obras em sua luminescência de efeitos afetivos e de palpitações recíprocas: “Jairo Escobar Moncada”, *A différence anthropologique*, *Pensar na didática*, *A democracia por meio dos direitos* e a provocação estética da obra de Tulio Restrepo, a qual se faz presença *incardinada* na proposta gráfica da revista.

Esperamos que este número da revista *Ciencias Sociales y Educación* incite a experiência sensível de uma leitura que se torna crítica à medida que o leitor compreenda aquilo que é outorgado quando a evidência se faz carne reflexiva para compreender o mundo em que vivemos hoje, ligado a práticas e rituais entrelaçados na ordem biopolítica e na ordem do medo do contato.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Artículos



Carta En Blanco

Carta en blanco
Tulio Restrepo (2008).
Técnica: Gráfica digital
Dimensiones: 21,59 x 27,94 cm.

Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad*

Silvia Citro

Universidad de Buenos Aires, Conicet, Buenos Aires, Argentina
scitro_ar@yahoo.com.ar
<https://orcid.org/0000-0002-4597-3733>

Manuela Rodríguez

Universidad Nacional de Rosario, Conicet, Rosario, Argentina
manuela.guez@gmail.com

RESUMEN

Como investigadoras y docentes universitarias, nos interesa indagar sobre la capacidad de agencia y reflexividad que deviene de nuestras corporalidades. Así, ensayamos metodologías transdisciplinarias de *performance*-investigación, basadas en la exploración performática y la reflexividad sociocrítica. En primer lugar, realizamos una reseña crítica de los patrones ontológicos, epistémicos y políticos de la modernidad/colonialidad que llevaron a invisibilizar y silenciar las corporalidades sensibles y en movimiento en las ciencias sociales y humanas. Luego, analizamos las principales propuestas didácticas de *performance*-investigación que hemos desplegado: a) la indagación desde las materialidades afectantes pro-

vocadoras; b) el ejercicio de la memoria encarnada y la reflexividad analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías; y c) los ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear. Nuestra hipótesis es que la apertura a ensayar articulaciones situadas y críticas de estas diversas modalidades posee un peculiar potencial para movilizar procesos de reflexión sobre los saberes encarnados, así como micropolíticas de agenciamiento que propicien su transformación y expansión hacia un horizonte decolonial.

Palabras clave: prácticas educativas; corporalidad; materialidades afectantes; *performances*; micropolíticas; agenciamientos.

* Cómo citar: Citro, S. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a2>

Remitido: 3 de diciembre de 2019.

Aprobado: 2 de marzo de 2020.

Affective Materialities, the Reflective Memories and Performance Explorations. Mobilization of Knowledge(s) Incarnated in the University

ABSTRACT

As researchers and university teachers, we are interested in inquiring upon the capacity for agency and reflection that becomes from our corporealities. Thus, we explored transdisciplinary methodological exercises of a performance-research type, based on the performative exploration and the socio-critical reflection. In the first place, we critically reviewed the ontological, epistemic, and political patterns of coloniality/modernity that led to the invisibilization and silencing of sensory corporealities in movement with the social and human sciences. Then, we analyzed the main didactic proposals of the performance-research type deployed so far: a) an inquiring from

provocative affective materialities; b) the exercise of incarnated memory and analytical reflection about the own life experiences and genealogies; and c) the collective performative explorations of imagining and desiring. We hypothesize that the aperture to exercise and try out new and critically located articulations of diverse modalities has particular potential for mobilizing reflective processes about the incarnated knowledge(s) as well as the micro-policies of agency that promotes its transformation and expansions towards a decolonized horizon.

Keywords: educational practices; corporeality; affective materialities; performances; micro-policies; agency.

Materialidades afetantes, memórias reflexivas e ensaios performáticos. Mobilização de saberes encarnados na universidade

RESUMO

Como pesquisadoras e docentes universitárias, é do nosso interesse indagar sobre a capacidade de agência e reflexividade que advém de nossas corporeidades. Assim, ensaiamos metodologias transdisciplinares de performance-pesquisa, baseadas na exploração performática e na reflexividade sociocrítica. Em primeiro lugar, realizamos uma resenha crítica dos padrões ontológicos, epistêmicos e políticos da modernidade/colonialidade que levaram a invisibilizar e silenciar as corporeidades sensíveis e em movimento nas Ciências Sociais e Humanas. Logo, analisamos as principais propostas didáticas de performance-pesquisa que desenvolvemos: a) a indagação a partir das materialidades

afetantes provocadoras; b) o exercício da memória encarnada e a reflexividade analítica sobre as próprias experiências vividas e genealogias, e c) os ensaios performáticos coletivos do imaginar-desejar. Levantamos a hipótese de que a abertura a ensaiar articulações situadas e críticas dessas diversas modalidades tenha um peculiar potencial para mobilizar processos de reflexão sobre os saberes encarnados, bem como micropolíticas de agenciamento que promovam sua transformação e expansão por um horizonte decolonial.

Palavras-chave: práticas educativas; corporeidade; materialidades afetantes; performances; micropolíticas; agenciamentos.

Introducción

Como equipos interdisciplinarios¹ dedicados a la docencia universitaria y a la investigación, desde hace veinte años venimos trabajando tanto en el campo de las ciencias sociales y humanas como en el de las artes de la *performance* en universidades de Argentina y otros países de América Latina. Nos hemos focalizado en la pregunta sobre la capacidad de agencia y reflexividad que deviene de nuestras corporalidades. Así, en nuestra labor de enseñanza en ciencias sociales y humanas fuimos apreciando cómo predominaba la tendencia a invisibilizar y silenciar el potencial de las corporalidades sensibles y en movimiento, como una de las herencias del logocentrismo de la modernidad/colonialidad. Pero también en la formación en determinadas artes (en especial música, danza clásica y contemporánea, artes plásticas) se tiende a invisibilizar y silenciar la reflexión sobre la diversidad sociocultural de las prácticas estéticas de cada región, en pos de un modelo de tecnificación artística de los cuerpos, heredero de la modernidad/colonialidad. Esta reflexión nos llevó a ensayar, desde 2012, metodologías alternativas de carácter transdisciplinar que hoy denominamos "*performance-investigación*", basadas tanto en la exploración performática como en la reflexividad sociocrítica. Como veremos, estas propuestas se enmarcan en un horizonte decolonial que aboga, especialmente, por una interculturalidad crítica. En este sentido, es importante situar que nuestro decir-hacer-pensar como docentes hoy se halla inextricablemente unido a dos caminos que también recorrimos: como *performers* en los ámbitos de la danza, la teatralidad y la música, y como investigadoras antropólogas, especialmente en los trabajos de campo. El trabajo de Silvia se ha centrado en las prácticas culturales de los pueblos originarios y el de Manuela en las prácticas de los afrodescendientes.

En la primera parte de esta presentación realizaremos una breve reseña acerca de los caminos que nos condujeron hacia la *performance-investigación* a partir de la crítica a los patrones ontológicos, epistémicos y políticos de la modernidad/colonialidad. En la segunda parte, a través de la sistematización de nuestras prácticas educativas en la universidad, describiremos las principales propuestas de *performance-investigación* que hemos identificado: a) la indagación desde las materialidades afectantes provocadoras; b) el ejercicio de la memoria encarnada y la reflexividad analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías; y c) los ensayos performáticos colectivos del imaginar-deseñar. Asimismo, analizaremos sus diferentes antecedentes y resonancias

¹ Equipo de Antropología del Cuerpo y la *Performance* (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y área de Antropología del Cuerpo (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario).

performativas en los y las estudiantes², retomando tanto sus narrativas como nuestros registros etnográficos de las clases.

Nuestra hipótesis es que la apertura a ensayar articulaciones situadas y críticas de estas diversas modalidades pedagógicas que involucran el trabajo colectivo desde las corporalidades y materialidades sensibles y en movimiento, posee un peculiar potencial para movilizar procesos de reflexión sobre los saberes encarnados, así como micropolíticas de agenciamiento que propicien su transformación y expansión hacia un horizonte decolonial.

Finalmente, deseamos aclarar que, si bien como coordinadoras de estos equipos hemos asumido la tarea de dar un formato escrito final a estas sistematizaciones y análisis, estas son inseparables del trabajo colectivo y, por tanto, de las colaboraciones puntuales de sus diversos miembros. Entre ellas, debemos citar, por un lado, los aportes realizados por Gabriela Iuso, Adil Podhajcer, Rodolfo Puglisi, Luz Roa y Mayra Lucio en los seminarios de Antropología del Cuerpo de la UBA; por Patricia Aschieri en la materia Teoría General de Movimiento de la UBA; y por Yanina Mennelli y Julia Broguet en los seminarios de Antropología del Cuerpo de la UNR. Por otra parte, Pablo David Galván y Ariadna Solís colaboraron en la sistematización y análisis de las encuestas a los estudiantes y las estudiantes, y Wanda Balbé apoyó la selección y edición de los videos que acompañan este escrito.

De la crítica a la modernidad/colonialidad a la performance-investigación intercultural

Para comenzar nuestra reflexión, compartiremos la intervención que propusimos en la mesa *Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza*, en el XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas celebrado en la Universidad de Medellín en 2019. Allí, invitamos a los y las participantes a un breve ejercicio autogenealógico, cuyas consignas transcribimos a continuación:

Cerremos los ojos y tratemos de recordar cómo usábamos nuestros cuerpos mientras éramos estudiantes en la universidad y tomábamos clases en las aulas... Elijan una de estas situaciones, que haya sido la más habitual, la que ocupaba la mayor parte del tiempo en la universidad, y tratemos de recrear cómo era la experiencia corporal en esa situación.

² En este trabajo utilizaremos un lenguaje inclusivo que supere la generalidad masculinizada, incorporando el artículo femenino mediante el uso complementario de "los" y "las". En este sentido, nos parece importante señalar que en Argentina hace ya varios años se ha instalado en el uso público, incluso en las esferas estatales, este tipo de lenguaje. Y ha sido incorporado, especialmente, en el ámbito universitario, sobre todo en las carreras de ciencias sociales, humanidades y artes, sumando también el lenguaje referido a las sexualidades no binarias a través del uso de la letra "e". Por este motivo, y como nuestra investigación se centra en este ámbito, hemos decidido incorporarlo en nuestros escritos, como forma de adherir a un movimiento que se propone superar el heterosexismo y el falocentrismo desde el lenguaje mismo.

Una vez realizada esta recreación, los y las invitamos a hacerse las siguientes preguntas:

En esta situación, ¿estaban solos, solas o acompañados?, en caso de elegir la segunda opción ¿cómo eran las distancias corporales con los cuerpos de los otros y las otras?

¿Cómo es el espacio en el que se dio esa situación: cerrado-abierto, oscuro-iluminado?

¿Qué objetos intervinieron... que materialidades sensibles, afectantes?

¿Cómo caracterizan a los cuerpos presentes, según tamaño, forma, color?

¿Cómo estaban vestidos?

¿Qué tratamientos aplicados al cuerpo percibieron (maquillajes, tatuajes, peinados)?

¿Cuál fue la postura corporal predominante: sentados, parados, acostados?

¿Qué partes del cuerpo pusieron en movimiento y cuáles dejaron quietas?

¿Realizaron desplazamientos por el espacio? ¿Qué formas o diseños espaciales adquirieron?

¿Cómo definirían la temporalidad de los movimientos realizados (lentos, rápidos, moderados)?

¿Cómo fue el flujo de energía o dinámica que involucraron? (continuo, entrecortado)

¿Cuál fue el tono muscular predominante (tenso, relajado)?

¿Qué sentidos perceptivos utilizaron mayoritariamente?

En esta situación, ¿se hallaban degustando bebidas, comidas o cigarros?

¿Escuchando o produciendo músicas u otras expresiones sonoras?

¿Qué olores percibieron?

¿Qué emociones asocian a esta situación?

¿Qué deseos e intenciones?

¿Qué ideas?

¿Podrían asociar esta disposición corporal a sus posiciones identitarias en términos sexo-genéricos, étnico- raciales, de clase o de pertenencia geográfica y cultural? Es decir, ¿algunos de estos aspectos podrían estar vinculados a estas adscripciones? ¿Algunas de estas adscripciones modifican los cuerpos en ese espacio institucional, de una manera perceptible? (Registro de una experiencia de taller, 25 de mayo de 2019)

Luego les pedimos que abrieran los ojos y que realizaran un autorretrato de las memorias sobre cómo usaron su cuerpo la mayor parte del tiempo que pasaron en la universidad. Se les solicitó que intentaran señalar aquellas partes

en las que fijaron su atención, y que intentaran retratar también sus posiciones identitarias en esa situación (sexo-genéricas, étnico-raciales, de clase o lugar geográfico), es decir, algunos de los rasgos diacríticos que se inscriben en y se vinculan con sus cuerpos, y que consideren percibidos o registrados por los otros. Para este autorretrato, les pedimos que utilizaran fundamentalmente algún lenguaje visual o performático que permitiera una captación sintética de la experiencia vivida a quienes lo percibieran. Podían realizar un dibujo, fotografiarse o realizar un autorretrato performático con una postura o secuencia breve de gestos y movimientos, tal como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Autorretratos en la mesa de trabajo *Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza*, XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín

Fuente: Hilderman Cardona-Rodas, archivo personal, 2019.

Los autorretratos realizados por los participantes y las participantes encontraron puntos de convergencia con los documentados en otros espacios académicos y también con nuestras propias genealogías. Para nosotras, la educación universitaria y la artística transitaron por vías separadas. Por ello, las experiencias ligadas al movimiento corporal creativo estuvieron circunscritas al ámbito institucional de escuelas públicas y privadas de arte, pero ausentes en nuestras formaciones académicas en ciencias sociales. En este último ámbito, primero como estudiantes y luego como docentes e investigadoras académicas abocadas al estudio del cuerpo, vivimos así nuestra corporalidad: sentadas, leyendo y escribiendo artículos, tesis y libros sobre el cuerpo en movimiento. También, mayormente sentadas, compartíamos nuestras reflexiones sobre el cuerpo en nuestras clases, ponencias y conferencias. Mientras esto sucedía, la mayoría de nuestras “audiencias” (fueran estudiantes u otros colegas) también

solían estar sentadas y más calladas que nosotras, hasta que cada tanto (especialmente cuando llegaba el momento de las preguntas), sus aquietados y silenciosos cuerpos parecían empezar a revivir con algunos gestos, risas y palabras³. Este aquietamiento de nuestros cuerpos en el ámbito académico comenzó a ser vivido por nosotras como una escisión, una especie de doble vida: artistas por un lado, científicas por el otro. Paradójicamente, las múltiples teorías que abundantemente citábamos en nuestros artículos-ponencias-libros, argumentaban sobre los modos en que las percepciones sensibles, gestos y movimientos corporales eran capaces de generar saberes, afectaciones y agenciamientos. Esto quiere decir que en las ciencias sociales y humanas, incluso en ciertos autores ligados a las neurociencias, existe hoy un consenso bastante generalizado acerca de que las diversas problemáticas humanas ya no pueden seguir eludiendo nuestra dimensión encarnada o corporal, sino que es necesario reconocer la potencia intrínseca que esta involucra. Solo a manera de una cartografía (figura 2) exponemos aquí una serie de autores y conceptos que han sido clave para llegar a este consenso, en tanto comparten la crítica a los planteamientos iniciales del dualismo racionalista de Descartes, que redujo el cuerpo humano a una cosa extensa o pura materialidad⁴.

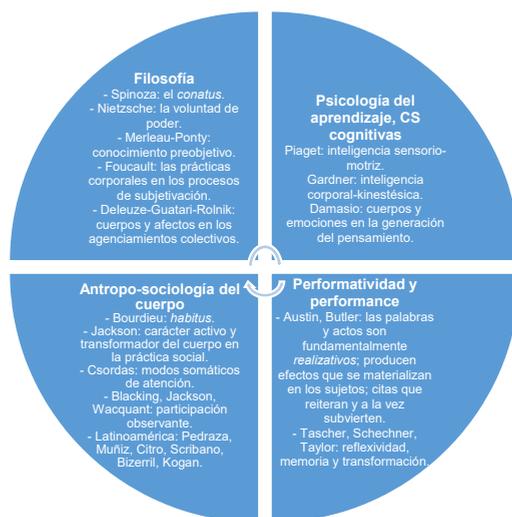


Figura 2. Corporalidades generadoras de saberes, afectaciones y agenciamientos (crítica al dualismo racionalista)

Fuente: elaboración propia.

³ Existen diversos trabajos que analizan críticamente los modos disciplinantes en que han sido concebidos y utilizados los cuerpos en los ámbitos escolares. En el caso de Argentina, puede citarse a Milstein y Mendes (1999); Aisenstein (2006); Morgade y Alonso (2008); Bravin (2013); Varea y Galak (2013), entre otros.

⁴ En trabajos anteriores, analizamos los vínculos entre los autores y conceptos aquí mencionados (Citro, 1997; 2009; 2010).

A pesar de esta nutrida genealogía teórica, la corporalidad sensible (con sus distintas percepciones sensibles y afectaciones), en movimiento y creando vínculos con otros, rara vez es utilizada como una alternativa eficaz para la creación de conocimientos en un aula universitaria en ciencias sociales y humanas, aunque sí lo sea en la vida. Por ello, sostenemos que este problema ontológico y epistemológico en torno al persistente dualismo que aún desconfia y condena las potencias del cuerpo, ha sido principalmente un problema político. En este sentido, se intersecan diversas genealogías de disciplinamiento y violencia sobre las corporalidades, las cuales son, en América Latina, inseparables de los complejos procesos de la colonialidad/modernidad⁵.

Especialmente desde la modernidad tardía europea, se fue construyendo y legitimando una ontología en la que el cuerpo era una “parte” de la persona, la parte material y sobre todo natural o animal —en tanto nace, se alimenta, crece, se reproduce, enferma, cura y muere—, regido por las leyes científicas y cuasi universales de la biología. No obstante, como ya demostró el antropólogo francés Marcel Mauss en 1936, hoy sabemos que todos estos procesos vitales y hasta los mismos modos de usar nuestra corporalidad en la vida cotidiana, son producto de las relaciones sociales, los significados y valores histórico-culturales en los cuales los denominados *Homo sapiens* nacemos, crecemos, nos reproducimos y morimos. Es importante recordar que a este dualismo ontológico mente/cuerpo también se le superpusieron otros dualismos ontológicos, como el de cultura/naturaleza y sus derivaciones sexo-genéricas y étnico-raciales: en los dualismos hombre/mujer y civilizados/primitivos. La crítica feminista, así como las teorías poscoloniales, se han encargado de develar la construcción histórico-cultural de estos patrones.

Ahora bien, esta ontología dualista se fue encabalgando con otros tantos dualismos epistémicos concomitantes, como los de razón/emoción, teoría/práctica, abstracto/concreto. Si bien en el siglo XVII europeo esta diferenciación cartesiana entre la *cosa extensa* (materia) y el pensamiento, fue una fértil concepción epistemológica para comprender de un modo renovado el funcionamiento del mundo físico y natural para desplegar los conocimientos científicos en esos campos, resultó inadecuada para entender el dinámico y más imprevisible mundo de la vida humana.

En efecto, en el mundo humano, los procesos fisiológicos, las sensaciones, las emociones, los lenguajes y los pensamientos se entrelazan en una misma experiencia vital que no puede ser escindida. Así lo demostraron los filósofos, psicólogos, antropólogos y sociólogos que confrontaron el dualismo racionalista

⁵ Los fragmentos que siguen en este apartado retoman algunas argumentaciones desarrolladas con más detalle en ponencias y publicaciones anteriores (Citro y Equipo de Antropología del Cuerpo y la *Performance*, 2015; Citro, 2018 y 2019).

de diversos modos y que citamos en la figura 2. Pero también agregaríamos a muchos pueblos colonizados que ni siquiera imaginaron que existía algo denominado *cuerpo* como separado de la persona o que la razón humana podía operar escindida de los sentimientos o emociones que afectan al ser.

En suma, desde esta perspectiva poscartesiana y holista elaborada desde diversos campos del saber científico y del saber-hacer de distintas culturas y grupos sociales, podemos argumentar que, en tanto somos seres *encarnados*, toda reflexión humana se origina en las experiencias senso-afecto-cognitivas de nuestras corporalidades en-el-mundo. Como resumía poéticamente Artaud (2005) “nunca hubiera nacido una idea sin el trabajo efectuado un día por el cuerpo...” (p. 20). Por ello, como adelantamos, la persistencia del dualismo y sus desvalorizaciones de los cuerpos sensibles y en movimiento no puede explicarse solamente como consecuencia de la inercia de un antiguo modelo ontológico y epistemológico, sino que implica una dimensión fundamentalmente política: es inseparable de los distintos procesos micro y macro políticos de dominación sobre los cuerpos que se han ido articulando desde la modernidad/colonialidad, intersecando diferenciaciones sexo-genéricas, étnico-raciales y de clase. Resumidamente, diremos que estos procesos abarcan los disciplinamientos biopolíticos en las instituciones de la modernidad occidental (Foucault, 1987), la consolidación de la burguesía como clase social dominante con su peculiar gestión de las corporalidades y emociones (Elías, 1993), la heteronormatividad y el patriarcado como matriz dominante de las relaciones sexo-genéricas (Butler, 1999, entre otras autoras) y los procesos de racialización y discriminación de las poblaciones que sustentaron la explotación de territorios, recursos y personas en el capitalismo extractivista colonial y poscolonial (Fanon, 2009; Quijano, 2000).

En estos procesos, las instituciones escolares de la modernidad operaron como un espacio social clave no solo para reproducir el dualismo cuerpo-mente, sino también para asegurar el disciplinamiento de los cuerpos y la regulación de las emociones. De esta manera, reorganizaron la antigua tradición escolástica y la dotaron de una renovada eficacia: formar cuerpos-personas “más útiles” a los fines institucionales (aquí, la reproducción de un saber racionalizado), pero a la vez más “obedientes [...] en términos políticos” (Foucault, 1987). Así, garantizaron la disminución de la potencia creadora de los cuerpos colectivos, sensibles y en movimiento. Otro aspecto geopolítico para tener en cuenta es que cuando estas pedagogías fueron trasplantadas a América Latina como parte de los procesos de modernidad/colonialidad, generaron diversos epistemicidios, pues no solo se conquistaron territorios y cuerpos, sino también modos de saber-hacer. Como han destacado los estudios decoloniales, la expansión colonial convirtió la racionalidad tecnocientífica moderna en el único modelo válido de producción de conocimiento, dejando por fuera cualquier otro tipo de ontologías y epistemes

generadas en nuestros territorios, como son las amerindias, afroamericanas y las mestizo populares (Dussel, 2000; Lander, 2005; Mignolo, 2005; Souza Santos, 2010). Y, como ya sabemos, cuando la vigilancia y el disciplinamiento no fueron suficientes, las violencias del castigo corporal y las guerras acecharon a aquellos *cuerpos otros* que pretendieron seguir resistiendo. He aquí otra de las articulaciones políticas primordiales de estos patrones de la colonialidad/modernidad, entre disciplinamientos y violencias inscriptas en los cuerpos:

Cuando el cuerpo es considerado la mayor parte del tiempo como una “cosa” (pues es escindido del “verdadero ser” situado en la razón) y cuando se lo ha insensibilizado (obturando su capacidad sensible y afectiva a través del ejercicio continuado de las rutinas disciplinares y la autorregulación emocional), las personas se transforman más fácilmente en un territorio fértil para el ejercicio de diversos disciplinamientos y violencias. Las violencias que el racismo de unos ha ejercido sobre los cuerpos esclavizados y colonizados de otros, pero también las violencias de clase sobre los cuerpos de los y las trabajadores/as, a menudo apelaron, más o menos explícitamente, a esta ideología dualista e insensible ante el dolor del otro: aquellos que se auto-percibían como superiores en razón, justificaban su derecho a explotar los cuerpos de otros cuya razón consideraban inferior o poco desarrollada, en favor de sus ganancias pero también del pretendido “desarrollo de la sociedad”, pues bajo su guía racional, esos cuerpos podrían volverse útiles como una rentable fuerza de trabajo o mano de obra. (Citro, 2019)

En conclusión, frente a las pedagogías del disciplinamiento y de la obediencia, oponemos una pedagogía que recupere los cuerpos sensibles y en movimiento, así como las prácticas de libertad. Para enfrentar estas pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), hace falta también una pedagogía de la vincularidad basada en la empatía sensible, la dialogicidad y la reciprocidad intersubjetiva e intercultural (Citro, 2019). Una tarea sin duda compleja que, creemos, nos exige empezar a construir nuevos horizontes en torno a una matriz decolonial intercultural, a la manera de una guía que nos permita desmontar esas complejas articulaciones performativas de la colonialidad/modernidad.

Así, con nuestros equipos, hemos comenzado a ensayar las estrategias metodológicas que denominamos “*performance-investigación*”, las cuales fuimos desplegando en los campos de la docencia, la investigación y la divulgación. Estas estrategias:

[...] buscan potenciar la articulación de las dimensiones *sensoriales, afectivas y reflexivas de la experiencia*, a través de las palabras pero también de la diversidad de gestos, posturas, movimientos, sonoridades e imágenes de los que son capaces nuestros cuerpos; y apelando a este *potencial poético-epistemológico-político* de las sonoridades y las corporalidades sensibles y en movimiento, intentamos propiciar una reflexividad crítica sobre la diversidad cultural y los regímenes de desigualdad social, y también, ensayar prácticas colectivas de empoderamiento, que propicien la transformación de esas desigualdades y el respeto a la diversidad. (Citro 2018, p. 279)

Como podrá apreciarse en los ejemplos que siguen, estas prácticas, por su carácter transdisciplinario e intercultural, involucran un pluralismo y una apertura metodológica. Desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2008) o, como sostiene Rivera Cusicanqui (2015), desde una *episteme ch'ixi*⁶, nos sumamos a la propuesta de ir más allá de los límites de las epistemes de la modernidad/posmodernidad occidental para indagar y experimentar en diálogo y articulación con otras prácticas de saber-hacer: mitos, rituales y estéticas/estésicas provenientes de los pueblos originarios, afrodescendientes, asiáticos, pero también de otras prácticas populares híbridas o mestizas, rurales y urbanas, las cuales han sido históricamente deslegitimadas por los saberes académicos. Asimismo, nos fuimos nutriendo de todo un conjunto de prácticas (en sí mismas inter o transdisciplinarias) gestadas especialmente en el último siglo, como alternativas críticas a los modos hegemónicos desarrollados en los campos pedagógicos, terapéuticos, artísticos y políticos de la modernidad/colonialidad⁷. No obstante, como hemos venido advirtiendo en diferentes trabajos, este pluralismo no implica una simple yuxtaposición o montaje, al estilo de cierto relativismo posmoderno multicultural (aunque sí reconocemos que es este un peligro siempre latente). En contraste, sostenemos que:

Cada incorporación y cruce entre teorías y prácticas exige primero una cuidadosa contextualización previa y análisis crítico, así como un posterior ejercicio creativo de trasposición, en el que esa práctica es readaptada y combinada con otras, según los fines y el contexto situacional y sociocultural en el que se realiza cada investigación, creación y/o proceso pedagógico. De ahí que no se trate tanto de técnicas prefijadas, sino de estrategias metodológicas que requieren ser especialmente diseñadas y readaptadas. (Citro, 2018, p. 283)

En suma, no se trata solo de aplicar o transponer una técnica, método o dispositivo específico prefijado, sino más bien de trabajar desde una actitud abierta y plural, pues el devenir específico de cada proceso educativo e investigativo nos guía en la elección táctica de estas estrategias metodológicas. Por tanto, se trata de aprender a dejarnos sorprender y transformar por el trabajo con los otros, a permitirnos nomadizar, combinar, rediseñar, readaptar e incluso improvisar en nuestras metodologías de enseñanza e investigación. En este

⁶ Con este término, Rivera Cusicanqui (2015) caracteriza una episteme cuyo poder está en una indeterminación situada que se sabe enraizada localmente a la vez que es común a la humanidad, tomando lo contrario entre sí y lo complementario; un estar situados que nos permita dialogar y construir mundos comunes posibles y deseables.

⁷ Entre estas destacamos "la 'pedagogía del oprimido' de Freire (1982) y las diversas experiencias de educación popular (...); las experimentaciones performáticas ensayadas en diversos ámbitos artísticos (...), las modalidades artístico-políticas participativas promovidas por el 'teatro del oprimido' de Augusto Boal en Brasil, los diversos movimientos de 'teatros' y 'danzas comunitarias' y, en el caso argentino, por muchos de los colectivos artísticos surgidos con el retorno de la democracia y luego de la crisis del 2001; las diversas modalidades de 'psicodrama' (Moreno 1993; Kesselman y Pavlovsky 1989); y finalmente, las modalidades de activismo político y prácticas autogestivas que se vienen gestando en diversos movimientos sociales" (Citro, 2018, pp. 281-282).

sentido, buscamos promover una mayor interrelación entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de investigación, invitando a que los estudiantes y las estudiantes se conviertan en investigadores e investigadoras de aquellos temas que nos proponemos aprender y enseñar mutuamente. Asimismo, nos parece importante que los investigadores sociales y las investigadoras sociales se conviertan en aprendices de los diversos grupos sociales que pretenden indagar. De esta manera, se tienden lazos más estrechos entre los componentes de aquella matriz ternaria de docencia, investigación y extensión, en la que se han dividido las universidades en las que nos desempeñamos.

Ahora bien, este pluralismo y movilidad metodológica no propone un relativismo a ultranza, sino que encuentra su límite ético-político en una serie de principios epistemológicos y políticos que, para nosotras, hoy constituyen el horizonte decolonial e intercultural. En la tabla 1 se intenta retratar este horizonte utópico y deseante que inevitablemente se monta sobre estas genealogías críticas de la modernidad/colonialidad⁸.

Tabla 1. Síntesis comparativa entre patrones moderno/coloniales y matrices decoloniales

<i>Patrones de la modernidad/colonialidad</i>	<i>Matrices del horizonte decolonial-intercultural</i>
Colonialidad de las epistemes y pedagogías del “mundo occidentalizado”.	Interculturalidad crítica en diálogo con modos de saber-hacer de diversas regiones y orígenes culturales (indígenas, afroamericanos, asiáticos, mestizos).
Especialización de los modos de saber-hacer y jerarquización de las relaciones de saber-poder.	Interdisciplinariedad y apertura al intercambio con saberes no académicos o subalternizados (culturas populares, urbanas y campesinas).
Énfasis en el aprendizaje individual en un colectivo normalizado.	Énfasis en el aprendizaje intersubjetivo en un colectivo diverso, con momentos de repliegue individual.
Transmisión de contenidos (“educación bancaria”).	Herramientas para reflexionar, pero también para transformar diversas problemáticas sociales (ensayos performáticos de transformación micropolítica).

⁸ Cabe aclarar que esta tabla se ha ido reescribiendo, con algunas transformaciones, en los últimos trabajos emprendidos por el equipo (Citro y Equipo de Antropología del Cuerpo y la *Performance*, 2015; Citro, 2018).

<i>Patrones de la modernidad/colonialidad</i>	<i>Matrices del horizonte decolonial-intercultural</i>
<p>Logocentrismo de la razón-palabra. Lenguajes analíticos y conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none">- Neutralidad afectiva.- Uso preferencial de la vista y el oído.- Perspectiva que resalta la importancia de la observación, la escucha y la distancia como fuentes de una ansiada objetividad.	<p><i>Performances</i>: palabras-sonoridades, gestos-movimientos, imágenes (audio)visuales, olfativas, táctiles y gustativas; lenguajes estéticos, míticos y rituales; y lenguaje analíticos y conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none">- Diversidad de afectaciones.- Diversidad de modos perceptivos.- Multiplicidad de los puntos perceptivos, en movimientos situados entre la distancia analítica y el acercamiento participativo.
<p>Micropolíticas del disciplinamiento y la normalización:</p> <ul style="list-style-type: none">- Jerarquías institucionales prefijadas: directivos-docentes-alumnos.- Procesos de sujeción: fijación de las "identidades" sexo-genéricas, étnico-raciales, de clase, profesionales, etc.	<p>Micropolíticas de las prácticas de libertad y vincularidad:</p> <ul style="list-style-type: none">- Propiciar la horizontalidad y reciprocidad entre las diversas posiciones institucionales.- La circulación por distintas "posiciones identitarias" para generar empatía y reciprocidad de los puntos de vista.
<ul style="list-style-type: none">- Organización de los procesos (especialmente pedagógicos y productivos) en esquemas evolutivos prefijados de complejidad creciente, con control de los tiempos y fijación de pruebas.- Recorridos prefijados en espacios cerrados, con división funcional-jerárquica en zonas y disposiciones rectilíneas que facilitan el ejercicio del poder.	<ul style="list-style-type: none">- Procesos que involucran la imitación práctica, los modos analógicos y el juego simbólico como proceso lúdico-creativo que instaura su propia temporalidad colectiva.- Exploración de espacios abiertos (conexiones con el entorno), generación de espacios institucionales multifuncionales, disposiciones circulares que promueven la vincularidad.

Fuente: elaboración propia.

Sistematizando nuestras prácticas educativas en la Universidad

En los últimos años, nuestros equipos comenzaron a ensayar diversas metodologías de *performance*-investigación con los estudiantes universitarios y las estudiantes universitarias; también en los espacios académicos de congresos y conferencias. Al principio, estos ensayos se dieron de manera más o menos experimental e intuitiva y posteriormente, al comenzar a sistematizar estas experiencias, pudimos advertir tres grandes modalidades con diferentes variaciones: 1) aquellas que apelan al impacto senso-perceptivo y afectivo de lo que denominaremos *materialidades afectantes*, no habituales para el espacio del aula; 2) las que, en cambio, invitan al ejercicio de una memoria encarnada y una reflexión analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías; 3) las que incitan a elaborar ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear que ponen en escena posibles transformaciones de nuestras prácticas socioculturales. Como veremos,

estas modalidades abrevan en diferentes antecedentes y suelen producir diversos efectos o resonancias en los estudiantes y las estudiantes. Asimismo, tienden a focalizar en las distintas dimensiones temporales de la experiencia: la inmanencia del cuerpo presente, la memoria sobre el pasado y la proyección creativa de otros futuros posibles. Tal vez por todo ello, cada vez más tendemos a combinarlas en una misma clase, por lo cual describiremos también algunos ejemplos de estas modalidades híbridas.

Es importante aclarar que no pretendemos construir didácticas prefijadas con esta sistematización, pues cada contexto y situación específica demanda sus propias articulaciones y producirá diferentes resonancias. Por ello, consideramos necesario efectuar una breve caracterización de los contextos en que estas prácticas educativas han sido ensayadas. Estas se iniciaron en carreras de ciencias sociales y artes, en la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, dos universidades estatales de Argentina que reciben principalmente estudiantes jóvenes (aunque hay también algunos adultos y adultos mayores).

La mayoría de argentinos tienen ascendencia blanco-europea y de clase media, aunque cabe aclarar que la UBA suele recibir cada vez más estudiantes de intercambio de países latinoamericanos y, en menor medida, europeos. Además, ambas universidades son de acceso libre (pues no hay restricciones en el ingreso) y gratuito en sus pregrados. Además, las facultades mencionadas tienen una intensa historia y un presente de movilización política estudiantil, lo cual crea espacios institucionales bastante peculiares, cargados de estéticas, simbolismos y actos políticos. Con el tiempo, también fuimos llevando este tipo de experiencias a universidades de otros países como Colombia, Chile, Ecuador, España, México, Perú, Uruguay, Chile y más recientemente a Noruega, en una maestría internacional que recibe estudiantes de todo el mundo. En la mayoría de los casos se trataba de estudiantes con ese similar perfil económico-social, y en Latinoamérica, con una mayor diversidad étnico-racial que a la que estábamos acostumbradas en Argentina, lo cual emergía en la diversidad de saberes encarnados que movilizaban las prácticas propuestas. A pesar de estas diferencias, los estudiantes y las estudiantes han acogido de manera muy entusiasta estas metodologías.

Desde las materialidades afectantes

Las estrategias que apelan al impacto senso-perceptivo y afectivo, intentan producir cierto extrañamiento o asombro frente al contenido tratado, movilizando materialidades afectantes en principio impensadas o no habituales para el aula.

Utilizamos aquí el término *materialidades afectantes* para designar una amplia gama de materiales de distinta procedencia (natural, tecnológica, artificial), cuyo comportamiento plástico y algunas veces efímero y cambiante, se va transformando en los vínculos con los participantes y las participantes. Así, estas materialidades involucran, además de nuestras corporalidades, objetos, sonoridades, olores, gustos y espacialidades, es decir, toda manifestación actual en el mundo que pueda ser percibida con nuestros sentidos (y no solo imaginada o pensada introspectivamente), y que tenga la peculiaridad de suscitar una particular atención o puesta en foco perceptivo, la cual en muchos casos deviene de la labor estético-reflexiva que los ha investido.

Esta noción de materialidad afectante abreva en algunas propuestas del giro ontológico y de los estudios de performatividad, en los cuales hay una fuerte crítica a la reificación de los entes y los seres. En términos de Ingold (2012), se trata de ir desde la objetividad de las cosas hacia los flujos de los materiales con la intención de desontologizar y poner el acento en el hacer y en la interacción de la materia, que siempre posee una historia de afectaciones. Trabajar desde las materialidades afectantes no implica tanto apelar al *objeto* en sí mismo, sino más bien al *fenómeno* que suscita en su interacción con la percepción, la sensibilidad, los imaginarios y las reflexividades de los sujetos en sus vínculos con otros y con el entorno.

De la misma manera, la noción *cosas mediadoras* de Latour (2005) insiste en la capacidad de los entes para cocrear una historia, no solo para transportar un símbolo o una idea externa a ellos, sino para crearla en el mismo proceso de la comunicación y el hacer. Así, constatamos que el trabajo sobre las materialidades en el aula, al promover la puesta en foco de estos movimientos de descontextualización y recontextualización de entidades y cosas (es decir, provocando un cambio en el devenir de sus propias historias), tiene el potencial de movilizar los flujos en los cuales estos se encuentran solidificados o anquilosados, desde el imperativo de *habitus*, normas o de situaciones de violencia. Por tanto, la intención de esta modalidad de trabajo es que, mediante estos movimientos, se desnaturalicen estas historias sedimentadas y se abra una brecha para la crítica y el ensayo de nuevas historias posibles.

Dentro de estas estrategias que apelan al impacto y la afectación directa, pudimos identificar dos variaciones. En la primera, es el docente quien propone inicialmente alguna materialidad afectante provocadora a los estudiantes y las estudiantes; en la segunda, el docente-investigador promueve que los estudiantes y las estudiantes indaguen y traigan al espacio de la universidad alguna de estas materialidades.

Uno de los primeros ensayos que hicimos de la primera modalidad surgió para la clase en la que trabajamos la noción *cuerpos dóciles* de Foucault en nuestro seminario Antropología del Cuerpo de 2013 en la UBA, y fue diseñada por Silvia junto con Mayra Lucio. En ese momento, Silvia desempeñó el rol de “la profesora disciplinar” y Mayra de la “celadora-panóptica”. Esta clase fue luego repetida en 2018. A continuación, algunos fragmentos del registro de estas clases:

Desde el inicio, los/las estudiantes eran convocados a integrarse a una performance intensamente disciplinar, en la que experimentaban en carne propia cada una de las facetas de la disciplina. La profesora contabilizaba y marcaba espacialmente a los/las estudiantes al comienzo de la clase, en función de su promedio. Se les hacía formar fila antes de entrar al aula y se les indicaba que se ubicaran en el espacio en función de esa clasificación. Al ingresar, se les leía el reglamento, que estipulaba el comportamiento a seguir: la postura corporal correcta y eficaz (el modo de sentarse, incluso la forma de escribir y el apoyo de los pies), los elementos posibles de ser utilizados durante la clase (lápiz y papel), y los tiempos prefijados para escuchar, escribir y responder a las preguntas de la docente. Se prohibía todo objeto y todo movimiento que pudiera interrumpir la atención. La profesora a cargo desarrollaba los contenidos de *Vigilar y castigar* en un Power Point, de forma estructurada, con tiempos prefijados para cada pantalla-mapa conceptual, y evaluaciones parciales, de complejidad creciente. Mientras tanto, la celadora observaba y registraba a los/las estudiantes con una cámara filmadora durante todo el transcurso de la clase, y advertía a la docente, cuando algún estudiante no respetaba la postura corporal o los tiempos prefijados, para ser así corregido, y eventualmente, sancionado [sic]. (Registro de una experiencia de taller, 8 de junio de 2013)

Los comentarios de los estudiantes y las estudiantes sobre esta clase acentuaron la incomodidad vivida, en especial por la impostura de estar derechos y por la prohibición de tomar notas mientras la docente hablaba. Asimismo, disparó muchos recuerdos de su paso por el colegio secundario, como lo expresaba una estudiante:

En lo afectivo algunas cosas me hicieron acordar a mi escuela secundaria, cuando durante el dispositivo hablaban de los tiempos, de la eficacia, de la cantidad de horas que teníamos que estar, etc. me hizo acordar al director de mi escuela hablándonos sobre todas las horas que pasábamos en la escuela y que eso nos hacía “distintos” al “resto de las escuelas” (iba a una escuela técnica entonces teníamos más horas). (Registro de una experiencia de taller, 8 de mayo de 2018)

Otra estudiante dijo haber experimentado “sentimientos de susto y repugnancia”, y “el impulso de levantarme y salir de la clase y al mismo tiempo no me atrevía a moverme”. Otro estudiante aludió al acatamiento de las órdenes, diciendo que “los momentos en que reprendían a un compañero fueron incómodos, aunque algo hilarantes. Sin embargo, reprimí cualquier demostración al respecto”, y otra afirmaba:

[...] algo me hacía acordar a la escuela secundaria de todo eso, algo de la norma, del cumplir, del docente como otro separado que observa y dictamina qué está bien y qué está mal y yo ahí haciendo caso a la norma (y la bronca contenida, el querer salir corriendo pero quedarme inmóvil). (Registro de una experiencia de taller, 8 de mayo de 2018)

La experiencia de pasar por una situación disciplinante extrema despertó enojos, miedos y rechazos en los estudiantes y las estudiantes, pero no hubo situaciones de crítica o de indisciplina. Esto nos permitió reflexionar sobre el poder que manejan los docentes y las docentes dentro del aula, incluso cuando este se plantea como un juego, y cómo la norma instituida se reproduce performativamente, con efectos profundos y duraderos, aún en estos espacios. Finalmente, el trabajo les hizo pensar en la eficacia de aprender teoría mientras se la experimenta corporalmente.

Otro ensayo de esta modalidad surgió en la clase en la que trabajamos sobre la noción de *performatividad* de Judith Butler, en la cual Mayra sugirió invitar a una *performer* del campo del activismo feminista:

La clase comenzó mostrando una serie de videos asociados a distintas expresiones del erotismo, el cuerpo y el género: el videoclip del tema musical "Papichulo" (un tema de reggaetón hipersexualizado en clave hegemónica, es decir, heteronormativa) y el video de una *performance* de "posporno". Paralelamente, una *performer* proveniente del activismo feminista tomaba escena en el medio del aula y comenzaba a sacarse toda la ropa y a ponérsela nuevamente, durante unos diez minutos aproximadamente (el tiempo que duraron los videos). Al final, la *performer* se sacaba un tampón con sangre de su vagina, que dejaba tirado en el piso del aula, con un redondel a su alrededor marcado con fibrón que tenía una flecha indicando la palabra "mujer", escrita también en el suelo. Las estudiantes estaban bastantes sorprendidas, pero a la vez inmovilizadas, solo una de ellas atinó a preguntar: ¿nos vamos a quedar así mirando?; a lo cual docentes y *performers* respondieron que podían hacer lo que desearan.

Posteriormente, al final de la clase, se propuso bailar una "cumbia" de tres maneras distintas: la primera, "normalmente", es decir, como cada unx sabía hacerlo sin pensar; la segunda, como si nos autopercibiéramos como "mujeres" apelando a estereotipos de lo que cada unx comprendiera como "mujer"; y la tercera, lo mismo, pero caracterizando a un "varón". Para concluir, se hacían cruces de caracterizaciones y una puesta en común de lo que había sucedido en estos tres "bailes", qué patrones emergentes se habían podido reconocer en cada momento, y también, se lo relacionó con la *performance* anterior [sic]. (Registro de una experiencia de taller, 8 de abril de 2013)

Como puede apreciarse, esta clase combinó el impacto de la percepción de una *performance* no habitual para el aula (el cuerpo de una *performer* vistiéndose y desvistándose, mostrando su sangre menstrual es aún recordado y comentado entre los estudiantes), con la exploración encarnada de las propias

memorias corporales de los estudiantes y las estudiantes (el baile habitual de cumbia) y un ensayo performático creativo (bailar como el género opuesto). Así, esta experiencia permitió reflexionar sobre la performatividad y sus diversos efectos en las corporalidades-subjetividades y, sobre todo, permitió que los estudiantes y las estudiantes pudieran advertir y experimentar cómo operan los patrones hegemónicos, pero también cómo pueden ser subvertidos en sus propias corporalidades⁹.

Otra estrategia de este tipo emergió en una clase sobre prácticas afroamericanas y discriminación étnico-racial y religiosa, en 2017 y 2019, en el seminario *Artes, culturas y sociedades en América Latina* de la Maestría en Estudios Sociales Latinoamericanos de la Facultad de Sociales de la UBA. En esta clase, Manuela propuso elaborar una instalación performática ambientada en una ceremonia de Quimbanda (una de las variantes de las religiones afrobrasileñas, difundida en Argentina), la cual incluía bebidas, comidas y aromas. Luego se realizó una modalidad de taller en el cual se cantaron y bailaron danzas provenientes del universo religioso del candomblé bahiano y se finalizó con la exposición de cuestiones teóricas y etnográficas de diversos autores (figuras 3 y 4).



Figura 3. Instalación performática. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2017

Fuente: Citro, archivo personal, 2017.

⁹ Algunas imágenes en video de estas y otras clases pueden verse en el siguiente enlace: <https://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/cursos-overview/cursos-overview-2/812-seminario-de-introduccion-a-la-antropologia-del-cuerpo-2013-uba>.



Figura 4. Instalación performática. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2017

Fuente: Citro, archivo personal, 2017.

El objetivo fue trabajar con las sensaciones e imaginarios que despertaba ese “mundo afro” a partir de las diversas materialidades convocadas, para luego llevar la atención hacia sus significaciones culturales, así como a su proceso de invisibilización y exotización, producto de los legados coloniales racistas en nuestros países. En ambas clases pudimos advertir que los estudiantes que provenían de Colombia, Venezuela, Cuba o Brasil solían traer instantáneamente recuerdos y situaciones vividas vinculadas a las prácticas religiosas afro de sus contextos cotidianos. En cambio, los estudiantes argentinos y las estudiantes argentinas manifestaban una perspectiva más laica, secular y racionalista que los llevaba a desconfiar sobre este mundo. Algunos fragmentos de nuestros registros:

En la clase de 2019, un joven de Venezuela comentó que uno podía encontrar religiosos vestidos de blanco por las calles (aludiendo a la vestimenta característica que usan los devotos en sus períodos de iniciación), e incluso a algunos profesores en la Universidad. En cambio, los/las estudiantes argentinx lo primero que manifestaron fue su desconfianza hacia la “magia negra”. El vínculo con la Umbanda hacía surgir apreciaciones sobre la religiosidad popular vinculada a lo “mágico”, e incluso cierta sospecha sobre el papel de los jefes religiosos y su carisma para “engañar” o “manipular” a los fieles [sic]. (Registro de una experiencia de taller, 21 de junio de 2019)

Estas diferentes apreciaciones dieron el puntapié para reflexionar sobre los distintos procesos de racialización y de construcción de nación en América Latina, aunque la deslegitimación e impugnación que atraviesa muchas de las prácticas vinculadas a tradiciones afroamericanas, en especial en los procesos de blanqueamiento que sufrieron nuestros países. Mediante la comparación fue posible problematizar las herencias moderno/coloniales de diferenciación social aún presentes en nuestros contextos.

Como puede apreciarse en estos diferentes casos, las materialidades que solemos utilizar se caracterizan por convocar los diferentes sentidos perceptivos, más allá de los visuales. Cabe aclarar que también reconocemos la eficacia de trabajar con fotografías, pinturas, videos o películas como objetos condensadores de temáticas y problemáticas socioculturales, capaces de provocar fructíferos debates. De hecho, los utilizamos en nuestras clases. No obstante, dado el énfasis de lo visual en nuestra sociedad contemporánea y la anestesia de los otros modos somáticos de atención que promueve, nos ha interesado desplegar también aquellos sentidos menos explorados en las aulas más tradicionales de nuestras universidades, como son el cinestésico, la tactilidad, el gusto y el olfato.

En una segunda variación de estas estrategias, el docente-investigador y la docente investigadora promueven que los estudiantes y las estudiantes-participantes perciban, busquen y traigan al espacio de la universidad alguna materialidad afectante que condense, represente, simbolice o resuene con alguno de los contenidos a tratarse, para disponerlo en una instalación o *performance* colectiva. Estas materialidades pueden ser objetos cotidianos o estéticos, una comida-bebida o aroma, una imagen (foto, dibujo, video breve), sonidos, cantos o músicas, un texto poético o cuento, un gesto, movimiento o breve montaje de acciones performáticas que quieran realizar. Esta estrategia la hemos desarrollado en nuestras clases sobre la noción de *cuerpo sin órganos* en Deleuze y Guattari (1994), en una clase comparativa sobre la *voluntad de poder* en Nietzsche (2001) y *ser-en-el mundo* en Merleau-Ponty (1993), con estudiantes de Artes y Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Estas prácticas surgieron a partir de trabajos de *performance*-investigación con instalaciones artísticas y con objetos/elementos cotidianos de las propias biografías, que venían haciendo con otra integrante del equipo de la UBA, Adil Podhajcer.

En el caso de las materialidades afectantes movilizadas por Nietzsche, luego de que cada estudiante y subgrupo presentara sus materialidades y comentara los vínculos que había encontrado, se produjo una articulación o montaje de movimientos, sonidos, palabras y objetos que devino en una caravana-*performance* que salió a recorrer los pasillos de la facultad: un agenciamiento colectivo de

materialidades intensivas que encarnó aquella noción de *voluntad de poder*¹⁰. Así lo expresaron luego los/las estudiantes:

En el momento en el que estaba debajo de la capa roja de Nietzsche sentí una suerte de sentimiento colectivo y de compañerismo entre pares (incluyendo a la profesora que se encontraba al lado de nosotros como una más). También, al ser “anónima” debajo de la capa, sentí liberación al momento de decir y gritar lo que quisiera (liberándome de los estereotipos y roles que me pertenecen por ser estudiante de la facultad). (Registro de una experiencia de taller, 12 de abril de 2017)

Otro comentario enfatizaba:

es interesante que al construirse este cuerpo colectivo mancomunado en el que desaparecía el cuerpo singular como factor de individuación, pude tener una experiencia más cercana (...) a la desmesura, a la pérdida de los límites de mi cuerpo con el mundo y con los otros. (Registro de una experiencia de taller, 12 de abril de 2017)

Como puede apreciarse, el pasaje de lo individual a lo colectivo conecta las materialidades afectantes, permite comprender carnalmente las nociones de intersubjetividad y de poder propuestas por estos autores.

Finalmente, un último ejemplo fue nuestra sugerencia para la corpoinstalación colectiva con la que iniciamos la mesa de trabajo en el mencionado congreso de la Universidad de Medellín (figura 5). Para ello, se le pidió a cada ponente que trajera consigo una materialidad que evocara alguna dimensión de su trabajo.



Figura 5. Corpoinstalación, en la apertura de la mesa de trabajo *Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza*, XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín

Fuente: Hilderman Cardona-Rodas, archivo personal, 2019.

¹⁰ Algunas escenas de esta clase pueden verse en el siguiente video: <https://vimeo.com/354279766>

Reflexionando sobre los posibles antecedentes de este trabajo con las materialidades, encontramos que este abreva sobre todo en el campo de las artes: las primeras modalidades, especialmente en las artes de la *performance*, el activismo y el artivismo, campos de los que justamente provienen nuestra colega Mayra y nosotras mismas; las segundas, en las instalaciones y *performances* de las artes visuales, del que proviene Adil. En ambas modalidades, se trata de prácticas estético-políticas que intervienen en los espacios públicos o institucionales habituales. Con ello, se busca impactar desde lo sensible para desnaturalizar lo instituido y movilizar nuevas preguntas, reflexiones y afectaciones a través de signos que operan indexicalmente.

Tal vez por ello encontramos que hemos apelado a este tipo de prácticas en los casos en que trabajábamos temas y autores que promovían una deconstrucción reflexiva de los procesos de violencia, disciplinamiento y normalización de los cuerpos, tanto en las micropolíticas de las instituciones de la modernidad (los ejemplos de Nietzsche, Foucault, Deleuze y Guattari), como de segregaciones y jerarquizaciones sociales basadas en la clasificación sexo-genérica (el ejemplo de Butler) y étnico-racial (el de los legados afroamericanos y el de Fanon, que luego veremos).

Es importante destacar que estas modalidades se vinculan a una concepción contemporánea de las didácticas como “despliegues de signos y pistas”, que han venido señalando diferentes autores, y que Gallo (2017) resume así:

Enseñar y aprender consiste básicamente en ofrecer e interpretar los signos que emiten las cosas (Bárcena, 2014, D’Hoest y Bárcena, 2011, Pardo, 2011). (...) Si enseñar tuviese que ver con disponer signos y ofrecer pistas, la didáctica perdería su condición normativa de guía, modelo, método, conducción y ocuparía el lugar del acontecimiento, de la singularidad y de la diferencia (Vitorino, 2015, Corazza, 2015). (...) El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; depende más del encuentro y de intercambios en la relación educativa. (Contreras, 2010, p. 200)

En lo específico, diríamos que nuestras estrategias movilizan signos de materialidades afectantes, y se acercan así a lo que Gallo (2017) describe como “bloque de sensaciones”, es decir, clases diseñadas “desde el compuesto conceptos, afectos y perceptos” que hilvanan “la posibilidad de pensar la educación como acontecimiento y al cuerpo como lugar de la experiencia” (p. 202).

Desde la memoria encarnada y la reflexividad analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías

Las estrategias que apelan a inducir la memoria senso-perceptiva, afectiva y reflexiva sobre las propias experiencias vividas y genealogías, geopolíticamente situadas, buscan poner en foco y traer a la consciencia prácticas socioculturales

cotidianas que, por efectos de la rutina, permanecen invisibilizadas. A diferencia de las estrategias anteriores, encontramos que estas no se inician apelando tanto al impacto de una materialidad afectante provocadora, sino más bien al acto de recordar e indagar aquello que ya conocemos: nuestras experiencias vividas o mundos cotidianos para generar luego un proceso de distanciamiento. Como veremos, estas propuestas se inspiran en diversas modalidades de exploración etnográfica.

Un ejemplo es justamente el ejercicio que propusimos al inicio de este escrito, al recordar nuestras experiencias corporales en las aulas de la universidad. En el contexto de la docencia universitaria, uno de los primeros ejercicios de esta modalidad surgió para la clase en la que trabajaríamos la noción de *habitus* de Bourdieu, en nuestro seminario que tuvo lugar en el 2013 de Antropología del Cuerpo en la UBA, y fue propuesto por otra integrante del Equipo de la Universidad de Buenos Aires, Gabriela Iuso:

Esa práctica se iniciaba con aquello que en algunas dinámicas de grupos suele denominarse "caldeamiento", o preparación para la actividad, y que en este caso apuntaba a llevar la sensibilidad y la conciencia al espacio que habitamos, a las otras personas presentes y al propio cuerpo, para de este modo comenzar a generar vínculos entre los/las participantes. Luego, Gabriela les proponía recordar a los estudiantes cómo usaban su cuerpo en la Universidad, e ir retrocediendo en el tiempo, pasando por las diferentes instancias del sistema educativo, hasta llegar al jardín de infantes. Finalmente, a la manera de un juego que se va improvisando en el mismo momento, se invitaba a los participantes a pasar más rápidamente por estas diferentes corporalidades, o también a contrastarlas con momentos más libres, como el recreo, o otras prácticas de la vida cotidiana. Asimismo, se proponía explorar estos movimientos en modalidades expresivas individuales, intersubjetivas y colectivas, en grupos de diversos tamaños. (Registro de una experiencia de taller, 5 de abril de 2013)

Lo peculiar del ejercicio es que no se trataba de explorar estas memorias solo desde las imágenes mentales que proporcionan nuestros recuerdos introspectivos ni tampoco exclusivamente desde el diálogo y el grupo de discusión, sino que también se buscaba encarnar esas memorias con nuestras corporalidades en movimiento. Sobre este trabajo, nos decían dos de nuestras estudiantes:

[...] en la actividad que consistía en expresar corporalmente lo vivido en el jardín, me recordé jugando a saltar y captar con mis manos las partículas del polvo atmosférico que se reflejaban en la luz de la mañana que se filtraba en las ventanas de la escuela. (...) Considero que el cuerpo habilitó a que se pudiera poner en primera persona lo vivido y dejarlo llevar.

Haber realizado una performance sobre las técnicas corporales implementadas en nuestros cuerpos a lo largo de la vida, me permitió notar que las compañeras de mi equipo habían sido atravesadas por técnicas corporales muy similares a las que

viví yo, lo cual afirmó la idea de que las técnicas corporales no son azarosas, sino que están impulsadas por mecanismos de poder con fines bastante planificados. (Registro de una experiencia de taller, 27 de marzo de 2018)

Una propuesta similar fue realizada por Gabriela para trabajar la noción de *performatividad de género* de Butler. Para explorar este concepto, ella propuso recordar alguna situación de “incomodidad” que hayamos vivido en relación con nuestra identificación sexo-genérica, es decir, alguna práctica incómoda o displacentera que nos hayamos visto forzados y forzadas a realizar reiteradamente por ser socialmente identificados como “mujeres” u “hombres”.

En el caso de Gabriela, su formación como antropóloga, docente de Expresión Corporal y practicante de capoeira y danza comunitaria, la llevaron a explorar metodologías que apelaban a la expresión de los cuerpos en movimiento y al juego colectivo para reflexionar críticamente sobre nuestras corporalidades. Como pudo apreciarse en nuestro ejercicio inicial, la manera de expresar estas memorias puede recurrir tanto al movimiento corporal como a los diversos lenguajes visuales, sonoros u objetos que operan como “cosas mediadoras”, en los términos de Latour (2005), con los otros y con el entorno. En este sentido, notamos que la apelación a otras materialidades afectantes más allá del propio movimiento corporal, facilitan la comunicación y la interafectación, especialmente cuando se trata de grupos que no se conocen entre sí, no están habituados al trabajo desde los cuerpos en movimiento o cuando se trabaja en contextos en los que se dispone de poco tiempo y no se puede, por ejemplo, realizar un caldeoamamiento facilitador.

Una variación y complemento de estas estrategias provino de su articulación con guías de descripción analítica de la experiencia corporal. Así, luego del momento inicial de la memoria genealógica, comenzamos a proponer una descripción analítica más detallada de la experiencia vivida que estaba siendo recordada, focalizando especialmente en el uso de los cuerpos, tal como sucedió en el ejercicio inicial sobre las memorias de las corporalidades en el aula. Estas variables son parte de una guía elaborada para la confección de registros etnográficos, y fue propuesta inicialmente por Citro (2003) en su tesis doctoral. En esta, retomó los abordajes del análisis del movimiento en Laban (1958), la fenomenología de Merleau-Ponty (1993) y del interaccionismo simbólico (Goofman, 1970). Luego, en 2010, fueron reelaboradas en el marco del primer seminario de Antropología del Cuerpo que dimos conjuntamente en la UBA con nuestros equipos. La intención de esta guía era llevar la atención a los aspectos sensoriales y afectivos de la experiencia que a veces tienden a ser descuidados en las investigaciones socio-antropológicas, por el énfasis dado a los discursos obtenidos en entrevistas y conversaciones como material privilegiado del análisis. En suma, esta guía de descripción analítica abreva en la propuesta

de “la descripción densa” de la etnografía que postula Geertz (1987) y en metodologías de autoetnografía, pero en este caso se aplican especialmente al uso de los cuerpos. Para esto último, también fueron fundamentales los aportes de otra integrante del equipo, Patricia Aschieri, quien en su tesis doctoral (2013) había trabajado desde metodologías de autoetnografía y participación observante en el campo de la danza.

De este modo, buscamos complementar la experimentación desde los cuerpos y las materialidades afectantes con una atención más pormenorizada hacia aquellos aspectos naturalizados que queríamos develar. Así, intentamos también responder a la demanda de nuestros estudiantes que, como sintetizó uno de ellos, insistían en “lo difícil que es poner en palabras las sensaciones de nuestra propia experiencia. Sería interesante encontrar un ejercicio que ayude a esta alfabetización de sensaciones, ya que como estudiantes estamos en pleno proceso de redacción de nuestros trabajos” (registro de una experiencia de taller, 22 de mayo de 2018). Como puede verse, estas guías les permitieron ejercer una reflexividad más focalizada y aguzada sobre su propia experiencia corporal y la de otros:

Tomé más conciencia de mi propio cuerpo, sobre todo autobiográficamente. También recordé el olor de varios de los productos para el cuerpo que utilizaba [...] pensando en técnicas que he utilizado para cambiar mi apariencia, percibí con una cierta distancia la ropa en mi piel, el pelo en mi cabeza. Fue un poco como desconectarme de mi cuerpo externo para concentrarme en las técnicas aplicadas a mi cuerpo. Así, me sentí un poco rara y extraña, pero la distancia me sirvió para pensar más objetivamente sobre mi propio cuerpo. (Registro de una experiencia de taller, 27 de marzo de 2018)

En este juego del acercamiento y el distanciamiento, la corporalidad pudo ser registrada en su multiplicidad de sensaciones y percepciones, rompiendo en parte la hegemonía de la vista y el oído:

[...] durante la actividad primera, de explicación del registro etnográfico que tendremos que hacer, la palabra y lo visual (desde el cuello-pecho hacia arriba) fue predominante para lograr el objetivo de “conocernos”. Mientras que los otros sentidos y el resto del cuerpo quedaron en segundo plano o directamente “invisible”, solo les prestamos atención luego de que apareció como pregunta y consigna concreta desde la docente. (Registro de una experiencia de taller, 17 de abril de 2018)

Algunas modalidades híbridas...

En este apartado queremos mencionar algunas propuestas que combinan elementos de las modalidades anteriores: la provocación de las materialidades afectantes con la exploración de lo cotidiano en la que se retoma y resignifica una actitud propia del trabajo etnográfico, esta es, la “participación observante” que invita

a salir a explorar y documentar informaciones de un determinado contexto en el que nos inmergimos. Sin embargo, lo peculiar de nuestra propuesta es que se les pide a los estudiantes y las estudiantes que traigan la “información” al aula, no solo en sus formatos habituales de registros escritos o a lo sumo visuales o audiovisuales, sino apelando especialmente a distintas percepciones y materialidades afectantes. Así, por ejemplo, los estudiantes y las estudiantes son invitados a salir a “percibir” y luego a “recolectar” diversas sensaciones (especialmente táctiles, gustativas, olfativas, sonoras), gestos, situaciones o símbolos, propias de los espacios que habitan cotidianamente (puede ser en la misma universidad donde se dicta la clase, la calle, el barrio) y de la temática que se esté indagando (por ejemplo, dispositivos de sexuación o de racialización, símbolos de poder), y a que traigan alguna materialidad (objetos, movimientos, gestos, sonidos) que evoque aquello que registraron. Una vez que estos materiales-registros son llevados a la clase, se propone reensamblarlos en un montaje performático o instalación; y es este movimiento de descontextualización-recontextualización el que facilita el distanciamiento o la “exotización de lo cotidiano”, para tenderle un manto de sospecha y reflexividad crítica.

Un ejemplo de esta estrategia lo realizamos en México, en 2018, en el taller titulado *Transmutaciones del ser en el mundo. Hacia la performance-investigación participativa*, realizado en el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Escuela Nacional de Danzas Folclóricas.

Les pedimos a los/las asistentes que, conformados en grupos, eligieran un espacio de su institución para hacer una exploración y registro del entorno, prestando especial atención a los sentidos táctil, olfativo, gustativo, sonoro y visual, y también a las emociones y recuerdos que les despertara ese lugar. Esta inmersión debía hacerse de manera individual y abierta a todos los sentidos, y luego, se les pedía que eligieran al menos una sensación que les pareciera representativa del lugar. Posteriormente, este registro individual se compartía en el grupo, se conversaba sobre los mismos, y se elegían los más representativos para crear un montaje performático o instalación colectiva. Es decir, el montaje tenía la intención de describir y comunicar cómo es ese espacio vivido y cómo afectaba los cuerpos de los que transitaban o habitaban en él, qué efectos performativos producía. Finalmente, cada grupo mostraba su trabajo y el público debía adivinar de qué espacio se trataba y comentar sus impresiones y afectaciones. (Registro de una experiencia de taller, 12 de noviembre de 2018)

En el contexto de esta institución artística, retomamos la dimensión senso-perceptiva del ser-en-mundo, abordada por la fenomenología de Merleau-Ponty, y destacamos su potencial para pensar nuevas formas de creación, basadas en la exploración de las estéticas cotidianas locales.

Otro ejemplo, proveniente de un ejercicio realizado en 2018, en el seminario de grado *Raza, cuerpo y performance* de la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, buscaba trabajar sobre el concepto

de “esquema epidérmico-racial” de Frantz Fanon. Manuela Rodríguez, junto a Julia Broguet y Yanina Mennelli, propusieron el siguiente ejercicio:

Les pedimos a los/las estudiantes que recopilaran palabras y/o frases que refirieran a la piel: peyorativos, cariñosos, insultos, sobrenombres; podían ser términos que otros hayan usado para referirse a ellos/ellas, que ellos/ellas hayan usado para designar a otros, o que haya escuchado en situaciones ajenas. Y les pedimos que realizaran un primer ordenamiento de ellas según: - cuáles usaron para referirse a otros y cuáles les dijeron, en qué contextos y con quiénes; - qué les generaba evocarlos: qué sensaciones, emociones o impresiones relacionaban a esos términos y si los vinculaban a olores, colores, sonidos, texturas.

En la primera parte de la clase, ubicamos a los/las estudiantes en el centro del aula, mientras las docentes quedaban por fuera, generando una especie de círculo “sonoro”, recitando frases, textos, poesías, cantando, haciendo sonidos con la boca, partes del cuerpo y con algunos instrumentos percusivos. De a poco, les íbamos pidiendo que larguen la voz, nombrando las frases/palabras que habían recopilado, mientras nosotras sosteníamos ese “colchón sonoro”. Luego incluíamos el movimiento y la voz/palabra, y les proponíamos que “muevan las palabras”, que las hicieran pasar por el cuerpo, por distintas partes del cuerpo. Luego de un tiempo de esta exploración sonoro/corporal, les pedimos que resuman en una breve secuencia sus palabras/frases afectadas por el movimiento y el sonido y se las mostraran a sus compañerxs. Para finalizar, hicimos una ronda de intercambio y comenzamos a trabajar con algunos fragmentos de los textos teóricos de Fanon y Merleau-Ponty, respecto a los esquemas corporales, de Bhabha sobre estereotipos, y sobre la colonialidad y los cuerpos racializados [sic]. (Registro de una experiencia de taller, 5 de julio de 2018)

En esta propuesta, nuestra intención fue trabajar el colonialismo en su capilaridad, a partir de la instauración de corporalidades inadecuadas señaladas a través del color y la forma de la piel y los cuerpos. Los comentarios sobre esta clase enfatizaron en la posibilidad de recordar la propia historia desde lo lúdico, y cómo el uso del sonido y del movimiento circular permitía “sensaciones en el cuerpo más genuinas”. En especial, aparecieron sensaciones de tristeza, incomodidad, pudor, nostalgia, curiosidad y estremecimiento. Una de las estudiantes comentó: “sentí violencia salir de mi boca cuando repetía lo que alguna vez me habían gritado”, y otra nos decía:

[...] la actividad disparó en mí no solo recuerdos sobre insultos peyorativos, frases hechas sobre el color de mi piel, sino también una reflexión acerca de que incluso sobre la negritud recaen estereotipos impuestos con los cuales hay que cumplir al ser de tez más oscura. La violencia racial en algún momento de mi vida me llevó también a querer esconderme de esa racialización. (Registro de una experiencia de taller, 10 de noviembre de 2018)

Como puede apreciarse, la combinación de estas diferentes estrategias metodológicas permitió movilizar, analizar y debatir sobre estos saberes

encarnados y los diversos procesos de formación de *habitus*, disciplinamiento, control y violencia que les dieron origen. No obstante, para propiciar la transformación y expansión de estos saberes encarnados hacia nuevos horizontes decoloniales, comenzamos a ensayar otras estrategias metodológicas complementarias, que a continuación caracterizaremos.

Desde los ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear

En estas prácticas, se invita a que los participantes y las participantes diseñen en grupos, ensayos o montajes performáticos en los que propongan una alternativa creativa sobre cómo imaginarían que es posible y deseable transformar una determinada experiencia vivida, la cual fue previamente recordada o traída a la conciencia mediante la exploración o la afectación producida por las estrategias anteriores. Tal es el caso de las experiencias de disciplinamiento, *habitus* o performatividades impuestas a nuestras corporalidades en la vida social o de situaciones de violencias, exclusión o discriminación que hemos experimentado, más allá de nuestro desear. Se trata entonces de prácticas que permiten debatir, imaginar y poner en escena deseos transformadores que surjan de estos intercambios colectivos. En este sentido, encontramos que se acercan a las exploraciones de Castro et al. (2019) cuando proponen pedagogías corporales que apelan a lo performativo y operan como “prácticas de re-existencia”, en tanto “actos de (trans) formación” tanto del docente como de los estudiantes; y que por ello nos permiten “asumir el aula como espacio de ensayo... donde es posible alterar la forma del acto educativo y a quienes participamos de cuerpo presente en él, pues el ensayo es siempre una zona sensible, inventiva y actuante” (p. 225).

Como ejemplo de esta estrategia, describiremos la propuesta que les hicimos a los participantes y las participantes del taller en el congreso de la Universidad de Medellín para que intervengan y transformen sus “autorretratos” (figura 6).

Primero, se invitó a compartir las propias producciones y a buscar en esos otros trabajos, las resonancias con el propio, agrupándose por afinidad. Una vez formados los grupos, se invitó a que transformaran colectivamente esos autorretratos. Así, por ejemplo, si estos autorretratos respondían al disciplinamiento de los cuerpos en la universidad, se propuso buscar la manera de desdisciplinarlos. Para ello, se invitó a recordar alguna participación en un contexto festivo, comunitario o popular que recordaran como placentero, y se les pidió que recordaran y registraran cómo estaban sus cuerpos allí, recuperando algunas de las preguntas de la guía analítica del inicio. Con esa nueva información, invitamos a transformar los autorretratos, de manera que ensayemos cómo podría ser la experiencia de nuestros cuerpos en una universidad más plural, decolonial y emancipatoria.



Figura 6. Intervención de los autorretratos en la apertura de la mesa de trabajo *Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza*. XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín

Fuente: Hilderman Cardona-Rodas, archivo personal, 2019.

Esta modalidad se vincula genealógicamente a diferentes prácticas y autores. Por un lado, a la noción de “inédito viable” en la pedagogía de Freire, en tanto invita a la reflexión crítica pero también a la imaginación y proyección de una acción transformadora frente a una situación de opresión. Según este autor:

[...] el inédito viable es algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica (...) Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que los obligan como a casi todos y todas a ser menos, lo “inédito viable” ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable [sic]. (Freire, 1999, p. 195)

Esta dimensión de la acción dialógica, no solo en palabras sino también en cuerpos actuantes, es la que justamente remarca el teatro del oprimido de Boal, continuador en el campo teatral de las propuestas de Freire y que ha sido otra de nuestras influencias. El autor aboga para que el público pase de su habitual rol de espectador al de “actor participante” e “inventen un nuevo mundo” en la ficción teatral, pero con la intención de que ese ejercicio “estimule el deseo de cambiar el mundo” en la realidad social (Boal, 2001, pp. 84-85). Así, al asumir un rol protagónico en la acción, encarnando *performances* transformadoras, el “espectador [...] ensaya soluciones, debate proyectos de cambio, en resumen, se entrena para la acción real”, por ello, dirá también, esta modalidad participativa se constituye en un “ensayo de la revolución” (Boal, 1989, pp. 17, 25). Cabe agregar que, en nuestra aproximación y transformación de esta metodología, han sido

fundamentales los aportes de otra investigadora de nuestro equipo, Lucrecia Greco, quien viene indagando en el teatro del oprimido y otras metodologías provenientes del campo de la educación popular y los movimientos sociales.

Dentro de este campo, las elaboraciones del psicodrama y el sociodrama —iniciado por el rumano Moreno en la década de 1920, y con un gran desarrollo posterior en Argentina, especialmente en su articulación con el psicoanálisis y las teorías de Deleuze y Guattari— son otras influencias que podemos reconocer. Causa especial interés la estrategia de la “multiplicación dramática” de las escenas-conflictos individuales, propuesta por Pavlovsky (2000) y otros autores, en la que “el grupo creando otros espacio-tiempos, desterritorializa la historia a partir de una o varias líneas de fuga que escapan del contorno de la versión dramática inicial” (p. 47).

Por último, y como ya adelantamos, otro campo de experiencias que nos ha inspirado emerge de nuestras investigaciones sobre prácticas culturales provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, podríamos decir que “lo inédito viable” muchas veces emergió para nosotras del acercamiento a esos otros modos de existencia. No obstante, también advertimos la necesidad de una mirada crítica que nos alerte frente a las tendencias primitivistas y exotizantes de la colonialidad (que incluso atravesaron a muchas de las vanguardias artísticas, tanto europeas como latinoamericanas), que “otrificaron” y “escencializaron”, a la manera de un espejo distorsionado, lo que serían prácticas *otras*. En contraste, la interculturalidad se propone como un horizonte de comunicabilidad que abogue, desde una perspectiva poscolonial, por la hibridez y la posibilidad de combinar diversos modos de saber-hacer. Pero también, y principalmente, como un modo de alertarnos sobre nuestros propios etnocentrismos para intentar aprender diversos modos de existencia y de producción del saber que desestabilizan lo que creíamos aprendido; un movimiento muy propio del trabajo de campo etnográfico.

Conclusiones

Para concluir, compartiremos algunas certezas y también sospechas en relación con el potencial transformador de estas prácticas. En lo que refiere a nuestras actuales certezas, consideramos que cuanto más abiertos estemos a ensayar articulaciones entre modalidades didácticas que apelen al impacto senso-perceptivo y afectivo de las materialidades afectantes, de las propias genealogías (individuales, intersubjetivas y grupales), de la reflexividad analítica y de los ensayos performáticos colectivos del imaginar-deseñar, mayor será la eficacia de estas prácticas para movilizar procesos de reflexión sobre los saberes encarnados. Asimismo, se pueden dar micropolíticas de agenciamiento que propicien

su transformación y expansión en un horizonte decolonial intercultural. Las siguientes reflexiones de los estudiantes y las estudiantes dan cuenta de los efectos epistemológicos y políticos de estas estrategias metodológicas, sobre todo cuando se comparan con los formatos pedagógicos tradicionales.

[...] tener que pensar específicamente cómo me afectan estos contenidos en mi propia experiencia de vida facilita hacer el *link* con lo que se expuso más tradicionalmente...

en la clase con la pedagogía tradicional mi atención está dirigida al profesor, pero en los ejercicios se dirige a mí misma y con la atención, la percepción sube.

en el tradicional, predomina lo verbal, lo mental y las relaciones de uno a uno (la profe con el grupo, la profe con un estudiante, un estudiante con la profe). En cambio, cuando ponemos en movimiento el cuerpo, comenzamos a desarrollar más vínculos entre nosotros, se abre el campo a lo grupal y a otro tipo de percepción, más sensible y vincular, más profunda. (Registro de una experiencia de taller, 27 de marzo de 2018)

Asimismo, la inclusión de los otros sentidos, además de la vista y el oído, implica la apertura hacia el placer, la comunión y la conexión con las otras personas:

[...] creo que es una de las pocas experiencias que recordaré que en la facultad nos hayan hecho experimentar la teoría a través de un sentido que no sea el visual. Incluir el tacto, el oído, el olfato y el gusto permite aproximar y volver a acercar el placer a la experiencia pedagógica.

el hecho de poder sentarse en el piso, comer, beber, fue como una comunión más amena, en la cual se respiraba más libertad y menos estructura.

la posibilidad de presentar comida y comer libremente a través de la clase es sin duda una agradable diferencia. La comida favorece el intercambio y la confraternización. Ir hacia la comida desdibuja el estatismo de la recepción desde el pupitre y dinamiza. Nuevas ubicaciones reconfiguran el espacio y la forma de intercambio. Las nociones teóricas se desdibujan un poco, pero el recuerdo de la clase permanece en el tiempo, mes y medio después... la conexión grupal en el aula ayuda a elaborar pensamiento colectivo. (Registro de una experiencia de taller, 12 de abril de 2017)

También recientemente, Cardona y Citro (2019) han analizado cómo estas metodologías, especialmente en la fase de los “ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear” suelen promover el contacto corporal y los lazos intersubjetivos entre los estudiantes y las estudiantes a partir de una tactilidad extendida o sentido háptico. En suma, a partir de estas reflexiones, se evidencia cómo estas prácticas nos acercan a aquellas “pedagogías de la vincularidad” basadas en la empatía sensible, la dialogicidad y la reciprocidad. Y como sostuvimos, estas son fundamentales para desmontar las pedagogías de la violencia y el disciplinamiento de la modernidad/colonialidad y favorecer, en cambio, la emergencia de agenciamientos colectivos.

Finalmente, en lo que respecta a nuestras sospechas, parafraseando a Deleuze y Guattari (1994), creemos que debemos tener paciencia y ser prudentes en relación con nuestro entusiasmo sobre los efectos performativos de estas prácticas. Uno de los corolarios que se desprende de las teorías de la performatividad es que este tipo de ensayos creativos que juegan a transformar nuestras performatividades sociales disciplinantes y a ensayar lo “inédito viable”, a multiplicar las escenas de lo posible, o a experimentar líneas de fuga, solo podrán ser eficaces si se reiteran durante un lapso considerable de tiempo y se repican y multiplican en diferentes ámbitos de la vida social. Por tanto, la transformación micropolítica de cada acto educativo particular, si bien es necesaria y tiene efectos intersubjetivos, no puede desligarse de las luchas políticas más amplias con relación a las instituciones y los sistemas educativos (locales, nacionales y globales), así como a los condicionamientos económico-políticos en los que estos han operado.

Referencias

- Artaud, A. (2005). *El arte y la muerte*. Caja Negra editora.
- Aisenstein, Á. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky (eds), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp. 19-47). Prometeo.
- Aschieri, P. (2013). *Subjetividad en movimiento: Reapropiaciones de la danza butoh en Argentina* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires] Repositorio Institucional, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1645>
- Boal, A. (1989). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. Nueva Imagen.
- Bravin, C. (2013). Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas y nuevos desafíos. En C. Kaplan (ed.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 253-274). Miño y Dávila Editores.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro, J., Ciodaro, M. y Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia: pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 223-245.
- Cardona-Rodas, H. y Citro, S. (2019, 22-25 de julio). *Cuerpo-placer-dolor: hacia una antropología del acontecimiento sensible* [ponencia]. XIII reunión de antropología del Mercosur, Porto Alegre, Brasil.
- Citro, S. (1997). *Cuerpos festivo-rituales. Un abordaje desde el rock* [tesis de pregrado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S. (2003). *Cuerpos significantes. Una etnografía dialéctica con los toba takshik* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1250>
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos.

- Citro, S. y Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance. (2015, 7-10 de octubre). *Cuerpo, performatividad y poder en las prácticas académicas: Un ensayo de performance-investigación* [ponencia]. IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Ciudad de México, México.
- Citro, S. (2018). Taller de performance-investigación. Indagaciones colectivas de y desde los cuerpos. En A. Reyes, J. Piovani y E. Potaschner (coords.), *La Investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las Ciencias Sociales* (pp. 271-306). Clacso y Editorial Teseo.
- Citro, S. (2019, 18 de enero). *Corporalidad y performance en las prácticas educativas. Matrices para un horizonte decolonial* [lección inaugural de la Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas]. Universidad de Medellín.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Clacso.
- Elías, N. (1993). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 39(2), 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goofman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Ingold, T. (2012). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 427–42.
- Laban, R. (1958). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Lander, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). Clacso.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: na introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.
- Milstein, D. y Méndes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. EDAF.
- Pavlovsky, E. (2000). *Lo Grupal: Devenires historias*. Búsqueda de Ayllu.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En. E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen*. Tinta Limón.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Varea, V. y Galak, E. (Eds.). (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblos.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor de Bogotá.

Ensayo fenomenológico experiencial de enseñanza colaborativa en antropología de las corporalidades*

Susana Rostagnol

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
susana.rostagnol@gmail.com
<https://orcid.org/0000-00017022-8869>

Emilia Calisto

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
ma.emilia.calisto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1044-8936>

RESUMEN

Se reseñan los hallazgos registrados durante el curso de grado Antropología del Cuerpo de la Universidad de la República (Uruguay), en el que se propusieron algunas consignas performáticas al grupo de estudiantes. El objetivo fue introducir en el currículo actividades que pusieran en juego su experiencia directa, específicamente en los módulos relativos a la fenomenología cultural, el *embodiment* y el trabajo de campo como actividad encarnada. Uno de los ejes transversales del curso fue la mirada relativista sobre la construcción del cuerpo en Occidente. Por lo tanto, se pensaron actividades que, en diverso grado, pudiesen posicionar al grupo en un lugar de cierta "incomodidad" metodológica. Para diseñar las consignas se echó mano a

observaciones y resultados de una investigación etnográfica en una escuela de danza contemporánea (especialmente algunas técnicas observadas en las instancias de investigación y creación). Las principales conclusiones a las que se ha arribado hasta el momento son: las hibridaciones entre antropología y danza adaptadas de manera didáctica en consignas experienciales son útiles para ampliar el saber antropológico, para preparar mejor a futuros antropólogos para el trabajo de campo y propiciar intercambios más democráticos en el aula.

Palabras clave: antropología de las corporalidades; enseñanza; consignas performáticas; pedagogía fenoménico corporal; danza.

* Cómo citar: Rostagnol, S. y Calisto, E. (2020). Ensayo fenomenológico experiencial de enseñanza colaborativa en antropología de las corporalidades. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 57-81. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a3>

Recibido: 29 de noviembre de 2019.

Aprobado: 18 de febrero de 2020.

Phenomenological-Experience Exercise of Collaborative Teaching in Anthropology of Corporealities

ABSTRACT

This paper highlights the findings registered during the grade course Anthropology of the Body of Universidad de la República (Uruguay) in which some performative premises were proposed to the students. The goal was introducing activities that involved their direct experience in the curriculum, specifically within the modules related to cultural phenomenology, embodiment, and fieldwork as an incarnated activity. One of the transversal axes within the course was the relativist vision on the construction of the body in western culture. For this reason, some activities were thought for, in a diverse grade, positioning the group in a certain methodological “uncomfortableness”. For the design of these premises, the project

was aided by observations and results from ethnographic research in a contemporary dance school (especially some techniques observed in the research and creation instances). The main conclusion of this work is that hybridizations between dance and anthropology adapted in a didactic manner in experiential premises are useful for widening the anthropological knowledge for better preparing anthropologist for fieldwork and for propitiating more democratic exchanges within the classroom.

Keywords: anthropology of the body; teaching; performative premises; phenomenal-corporeal didactics; dance.

Ensaio fenomenológico experiencial de ensino colaborativo em antropologia das corporeidades

RESUMO

São resenhados os achados registrados durante a graduação em Antropologia da Universidad de la República (Uruguai), nos quais são propostas diretrizes performáticas para o grupo de estudantes. O objetivo foi introduzir, no currículo, atividades que colocassem em jogo sua experiência direta, em específico nos módulos relativos à fenomenologia cultural, ao embodiment e ao trabalho de campo como atividade encarnada. Um dos eixos transversais do curso foi a visão relativista sobre a construção do corpo no Ocidente. Portanto, são pensadas atividades que, em diversos graus, possam posicionar o grupo em um lugar de certo “desconforto” metodológico. Para elaborar

as diretrizes, foram utilizados observações e resultados de uma pesquisa etnográfica em uma escola de dança contemporânea (especialmente algumas técnicas observadas em contextos de pesquisa e criação). As principais conclusões a que se chegou até o momento são: as hibridações entre antropologia e dança adaptadas de maneira didática em diretrizes experienciais são úteis para ampliar o saber antropológico, para preparar melhor futuros antropólogos para o trabalho de campo e propiciar intercâmbios mais democráticos na sala de aula.

Palavras-chave: antropologia das corporeidades; ensino; diretrizes performáticas; pedagogia fenomênico-corporal; dança.

Introducción

El presente artículo reseña los hallazgos registrados durante el curso de grado Antropología del Cuerpo, dictado en la Universidad de la República (Uruguay) en el que se propusieron algunas consignas performáticas al grupo de estudiantes. La propuesta tuvo un doble origen: nuestras inquietudes sobre la búsqueda de formas alternativas en la formación de antropólogos y antropólogas¹, y las observaciones y resultados de un trabajo de campo etnográfico en una escuela de danza contemporánea. El objetivo que nos planteamos fue introducir en el currículo del curso actividades que pusieran en juego la experiencia directa de los estudiantes y las estudiantes, específicamente en los módulos relativos a la fenomenología cultural, el *embodiment* y el trabajo de campo antropológico como actividad encarnada². Dado que el curso se desarrolló en el primer semestre del año 2019, aún nos encontramos en proceso de evaluación y valoración de la experiencia. Sin embargo, se pueden adelantar ciertos hallazgos preliminares. En particular, interesa destacar que, al dislocar la metodología de trabajo tradicional del aula universitaria, surgen saberes que estudiantes y docentes reconocemos como conocimiento original. Asimismo, estos saberes configuran nuevas posibilidades *otras* de comprensión de la práctica y el conocimiento antropológicos.

Como es de imaginar, uno de los ejes transversales del curso era establecer una mirada que desde la antropología cuestionase la construcción del cuerpo en Occidente. Por lo tanto, se pensaron actividades que, en diverso grado, pudiesen posicionar al grupo de estudiantes a lo largo del semestre en un lugar de cierta “incomodidad” metodológica. Para esto se entendió que era útil plan-tear actividades más allá de la estricta lectura de textos: visualizar videos con prácticas que nos cuesta imaginar si nunca las presenciamos de primera mano, como una cura chamánica; dibujar la autoimagen corporal, casi imposible de visualizar y describir si no se intenta un esbozo gráfico de la misma; vivenciar sensaciones como el movimiento entre objetos que son obstáculos para el desplazamiento o el contacto corporal con algún compañero, entre otras.

Al diseñar el curso, también nos interesaba llevar a la práctica y poner a prueba el diálogo existente entre dos áreas disciplinares: por una parte, las artes escénicas (sean danza o teatro), la *performance* arte y la expresión corporal; por otra parte, la antropología y los estudios de la *performance* y los cuerpos. Ha sido ya registrado en diferentes publicaciones y recopilaciones que existe una genealogía disciplinar que podríamos llamar *teórico-corporal* dado que quienes se han dedicado a la antropología del cuerpo o de la danza

¹ De aquí en adelante se acogerá el uso del lenguaje inclusivo en el siguiente aspecto: el desdoblamiento de los artículos y los sustantivos en femenino y masculino.

² Específicamente la segunda y la tercera parte del curso: “Los cuerpos en acción, corporeidades” y “El cuerpo en la producción de conocimiento antropológico”, respectivamente.

también se han abocado a bailar o practicar otras disciplinas corporales desde su costado artístico, terapéutico o ritual. Casi todas las antropólogas que han realizado aportes relevantes en la antropología de la danza han bailado de manera profesional o *amateur* en algún momento de sus carreras. Cynthia Novack (1992) (conocida también como Cynthia Cohen Bull) explica claramente los beneficios de estas trayectorias:

Siento que mi experiencia en danza me ha proveído de la base para las percepciones y formulaciones como antropóloga [...] me ha servido como un modelo experiencial para las potenciales esperanzas y frustraciones de la creación colectiva y la interacción social, y para las sutiles interrelaciones de la estructura, la toma de decisiones, y la posibilidad [...] me ha dado también mi trabajo de campo etnográfico y de escritura sobre la danza sensibilizándome a los fenómenos kinestésicos y coreográficos, y alertándome de las múltiples perspectivas presentes en los eventos dancísticos. (p. 83, traducción propia)

En la *performance* se da una hibridación similar, cuyos más relevantes representantes sean quizá Richard Schechner y André Lepecki (citados por Taylor, 2011). Al reconocer “[...] que la teoría mejora la práctica y que la práctica siempre escenifica una teoría, quíerese o no” (Taylor, 2011, p. 12), nos interesó poner a prueba ese diálogo para entender tal escenificación de manera profunda, como una *performance* situada. En este sentido, nuestro ejercicio debería partir de reconocer nuestra situacionalidad en el aula universitaria, en nuestros cuerpos tanto de estudiantes como de docentes, para luego volcar una mirada antropológica y dialógica sobre ellos.

El presente artículo reseña, en primer lugar, las grandes referencias teóricas que sustentaron la propuesta desde el punto de vista de la filosofía, la teoría antropológica y la teoría educativa. En segundo lugar, se reseñan las actividades realizadas que se derivaron de los hallazgos realizados en el trabajo etnográfico con la danza y las ideas teóricas, antropológicas y didácticas en las que se referencian.

La tematización

Dado que nuestra intención era probar algunos resultados de una investigación en el campo de la enseñanza de la danza (especialmente técnicas observadas en las instancias de investigación dancística) y en el campo de la enseñanza de la antropología, no nos referiremos exactamente a un problema de investigación, sino que, inspirándonos en las propuestas de Paulo Freire (1973), nos referiremos a una tematización. Este concepto refiere a la delimitación conceptual como un acto de enunciación político y educativo efectuado en una relación humana. La tematización freireana podría plantearse como lo opuesto a la reificación. Los temas surgen en la experiencia educativa entendida

como una *praxis*, de modo que es imposible disociar tanto a la teoría de la práctica, como a los sujetos de su situacionalidad.

En nuestras clases de antropología repetimos una y otra vez que el trabajo de campo es ante todo una experiencia que resulta en la producción de conocimiento. Este proceso se nutre tanto de destrezas cognitivas y racionales, como de vivencias corporales, emociones y afectividad. Resulta, por tanto, incongruente que en las clases de antropología, a quienes nos toca el rol docente, tratemos a estudiantes como *tabulas rasas* (Lorenc, 2014) o, en palabras de un estudiante, como “escritorios pensantes”. Dejando de lado los centros de estudios de artes escénicas o deportivos, la universidad tiene un *habitus* de enseñanza más bien logocéntrico, donde cuerpo, emociones y afectividad no tienen espacio. Aunque esto nos resultaba molesto, no contábamos con herramientas para poner en práctica formas alternativas. No se trata de que un estudiante *acumule* conocimientos de manera bancaria (Freire, 1973), sino que cuente con elementos que le permitan comprender la realidad circundante al tiempo que desarrolle su creatividad para poder plantear nuevos interrogantes. Ya Evans Pritchard había señalado que la capacidad intelectual y la preparación técnica no eran suficientes para la formación de un buen antropólogo (citado en Peirano, 1995, p. 124). Son varios los ejemplos provenientes de la antropología que muestran cómo una persona desarrolla una habilidad por fuera de estructuras de instrucción directa y simplemente por encontrarse inmersa en una comunidad de práctica. La investigación en una escuela de danza contemporánea nos permitió observar diversidad de aprendizajes que no siempre son iniciados o mediados por la razón analítica, sino que se producen en una experiencia no lingüística. Esta luego podrá ser verbalizada o tramitada por otros canales cognitivos según las necesidades educativas del momento, por ejemplo, al poner nombres a partes de las frases de una coreografía u ordenar el material de la improvisación para una puesta en escena.

Nuestra propuesta híbrida

Los componentes pedagógico-didácticos

En primer lugar, retomamos la idea de un pensamiento complejo que produce conocimientos situados. Recordemos que la propuesta de Morin (2009) con respecto al pensamiento es antiesencialista,

[...] supone y explicita una Ontología, que no solamente pone el acento sobre la relación en detrimento de la sustancia, sino que también pone el acento sobre las emergencias, las interferencias, como fenómenos constitutivos del objeto. No hay más que una red formal de relaciones, hay realidades, pero que no son esencias, que no son de una sola sustancia, que son compuestas, producidas por los juegos sistémicos, pero dotadas, de todos modos, de una cierta autonomía. (p. 46)

En esta red de relaciones se sitúa el conocimiento, que no es neutral ni científicamente aséptico, ni puede ser considerado objetivo fuera de las relaciones sociales que lo engendran y lo construyen. Para Donna Haraway (1985), epistemóloga proponente por excelencia de la idea del conocimiento situado, lo que sucede es que

[...] nuestra insistencia metafórica en la particularidad y en la encarnación de toda la visión (no necesariamente una encarnación orgánica que incluya una mediación tecnológica) y nuestro no ceder ante los mitos tentadores de la visión como un camino hacia la des-encarnación y un nacer de nuevo, nos permiten construir una doctrina de la objetividad utilizable, pero no inocente. (p. 326)

Por otra parte, con respecto al origen material del conocimiento humano, construido desde situacionalidades en contextos socioculturales específicos y en cuerpos concretos y encarnados, podemos referirnos a los trabajos de algunos autores vinculados a las neurociencias. Si bien las múltiples aplicaciones de estas ideas están en debate y son discutibles, algunos de sus postulados abrevan por la diversificación de la matriz del conocimiento y por descentrar el eje logocéntrico Occidental. Estas plantean que el sistema nervioso central y el cerebro (de la mano con sus capacidades lingüísticas y matemáticas) han desmerecido el potencial de los aprendizajes que ocurren o son estimulados desde otros puntos del sistema nervioso. En este sentido, entendemos que es interesante recuperar algunas afirmaciones al respecto hechas por Lakoff y Johnson (1999):

– *Un concepto encarnado (embodied) es una estructura neuronal que es de hecho parte, o hace uso, del sistema sensoriomotor de nuestro cerebro (our brains). Mucha de la inferencia conceptual, es entonces, inferencia sensoriomotora.* (p. 20, cursivas del original)

– Es el nivel más elevado en el que una persona usa acciones motoras similares para interactuar con miembros de la misma categoría. Usted tiene programas motores para interactuar con objetos en el nivel básico, para interactuar con sillas, mesas y camas. Pero, usted no tiene programas motores para interactuar con objetos muebles generalizables. (p. 28)

– En suma, nuestras categorías emergen del hecho de que somos seres neuronales, de la naturaleza de nuestras capacidades corporales, de nuestra experiencia interactuando en el mundo, y de nuestra evolucionada capacidad para categorizar en el nivel básico- un nivel en el que interactuamos de forma óptima con el mundo [...] Los hechos del nivel básico de categorización también nos recuerdan que nuestros cuerpos contribuyen a nuestro sentido de qué es lo real. (p. 30, traducción propia)

En el ámbito de lo educativo, una de las influencias fundamentales databa de la década de los ochenta, cuando cobró relevancia el concepto de inteligencias múltiples que estableció que, más allá de qué concepto aprender,

existen diferentes modalidades de acceder a él. Estas modalidades, estilos, o inteligencias (según el enfoque teórico) van desde el pensamiento lógico formal hasta lo kinestésico, pasando por lo espacial y musical, entre muchas otras. Las inteligencias son mucho más que las habilidades lingüísticas y lógico matemáticas (Gardner, 1983).

Décadas antes, las propuestas filosóficas y educativas provenientes de las ciencias sociales como la “escuela activa” de Dewey (1938) mostraron que los aprendizajes fuertemente enraizados en la experiencia son efectivos y son los que más se asemejan a las dinámicas propias de las sociedades humanas. En este sentido, Dewey (1938) también alertaba del riesgo de estrechar demasiado las experiencias educativas, ya que una “experiencia dada puede incrementar la habilidad automática de una persona en una cierta dirección, pero incluso, tender a arraigar a esa persona en unos hábitos o rutinas; nuevamente el efecto es disminuir el campo de las experiencias futuras” (pp. 25-26). Así, la planificación consciente y directa de experiencias educativas es fundamental para ampliar el rango de experiencias a las que los sujetos podrán estar receptivos y disponibles en futuras situaciones. Más aún, esta posibilidad se vuelve crucial al referirnos a un trabajo de campo como el etnográfico en el que debemos desplegar todos nuestros sentidos en el campo para leer, interpretar o dialogar con la otredad de la manera más rigurosa y profunda posible.

Si nosotras pretendíamos formar antropólogos y antropólogas que en sus investigaciones pudieran echar mano a todas sus habilidades, en el entendido que el conocimiento sucede en el antropólogo (Peirano, 1995), entonces teníamos que buscar la manera por la cual el proceso de formación también considerase sujetos integrales. Incorporamos, entonces, la noción de “aprendizaje kinésico” (Jackson, 2010) y nos inspiramos en algunos principios del *embodied learning* (Panagiotis et al., 2018; Paniagua e Istance, 2018), aun cuando se trata de un abordaje originalmente pensado para el trabajo con niñas y niños. Cabe retomar algunos de sus postulados, a saber:

- Cuerpo y mente trabajan juntos en el aprendizaje.
- Los movimientos y los conceptos están conectados.
- La acción y el pensamiento son simultáneos.
- La ciencia y el arte se influyen y apoyan recíprocamente.
- Lo físico y lo ideacional discuten entre sí.
- La realidad y la imaginación están entrelazadas.
- El cuerpo viviente y el cuerpo vivido se unen al formar la conciencia humana. (Svendler et al., 2012)

Tal como lo explican Nguyen y Larson (citados en Panagiotis et al., 2018) en los contextos de *embodied learning* los aprendientes son “simultáneamente cuerpos sensorimotores, mentes reflexivas y seres sociales” (p. 594). Desde esta perspectiva, el *embodiment* conecta con la experiencia vivida, ya que es el resultado del compromiso sensorial con el ambiente, mientras que la cognición se sitúa en una retroalimentación constante entre la persona y el ambiente (Paniagua e Istance, 2018, p. 118). Así, las experiencias, emociones y sensaciones pasan a desempeñar un papel central en el proceso de aprendizaje. Y son estas las que se conectan con los aspectos estrictamente mentales, a fin de llevar adelante procesos más comprensivos, lo que demuestra, al mismo tiempo, que no todo conocimiento es intelectual.

A diferencia de la perspectiva cartesiana que trata los afectos en su doble dimensión psicofísica, la Educación Corporal pretende poner los afectos (*affectus*) como atributos de poder de la corporalidad; así las emociones, motivaciones, sentimientos, la imaginación o, por ejemplo, el miedo, el temblor, la risa, el llanto, son afecciones que se refieren a toda la corporalidad. Una afección como la imaginación en el aula puede aumentar o disminuir la potencia de obrar del cuerpo, favorecerla o reprimirla. En términos pedagógicos, la imaginación puede generar afección si tiene un impacto sobre la potencia de obrar del cuerpo, es decir, si la imaginación genera potencia de pensar, crear y experimentar o en tanto produce efectos particulares. (Gallo y Martínez, 2015, p. 618)

Finalmente, desde el gran paradigma del aprendizaje colaborativo buscamos incorporar todas estas dimensiones del o de la aprendiente para integrar las múltiples inteligencias que puedan convivir en él o ella, sin dejar de considerar la afectividad. Así, se intentan dislocar las restricciones de la lógica individualista de la persona occidental de matriz (kantiana). Para ello también tomamos insumos de la teoría del aprendizaje situado en comunidades de práctica, desarrollado por Lave y Wenger (1991) y profundizado por Lave (1991). La idea que desarrollan estos autores, al recuperar el papel del aprendiz de un oficio —aunque no sea del todo instrumentalizable en una clase universitaria de antropología—, nos resultó atractiva puesto que plantea llevar la comunidad de práctica al aula. En este sentido, intentamos nutrirnos de algunas de sus propuestas, especialmente del valor que dan a lo social en el hacer con otros. Dentro de este hacer con otros retomamos las ideas de Haraway (1985) de que todo conocimiento es situado, y de Freire (1973) de que todo acto educativo debería ser una *praxis* política de libertad. Así, los saberes que circularon en el aula de Antropología del Cuerpo se nutrieron de toda la rica historia disciplinar proveniente tanto del norte como del sur, pero siempre en diálogo con nuestra realidad local y las inquietudes que surgieron de un grupo integrado por estudiantes de diversas edades, orígenes socioeconómicos e historias personales que los llevaron a encontrarse en una clase de una universidad abierta y gratuita de un pequeño país del sur del sur.

La antropología de y desde las corporalidades. Saberes por construir y deconstruir

Como fue tempranamente planteado por Mauss (1979) con el *hombre total* biológico, social y psicológico, algunos fenómenos humanos son indisociablemente subjetivos y grupales al mismo tiempo, a pesar de que muchas veces son pre-objetivos, como las diferentes técnicas corporales existentes para caminar. En nuestro contexto contemporáneo ha quedado claro que el cuerpo humano puede ser entendido y abordado epistemológicamente como un cuerpo cognoscente. Dentro de la línea fenomenológica, Csordas (2010) plantea que el compromiso sensorial es pautado culturalmente y, por tanto, aprendido (*lato sensu*) y plausible de ser estudiado como fenómeno antropológico.

En cuanto a la metodología de investigación de estos fenómenos, Wacquant (2015) ha demostrado con su propuesta de una sociología carnal que siempre –pero más aún para acercarse y comprender fenómenos claramente corporales (como el boxeo) –, es necesario participar de los mismos e incluir en el análisis la experiencia corporizada de quien investiga.

[...] como una criatura sensible, sufriente, hábil, sedimentada, y corpórea. Subrayo la primacía del conocimiento práctico encarnado que emerge de y está continuamente imbricado en redes de acción, sobre el que la competencia lingüística es inserta. Considero entonces qué modos de indagación encajan para desmenuzar y explotar esta concepción encarnada del animal humano. Sugiero que la etnografía enactiva, la línea de trabajo de campo de inmersión que se basa en “*performar* el fenómeno” es un camino fructífero hacia la comprensión de los esquemas cognitivos, conativos y catéticos (es decir, el *habitus*) que generan las prácticas que subyacen a nuestro cosmos de investigación. (p. 2, traducción propia)

Este tipo de abordaje, que también se ha dado en llamar participación observante, nos obliga, según Sabrina Mora (2012), a considerar un conocimiento corporizado que incluya y trascienda la antropología reflexiva, porque nos permite volcar nuestra atención hacia las sensaciones y vivencias que habitan nuestros propios cuerpos de investigadores e investigadoras, a cuestionarnos sobre las reacciones e interacciones somáticas de nuestro estar-en-el campo con la presencia de otros y otras.

Las prácticas por hibridar

Como ha sido largamente trabajado por disciplinas como la expresión corporal o algunas corrientes de la danza y el teatro, hay un cierto conocimiento que solo es accesible si se aplaza, retrasa o minimiza lo verbal, lo espectacular, lo mimético, y se atraviesan determinadas experiencias. En sí misma, como lo dicen Stokoe y Harf (1984), “[l]a expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético; [...] expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con [el]

cuerpo" (citado en Sánchez, 2009, p. 27). Habitualmente, este tipo de conocimiento que podríamos llamar *corporeo* es patrimonio de técnicas, disciplinas o saberes cuyos ejes pasan por la anatomía corporal, el movimiento, el bienestar, la relación con lo afectivo, entre otras. Y en general es desdeñado por las instituciones académicas, superiores y científicas. Pero la antropología contemporánea nos demuestra que conocer desde la experiencia sensorial, corporal y que es propia de un saber preobjetivo y prediscursivo, es parte de la vida humana: de los procesos de acumulación cultural, de enseñanza-aprendizaje, de conocimiento e investigación de los fenómenos humanos. Como ejemplifica desde la filosofía de la danza Marie Bardet (2012):

Si esta idea de que la improvisación surge de ninguna parte es un mito persistente, el mito de la página en blanco, es porque cuenta bien la problemática intrínseca: una inmediatez que sin embargo no surge de ninguna parte, se despliega en un lugar, en una serie (...) y hace del presente un proceso de continuidad y diferenciación, al mismo tiempo que hace de la presencia una atención a la realidad en curso. (p. 133)

Incluso en los procesos de improvisación dancística, no existen ni la *tabula rasa* ni la página en blanco. Creación, cognición y percepción son históricas, ocurren en el presente, se oponen al pasado y se proyectan hacia el futuro; colapsa la sincronicidad y la diacronicidad en la carne misma de los cuerpos.

Línea de fuga entre antropología, cuerpos y danzas

Buscamos hibridar modos de hacer, enseñar e investigar; incluir lo corporal en nuestra propuesta dado que:

La educación corporal posibilita el acercamiento a las fuerzas que componen el cuerpo, aquellas que se desplazan entre líneas y que producen ciertos modos de ser y habitar el mundo, ciertas subjetividades; (y) se trata de estar atento a las líneas, a los encuentros, a las fuerzas y al movimiento que se desprende, a las conexiones que se establecen con el mundo para permitir la creación de pensamientos diferentes que afecten los modos de existir. (Gallo y Martínez, 2015, p. 626)

En nuestra propuesta del curso, fue especialmente importante exponer a los estudiantes a diversas experiencias que les permitieran cuestionar el pensamiento eurológocéntrico, en particular con referencia al cuerpo, que les permitiera trascender las nociones hegemónicas de raíz cartesiana e impregnadas por las visiones biomédicas como dualismos únicos y totalizantes. Al retomar la anécdota relatada por Jackson (2010) con respecto a la especial forma de encender el fuego entre los Kuranko, concluimos que sería útil generar propuestas híbridas que aprovechen los aprendizajes resultantes del trabajo de campo en la escuela de danza contemporánea, con el fin de desarrollar un abordaje pedagógico, corporal y situado para nuestras clases de antropología.

Por lo tanto, nos fijamos como objetivo diseñar algunas experiencias que partieran de las grandes propuestas del curso Antropología del Cuerpo y ofrecieran al grupo instancias en las que se pudiera maximizar un saber visto desde la perspectiva clásica, conceptual, expositiva; o que los hicieran atravesar experiencias sensoriales a partir de las cuales los estudiantes y las estudiantes pudieran registrar nuevas maneras de estar en el campo o de percibir el saber antropológico. Para esta tematización pusimos en diálogo abordajes somáticos de la investigación artística en danza, como el Contact Improvisación (CI) y la sensopercepción (Sánchez, 2009) con la fenomenología cultural (Merleau-Ponty, 1993; Csordas, 1998).

Finalmente, con el cuerpo como un inasible, construido cultural y disciplinariamente de diferentes maneras, nos embarcamos en un proceso de deconstrucción a través de herramientas conceptuales de la antropología clásica y contemporánea, y de experiencias que, vividas en tiempo presente, habilitasen nuevos conocimientos. En el siguiente apartado se repasarán tres de esas experiencias, sus relatos, impactos y aprendizajes.

La narración de las experiencias

El curso Antropología del Cuerpo forma parte del menú de optativas para completar los créditos del módulo general de la carrera³. El curso se aprueba mediante la realización correcta de dos parciales domiciliarios y lecturas continuas durante todo el proceso. En esta edición participaron aproximadamente cuarenta estudiantes y lo concluyeron treinta y dos. El dictado del curso se dividió en dos clases semanales de dos horas cada una. Una de ellas se dictaba en un antiguo salón de actos y la otra en un moderno salón. En el primer caso las sillas estaban fijas, en el segundo caso nos ubicamos en un gran círculo de modo que todos y todas podíamos vernos, establecer contacto visual y, en principio, intercambiar ideas cara a cara. Pero más allá de los ricos intercambios discursivos y conceptuales en torno a las lecturas hechas, ensayamos otro tipo de experiencias didácticas. A continuación, repasaremos algunas de ellas y los aprendizajes que nos dejaron.

Poniendo el cuerpo en un antiguo salón de actos

Los primeros capítulos de la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty (1993) fueron leídos por el grupo a modo de tarea domiciliaria. Al llegar a la clase se hizo una breve introducción y se realizó una primera puesta en común de lo leído. Un número de estudiantes manifestaron las dificultades que el texto les presentó

³ La licenciatura tiene un módulo general para todos los estudiantes y las estudiantes, y módulos específicos, tales como Antropología Social, Arqueología o Antropología Biológica. Cada módulo tiene aproximadamente la mitad de los créditos.

por su tipo de escritura y cómo les había costado sintetizar las conceptualizaciones leídas. De alguna manera, esto no representó una sorpresa para nosotras, ya que para quien se haya acercado a la obra de Merleau-Ponty es ineludible ponerla en relación con la experiencia pasada o presente para maximizar la comprensión del texto en cuestión. Si bien habrá quienes entiendan los conceptos expuestos por el filósofo con la sola lectura, asumimos que el texto plantea un diálogo con la realidad y con el estar-en-el-mundo de la obra misma y de quién la lee. Tanto es así que algunos pasajes parecen invitarnos —o inclusive incitarnos— a cuestionar lo que vemos, lo que sentimos y cómo lo hacemos.

Por tanto, luego de ese primer intercambio de la lectura domiciliaria, en el que efectivamente se plantearon más dudas que certezas, habíamos planificado dos actividades. La primera, que llamamos de percepción somática, se inspiró en consignas habitualmente propuestas en clases de danza contemporánea o expresión corporal a modo de caldeoamiento⁴. En esta actividad, a través de una guía, quien vivía la experiencia iba dirigiendo su atención a su estar-en-el-mundo, a habitar un momento sin desplazarse o con algunos movimientos realizados solo en función de una búsqueda de comodidad para habitar el espacio que ocupaba su cuerpo físico. El objetivo de esta actividad era activar la percepción en general, y llevar el foco de la atención a la *kinestesia*.

La guía era dada de forma oral, leyendo de manera suave y continua el siguiente guion:

Les vamos a pedir que por unos minutos se queden en la silla quietos, o al menos pasivos, probablemente se le vengán a la mente las actividades del día, o lo que hicieron antes, etc., pero, intenten ir dejando atrás esas ideas y tratar de habitar su presencia, contaremos 5 minutos. (Registro de una experiencia de taller, 24 de abril de 2019)

Una vez pasados los cinco minutos en silencio, se plantea lo siguiente, también de forma suave y continua.

Ahora les pedimos que enfoquen su atención en:

- Si hicieron movimientos en la silla, ¿cuáles fueron y por qué? ¿estaba incómoda, presionaba alguna parte del cuerpo?
- ¿Tosieron/estornudaron/sintieron escozor? ¿cómo fue la sensación de la tos? ¿cuándo fue la última vez que habían tosido/estornudado/rascado? ¿y la anterior?
- ¿Me molesta alguna prenda de ropa? ¿Me apretan las medias? ¿El calzado?

⁴ Para Patricia Stokoe (1984), creadora de los conceptos *expresión corporal* y *sensopercepción*, esta última se debe utilizar o activar en una primera etapa del proceso de trabajo, ya que se trata de “una técnica de base para el conocimiento del propio cuerpo, de su afinamiento, concentración y escucha” (citado en Sánchez, 2009, p. 27).

- ¿Les dio frío o calor? ¿algún punto del cuerpo está más caliente o frío que el resto? ¿que genera esa sensación? es agradable/desagradable? en qué otros momentos la han sentido o sienten habitualmente?
- ¿Les dolió algo? ¿cuánto hace que duele? ¿cuándo fue la última vez que les dolió? se golpearon allí? tienen una contractura?
- ¿Les dio sueño? bostezaron? cuándo fue la última vez que se durmieron? o despertaron? qué acompaña al bostezo? lágrimas? otro bostezo? cuántas veces al día bostezo? o cambio o noto mi respiración?
- ¿Cómo es mi respiración? la puedo percibir? ¿Qué pasa cuando pienso en mi respiración? ¿Me hace acordar a algún momento especial? de nerviosidad/ tensión?
- ¿Les dio hambre? ¿Cómo saciaría mi hambre en este momento? ¿o que comerían? ¿cuándo fue la última vez que comieron? ¿o la última vez que tuve hambre?
- ¿Se le durmió alguna parte del cuerpo? que sensación genera? ¿en qué otros momentos se me duermen partes del cuerpo? ¿cuándo fue la primera vez en mi vida que sentí esa sensación de "dormido"?
- ¿qué pasa en la boca? ¿con la saliva? ¿con los ojos? ¿se humedecen? ¿se secan? ¿da sed?
- ¿Les dieron ganas de ir al baño? ¿Qué sensación es esa? ¿cuándo fue la última vez en el día que fueron al baño? ¿y la anterior? ¿y la anterior? ¿vienen fácilmente esos recuerdos?

Les pedimos que tomen lápiz y papel y escriban las "respuestas", pueden elegir varias o tomar una profundizar, ver si siguen sintiendo lo mismo, hasta dónde la pueden historizar. la idea es que escriban durante 5 minutos más esas vivencias o sentires corporales a medida que aparezcan, sin pensarlos demasiado. (Registro de una experiencia de taller, 24 de abril de 2019)

Luego de esta activación sensorial, se planteó al grupo una actividad enfocada hacia la propiocepción y exterocepción. A medida que se iban llevando adelante las consignas, se iban leyendo, a través de un micrófono, pasajes de la *Fenomenología de la percepción* que se vinculaban y se podían resignificar en la experiencia que se estaba viviendo. La actividad se dividió en tres fases. En la primera se pidió al grupo que cada persona eligiera un lugar del salón, se parara y se dirigiera hasta allí. Al llegar, debía escribir qué movimientos tuvo que hacer para efectuar ese recorrido y qué objetos tuvo que reconocer o esquivar. Se trataba de un salón, a primera vista muy incómodo para una actividad de este tipo, ya que es un antiguo auditorio con butacas fijas, estrechos pasillos y desniveles.

El bastón del ciego ha dejado de ser un objeto para él, ya no se percibe por sí mismo, su extremidad se ha transformado en zona sensible, aumenta la amplitud y el radio de acción del tacto, se ha convertido en lo análogo de una mirada. En la

exploración de los objetos, la longitud del bastón no interviene de modo expreso y como término medio: el ciego la conoce gracias a la posición de los objetos, más que la posición de los objetos gracias a ella. *La posición de los objetos viene inmediatamente dada por la amplitud del gesto que la afecta* y en la que están comprendidos, además del poder de extensión del brazo, el radio de acción del bastón. Si quiero habituarme a un bastón, lo pruebo, toco algunos objetos y, al cabo de un tiempo, lo tengo «por la mano», veo qué objetos están al alcance de mi bastón o fuera de su alcance. No se trata aquí de una comparación entre la longitud objetiva del bastón y la distancia objetiva del fin por lograr. Los lugares del espacio no se definen como posiciones objetivas respecto de la posición objetiva de nuestro cuerpo, sino que inscriben alrededor de nosotros. (Merleau-Ponty, 1993, p. 160, cursivas nuestras)

En segundo lugar, se pidió a los participantes y a las participantes que se sentaran en el lugar elegido y observaran hacia una dirección, que dirigieran su mirada conscientemente hacia allí y observaran el paisaje. Luego se les pidió que trataran de memorizar una descripción real y al mismo tiempo imaginada de este: ¿qué hay más allá de la puerta del salón? ¿lo vemos? ¿lo sabemos/conocemos? ¿lo imaginamos?

Nuestro campo visual no está recortado en nuestro mundo objetivo, no es un fragmento del mismo con unos bordes claros como el paisaje que se encuadra en la ventana. Vemos tan lejos como se extiende la presa de nuestra mirada en las cosas —mucho más lejos de la visión clara e incluso detrás nuestro. Al llegar a los límites del campo visual no pasamos de la visión a la no-visión: el fonógrafo que toca en la habitación contigua y que no veo expresamente, cuenta aún en mi campo visual; recíprocamente, lo que vemos siempre es, en ciertos aspectos, no visto: es necesario que haya lados ocultos de las cosas y cosas «detrás nuestro», si tiene que haber un «delante» de las cosas, cosas «delante de nosotros» y, por fin, una percepción. Los límites del campo visual son un momento necesario de la organización del mundo, y no un contorno objetivo. (Merleau-Ponty, 1993, p. 292)

Por último, se pidió a cada persona que buscara un compañero o una compañera y le invitara a hacer el mismo recorrido; que lo guiaran como quisieran, pero conservando sus cuerpos a corta distancia, a una distancia que, desde su propia perspectiva proxémica, estuviera en el límite de la cercanía social/personal. Luego, al llegar al lugar, debían mostrarles su paisaje y relatarles su descripción. Finalmente, nos preguntamos: ¿Qué cambió en el recorrido con el otro? ¿Qué le llamó la atención al compañero o compañera de mi relato del paisaje?

La adquisición de la habilidad es la captación de una significación, pero la captación motriz de una significación motriz. ¿Qué quiere decir eso, exactamente? Una mujer mantiene sin cálculo un intervalo de seguridad entre la pluma de su sombrero y los objetos que podrían troncharla, siente donde está la pluma como nosotros sentimos donde tenemos la mano. Si tengo el hábito de conducir un coche, lo meto por un camino y veo que «puedo pasar» sin tener que comparar la anchura del mismo con la de las alas del coche, como atravieso por una puerta sin comparar la anchura de la misma con mi cuerpo.¹⁰⁸ El sombrero y el automóvil han dejado de ser objetos

cuyo volumen y tamaño se determinaría por comparación con los demás objetos. Se han convertido en potencias voluminosas, la exigencia de un cierto espacio libre. (Merleau-Ponty, 1993, p. 160)

Luego de esta experiencia, el grupo cambió su *estar-en-el-salón*. La gran mayoría se quedó sentada en otros lugares diferentes a los habituales, se agrupó de manera espontánea e intercambiaron ideas de manera entusiasta sobre la experiencia, los capítulos de la *Fenomenología de la percepción* trabajados y sobre otros temas de interés compartidos que escapan a la dupla docente, autoras de este escrito. Todo esto representó una dislocación del habitual estar en el salón de clase y, por tanto, una posibilidad distinta de recepción. Inmediatamente después, se hizo una puesta en común de la experiencia. Los estudiantes y las estudiantes compartieron una cantidad de reflexiones sobre las ideas de Merleau-Ponty, pudieron conectar ideas de la *Fenomenología de la percepción* con la experiencia previa, su vida cotidiana y sus trabajos de campo. Entendemos que a través de esta propuesta se logró nuestro objetivo de que el grupo aprehendiera algunas ideas básicas de la fenomenología. La experiencia funcionó como una

relación práctica con el mundo [que] no se da en términos de un 'yo pienso' sino de un 'yo puedo'. En aquello que 'intentamos' nuestro cuerpo apunta hacia un mundo, tratando de incorporarlo -desde movimientos sencillos como tomar un objeto o desplazarnos por el espacio hasta hábitos complejos como utilizar herramientas. (Citro, 2009, p. 47)

La pequeña danza

Susana Tambutti (2009) afirma: "Leer a Merleau-Ponty implica entrar en un estilo donde el modo de decir se confunde con lo dicho, la palabra vibra, sale de su lugar representacional para devolvernos la experiencia del cuerpo en palabra" (p. 6). Entonces, para cerrar la unidad sobre fenomenología nos interesaba dar un paso más para que el grupo pudiese atravesar una experiencia aún más profunda de lo propioceptivo, que a su vez le sirviese como activación sensorial para sus investigaciones de campo. Para ello, recurrimos a un texto del antropólogo Lepecki (2006) a quien conocimos gracias al trabajo de campo en la danza llamado *Agotar la danza: performance y política del movimiento*. Comenzamos a leerlo porque su obra era habitualmente citada en conversaciones con bailarinas y bailarines. Para nuestras clases decidimos trabajar el texto "Inmóvil: sobre la vibrante microscopía de la danza" (Lepecki, 2011) en combinación con una propuesta de Contact Improvisation (CI) llamada *pequeña danza* (Paxton, 2017). El CI fue creado por Steve Paxton y es claramente descrito como una técnica fenomenológico-experiencial por Daniel Lepkoff (2011), bailarín y teórico contemporáneo de Paxton que participó en los primeros encuentros en la

década del 1960, en los que el CI fue creado. Lepkoff (2011) describe al CI como un proyecto que se propone:

Diseñar una forma de performance que desvíe cualquier impulso del bailarín guiado estilística o estéticamente, revelando un nivel físico de funcionamiento que es comúnmente inconsciente [...] El artificio de Steve [Paxton] fue poner el cuerpo del bailarín en situaciones inusuales, desorientadoras y, en general, emergentes. [...] En estas situaciones, uno no puede confiar en los hábitos; los reflejos se adueñan, y el resto es historia. La técnica necesaria que subyace para prepararse y sobrevivir a las sorpresas del dúo del CI es postular y mantener una pregunta [...] Este preguntar, más que ser formulado con la mente verbal de cada quien, es formulado y reside entre los tejidos del cuerpo: huesos, músculos, órganos, nervios y cerebro [...] a través de mis sentidos físicos puedo recoger información directamente de mi ambiente- usando mis propios poderes de observación puedo cambiar mi perspectiva, tener nuevas percepciones y liberarme a mí mismo de mis propias y convencionales formas de mirar. [...] mi atención necesita estar constantemente en movimiento. Reconocer lo que estoy reconociendo es la parte más sencilla; reconocer lo que no estoy percibiendo es el desafío. Cuando mi atención cesa de moverse, mi interpretación de lo que se ve se vuelve fija y mi visión se convencionaliza, es por eso que el preguntarme desaparece. La percepción sigue a la atención. El CI ha fijado mi atención en un sujeto elusivo, pero que a la vez provoca nuevas percepciones. (p. 41)

Por su parte, Lepecki (2000) pone en diálogo algunas propuestas dancísticas modernas y contemporáneas que apelaron a la inmovilidad, entre ellas *La pequeña danza* del CI, la idea de Merleau-Ponty de la *filigrana de la percepción* y el concepto acuñado por Suely Rolnik (2004) de cuerpo vibratorio. El texto es profundo. A través de coreografías concretas y puestas en escena, Lepecki realiza un sustantivo análisis fenomenológico de las corporalidades, partiendo de la Modernidad hasta el presente. Uno de los ejes del texto es la relación del sujeto con su inmovilidad, puesto que esta no es tal, sino una *inmovilidad* que habilita la percepción del cuerpo vibratorio.

[L]a inmovilidad que analizamos no abreva de las cualidades de la fijeza, sino que se trata de una categoría ontológica, un umbral sensorial, una intensidad vibratoria provocada por el rechazo del sujeto a comprometer su cuerpo en movimientos impensadamente continuos, sobredeterminados, prescritos, y en subjetividades y cuerpos-imagen. Esta inmovilidad vibratoria reconfigura la relación misma entre corporalidad y subjetividad, en tanto chocan en la formación de umbrales sensoriales en el campo de fuerza cultural-histórico que es el mundo. (Lepecki, 2011, pp. 541-542)

Esa fuerza cultural-histórica se percibe en lo sutil de una filigrana; lo invisible existe gracias y en oposición a lo visible. Con respecto a la visión que se fijaría si dejase de oponerla con preguntas en la “filigrana” intersticial de lo visible, Lepkoff (2011) afirmaba que, para el movimiento, la inmovilidad opera “como la amenaza intersticial cuya erupción inminente e incontrolable definía y contenía los límites mismos de la imaginación coreográfica” (Lepecki, 2011, p. 531).

La actividad concreta que se propuso al grupo fue tomada de talleres de danza en los que se propuso a algunos participantes bailar con una consigna, mientras que otros observaban y tomaban notas (en los talleres de danza en general estos roles rotan y se intercambian los materiales escritos). Según lo observado, este tipo de consigna resulta muy útil al momento de la creación que siempre exige novedad y, en el caso de la danza contemporánea, ruptura. Dada la clara similitud de esta consigna con el trabajo etnográfico de observación, se propuso a los estudiantes y a las estudiantes que, en grupos, alguien guiara una *pequeña danza*, dos o tres bailaran y dos tomaran notas de lo observado. Se entregó al guía de cada grupo la transcripción de las palabras de Paxton —algunos de estos fragmentos se transcriben a continuación— y se les indicó que debían introducir a sus compañeros y compañeras en la danza, pero que podían utilizar el texto de la manera que desease (leerlo previamente, leerlo mientras se danzaba, darlo a leer a los compañeros y compañeras, parafrasearlo, mostrarlo con su cuerpo, guiar a sus compañeros y compañeras mediante el tacto, etc.).

Extractos del guion de *La pequeña danza* entregado a los grupos:

El texto debe ser recitado lentamente, con pausas entre cada frase.

La pequeña danza, el soporte

Relájate profundamente en el cono de la cavidad ocular. Imagina una línea que corre entre las orejas. Ahí es donde descansa el cráneo. Haz el movimiento, muy pequeño, para "Sí". Esto hace que el cráneo se balancee en la vértebra superior, el atlas. Tienes que intuir los huesos. Como una rosquilla. La sensación que lo rodea lo define. Haz el movimiento para "No." Entre estos dos movimientos puedes su tamaño pues la longitud a su cargo determinar la longitud de las vértebras.

[...] Inflando los pulmones. Respira desde la parte inferior del pulmón hasta la clavícula. ¿Puedes expandir las costillas hacia fuera y hacia arriba y hacia atrás fácilmente? Definiendo el diafragma en términos de sensación. Parte inferior del pulmón. Dos cúpulas de músculo. Así que con cada respiración estás masajeando los intestinos ... Lo que el diafragma está haciendo es una señal para el resto del cuerpo. Cielo arriba, tierra abajo...

[...] Has estado nadando en la gravedad desde el día que naciste. Cada célula sabe dónde está el abajo. Fácilmente olvidado. Tu masa y la masa de la tierra llamándose uno al otro ...

[...] Fuerza ascendente de los huesos. Los omóplatos caen por la espalda, relajando los intestinos en el cuenco de la pelvis ... En la dirección en la que los brazos están colgando, sin cambiar esa dirección, haz el estiramiento más pequeño que puedas sentir. Puede ser más pequeño. Puedes hacer menos.

[...] Posición vertical ... columna vertebral erguida ... Siente la parte inferior del pulmón, el diafragma, siente que masajea los órganos, abajo hacia el cuenco de la pelvis, relaja tus genitales y ano ... respira profundamente ... exhala lentamente ...

siente la pausa en la exhalación ... Atento al comienzo de la inhalación ... Esta cosa, el tiempo ... lleno de prisa y pausa ... siente el tiempo pasar a través de la respiración ... no inicies la respiración ... sólo observa ese período ... trata de capturar tu mente, el momento exacto en que la inhalación comienza de nuevo...

De pie ... Relájate erguido con el peso hacia la mitad posterior de la rodilla, pon un poco de peso en el metatarso ... relaja el cuero cabelludo ... relaja los párpados ... relaja detrás de los ojos ... profundamente dentro de las cuenca[s] ocular[es] ... no gastes ninguna energía bloqueando o enfocándote ... deja tus ideas fluir ... porque ciertas cosas enmascaran otras cosas ... y es mejor para esto ahora mismo no tener concentración ... siente el juego del apurarse y de la pausa de la pequeña danza que te sostiene vertical cuando te relajas ... A través de la simple masa y del equilibrio ... 60 % en el metatarso, algo a los dedos de los pies, el resto atrás ... rodillas un poco relajad[as] ... Deja que tu respiración guíe tu torso, haciéndote simétrico ... deja que tus costillas estén abiertas al inflar de los pulmones ... Los brazos caen a los lados ... Siente la pequeña danza ... siempre está ahí

[...] Imagina, pero no lo hagas, imagina que estás a punto de dar un paso adelante con tu pie izquierdo. ¿Cuál es la diferencia? De nuevo a pie ...

Imagínese, pero no lo haga, imagine que está a punto de dar un paso con su pie izquierdo.

¿Cuál es la diferencia? Vuelve al soporte ...

Imagina, pero no lo haga, imagina que está a punto de dar un paso con tu pie derecho

[...] tu pie izquierdo ... derecho ... izquierdo, derecho, izquierdo ... el soporte. (Paxton, 2017)

Para llevar a cabo esta actividad, los grupos de estudiantes se ubicaron en el lugar que les resultaba más cómodo. Todos salieron del salón de clase y se ubicaron en los amplios corredores. Cada uno se comportó de manera diferente, hubo casos en que quien guiaba lo hacía mediante sus propios movimientos corporales, en otros casos el guía leía el texto sin saltarse un punto o coma.

La puesta en común posterior a esta actividad resultó muy interesante. Cada uno expresó, desde el rol que le había tocado, las sensaciones vividas. Hubo quienes, haciendo estos “pequeños” movimientos, entraron en estado de una profunda calma que les resultó muy placentera. Mientras que a otros la *pequeña danza* les resultó inquietante y les provocó, por ejemplo, deseos de “ir a practicar kick boxing”, como comentó una estudiante. En cuanto a la relación entre quienes guiaban y eran guiados, se percibió confianza y entrega, sin que mediaran mayores obstáculos y se pudiera generar un ambiente confortable. Resultó muy interesante poner en diálogo las notas de campo de quienes realizaron la observación con las vivencias relatadas por quienes estaban ejecutando los movimientos. Se notaron similitudes, pero también di-

ferencias y contrastes que ayudaron a comprender la distancia epistemológica que encarna siempre quien observa una práctica corporal. Otra observación por resaltar es que, en todos los casos, los estudiantes y las estudiantes se sumergieron en la actividad sin notar a la gente que pasaba cerca y se detenía a mirar sorprendida por la actividad. Después del ejercicio, en general todos y todas señalaron que sentían tener una percepción y una sensibilidad modificadas; una especie de mayor conciencia corporal que privilegiaba sentir sus cuerpos sobre el hecho de pensarlos.

Puestas en escena espontáneas

Luego de presentar algunos enfoques sobre la antropología de la danza y el movimiento, se pidió al grupo de estudiantes que realizara un trabajo de observación de una práctica dancística o un trabajo de descripción de corte autoetnográfico sobre alguna danza o práctica similar que cada uno realizara. A la siguiente clase, cuando se pusieron en común y discutieron algunas de las notas de campo, hubo quienes decidieron realizar sus propias puestas en escena para acompañar esos relatos de campo. Por una parte, se consideró una experiencia muy rica, ya que permitió vivenciar la diversidad de trayectorias vitales presentes en el curso. Por otra parte, desde la perspectiva de los objetivos del curso se dieron algunos aprendizajes o *insights* que nos interesa señalar.

Mientras una estudiante, docente de Hip Hop bailaba, el resto la seguía en ronda mirándola o acompañando su danza con pequeños movimientos rítmicos. Luego, otra estudiante bailó la danza del vientre, a la cual se dedica de manera artística. Finalizadas estas puestas en escena espontáneas se preguntó al grupo sobre lo que había vivenciado. Espontáneamente, los estudiantes y las estudiantes comenzaron a establecer relaciones entre sus sensaciones corporales como espectadores y conceptos trabajados en clase. Observaron que muchos se desabrigaron mientras sus compañeras bailaban, puesto que habrían sentido calor, y conectaron este fenómeno con la idea trabajada de *empatía kinestésica* (Sklar, 2000). Los estudiantes y las estudiantes, cuando se miraron unos a otros, también observaron que la gran mayoría mostraba rostros distendidos y sonrientes. Asimismo, algunos puntualizaron cómo el habitual moverse rítmicamente de quienes se encuentran en copresencia de una *performance* con música, forma parte de un modo somático de atención compartido (Csordas, 2010). Las reflexiones sobre las sensaciones sentidas durante ambas danzas permitieron una mejor comprensión y aprehensión de la propuesta de Csordas, que luego se pudo trasladar al análisis de otras prácticas.

A través de sus propias danzas, el grupo pudo transformar en aprendizajes significativos algunas ideas ya planteadas teórica y expositivamente que, en abstracto, habían resultado difíciles de aprehender para muchos y muchas estudiantes. Por ejemplo, se resaltó que la kinestesia es considerada un sentido que, a diferencia de los cinco sentidos típicamente reconocidos, su recepción y producción se dan de la misma manera, concretamente en el movimiento mismo (a diferencia, por ejemplo, de las imágenes cuya producción puede ser kinestésica a través del dibujo, pero su recepción es visual) (Sklar, 2000).

Cabe señalar que estas experiencias que consideramos aprendizajes antropológicos fueron viables, ya que previamente existió un nivel de escucha, complicidad y confianza mutua entre los asistentes y las asistentes. Lo cual, como ya fue mencionado, se produjo en torno a nuestra intención de partida de formar un grupo de clase, pero con las características fundamentales de una comunidad de práctica en la que el aprendizaje colaborativo puede darse de manera efectiva.

Resultados

Poner en juego y jerarquizar lo kinestésico en algunos de los encuentros del curso permitió, sin duda, ampliar la comprensión de textos complejos como la *Fenomenología de la percepción*. En este sentido, habilitó en cada sujeto la posibilidad de vivenciar experiencias nuevas o repasar sensaciones ya experimentadas, pero volcando su atención hacia estas de una manera nueva, lo cual les permitió cuestionarse observaciones previas. Así, fue posible ponerlas en relación con lo que vivencian otros sujetos cuando realizamos trabajo de campo antropológico. Asimismo, estas experiencias perceptivas, corporales y kinestésicas más holísticas, permitieron o coadyuvaron a generar una cierta forma de producir saber y circular conocimientos en el grupo. Una estudiante lo expresaba de la siguiente manera: “la experiencia produjo en nosotros una especie de *communitas* que se vio claramente en el cierre, en las ganas de seguir en contacto” (registro de una experiencia de taller, 26 de junio de 2019).

La idea de la *communitas* es interesante, puesto que refleja el eje temático transversal del curso que problematizaba la noción occidental de persona y, a través de las clases, la fue poniendo en diálogo con las corporalidades *otras* que se iban trabajando. Especialmente, se problematizó este concepto en el módulo de fenomenología cultural abordado para este artículo, en el que nos interesaba que el grupo integrara la noción *ser-en-el-mundo* de Merleau-Ponty. También se retomaron las palabras de Silvia Citro (2009) en relación con el hecho de poder hacerlo a través de “la experiencia de la percepción, donde sujeto y objeto constituyen potencias en una relación de complicación” (p. 50).

Las actividades que propusieron para que el grupo se involucrara en diversas prácticas corporales, permitieron que los estudiantes y las estudiantes comprendieran más cabalmente la noción de *reflexividad corporalizada* (Rodríguez, 2009). Esta noción se pudo aplicar tanto al baile típico uruguayo del candombe —que la mayoría baila de una u otra manera— como a otros tipos de danza-rituales, como la capoeira. Del mismo modo, al trabajar sobre el ritual-teatro-danza del Negro Fugido que tiene lugar en Acupe (estado de Bahia, Brasil) se pudo identificar una memoria danzada que pasa por ciertos movimientos corporales, que se trata de algún modo de una especie de relato coreografiado, de una memoria que no necesita de un discurso para ser transmitida de generación en generación. Fue gracias a este fenómeno que se pudo discutir la diferencia entre representación y performatividad; entre *hacer como si* y vivir o experimentar.

Con respecto al objetivo de abordar el estudio de las corporalidades desde una *praxis* no estrictamente cartesiana y dicotómica, que permitiera que otros saberes como los abordajes fenomenológicos o no occidentales pudieran ser comprendidos, entendemos que la experiencia también fue fructífera. También resultó interesante el módulo dedicado al caso del budismo zen en Uruguay, que incluyó también prácticas corporales⁵. Esto se debe a que en él existe una diferencia entre cuerpo y mente que no se corresponde valorativamente con la distinción cartesiana, y menos aún con la herencia cristiana.

En la segunda prueba parcial realizada al final del curso, el grupo logró generar síntesis interesantes, integrar correctamente las perspectivas teóricas trabajadas y poner en diálogo diferentes autores. En cuanto a la percepción o vivencia del curso, el grupo expresó haber integrado teoría y práctica, así como saber conceptual y experiencial de una manera nueva. Algunos de los comentarios que registramos son muy informales, pero evidencian estas sensaciones de manera clara, por ejemplo: “te parte la cabeza y el cuerpo en mil pedazos”, “todo lo aprendido y vivenciado” o “te hacen ser parte y te interpelan de verdad” (registro de una experiencia de taller, 24 de junio de 2019). Si bien, como nos suele suceder al momento de poner en palabras y pasar nuestras sensaciones por el tamiz de lo verbal, a los estudiantes se les hace difícil desprenderse de la inconmensurable herencia cultural dual. Encontramos muy interesante el sustrato de sus apreciaciones que muestran cómo el grupo se sintió convocado e interpelado en sus corporalidades y afecciones.

⁵ En este caso, agradecemos al antropólogo Eduardo Gómez Haedo quien compartió generosamente sus trabajos teóricos y prácticos al respecto.

Conclusiones

Aunque este curso se trataba de una asignatura dirigida exclusivamente a estudiantes de ciencias antropológicas, por la propuesta temática, había estudiantes con otros bagajes disciplinares previos vinculados a la medicina, las danzas de lo más diversos géneros –desde Flamenco hasta Hip Hop–; la música; la arquitectura y el diseño; el yoga y el taichí; y el trabajo en centros de privación de libertad. Si bien la variedad de esta riqueza era innegable, produjo en momentos iniciales algunos roces, por ejemplo, el cuestionamiento a poner en igualdad relativa las medicinas no occidentales y la biomedicina o la confrontación de diferentes posiciones sobre una supuesta integración cuerpo-mente que sería propia de algunas disciplinas orientales (según cierta *doxa*). Sin embargo, con el correr de los encuentros el grupo se fue consolidando como tal al ir concibiéndose a sí mismo como una comunidad de práctica. Quienes guiábamos fuimos monitoreando los intercambios y planteando las diferentes propuestas híbridas organizadas de manera gradual en cuanto al involucramiento corporal y sensorial que requerían. Finalmente, las que en un principio parecían diferencias insalvables, se transformaron en experiencias compartidas y fuentes de conocimiento construido en comunidad a través de la implementación de estas consignas performáticas.

Nos interesa destacar la importancia de poner en juego los cuerpos como estrategia didáctica, ya que cuando proponemos actividades que requieren de corporalidades extracotidianas (Barba, 1994), el foco de nuestra atención es impulsado hacia lugares nuevos. Y específicamente en referencia al *métier* antropológico, nos interesa destacar cómo estas consignas hacen emerger observaciones/percepciones del tipo de las que cualquier profesional puede experimentar en su habitual trabajo de campo, pero que han sido sistemáticamente desplazadas de las genealogías epistemológicas y disciplinares, como lo que sucede con mi temperatura corporal y mis sensaciones en general cuando me aproximo a una u otra persona, o cuando veo a alguien bailar (ejemplo que se materializó claramente en clase). Cuando la atención se vuelca hacia esa información de manera fenomenológica, no solo se amplía el saber antropológico, sino que quienes estén participando pasan a encontrarse en un plano de mayor igualdad. El foco de la búsqueda y las interacciones son esas nuevas percepciones, sensaciones y, en definitiva, ese nuevo conocimiento. Al momento de dialogar, compartir y poner las experiencias en relación con las y los autores referentes, los intercambios se vuelven más igualitarios.

La investigación social y la educativa han demostrado extensamente que al interior de las instituciones, dentro de las aulas, más allá del espíritu democrático de gran parte de la legislación de nuestros países, lejos de igualarnos, no hacemos sino reproducir el enclasmiento y otras desigualdades sociales (como

podría ser el estatus profesional), las jerarquías étnico-raciales (como la práctica de una religión afro), las de género y las generacionales. Específicamente en las clases de nuestra Facultad ha sido estudiado cómo los varones son quienes suelen tomar y hasta monopolizar la palabra en clase (Madfes, 2004). Por el contrario —y debemos admitirlo—, felizmente hacia el final del semestre en el curso Antropología del Cuerpo se pudo observar que las participaciones y diálogos eran valorados, escuchados y contestados por integrantes del grupo de diversas formaciones, edades y orígenes.

Las hibridaciones entre antropología y muchas de las técnicas y propuestas experienciales que se utilizan en danza contemporánea, específicamente en los contextos investigativos y de creación (muchas de ellas derivadas de la expresión corporal, la *performance*, entre otras), son herramientas muy útiles para la educación corporal de antropólogos y antropólogas, y de quienes se adentran en el estudio etnográfico de las prácticas corporales. Se trata en general de propuestas accesibles a corporalidades diversas: a cuerpos con diferentes historias, habilidades y sensibilidades adquiridas. Y de ser adaptadas a objetivos pedagógicos, parafraseando a Dewey (1938), son capaces de acortar el camino hacia la percepción de subsiguientes experiencias sin formatear los cuerpos en general ni la percepción en particular (Foucault, 1976), tal como ocurre en la manera altamente normalizadora que ha propuesto siempre la institución educativa tradicional, desde la educación de la primera infancia hasta la universitaria.

Agradecimientos

El presente trabajo pone en diálogo el aprendizaje acumulado en el Programa Género, Cuerpo y Sexualidad (GCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay), que lleva quince años de trabajo en el área de la corporalidad con diversos trabajos de investigación, enseñanza, extensión y publicaciones. También surge de lo que se halló en ediciones previas del curso de grado Antropología del Cuerpo y el trabajo de campo realizado para una tesina en Antropología Social, cuyo registro etnográfico se centró en un año de asistencia a una escuela de danza contemporánea en 2015, pero cuyas observaciones e indagaciones teóricas comienzan unos seis años antes.

Referencias

- Svendler, C., Anttila, E., Rowe, N. y Pernille, T. (2012, 14-20 de julio). *The entire school dances: Dance, democracy, and embodiment in a school context* [ponencia]. Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit. Taipei National University of the Arts, Taiwan. <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/young-peoples-embodied-voices-experiences-and-learning-in-dance-education-practices.pdf>

- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Barba, E. (1994). *La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral*. Catálogos.
- Citro, S. (2009). Variaciones sobre la corporalidad. En S. Citro (ed.), *Cuerpos Significantes. Travesías de una Etnografía Dialéctica* (pp 43-82). Biblos.
- Csordas, T. (1998). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Csordas, T. (2010). Modos Somáticos de Atención. En S. Citro (ed.), *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Biblos.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education. Experience and Education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Gallo, L.E.; Martínez, L.J. (2015) "Líneas pedagógicas para una educación corporal", *Cuadernos de pesquisa*, 45(157):612-629. https://www.researchgate.net/publication/283565887_Lineas_pedagogicas_para_una_Educacion_Corporal/fulltext/568893b308ae051f9af5c710/Lineas-pedagogicas-para-una-Educacion-Corporal.pdf
- Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (1985). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cultura Libre.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 59-82). Biblos.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic books.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lepecki, A. (2006). *Agotar la danza. Performance y Política del Movimiento*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Lepecki, A. (2011). Inmóvil: sobre la vibrante microscopía de la danza (R. Rubio, trad.). En D. Taylor y M. Fuentes (eds.), *Estudios Avanzados de Performance* (pp. 521-548). Fondo de Cultura Económica
- Lepkoff, D. (2011). Contact Improvisation: A question. *Contact Quarterly* 36(1). <https://contactquarterly.com/cq/article-gallery/index.php#view=contact-improvisation-a-question>
- Lorenc, F. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/206>
- Madfes, I. (2004). *Autonomía y afiliación: el rol de los marcadores conversacionales como índices de género*. Ceil/Fhce.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Tecnos.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Planeta-De Agostini.

- Mora, A. (2012). *El cuerpo en la danza: una etnografía sobre la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Editorial Académica Española.
- Morin, Edgar (2004) *Introducción al pensamiento complejo* Morín, E. Editorial Gedisa.
- Novack, C. (1992). Artifacts (The Empire After Colonialism). *Women & Performance: a journal of feminist theory*, 5(2), 82-89.
- Panagiotis, K., Ioannou, A. y Retalis, S. (2018). Moving bodies to moving minds: A study of the use of notion-based games in special education, *TechTrends* 62(6), 594-601. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/88/10.1007/s11528-018-0294-5>
- Paniagua, A. e Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing.
- Peirano, M. (1995). *A favor da etnografia*. Relume-Duma.
- Paxton, S. (2017). *La pequeña danza, el soporte* (M. Blanco, trad.)- Contactimprovisation.blog. <https://escontactimprovisation.wordpress.com/2017/01/26/la-pequena-danza-el-soporte/>
- Rodríguez, M. (2009). Entre ritual y espectáculo, reflexividad corporizada en el candombe, *Avá. Revista de antropología*, 14. http://www.ava.unam.edu.ar/images/14/pdf/ava14_m_rodriguez.pdf
- Rolnik, S. (2004). *Corpo Vibrátil. Arte, Política e Subjetividade*. Iluminuras.
- Sánchez, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. En K. Ruano y G. Sánchez (eds.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 151-174). Wanceulen.
- Sklar, D. (2000). Reprise: On Dance Ethnography. *Dance Research Journal*, 32(1), 70-77. <https://doi.org/10.2307/1478278>
- Tambutti, S. (2009). *Inicio de una poshistoria. Steve Paxton y Merelau-Ponty. Los bordes difusos del cuerpo* [Seminario Teoría General de la Danza]. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://nohaymascocoa.files.wordpress.com/2018/07/tee282acc2a0c2a6c3b3rico-me282acc2a0c2a6c3b3dulo-5-uba-2009-21.pdf>
- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica. En D. Taylor y M. Fuentes (eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2015). For a Sociology of Flesh and Blood. *Qualitative Sociology* 38(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11133-014-9291-y>

El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior*

Ana Magdalena Solís Calvo

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
anamsoliscalvo@hotmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se retoman algunos principios expuestos por organismos internacionales (Banco Mundial, Unesco, entre otros), que marcan ruta en las actuales políticas públicas en el ámbito educativo con relación a los términos de inclusión y desigualdad en América Latina. La finalidad es revisar las implicaciones del discurso del liberalismo y el capitalismo como principios fundantes de la educación para todos, donde las mujeres son incluidas, pero no tienen las mismas condiciones que los hombres.

Se muestra el caso de dos grupos de estudiantes mujeres de la licenciatura en Educación Preescolar en la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional, en Ciudad de México. Estos casos sirven como referente para cuestionar los elementos imbricados en las políticas educativas actuales y la manera en que las mujeres han ocupado un lugar de desigualdad estructural desde la conformación de la organización de las

sociedades, el origen de la democracia y las fusiones patriarcales del capital y los Estados liberales. Al retomar un estudio de caso documentado a través de una investigación cualitativa desde la perspectiva sociocultural y al tener como principal herramienta de indagación las entrevistas a profundidad, las narrativas autobiográficas de las estudiantes dan cuenta de la condición de género y las implicaciones socioculturales, familiares, económicas en las que viven estas mujeres que son a la vez docentes y estudiantes. Los datos empíricos presentados son tamizados por referentes teóricos, entre ellos los feministas, para develar la desigualdad estructural de género vedada bajo las promesas de inclusión educativa en las actuales políticas públicas en el ámbito educativo.

Palabras clave: política educativa; educación superior; formación docente; desigualdad; género; teorías feministas.

* Cómo citar: Solís Calvo, A. M. (2020). El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 83-93. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a4>

Recibido: 15 de diciembre de 2019.

Aprobado: 12 de marzo de 2020.

The Order of Things: Educator Women and Gender Inequality in Higher Education

ABSTRACT

In this article, we retake some principles exposed by international organizations (World Bank, Unesco, among others), that made routes for contemporary public policy in the realm of education with relation to the terms of inclusion and inequality in Latin America. The goal of this article is to review the implications of the liberal and capitalist discourses as guiding principles of education for all and where women are not included but have the same conditions as men.

We display the case of two groups of women students from the undergraduate program in pre-school education in the 097 South Unit of Universidad Pedagógica Nacional (National Pedagogic University) in Mexico City. These cases serve as referents for questioning the element involved in the current educational policies and how women have occupied a place of structural inequality since the conformation of the organization of societies, the origin of

democracy, and the patriarchal fusions and intricacies between capital and liberal States.

By retaking a case study documented through qualitative research from the social-cultural perspective and by having in-depth interviews as the main tool of inquiring, the autobiographical narratives of the female students give an account of the gender conditioning and their social and cultural, family-related, and economic repercussions lived by these women that are teachers and students at the same time. The empirical data presented here are sieved by theoretical references, the feminist ones among them, for unveiling the structural gender inequality underlying in the promises of educational inclusion in the current public policy for the educational realm.

Keywords: educational policy; higher education; teachers education; inequality; gender; feminist theories.

A ordem das coisas: mulheres educadoras e desigualdade de gênero no ensino superior

RESUMO

Neste artigo, são retomados alguns princípios expostos por organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, entre outros) que determinam o caminho das atuais políticas públicas no contexto educativo quanto à inclusão e à desigualdade na América Latina. O objetivo é verificar as implicações do discurso do liberalismo e do capitalismo como princípios fundantes da educação para todos, em que as mulheres são incluídas, mas não têm as mesmas condições do que os homens. Apresenta-se o caso de dois grupos de estudantes mulheres da licenciatura em Educação Pré-escolar na Unidade 097 Sul da Universidad Pedagógica Nacional, na Cidade do México. Esses casos servem como referente para questionar os elementos envolvidos nas políticas educativas atuais e a maneira em que as mulheres ocupam um lugar de desigualdade estrutural a partir da conformação da organização das sociedades, da origem da democracia

e das fusões patriarcais do capital e dos Estados liberais. Ao retomar um estudo de caso documentado por meio de uma pesquisa qualitativa, sob a perspectiva sociocultural, e ao ter como principal ferramenta de questionamento as entrevistas a profundidade, as narrativas autobiográficas das estudantes evidenciam a condição de gênero e as implicações socioculturais, familiares, econômicas nas quais essas mulheres, docentes e estudantes ao mesmo tempo, vivem. Os dados empíricos apresentados são depurados por referentes teóricos, entre eles os feministas, para revelar a desigualdade estrutural de gênero vedada sob as promessas de inclusão educativa nas atuais políticas públicas no âmbito educativo.

Palavras-chave: política educativa; ensino superior; formação docente; desigualdade; gênero; teorias feministas.

Introducción

El presente documento se desprende de una investigación amplia realizada por un equipo de investigadores interesados en la formación de mujeres educadoras (Solís, Sánchez y Lira, 2016). Después de analizar varios elementos de la condición de género en la educación superior, de manera particular nace en mí la inquietud de volver sobre los datos recabados en aquella investigación mayor y retomar algunos de ellos. En principio, esto responde a una necesidad personal, pues como mujer me identifico con ciertas condiciones de género. La segunda motivación está ligada a mi formación profesional como docente en esta licenciatura, por ende, me interesa conocer a las estudiantes participantes en este estudio. Con estos antecedentes, la finalidad de tomar un nuevo sesgo investigativo es mirar nuevamente los datos obtenidos a través de diversas teorías feministas para la construcción de elementos de análisis en la interpretación de las desigualdades de género que constituyen el espacio académico de la universidad. En este caso, se analiza una institución pública de Ciudad de México a cargo de la formación de licenciadas en educación preescolar. Las condiciones de esta institución pueden ser similares a otras instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica.

El primer apartado se ocupa de exponer uno de los problemas que abordaré en este documento: las actuales políticas educativas en materia de inclusión. En el segundo apartado se presentan las condiciones particulares de dos grupos de mujeres educadoras que cursan la licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional en Ciudad de México, que fue la institución donde se llevó a cabo este estudio. Esta institución se encarga de profesionalizar por medio de la señalada licenciatura a docentes de educación preescolar que imparten clases en este nivel educativo sin tener un título de educación superior que avale su profesión.

Por último, la discusión se centra en revisar lo que constituye la esfera privada y los principios fundantes del liberalismo que sostienen las actuales tendencias en educación, para volver a poner sobre la mesa los discursos de las últimas tres décadas de las políticas públicas en esta materia. Con ello, pretendo generar una discusión sobre cómo la construcción del orden de las cosas —se hace una analogía con la condición natural que ocupa la mujer en la organización desigual—, ha sido una tradición heredada desde la Grecia antigua. Espero que los elementos discutidos en este escrito den cuenta de los elementos estructurales implicados en la construcción social de la desigualdad de género que se ocultan en los discursos de las políticas educativas inclusivas. En este contexto, las condiciones económicas, familiares, socioculturales, de formación y desigualdad educativa de las estudiantes, quedan inadvertidas.

Las políticas educativas: inclusión y desigualdad

La Escuela, tal como la conocemos hoy en día, es el producto de procesos sociales que se sostienen sobre principios liberales: “los individuos como seres libres e iguales, emancipados de los vínculos asignados y jerarquizados de la sociedad tradicional” (Pateman, 1996, p. 2). En la búsqueda de que este principio de igualdad en materia educativa se establezca como derecho universal, algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (Unesco) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras, han declarado “educación para todos” (Unesco, 1990, 2000) para garantizar que los gobiernos de los países que los integran proporcionen educación de calidad a sus habitantes, sin excepción alguna.

Los países pertenecientes a estas organizaciones han concretado acciones diversas en el marco de la cooperación internacional. En la franja de Iberoamérica el pronunciamiento más reciente y ambicioso en este sentido son las Metas Educativas 2021. En este documento se establecen diez metas para garantizar una educación de calidad a todos los ciudadanos de estos países para alcanzar su principal propósito que consiste en:

[...] lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva [...] asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países. (OEI, 2010, p. 25)

Desde estas políticas de desarrollo se considera que el papel de la Escuela y la educación básica es indispensable para soslayar las cuestiones de desigualdad existentes en los países de la región pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Sin embargo, las cuestiones de desigualdad que se viven en estas naciones tienen que ver con la diversidad de condiciones sociales y económicas que enfrentan sus habitantes, donde las situaciones de desigualdad y pobreza no pueden ser en ningún sentido igualitarias.

Los esfuerzos realizados en políticas públicas dirigidas a la educación son coherentes con el papel central que ella cumple como eslabón del desarrollo. La educación y el empleo son reconocidos como ámbitos privilegiados de superación de los problemas sociales, operando como mecanismos de inclusión social, de reducción de desigualdades y de superación de la pobreza. (OEI, 2010, p. 35)

Estas políticas públicas aseguran que, al mejorar la calidad y la equidad en la educación, se hará frente a la pobreza y a la desigualdad para favorecer la inclusión social. La inclusión desde esta visión significa garantizar educación

para todos; lo que ha llevado a las políticas en materia educativa a generar estrategias que aseguren la extensión de la cobertura en educación básica. En consecuencia, en los últimos siete sexenios en México, se han emprendido reformas educativas. Con la llegada de una nueva administración, se implementa otra reforma a la educación nacional sin comprender las necesidades que tienen todos a los que se desea incluir; las condiciones de vida particulares; si todos hablan español como primera lengua; si en la comunidad las niñas y los niños tienen los mismos derechos o se regulan por cuestiones de género que los distinguen en oportunidades; si existen características físicas que les impiden integrarse a la escuela; si las situaciones económicas, familiares y sociales que se presentan en la comunidad o el contexto favorecen o complican la integración al sistema educativo nacional.

La inclusión y la exclusión, desde la mirada de Popkewitz (1991), no son conceptos opuestos, sino mutuamente imbricados y los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar. En este mismo sentido, en el año 2015, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) reportó que ciento setenta y cinco millones de personas en Latinoamérica viven en pobreza. Esta situación impide que la gente más vulnerada por su condición económica tenga acceso y permanencia en los sistemas educativos nacionales, no solo en educación básica, sino en niveles de educación media y superior. Esta cifra revela que la inclusión educativa en los países de la región es una meta que aún está lejos de ser lograda.

Una de las instituciones de Educación Superior (IES) en México que atiende a la población más vulnerable en nuestro país es la Universidad Pedagógica Nacional. Además de ofrecer diversas licenciaturas, atiende la formación inicial y continua de los docentes del país. Los programas de esta institución son del interés particular en el escenario anteriormente descrito, debido a que esta universidad profesionaliza al personal que se desempeña como docente en educación preescolar pero que solo tiene estudios a nivel media superior.

Condiciones de las mujeres educadoras que estudian en la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad de México

En la Universidad Pedagógica Nacional, la licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP 08) tiene como propósito profesionalizar a las personas que laboran en este nivel y que no cuentan con la formación superior para desempeñarse como docentes. Es importante señalar que este programa se diseñó para maestros en servicio. Por tanto, no se aceptan estudiantes egresados de bachillerato si no presentan constancia de que ejercen la profesión docente frente a un grupo (Solís, Sánchez y Lira, 2016).

Este programa de licenciatura considera en su diseño curricular la incorporación el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debido a que cada cuatrimestre se cursan dos asignaturas en línea. La implementación del uso de la tecnología en las IES es otra medida de las recientes reformas educativas. Con estas se pretende la inclusión de las estudiantes en lo que se denomina la sociedad del conocimiento para dar respuesta a las necesidades de formación del siglo XXI (OEI, 2010).

Las características del diseño instrumental de dicha licenciatura, descritas en el párrafo anterior, no consideran las condiciones de la población que atiende. La mayoría de las estudiantes ha tenido una historia de vida escolar y laboral fragmentada: vuelven a la escuela después de no estudiar por varios años y tienen que utilizar la tecnología sin recursos económicos ni habilidades para ello. Este hecho muestra las condiciones de vulnerabilidad de estas estudiantes, quienes están en riesgo de abandonar la formación profesional.

La metodología para realizar la indagación parte de una perspectiva socio-cultural para conocer las necesidades de atención que tienen nuestras alumnas y elaborar las primeras clasificaciones que permitan hacer una caracterización de algunas de sus trayectorias formativas, condiciones sociales, económicas, familiares, pero no solo desde elementos sociodemográficos. La intención fue recabar esta información a través de sus propias narrativas, vertidas en entrevistas y autobiografías, que constituyeron las principales herramientas de investigación de corte etnográfico. En la tabla 1 se muestran de manera general las condiciones encontradas en treinta y cinco alumnas de dos grupos en la LEP 08 (Solís, Sánchez y Lira, 2016).

Los datos expuestos en la tabla 1 fueron recogidos en las entrevistas a profundidad y las narrativas autobiográficas llevadas a cabo durante la recopilación de información de campo. La información muestra que la mayoría de las estudiantes de la LEP 08 tienen más de veintiún años al ingresar y los rangos de edad son amplios: el grupo mayoritario está conformado por personas entre los 31 y 41 años, en contraste con los últimos grupos de edad que están conformados por seis profesoras entre 42 y 51 años y tan solo tres alumnas con más de 52 años.

Tabla 1. Características de la población

<i>Característica sociodemográfica</i>	<i>Edades</i>				<i>Total de alumnas por categoría</i>
	<i>21-30</i>	<i>31-40</i>	<i>41-51</i>	<i>52 o más</i>	
Soltera	2	1	0	0	3
Viven en pareja	4	6	4	2	16
Jefas de familia	6	7	2	1	17
Recién egresadas de bachillerato	3	0	0	0	3
Con más de cinco años sin estudiar	7	10	0	0	17
Con más de diez años sin estudiar	2	4	6	3	15
Se considera usuaria hábil y sin problemas de acceso y conectividad	4	2	0	0	6
Se considera usuaria medianamente hábil y tiene algunos problemas de acceso y conectividad	6	4	2	0	12
Se considera usuaria poco hábil y no tiene acceso ni conectividad	2	8	4	3	17
Trabaja con sueldo y prestaciones de ley	0	10	2	2	14
Trabaja con condiciones menores de sueldo y sin prestaciones	12	4	4	1	21

Fuente: Solís, Sánchez y Lira (2016).

La diversidad de edades es una de las características que distingue a la población de primer ingreso en la licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional en México, la cual está diseñada expreso para profesionalizar a docentes en servicio. Esto es solo un indicador que muestra la diversidad de trayectorias de formación educativa y de experiencias laborales de las estudiantes de acuerdo con su edad. En un mismo grupo de primer semestre hay estudiantes que ejercen como docentes y que son recién egresadas de bachillerato, en contraste con las estudiantes/docentes del último rango de edad (52 años y más), quienes superan los veinte años de experiencia laboral.

Las entrevistas y las narrativas autobiográficas recogidas durante la indagación revelaron que los procesos de escolarización son fragmentarios en algunos casos, si tomamos el rango de tiempo que han dejado de estudiar, es decir, entre cinco y diez años. A ello agregamos que las fracturas en la escolarización han sido múltiples, desde situaciones de reprobación de materias hasta identificar que la secundaria o el nivel de bachillerato lo han realizado por medio de exámenes únicos que les acreditan el nivel (Ceneval). Esto es un

dato significativo porque para muchas de estas mujeres la existencia de estas formas de acreditar conocimiento les ha permitido continuar estudiando, lo cual, en principio, les da acceso a la educación superior con base en su experiencia laboral. Sin embargo, en ciertas cuestiones académicas las pone en desventaja con relación a otras compañeras con estudios escolarizados, por ejemplo, en el uso de herramientas tecnológicas, competencias de lectura y redacción; aunque la formación escolarizada tampoco es garantía de ello.

Con relación al uso de las tecnologías, hemos señalado que la licenciatura incorpora dos asignaturas donde se requiere el manejo de las TIC. Con respecto a esto, la tabla 1 revela que tan solo seis estudiantes/docentes se perciben hábiles para su manejo. Esta situación coloca, indudablemente, a las veintinueve estudiantes restantes en condiciones desiguales para integrarse al trabajo en la universidad. Otras cuestiones que acentúan estas desigualdades de inclusión son que de las treinta y cinco alumnas, veintiuna perciben salarios bajos y nulas prestaciones. Además, solo tres son solteras en contraste con diecisiete de ellas que son jefas de familia (Solís, Sánchez y Lira, 2016).

En cuanto a las desigualdades sobre el uso de la tecnología, es importante señalar el fenómeno de la primera brecha digital (Pedró, 2009) que se considera de acuerdo con la ubicación geográfica de los usuarios, el nivel de acceso y conectividad. En este sentido, es necesario discurrir que la capacidad para utilizar, aprovechar y apropiarse de las TIC en los países latinoamericanos, entre ellos México, presenta situaciones desfavorables (OCDE, 2016).

Para Castaño (2008), también existe una segunda brecha digital que se traduce en exclusión social de género, al marcar diferencias y desigualdades en los usos y habilidades que tienen hombres y mujeres con respecto a la tecnología. Estas diferencias afectan especialmente a las mujeres y supone “una barrera que impide su plena incorporación a la sociedad de la información” (Castaño, 2008, p. 10). Estas diferencias quedan expuestas en la tabla 1, donde se puede observar que al ser estudiante mujer existen condiciones distintas de género: el cuidado de los hijos; ser el sostén de la familia, ya sea de los descendientes o de los padres; cumplir con obligaciones de aseo doméstico u otros condicionamientos de género que representan limitaciones tanto para estudiar como para laborar. Además, los sueldos de las mujeres en América Latina son veintitrés por ciento más bajos que los de los hombres según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016).

Esta situación se opone a las políticas públicas que promueven la educación para todos, a sus principios educativos modernos, los cuales establecen una equivalencia entre igualdad y homogeneidad que congela las diferencias (Dussel, 2000).

La visión de que todos somos iguales en cuanto al derecho genera una ceguera que niega las condiciones diferentes e individuales de cada ser humano. Lo importante de ofrecer oportunidades de educación para todos no es el concepto de inclusión, sino las prácticas de equidad educativa. En especial, es importante la inclusión en las IES donde las condiciones de las mujeres son de desigualdad en estructuras de jerarquización social. No desde la modernidad, sino más atrás, esta exclusión basada en el género deviene de una tradición heredada.

El orden de las cosas. La desigualdad de género: una tradición heredada

Los estudios de género han revelado que el origen de la desigualdad hacia las mujeres está en la dicotomía de lo público y lo privado. Pateman (1996) recupera la visión clásica de los griegos donde la familia constituía una forma de organización desigual en la que el padre tenía todo el poder sobre su mujer, sus hijos y sus esclavos, por lo que estos quedaban sometidos a su control al considerarse parte de su propiedad privada. En este sentido, Arendt (1958) afirma que “dentro de la esfera doméstica la libertad no existía” (p. 234). En este modelo de organización social, las relaciones entre iguales se establecían en la polis del orden de la esfera pública a la que pertenecían solo los hombres.

El poder del patriarcado anula a las mujeres como individuos dada su condición de propiedad (Duby, 1985). A finales del siglo XX, al vincularse el régimen capitalista con los ideales liberales, la condición de la mujer, que devenía de la esfera privada bajo el nuevo régimen económico, se consideró como una propiedad más del patriarca. De esta forma, se le negaron los derechos que el espacio público brinda a los hombres desde el liberalismo. Se le otorgó la condición de ser dependiente e incapaz de tomar decisiones debido a su naturaleza *femenina* que tiene relación con la vida privada/familiar (Rabotnikof, 1998, p. 11). Fue excluida de las cuestiones públicas al considerarla carente de razón y cultura, constituyentes exclusivos de naturaleza *masculina*.

Las condiciones sociales y de género de las mujeres educadoras que realizan sus estudios en la UPN son determinadas por las esferas de lo público y lo privado que, como señala Rabotnikof (1998), han transformado sus límites históricamente de acuerdo con las formas en que la vida se ha concebido desde lo social y lo político. En este escenario, la educación para todos, entendida como acceso y cobertura, no va a dar respuesta ante las necesidades de estas mujeres estudiantes en Latinoamérica, debido a la desigualdad educativa. Para la población más desfavorecida, son pocas las oportunidades de acceso a la educación superior que se tienen en la región.

Según la OEI (2013), el panorama de la formación de los docentes latinoamericanos es precaria (doce años de educación). La educación en Latinoamérica

es débil, en comparación con la de Estados Unidos y Japón que es de dieciséis años. Además, en los países de América Latina se atienden a los alumnos con las peores condiciones socioeconómicas de este bloque económico que asisten a escuelas donde los maestros son improvisados. En este mismo sentido, Vaillant (2004, p. 54) expone que en los países pobres, como es el caso de México, el reclutamiento de los docentes se realiza cada vez más desde sectores con menor nivel educativo y económico. Esta situación se ha mostrado, por ejemplo, en el caso de estas estudiantes/docentes que provienen de sectores precarizados de Ciudad de México.

Conclusiones

Las reflexiones vertidas en este espacio permiten discutir que no es posible considerar a todos los estudiantes en igualdad de condiciones y que es necesario establecer nuevas políticas en las IES públicas que no solo les permitan ingresar, sino permanecer y terminar sus estudios de educación superior. Esto no podrá llevarse a cabo mientras se siga interpretando la inclusión como sinónimo de igualdad. Esta idea cubre la condición de desigualdad de género de las mujeres que deviene de la conformación de la organización social en un Estado que situó a las mujeres en el ámbito de lo privado y que, hasta nuestros días, las continúa colocando en relación de desigualdad en el ámbito educativo.

Considero que un punto nodal de investigaciones subsecuentes será conocer de manera profunda cuáles son las condiciones que tienen de manera particular las mujeres educadoras que se profesionalizan en las aulas de la UPN. Será necesario revelar los retos que enfrentan al ingresar a la universidad de acuerdo con las diversas esferas sociales en las que intervienen desde su lugar como hijas, madres, estudiantes, educadoras, sus edades, responsabilidades familiares y profesionales, entre otras. Esto es indispensable para contribuir al diseño de políticas educativas que favorezcan la inclusión educativa a partir de las diferencias. Con ello, se propende por una inclusión que no quede a nivel discursivo, sino que ponga en marcha programas educativos que consideren la desigualdad como una cuestión estructural que está conformada en una complejidad social que implica problemas del orden económico. La pobreza y la condición de género para las mujeres que estudian en situaciones cada vez más vulnerables, perpetúan el orden de las cosas. Así, se dan situaciones limítrofes que difícilmente se pueden subsanar con una mera intención de proporcionar oportunidades educativas, por más incluyentes que estas pretendan ser.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra.
- Cepal. (2015). *Panorama social de América Latina*. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/220321_ps_2015_ppt.pdf
- Duby, G. (1985). Obertura. Poder privado, poder público. En P. Aries y G. Duby (eds.), *Historia de la vida privada* (pp. 21-54). Aries.
- Dussel, I. (2010). *La reproducción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Flacso.
- OCDE. (2016). *Perspectiva de la OCDE en Ciencia, Tecnología en innovación en América Latina (Extractos)*. https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/perspectivas-de-la-ocde-en-ciencia-tecnologia-e-innovacion-2016-extractos_9789264303546-es
- OIT. (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias 2016*. Organización Internacional del trabajo Unesco.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells (comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. (pp. 2-23). Paidós.
- Pedró, F. (2009). *Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA*. OECD-Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. Teacher's College Press.
- Rabotnikof, N. (1998). Público privado. *Debate Feminista*, 18 (pp. 3-13). http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/018_01.pdf
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*.
- Solís, A., Sánchez, J. y Lira, J. (2016). Crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación. *Revista Didac*, 68, 19-26. http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=22&id_articulo=276&id_seccion=128&active=127&pagina=18
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía*

Janett Tourn Travers

Instituto de Profesores Artigas (IPA- CFE), Montevideo, Uruguay
jantourn@gmail.com

No somos de esos que solo llegan a tener ideas entre libros, por impulso de libros: estamos acostumbrados a pensar al aire libre, andando, subiendo, bailando, y donde más nos gusta hacerlo es en montañas solitarias o justo al lado del mar, allí donde incluso los caminos se hacen reflexivos.

(Nietzsche, 1990, p. 387)

RESUMEN

Lo que sigue corresponde a los principales resultados de la investigación realizada desde un abordaje etnográfico a cinco estudiantes de profesorado de Filosofía** del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Se enmarca en el campo de la didáctica de la filosofía, en la que se articulan dos campos de saberes: los estudios sobre el cuerpo (fundamentalmente desde la filosofía y la antropología del cuerpo) y las producciones en torno a la enseñanza de la filosofía. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2013 y 2014, el procesamiento de la información se realizó fundamentalmente durante el año 2015 y fue defendida en el año 2016. La investigación se desarrolla como estudio de caso, desde un abordaje cualitativo, de corte interpretativista y etnográfico. La relevancia de la misma está

dada a partir de la necesidad de incorporar el ámbito corporal al campo de la formación docente y específicamente a la formación de docentes de filosofía. El ámbito corporal se entiende como un aspecto constituyente de la subjetividad y, por ende, de la forma de existir y presentarse de los sujetos en el mundo.

La finalidad de la investigación, si bien se enmarca como estudio exploratorio por no contar con antecedentes directos sobre el campo a indagar, refiere a la necesidad de integrar el trabajo del sujeto docente consigo mismo, con su propia corporeidad, en tanto cuerpos afectantes y afectados en el marco del aula filosófica.

Palabras clave: didáctica de la filosofía; cuerpos; estudios sobre el cuerpo; cuerpos enseñantes.

* Cómo citar: Tourn Travers, J. (2020). Los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 95-115. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a5>

Recibido: 12 de noviembre de 2019.

Aprobado: 11 de febrero de 2020.

** Esta formación refiere a formación de grado cuyo título es profesor de Enseñanza Media con especialidad en Filosofía, expedido por el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. La formación refiere a formar docentes destinados a trabajar fundamentalmente en la enseñanza media, lo que tradicionalmente en Uruguay se designan como liceos.

The Teaching Bodies in the Philosophy Classroom

ABSTRACT

The following texts correspond to the main findings from research performed through an ethnographic approach to five professoriate students in Philosophy^{*} from the Artigas Professors Institute (IPA in Spanish) in the city of Montevideo, Uruguay. It is framed within the field of didactics in philosophy, in which two fields of knowledge are articulated: studies on the body (fundamentally from philosophy and anthropology of the body) and the production around the teaching of philosophy. The fieldwork was performed between 2013 and 2014, the information processing was performed during 2015 and was publicly defended in 2016. The research was performed as a case study from a qualitative approach of ethnographic and interpretivist

type. The relevance of the research itself is given by the need to embody the corporeal realm in teachers' education and specifically in philosophy teachers formation. The corporeal realm is understood as a constitutive aspect of subjectivity and, thus, of the way of existing and presenting of the subjects in the world. The goal of the research, even if it is framed as an exploratory study for not having a direct background on the field to inquire, refers to the need for integrating the work of the teaching object with himself, with its corporeality as an affective and affected body in the framework of the philosophical classroom.

Keywords: didactics of philosophy; bodies; body studies; teaching bodies.

* This formation refers to an undergraduate formation which title is Medium Education Teacher with a Philosophy specialty, issued by the Uruguayan Educational Formation Council, Public Education National Administration. The formation here refers to training teachers for working, fundamentally, in medium school, which in Uruguay is commonly referred to as *liceum*.

Os corpos ensinantes na sala de aula de Filosofia

RESUMO

Este texto corresponde aos principais resultados da pesquisa realizada com uma abordagem etnográfica com cinco estudantes de licenciatura em Filosofia^{*} do Instituto de Profesores Artigas (IPA), da cidade de Montevideú, Uruguai. Está delimitado no campo da didática da Filosofia, na qual são articulados dois campos de saberes: os estudos sobre o corpo (fundamentalmente a partir da filosofia e da antropologia do corpo) e as produções em torno do ensino da Filosofia. O trabalho de campo foi realizado entre 2013 e 2014; o processamento da informação foi realizado durante 2015 e o trabalho de conclusão de curso foi apresentado em 2016. A pesquisa é desenvolvida como estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, de corte interpretativo e etnográfico. A rele-

vância do estudo está na necessidade de incorporar o âmbito corporal ao campo da formação docente, em específico, à formação de docentes de Filosofia. O âmbito corporal é entendido como um aspecto constituinte da subjetividade e, por consequência, da forma de existir e apresentar-se dos sujeitos no mundo. A finalidade da pesquisa, embora esteja delimitada como estudo exploratório por não contar com antecedentes diretos sobre o campo em questão, refere à necessidade de integrar o trabalho do sujeito docente consigo mesmo, com sua própria corporeidade, enquanto corpos afetantes e afetados, no âmbito da sala de aula de Filosofia.

Palavras-chave: didática da Filosofia; corpos; estudos sobre o corpo; corpos ensinantes.

* Esta formação se refere à graduação cujo título é professor de ensino médio, com especialização em Filosofia, emitido pelo Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Tem o objetivo de formar docentes destinados a trabalhar fundamentalmente no ensino médio, o que tradicionalmente, no Uruguai, são denominados de "liceus".

Introducción

El marco teórico de la investigación fue elaborado a partir de las producciones de varios autores que provienen fundamentalmente del área de la filosofía y su enseñanza, y de ámbitos relacionados con estudios específicos sobre el cuerpo y la corporeidad. En este sentido, se tomaron fundamentalmente como perspectiva teórica la fenomenología de Merleau Ponty; los estudios sobre género de Judith Butler y Marta Gómez, así como algunos aportes de Foucault; los estudios de Calmels (2001, 2013) del campo de la psicomotricidad; y desde la línea de la educación corporal que aborda el grupo de investigación coordinado por Luz Elena Gallo Cadavid de la Universidad de Antioquia en el campo de la educación física.

Desde el ámbito de la enseñanza de la filosofía, se tuvo en cuenta como referencia teórica lo elaborado por el grupo de trabajo de Didáctica de la Filosofía¹ de IPA-CFE², a partir de la perspectiva de Michel Foucault (1979, 2003), Michel Tozzi (1999) y Jorge Larrosa (2000, 2003, 2006).

Desarrollo del argumento del trabajo

El problema central se circunscribe con relación a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía?
- ¿Qué condiciones propician la enseñanza de la filosofía?

Estas preguntas suponen partir de algunas asunciones con relación a la enseñanza de la filosofía y la consideración de la corporeidad en el ámbito didáctico, así como la relevancia de esta en la enseñanza de la filosofía.

Si bien la corporeidad es ignorada en el análisis didáctico y fundamentalmente en el análisis didáctico en relación con el ámbito filosófico, esta genera condiciones para enseñar filosofía desde la modalidad desarrollada por el sujeto enseñante o cuerpo enseñante, en tanto constituye, a su vez, un aspecto de nuestra subjetividad.

Desde este lugar, se establece como objetivo general indagar e interpretar las prácticas corporales de los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía, en tanto lugar de producción y creación.

Para poder profundizar en el análisis de las diferentes prácticas corporales, estas fueron pensadas en función de algunas focalizaciones, tales como la forma de habitar el espacio y de configurarlo por los cuerpos en el aula, la gestualidad

¹ Grupo de trabajo conformado por las profesoras Isabel González Briz, Mónica Planchón y Janett Tourn.

² IPA-CFE refiere a Instituto de Profesores Artigas del Consejo de Formación en Educación, instituciones públicas pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay.

del cuerpo enseñante, la cuestión de género en los cuerpos enseñantes, y la relación con la enseñanza de la filosofía de los aspectos indagados.

La categoría *prácticas corporales* fue articulada con la concepción de Judith Butler acerca de la conformación performativa del género (Butler, 1990). En este sentido, se entendieron las prácticas corporales como formas de decir del cuerpo, es decir, como formas de expresarse y de presentarse ante el mundo (Gallo, 2011, 2012, 2014).

A su vez, elaboré tres ejes de análisis que sirvieron para focalizar la observación y el procesamiento de los datos: el eje *cuerpo espacio*, el eje *cuerpo expresión* y el eje *cuerpo género*. Ninguna de estas referencias de análisis fue considerada de forma aislada, pues estas responden a una consideración de una existencia corporal generizada arraigada en el espacio. De todas maneras, la elaboración de tales ejes de análisis fue funcional a un criterio metodológico.

El eje *cuerpo espacio* se apoya fundamentalmente en la línea fenomenológica de Merleau-Ponty (1975) y Wandelfels (2004). En este sentido, se considera fundamental la categoría *habitar* desde una doble acepción: desde el punto de vista antropológico —en tanto todos los seres humanos habitamos un espacio, un lugar—, así como desde una perspectiva más particular mediante la cual los cuerpos generan una implicancia afectiva con el espacio, por lo que, por ejemplo, la casa se transforma en nuestro hogar.

La categoría *habitar* refiere a una relación intrínseca entre los cuerpos y el espacio, mediante la cual el espacio se significa afectivamente y se crea a partir de los cuerpos. En este sentido, no habría una separación entre ambas acepciones de la categoría *habitar*, en tanto la afectividad sería una característica humana proyectada al espacio habitado. Sin embargo, también es posible pensar y observar que hay espacios que no son habitados sino ocupados, por lo cual me parece importante establecer una diferencia desde este punto de vista. Con respecto a este aspecto, la investigación refiere algunas conclusiones.

El eje *cuerpo expresión* se fundamenta también en las producciones de Merleau-Ponty bajo la idea del cuerpo como obra de arte, entendiéndolo en forma opuesta al cuerpo máquina de origen cartesiano. La expresión halla su asidero en la gestualidad, en la cual el significante y el significado no pueden deslindarse. Este eje se articula con la categoría *gesto* de Agamben (2001). Para este autor, el gesto es aquel movimiento diferenciado del puro hacer que descansa en la pura medialidad, es decir, en la afirmación de sí mismo y no en función de una finalidad ajena a él.

El eje *cuerpo género* se apoya bajo la línea de las investigaciones de Judith Butler (1990), para quien el género no refiere a ninguna entidad sustancial, sino

que se constituye performativamente por repetición de actos mediante los cuales la norma se corporiza (Butler, 1990). En este sentido, Marta Gómez (2009) reflexiona sobre cómo el género se implica en el cuerpo de tal manera que se visibiliza a través de movimientos, gestos, maneras de caminar, sentarse, vestirse, etc.

La categoría *cuerpo enseñante* se estableció bajo la asunción antropológica de nuestra subjetividad encarnada, circunscribiendo la misma al contexto de aula y más específicamente al aula de filosofía.

Tomo, por tanto, una línea teórica conformada desde los autores anteriormente establecidos, línea que se asienta fundamentalmente en la perspectiva fenomenológica y la perspectiva performativa.

Cabe señalar que esta línea ha sido ampliamente tomada por la antropología del cuerpo que inauguró Mary Douglas (1921-2007) y que ha tenido un amplio desarrollo al integrar las concepciones de Merleau-Ponty desde la fenomenología, el estructuralismo, el posestructuralismo, las concepciones de Michel Foucault y Pierre Bourdieu. En este sentido, la antropología del cuerpo ha resaltado el carácter activo y transformador de las prácticas corporales. Por otro lado, se concibe el cuerpo como producto de adjudicaciones simbólicas y formaciones disciplinarias.

Cabe destacar en esta línea los trabajos de Silvia Citro (2009, 2010, 2012) y el trabajo del grupo de estudio sobre cuerpo de la Universidad Nacional de la Plata desde un abordaje fenomenológico, como en Mora (2010). Desde otra línea de trabajo, a partir de las concepciones de Fernando Bárcena, Gilles Deleuze, Baruch Spinoza, cabe destacar los trabajos del Grupo de Investigación en Estudios en Educación Corporal coordinado por Luz Elena Gallo Cadavid (inició en la Universidad de Antioquia en el año 2003) desde una articulación más específica entre estudios sobre el cuerpo y la pedagogía, desde la educación corporal.

Por otra parte, cabe explicitar que se concibe el aula de filosofía como un lugar de recreación del saber filosófico y posibilitadora de condiciones para la transformación de los sujetos.

En este sentido, la categoría *experiencia* adquiere un lugar central, bajo el entendido de la necesidad de generar condiciones para que la misma acontezca (Foucault, 2003; Larrosa, 2003, 2006).

Dentro de estas condiciones, el cuerpo que somos adquiere un lugar de privilegio en tanto cuerpo afectante y afectado por otros y hacia otros.

Por tanto, la indagación estuvo centrada en acercarme a la comprensión del cuerpo en el aula de filosofía, en tanto sujeto-cuerpo-enseñante generador de condiciones para enseñar filosofía.

En función de estas líneas teóricas, me interesa enunciar los aspectos que atraviesan la presente investigación y que, como tales, conforman la concepción sobre la subjetividad desde la cual trabajo. Esta concepción es compartida por numerosos investigadores y académicos actuales:

- a. La subjetividad en tanto histórica y cultural.
- b. La consideración del sujeto humano como sujeto encarnado generizado, corporeidad o sujeto-cuerpo y sus posibilidades expresivas.
- c. El pensar en tanto *pensar encarnado*.
- d. El vínculo como intercorporal.
- e. El aspecto político del cuerpo, en tanto este también funciona como “superficie de inscripción” (Foucault, 1979) de las relaciones de poder.
- f. Los cuerpos enseñantes en tanto sujetos encarnados, sujetos-cuerpos, afectados y afectantes.

Desde este lugar, las principales preguntas que atraviesan la investigación se circunscriben a continuación a partir de las dos preguntas centrales ya enunciadas.

Todas refieren al cuerpo enseñante, porque el interés específico es indagar sobre el cuerpo docente, específicamente sujeto-cuerpo docente de filosofía, en tanto este es quien propone un aula y desarrolla una forma de enseñar.

Las siguientes investigaciones deberían poder abordar los cuerpos de los estudiantes de enseñanza media en relación con la intercorporeidad, atravesada, en este caso, por el enseñar y aprender filosofía.

Entiendo que los procesos de enseñar y aprender son dos procesos muy complejos y diferentes que merecen una focalización diferenciada.

- ¿Qué decir de los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía?
- ¿Cómo se presentan?
- ¿Qué mundo proponen a partir de su corporeidad y su modalidad de “ser cuerpo”?
- ¿Qué condiciones propician para enseñar filosofía?

- ¿Qué relevancia tiene la forma de habitar el espacio para la enseñanza de la filosofía?
- ¿Qué construcciones de género se muestran en los cuerpos enseñantes?
- ¿Qué condiciones habilitan la expresividad observada en los cuerpos enseñantes para enseñar filosofía?

La investigación se enmarca bajo un estudio de caso desde una perspectiva cualitativa. Cada uno de los sujetos participantes de la investigación se constituyó en un caso y se utilizó el criterio de voluntad propia para participar en la investigación. El estudio de caso se caracterizó, entonces, por ser un estudio de caso instrumental (Stake, 1999), puesto que la finalidad de la investigación estuvo dada en la comprensión de cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía y no específicamente en cada uno de los casos por la relevancia de estos. De todas maneras, la indagación se realizó de acuerdo con las características del estudio de caso cualitativo de forma profunda, a fin de comprender y no de medir ni de generalizar.

Se utilizó un abordaje etnográfico (Geertz, 2003) desde una perspectiva interpretativista (Álvarez, 2010). Dado que la cultura a indagar no se consideró extraña, sino como cultura compartida, se enmarcó como una autoobservación (Vallés, 1999) en tanto los casos son parte de mi propio contexto. La observación se constituyó en la principal estrategia. En la investigación participaron cinco estudiantes de Didáctica III³ del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Se optó por invitar a estudiantes de Didáctica III por varias razones: en primer lugar, mi ámbito de trabajo y dedicación profesional se viene desarrollando en el ámbito de la formación docente desde hace varios años. Me interesa, entonces, indagar sobre las condiciones que hacen a la formación docente y específicamente a la formación de docentes de filosofía. Por otra parte, entendí que los estudiantes y las estudiantes de Didáctica III, por tener un grupo a cargo y por haber pasado ya por dos prácticas docentes anteriores⁴, han logrado un grado de autonomía importante que los posiciona como naturalmente predispuestos a participar en una investigación que propone focalizar en aspectos constituyentes de su

³ Didáctica III corresponde a una asignatura del 4.º año del profesorado, la cual consta de una parte teórica que se desarrolla como clase semanal y una parte práctica, la cual consiste en que el estudiante de profesorado se hace cargo a lo largo del año de un grupo de enseñanza media con el rol de profesor. La práctica implica la articulación de dos instituciones diferentes pertenecientes a ámbitos de la enseñanza diferentes. Por un lado, el Instituto de Formación Docente —en este caso el Instituto de Profesores Artigas (IPA)— perteneciente al ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE). Por otro lado, un liceo público perteneciente a la órbita del Consejo de Enseñanza Secundaria (CES). Ambos consejos son de la Administración de Educación Pública (ANEP).

⁴ Son prácticas docentes anteriores que corresponden a la carrera Didáctica I y Didáctica II, en este caso acompañado por un docente adscripto a cargo del grupo de enseñanza media.

propia subjetividad, tal como el hecho de “ser cuerpo”. A su vez, la función de mi propia trayectoria en el ámbito de la didáctica de la filosofía hace que la observación de clases no me sea ajena ni que los estudiantes del profesorado de Filosofía se sientan incómodos por ser observados.

Este último aspecto me parece muy relevante, en tanto se han generado las condiciones para compartir la intersubjetividad básica (Álvarez, 2010, p. 72) que, en la tradición fenomenológica, refiere al mundo de la vida, es decir, a los aspectos no medibles ni cuantificables de la existencia, fundamentalmente el ámbito de la vivencia. Esta intersubjetividad compartida habilita la comprensión y la interpretación, ya que comparto con los sujetos involucrados, además de un contexto histórico y social determinado —en forma más específica—, un mundo docente desde la propia disciplina y sobre todo desde el trayecto de formación.

Por ello, invité a los estudiantes de Didáctica III que cursaban en el 2013 a la presentación del proyecto de investigación a fin de dar conocer las finalidades de la investigación, así como su metodología y marco teórico. De este proceso resultaron integrados cuatro estudiantes, a quienes posteriormente se sumó un quinto estudiante. Los cinco estudiantes se corresponden con un perfil socioeconómico de clase media. Los estudiantes, tres chicas y dos varones, tenían entre veinte y treinta años.

Los grupos a cargo de los estudiantes corresponden a grupos del segundo ciclo de enseñanza media (es decir, cuarto, quinto y sexto), es decir, los últimos años de formación correspondientes a la enseñanza media. La distribución de las prácticas docentes, esto es, del grupo a cargo de cada uno de ellos resultó en:

- Una estudiante mujer a cargo de un grupo de quinto año de enseñanza media en liceo extraedad⁵ diurno en el centro de la ciudad.
- Una estudiante mujer a cargo de un grupo de quinto año de enseñanza media en liceo extraedad nocturno ubicado al este de la ciudad.
- Una estudiante mujer a cargo de un grupo de sexto año de enseñanza media en un liceo extraedad nocturno ubicado en la zona oeste de la ciudad.
- Un estudiante varón a cargo de un grupo de cuarto año de enseñanza media diurno en liceo en la zona oeste más periférica de la ciudad.
- Un estudiante varón a cargo de un grupo de sexto año de enseñanza media diurno en liceo en la zona este de la ciudad.

⁵ Extraedad se refiere a adultos, en tanto que la enseñanza media está dirigida en principio a quienes egresan de primaria, es decir, desde los doce años hasta los dieciocho años de edad. Luego de esa edad se consideran como extraedad.

Se acordó con ellos la filmación de una de sus clases de dos horas de trabajo, así como la realización de un grupo de discusión para realizarlo después de las filmaciones. Opté por realizar las filmaciones de clase luego de que los estudiantes hubiesen rendido su examen de didáctica-práctica docente y de que se hubiesen tramitado los permisos correspondientes⁶. Una vez realizadas cada una de las filmaciones de clase, invité a los estudiantes participantes de la investigación a un grupo de discusión. Este estuvo precedido por un trabajo corporal a manera de sensibilizar la discusión para luego presentarles una serie de textos filosóficos y no filosóficos cuya temática estuviese en torno a la categoría *cuerpo*.

La finalidad del grupo de discusión estuvo dada en poder acercarme a sus creencias y convicciones en torno a la categoría *cuerpo* y su posible relevancia en el ámbito de la enseñanza de la filosofía. Con respecto al procesamiento de datos, profundicé en cada caso por separado en primera instancia, para luego acceder a las reflexiones finales. Cada uno de los casos, siguiendo a Simons (2011) fueron procesados de acuerdo con tres fases: descripción, análisis e interpretación. Por medio de la *descripción* intenté mostrar lo observado en la clase presenciada y filmada, atendiendo a las siguientes categorías:

Espacio físico: estado general del salón, ubicación de las puertas, ventanas, iluminación, estado de las paredes, ubicación de muebles tales como pizarrón, escritorio y bancos.

Ubicación del estudiante practicante (EP)⁷, ubicación de los estudiantes (E); configuración del espacio de acuerdo con estas ubicaciones:

- Desplazamientos del EP y posturas corporales.
- Gestos y expresiones del EP.
- Cantidad de E, sexos, edades aproximadas.
- Relacionamiento de los E con el EP.
- Inicio de la clase, clima de la clase.
- Otros en función de cada uno de los casos.

⁶ Estos permisos se piden ante el Consejo de Educación Secundaria para ingresar a las aulas seleccionadas y realizar filmaciones, ante las direcciones de los diferentes liceos y los estudiantes de secundaria. En el caso de los grupos extraedad, estos fueron gestionados por los estudiantes de Filosofía y en el caso de los menores se realizó por medio de las direcciones de los liceos dirigido a los padres de los estudiantes.

⁷ EP refiere a estudiante practicante, es decir, el estudiante del profesorado de Filosofía, mientras que E refiere a los estudiantes de enseñanza media.

A partir de la *descripción*, opté por *analizar* y a la misma vez *interpretar* la descripción lograda —sin desentenderme de la filmación y las anotaciones realizadas al observar cada una de las clases— a partir de algunos ejes teóricos que me sirvieron para organizar lo descrito y comenzar a encontrar sentidos. Dado el marco teórico adoptado y construido desde las lecturas realizadas y el acercamiento a la obra del filósofo Maurice Merleau-Ponty, se postularon las siguientes categorías de análisis: cuerpo-espacio; cuerpo expresivo; y posteriormente incluí cuerpo-género.

El análisis y la interpretación de cada uno de los casos se fue enriqueciendo a partir de ir encontrando otros aspectos en la modalidad corporal observada de los EP, lo que implicó en cada caso integrar reflexiones puntuales. En cada caso me detuve a analizar e interpretar el aspecto corporal, que a mi juicio diera el rasgo más distintivo del EP y su clase. Podría decir que, en este sentido, esta forma de procesar los datos se acercó al uso de la categoría *emergente*⁸ usada de forma similar a como la incluye la psicología social desde la línea desarrollada por Pichón (1999). A partir del procesamiento de cada caso en forma independiente, se procesaron todas las categorías y ejes de análisis en función de las preguntas y objetivos de la investigación para acceder a las conclusiones finales.

Así, la primera línea de reflexión final estuvo dada a partir de la categoría *habitar* (Merleau Ponty, 2008) referida a la forma de presentarse los cuerpos docentes en el aula en relación con el espacio. En el caso de dos de las estudiantes practicantes (EP3 Y EP4) este aspecto se observa a través de la apropiación del espacio que realizan junto con sus estudiantes. Esta apropiación refiere a una intervención espacial a partir de la disposición en círculo en el cual se configura un *orden espacial distinto* al dispuesto institucionalmente. La disposición institucional tradicional responde a una determinada concepción de la enseñanza, en la cual hay un lugar ya establecido para el docente poseedor del saber y un lugar para los alumnos enfrentados al docente, dispuestos a recibir el saber⁹. En esta los alumnos no se miran entre sí, lo cual no propicia el diálogo entre ellos, sino que se dispone a una comunicación solo con el docente. A su vez, esta disposición se corresponde con lo que es posible denominar “una concepción homogénea del espacio”. En este sentido, este es considerado independiente de las corporeidades y pensado, entonces, desde un orden institucional en forma abstracta, pero con un orden previamente instalado (lugares ya establecidos entre docente y alumnos).

⁸ El uso de tal categoría en la psicología social de cuño pichoniano puede traducirse como lo que muestra, explícita. Los emergentes o el emergente deben ser develados por un proceso de interpretación de lo que sucede en la dinámica grupal observada. Obviamente también se habla aquí de interpretación por parte del analista, psicólogo social.

⁹ Enseñanza denominada bancaria desde el planteamiento de Paulo Freire.

Las dos estudiantes, junto con sus alumnos, intervienen el espacio y generan un grupo pequeño en el cual los cuerpos son fácilmente discernibles y en el que las relaciones y los vínculos se desarrollan en una mayor intimidad. El grupo pequeño hace referencia a un criterio cuantitativo, en tanto se componen de diez a doce alumnos en ambos casos, pero que se articula, a su vez, con una nueva configuración espacial que rompe la configuración tradicional adjudicable al espacio homogéneo de las instituciones educativas pensadas a partir de la concepción tradicional de enseñanza, que no es más que una concepción bancaria.

Por lo tanto, en los casos de las dos estudiantes se habita el espacio y no solo lo ocupan. Hay una apropiación de este que posibilita una relación intercorporal diferente que habilita a la grupalidad¹⁰, es decir, la generación de vínculos entre los integrantes del grupo que construye una cierta identidad grupal y no a una mera sumatoria de individuos. La posibilidad de habitar los espacios, es decir, de apropiarse de estos, también se establece integrando las condiciones objetivas: los dos grupos están compuestos por muy pocos estudiantes. Es posible acceder, entonces, a una relación habitar-grupo pequeño.

Por otra parte, las condiciones físicas de los salones en los que habitan estos dos grupos a cargo de las dos estudiantes EP3 y EP4 se corresponden con condiciones que se traducen en deterioro de los espacios o en la no apropiación de estos: salones en los cuales se observan paredes gastadas o pintadas, pero sin huellas de identidad. Este aspecto hace más valorable la apropiación del espacio que realizan estas dos estudiantes practicantes, porque adaptan el espacio a su propia dinámica.

A su vez, la construcción de género hegemónica, entendiendo esta como la que corresponde a la binariedad mujer-hombre, atraviesa esta apropiación del espacio. Así, el espacio generado por las dos estudiantes responde a lo que podemos denominar espacio femenino, en tanto puede ser pensado como un espacio intimista en el cual los cuerpos de los habitantes se disponen en forma circular y con una distancia física entre sí muy pequeña. En el caso de la estudiante EP3 se reafirma este aspecto a través del mate¹¹ que sostiene por momentos algún juego de poder con un estudiante. Es posible, entonces, realizar otra relación entre espacio habitable, intervenido (grupo pequeño) y espacio que denominaré femenino. Con respecto a esto, es necesario preguntarse: ¿la intervención, la transformación, el establecimiento de condiciones distintas a las hegemónicas será, entonces, llevada adelante por mujeres docentes desde su impronta de género?

¹⁰ Refiere a la idea de grupo de E. Pichón Riviere y que es retomada por ejemplo por Marta Souto (1993).

¹¹ El mate es una infusión que se realiza con la yerba mate, característica de Uruguay, Argentina, Paraguay y del sur del Brasil.

Esta sospecha es reforzada al pensar en uno de los estudiantes practicantes, el EP2, quien propicia una forma distinta de volver habitable el espacio. Así, esta es realizada a partir de su desplazamiento de manera instrumental, mediante el cual establece una relación entre los cuerpos de los estudiantes. Esta forma de habitar el espacio está centrada en el cuerpo del EP. En este sentido, el estudiante les propone a sus alumnos una tarea por subgrupos dentro del mismo salón, salón que responde a la disposición tradicional bancaria. Los estudiantes se agrupan sin desplazarse demasiado, conformando pequeños subgrupos. El EP2 recorre ágilmente los subgrupos generando con su propio cuerpo en desplazamiento un entretejido entre los diferentes subgrupos. En este sentido, es posible afirmar que la centralidad está dada en el cuerpo del estudiante practicante y no en una intervención que genere una transformación espacial dirigida hacia la conformación de la grupalidad y, por tanto, una transformación en la disposición de los cuerpos de los estudiantes.

No deja de ser interesante remarcar, además, que esta forma de intervenir es realizada desde lo instrumental, desde la búsqueda del fin, del objetivo. Es interesante pensar que esta apropiación del espacio también se da desde un cuerpo generizado por sus movimientos, su decisión, su seguridad, su forma resuelta de apropiarse del espacio, sus movimientos rápidos y rectos, su expresividad, su expresión de seriedad en el rostro y por el acento del desplazamiento puesto en la finalidad. Esto quiere decir que se da una intervención espacial desde una generización masculina que sigue siendo central en su corporeidad en la configuración del aula, lo que establece un claro dominio desde su presencia corporal. Por ello, cabe pensar en un espacio habitable, intervenido, dominado, espacio que llamaré masculino por las características asignables desde una cierta hegemonía del estereotipo masculino.

De todas maneras, es necesario establecer que existe en el EP2 una apuesta al cambio, pero que se resuelve hegemónicamente a través de la acción del docente varón: intervención del espacio desde la masculinidad entendida como construcción de género hegemónica.

En los otros dos casos, una EP1 y un EP5, los cuerpos se adaptan al espacio institucionalizado, proyectado desde un espacio homogéneo característico de las instituciones educativas. También en estos casos se dan condiciones objetivas que hacen difícil apropiarse de manera distinta del espacio: los dos grupos de estudiantes son muy grandes y el salón está repleto de bancos.

Es posible, entonces, realizar una relación que tiende a mantenerse entre la no intervención del espacio, la adaptación a la lógica institucional y el espacio repleto de objetos, espacio ocupado.

La construcción de género hegemónica, esto es, la binariedad de género en masculino/femenino, atraviesa las corporeidades de los EP. Esto se observa tanto en la manera en que habitan el espacio, así como en su expresividad de la siguiente manera: la forma intimista de habitar el espacio en las dos estudiantes practicantes referidas se espera en la caracterización *mujer*, así como en una mínima apropiación del mismo por parte de la otra estudiante practicante (EP1).

Esta construcción de género está atravesado por la *dulzura* en la voz, la *sonrisa* que fácilmente aparece en el rostro de EP1 y que también caracteriza a la forma de habitar de la EP4 con algunas diferencias, pues EP4 conforma un estereotipo femenino más centrado en modalidades en las cuales su *imagen* parece ser un aspecto de su interés, así como en posturas claramente asignables a la construcción hegemónica del género femenino como *cruzar las piernas*. Sin embargo, la seriedad caracteriza la expresión del rostro de la EP3 quien, si bien construye junto con sus estudiantes un espacio pequeño, íntimo, sostiene con su mirada el vínculo intercorporal en un rostro en el cual la sonrisa no está presente.

En la forma de apropiarse del espacio y de habitarlo por parte de los estudiantes practicantes varones también es posible rastrear construcciones de género asignables a la caracterización *hombre* con diferencias en ambos. En tanto para uno de ellos el *desplazamiento* se vuelve su forma de presentarse y su forma de mostrar el poder de su cuerpo, para el otro (EP5) su modalidad corporal desarrollada a través de sus movimientos rectos, ágiles, así como sus posturas sobre el escritorio, también dan cuenta de una masculinidad expresable que establece una propuesta de clase en la cual su *dominio* se da fundamentalmente a través de la voz.

El EP5 se ubica frente a sus alumnos, es decir, ocupa el lugar tradicional asignable al docente y de acuerdo con la espacialidad establecida por las instituciones educativas, pero lo hace fundamentalmente sentado encima del escritorio. Por ello, si bien es posible establecer cierta transgresión corporal, sus movimientos, el uso de su voz, lo ubican desde una hegemonía de género masculino. Por otra parte, la expresión de seriedad caracteriza a ambos (EP2 y EP5).

Los matices y diferencias de los cinco practicantes muestran construcciones de género hegemónicas que, sin embargo, no parecen ser registradas a nivel discursivo, tal como establecen en el grupo de discusión realizado.

En cuanto a la presencia de una lógica institucional que establece los lugares de acuerdo con una espacialidad concebida desde la homogeneidad —espacio homogéneo tal como fue caracterizado antes— tiende a mantenerse en todos los casos observados. Así, el *aquí*, en tanto lugar de la enunciación, tiende a no cambiar, pues en tres de las cinco aulas observadas el lugar del docente de

espaldas al pizarrón y de frente a sus alumnos se mantiene, lo que responde a la lógica homogénea prevista a nivel institucional. Por lo tanto, este *aquí* configura las coordenadas espaciales en tanto punto cero desde el cual se emite la enunciación. El *adelante* y el *atrás* tienden a permanecer, exceptuando los dos casos en los cuales se configura el grupo pequeño.

De todas maneras, no deja de ser interesante establecer que la EP1, que no logra apropiarse del espacio, queda casi aprisionada por su propio cuerpo al cual considera un lastre, algo que desconoce¹². Se da una sola vez la posibilidad de cruzar el espacio sin una finalidad determinada, como si estuviera intentado descubrir otros lugares, otras perspectivas, experimentarse a sí misma en relación con el espacio y, por tanto —aunque lo niegue—, experimentarse en relación con su cuerpo, con su corporeidad. Parafraseando a Masschelein (2006), es como si fuese posible decir que hay un intento de experimentar la novedad, la búsqueda sin buscar nada en especial.

Es posible, entonces, establecer un quiebre entre lo observable en las prácticas corporales y el discurso. Este aspecto me parece sumamente interesante, pues de alguna manera evidencia la relevancia de lo corporal, por ejemplo, desde el punto de vista de las inscripciones y disciplinamientos (Foucault, 1979), sin que esto sea concientizado por los sujetos. Es más, se evidencia la complejidad de una razón encarnada que se niega a regirse por el principio de no contradicción. La racionalidad hegemónica occidental (Morin, 2001) logra verse quebrada por la presentación de los cuerpos enseñantes. Esto quiere decir que, más allá de las enunciaciones de los sujetos, la razón encarnada logra explicitarse en la corporeidad generizada. Si bien hay una mínima apropiación del espacio por parte de esta estudiante (EP1), cuando por una sola vez camina hacia el fondo del salón, se presenta un quiebre de su propia concepción y registro del lugar del cuerpo.

En cuanto a la gestualidad pensada desde el eje *cuerpo obra de arte*:

La voz, si bien está presente en todos los EP, logra su clara relevancia en el EP5 a través de la lectura en voz alta. Esta voz se posiciona expresivamente y domina el espacio, aún en los momentos de ignorancia que se muestra en la expresión de las corporeidades de los estudiantes con un cierto tedio. De todas maneras, esta voz se plantea desde una cierta puesta en escena para los estu-

¹² Me refiero en este caso a su propia declaración en grupo de discusión cuando dice: "(...) debo decir que me considero cartesiana o incluso platónica. El cuerpo es un lastre. No tengo casi conciencia de mi cuerpo, en verdad no sé si me siento un cuerpo, no siento mi cuerpo, en verdad no sé bien como es en realidad, como se ve. Yo me siento una mente, y puedo dar cuenta de cada pensamiento, estado de ánimo, analizar lo que pienso, seguir la cadena causal de pensamientos que me trajeron a lo que estoy pensando ahora, analizar incluso lo que por ejemplo se dijo en clase, todo eso queda muy patente, pero no logro recordar a veces cómo son los estudiantes, no los reconozco, no recuerdo dónde se sientan (...)" (Tourn, 2016).

diantes o para la filmación por momentos, poniendo en movimiento un efecto de seducción. Es posible, entonces, establecer una relación entre la voz y dominio del espacio desde una generización masculina.

En el caso de la EP1, la voz que se conjuga con gestos expresivos, tales como palmas hacia arriba y mirada en una dirección lejana, muestran un pensar activo que invita claramente a la reflexión. En este sentido, es interesante plantear cómo la enseñanza de la filosofía en tanto enseñanza que promueve el pensar, la autoría, la creatividad, puede quebrar la construcción hegemónica de género, al menos se observa este aspecto en la EP1 cuando logra momentos reflexivos claramente visibles corporalmente. Este aspecto me lleva a establecer una relación entre enseñar filosofía y prácticas de libertad, en tanto la enseñanza de la filosofía se comprende como una actividad que propicia la autoría del pensar tanto del docente como del alumno. Asimismo, la creatividad encarnada en el pensar logra visiblemente que esta estudiante genere transformaciones en su corporeidad, las cuales se manifiestan a partir de gestos que pueden pasar desapercibidos, pero que están mostrando un pensar activo. Sobre todo, se acentúa que esta estudiante es quien declaraba no ser consciente de su cuerpo.

En todos los estudiantes practicantes, la mirada y el encuentro con la mirada de los estudiantes alumnos está presente. Pero sobre todo interesa acentuar la relación cara a cara, relación ética por excelencia (Levinas, 2002) que caracteriza a una de las aulas observadas (EP3). Esta estudiante sostiene un vínculo intercorporal que se desarrolla bajo la comodidad y el diálogo entre los integrantes del pequeño grupo, que no excluye, sin embargo, algún momento de tensión. Este pequeño grupo, constituido bajo la relación cara a cara, habilita el diálogo filosófico. En este diálogo los sujetos se muestran, explicitan sus creencias y argumentos, y dan la posibilidad para que el sujeto se transforme. Este diálogo lo debemos entender como discusión filosófica (Bertolini, 2009), en tanto que los sujetos se *contaminan*¹³ entre sí alterando su subjetividad. Es posible establecer una relación entre el cara a cara, el diálogo filosófico y la transformación de sí, en tanto el diálogo promueve que los sujetos no permanezcan de la misma manera que antes.

La lectura también ocupa un lugar importante en dos de las aulas observadas, como en el caso de EP4 y EP5, con lo que se configura lo que podemos llamar el *cuerpo lector*. Estos cuerpos lectores, atravesados por construcciones de género, cuerpos atentos, tensos, sostienen el silencio de la lectura. Ambos estudiantes practicantes sostienen tiempos dedicados a la lectura con una disposición corporal dedicada a ello: el estudiante EP5 lo hace desde

¹³ Contaminar en el sentido que lo plantea Bertolini (2009), en tanto los sujetos logran quebrar su aislamiento mediante la discusión, recuperan un espacio público de discusión, espacio común en el cual nadie permanece igual si la discusión es sincera y argumentada.

una posición de dominio, sentado sobre el escritorio desde un plano más alto que los estudiantes, leyendo él mismo con mucha seguridad y seducción. La estudiante EP4 no lee, pero atiende a la lectura realizada por un alumno desde un banco en el cual su corporeidad se encuentra atravesada genéricamente con las piernas cruzadas y el tronco inclinado hacia adelante. Esto quiere decir que él (EP5) lee seductoramente, mientras que ella (EP4) escucha la lectura cuasi flexionada sobre sí misma. Desde sus corporeidades, podemos traducir sobre él una apertura al mundo y dominio, y sobre ella un recogimiento sobre sí misma desde un cruce de piernas, en la cual la escucha ocupa un lugar importante.

El silencio que acompaña a la lectura, pensado como aspecto emergente, destacable, que *dice* cosas —paradójicamente—, se hace presente desde dos significaciones distintas. Por un lado, un silencio que sostiene la lectura en voz alta del estudiante practicante (EP5) y la lectura de los estudiantes alumnos en el aula de la estudiante practicante (EP4) también en voz alta, que llena el espacio y sostiene el cuerpo lector, tenso, concentrado, con gesto filosófico y reflexivo. Esto se da en ambos casos. Por otro lado, un silencio cargado de espera es observable en la estudiante practicante (EP4) y hasta de cierta ansiedad por escuchar la respuesta correcta o, al menos, una respuesta. Este silencio está acompañado de gestos que muestran cierta incomodidad, tal como morderse el labio. Este silencio, silencio cero —por oposición al silencio reflexivo— no ofrece condiciones para la experiencia filosófica¹⁴ porque espera una respuesta determinada. El silencio expectante, cargado de espera, no puede escuchar lo nuevo porque quiere ser llenado de lo ya construido a manera de la pieza que falta.

Conclusiones. En torno a la relación con el enseñar filosofía

¿Qué condiciones propician estos cuerpos, tal como han sido observados, para la enseñanza de la filosofía? ¿Qué posibilidades ofrecen habitar la espacialidad, la expresividad, las diferentes construcciones de género para enseñar filosofía? ¿Es posible acceder a un gesto filosófico?

La concepción acerca de enseñar filosofía se basa fundamentalmente en la idea de que el aula de filosofía debe propiciar espacios mediante los cuales la disciplina filosófica esté presente, para producir condiciones que habiliten la transformación de sí.

¹⁴ Experiencia filosófica remite a una diferencia que realiza Foucault (2003) entre libros experiencia y libros verdad. Los libros experiencia tienen la finalidad de transformar al propio autor, en tanto los libros verdad quieren demostrar una verdad previamente establecida. Desde este lugar, el aula de filosofía se concibe desde la posibilidad de generar las condiciones para la experiencia, es decir, para que los sujetos puedan transformarse. Esta categoría es ampliamente tomada por varios autores entre ellos Jorge Larrosa (2006).

- ¿Qué condiciones habilitan los cuerpos enseñantes para la transformación de sí?
- ¿Es posible acceder a este plano de la subjetividad?

Entiendo que es posible acceder a algunas conclusiones en función del marco teórico y metodológico señalado, que deben ser pensadas como condiciones habilitantes para la enseñanza de la filosofía. En este sentido, es posible señalar lo siguiente:

El habitar mediante la construcción de grupos pequeños genera un espacio que propicia el diálogo, en tanto este necesita de la exposición de los sujetos en un clima de confianza, lugar que se construye mediante cuerpos que se vuelven discernibles y que se exponen generosamente al otro. El diálogo filosófico entendido como discusión filosófica “sacude el pensamiento, agita, interpelando, los saberes instituidos (conocimientos, prácticas, valores), no les permite cristalizarse” (Bertolini, 2009, p. 5). La relación cara a cara que dispone la grupalidad posibilita las condiciones para la remoción de saberes, creencias y prácticas. Es un cuerpo que se sacude y posibilita la transformación de aquello que parece incambiable. Se generan condiciones para la *experiencia*, es decir, para que *algo* pase en términos de Larrosa (2000, 2003, 2006) y Foucault (1979, 2003), para que algo me golpee y me movilice.

El espacio íntimo que tiende a conformarse, el espacio *femenino*, genera condiciones para un pensar no hegemónico. Así, se toma la historia de la filosofía como una historia en la cual las mujeres han estado, con excepciones, excluidas (Tourn, 2016, pp. 126-127).

Si el pensar se realiza desde sujetos concretos, desde *cuerpos concretos*, entonces el *aquí* configurado también da forma a este pensar. Por ello, se vuelve muy relevante la corporeidad que piensa, y esta no puede ser despojada de su espacialidad y de su forma de habitar el espacio. Se piensa desde esta forma concreta de habitar y de interactuar con otros. Se piensa desde la transgresión o desde la adaptación a las condiciones hegemónicas; se piensa desde el dominio, desde la pasividad o desde la posibilidad de transformarse también a sí mismo.

Por ello, las posibilidades de transgredir el espacio institucional en tanto espacio homogéneo habilita la transgresión del pensamiento y, por tanto, la creatividad. Estos aspectos son fundamentales en la filosofía, en tanto esta es entendida como recreación de la disciplina y no repetición, donde el sujeto es interpelado por el pensar. La posibilidad de transgresión de los espacios genera condiciones para la creación, para recrear el pensar e incluso para generar condiciones de autoría del pensar.

La expresión, la gestualidad que toma cuerpo en la pura medialidad que lo habita, que tiende a la expansión del sujeto, permite su propia transformación. La potencialidad expresiva en sí misma, sin volverse un medio al servicio de una finalidad meramente instrumental, da cuenta del sujeto en el espacio, en su cuerpo, volcado a la sensibilidad, a la conciencia corporal y al encuentro con la *experiencia*. Esto quiere decir que la gestualidad posiciona al sujeto enseñante en un presente e intensifica las posibilidades del encuentro con lo que puede conmover, afectar y, en definitiva, transformar. Parafraseando a Jorge Larrosa (2003), es una invitación a detener el tiempo y acentuar la sensibilidad ante y con los otros.

Ejemplo de estos gestos, que me animaría a establecer como *gestos filosóficos*, son el caminar sin objetivo determinado, palmas que se abren al mismo tiempo que se establecen preguntas interpelantes, relaciones cara a cara, miradas expectantes ante lo que el otro va a decir, tensión del cuerpo lector, silencios que sostienen al cuerpo lector.

Las significaciones sobre cómo se presentan los cuerpos pensantes, las cuales habilitan a la enseñanza de la filosofía en tanto esta promueve las condiciones para la transformación de los sujetos, se circunscriben a un cuerpo que esencialmente goza de su estar y de su pensar, lo que posibilita esencialmente el encuentro con el otro, aun en cuerpos que muestran rastros de los disciplinamientos y de construcciones de género hegemónicas. Incluso con modalidades distintas, dos de las EP manifiestan verbalmente la ausencia, la falta, el no saber sobre el registro de su cuerpo en el aula, como si este fuera un lastre, o el no poder trabajar desde el cuerpo. Por otra parte, el EP2 da cuenta de la pesantez de su cuerpo al concientizarse que la clase falló.

En estas verbalizaciones hay algo del orden de la experiencia, hay un registro de que algo está sucediendo, paradójicamente, en relación con una ausencia, a lo que no está, pero que se vive como algo que de alguna manera impacta, por ejemplo, a través de la mirada de los otros sobre sí, y que remueve la experiencia de “ser cuerpo” (Tourn, 2016, p. 128).

La experiencia de realizar esta investigación me ubicó claramente en la afirmación de la relevancia de lo vincular desde la intercorporeidad y, por ende, en la necesidad de incorporar en la formación de los docentes un espacio dedicado al trabajo con su propia corporeidad. Creo que los discursos sobre la educación han avanzado en criticidad, pero las prácticas se siguen moviendo en el afianzamiento del dualismo, en tanto el sujeto sigue siendo dividido en su escolarización: se escinde el pensar de su corporeidad.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, este aspecto se profundiza por las mismas características de la disciplina como campo de saber. Pero si somos cuerpos, es claro que el pensar parte del cuerpo y que la incorporación de la corporeidad de una forma más consciente puede profundizar también la necesaria creatividad filosófica.

Por otra parte, a nivel personal, la investigación me aportó especialmente una mirada más generizada hacia mí misma. Este aspecto no dejó de sorprenderme, puesto que me enfrentó con mi propia subjetividad. Este aspecto me parece muy valorable como resultado de una investigación en la cual mi propia subjetividad estuvo implicada desde el inicio como el principal instrumento de investigación.

Agradecimientos

El presente artículo recoge las principales líneas y resultados de la investigación realizada como tesis de maestría en Enseñanza Media, cursada y aprobada en el Instituto Universitario de Economía Humana (Claeh), Montevideo, Uruguay. Dicha investigación lleva por título *Cuerpo y enseñanza de la filosofía*, realizada entre el 2015 y el 2016.

Referencias

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin: Notas sobre la política*. Pre-textos.
- Álvarez, E. (2010). Tras la exploración de lo cualitativo y singular, fenomenología, hermenéutica y más allá. En J. Rasner (coord.), *De la epistemología a la metodología y viceversa: Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales* (pp. 69-138). Unidad Central de Educación Permanente de la Universidad de la República de Uruguay.
- Bertolini, M. (2009). *La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades*. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkaWRhY3RpY2FmaWxvc29maWNhfGd4OjQ5MjE4NTEzOTA4OGVIMmI>
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. Ellen Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Baltimore University Press.
- Calmels, D. (2001). *Espacio habitado en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*. Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2013). *Fugas: El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Biblos.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Citro, S. (2012). *Cuerpos en movimientos: Antropología de y desde las danzas*. Biblos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca.

- Gallo, L. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación Física y deporte*, 30(2), 505-513. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11310>
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://ceve.org.br/biblioteca/praticas-corporais-educacao-corporal>
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Edução e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, 40(1), 197- 214. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000027>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*, 15, 289-306. http://www.ava.unam.edu.ar/images/15/pdf/ava15_15_gomez.pdf
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciências de l'Educaçió i de l'Esport*, 19, 87-112.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Masschelein, J. (2006). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-304). Manantial, Flacso, Osde.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *El mundo de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora, A. S. (2010). Entre las zapatillas de punta y los pies descalzos. Incorporación, experiencia corporizada y agencia en el aprendizaje de danza clásica y contemporánea. En S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 219-238). Biblos.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (1990). *La gaya ciencia*. Yericó. Madrid España
- Pichón, E. (1999). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Nueva Visión.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tourn, J. (2016). *Cuerpo y enseñanza de la filosofía* [tesis de maestría, Instituto Universitario, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay]. Recursos educativos, Uruguay Educa. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-04/Janett%20Tourn%20Maestr%C3%ADa%20en%20Ense%C3%B1anza%20Media%20.pdf>
- Tozzi, M. M. (1999). *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*. Popular.
- Universidad de Antioquía. (s.f.). *Grupos de investigación*. Consultado el 28 de septiembre de 2019. <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/institutos/educacion-fisica-deportes/investigacion>

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Wandelfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 32, 21-37. <http://revistas.um.es/daimon/article/download/15221/14681>

Aprendizajes corporales en la escuela*

Valeria Sardi

Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina
vsardi@fahce.unlp.edu.ar

Luz Diana Ocampo

Secretaría de Educación y Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
dianaocampodoctorado@gmail.com

Violetta Vega Pulido

Fundación Cinde, Manizales, Colombia
vvega@cinde.org.co

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos presentar algunos avances del proyecto de investigación interinstitucional “Saberes corporales” (Cinde-UNP) que tiene por objetivo indagar los modos en que se configura la apropiación de saberes desde las corporalidades de estudiantes secundarios, docentes en formación y en ejercicio en instituciones educativas de Bogotá y Medellín (Colombia), y Ensenada, Berisso y La Plata (Argentina). En este sentido, en este artículo desarrollamos el análisis de cartografías corporales de estudiantes de escuelas secundarias y profesores en

formación. Para ello, asumimos un enfoque desde el paradigma de la complejidad, ya que consideramos que el estudio de los aprendizajes corporales exige una perspectiva transdisciplinar relacional que vincule a cada uno con lo otro que lo configura y lo integra a su tiempo, espacio y a la trama compleja de significados que cada sujeto configura en el proceso de apropiación de saberes.

Palabras clave: aprendizajes corporales; saberes corporales; cartografías corporales; subjetividad; escuela.

* Cómo citar: Sardi, V., Ocampo, L. D. y Vega Pulido, V. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 117-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a6>

Recibido: 30 de enero de 2020.

Aprobado: 2 de abril de 2020.

Corporeal Teachings in School

ABSTRACT

In this work, we set out to present some advancements in the inter-institutional research project “Corporeal Knowledge(s)” (Cinde-UNP) that has as a primary objective inquiring on how the appropriation of knowledge configures from the corporealities of high school students, teachers in training and teachers in educational institutions of Bogota and Medellin (Colombia), and Ensenada, Berisso and La Plata (Argentina). In this sense, within this article, we develop an analysis of the corporeal cartographies of students from

high schools and teachers in training. For that, we assumed a complexity paradigm approach, given that we consider that the study of the corporeal learning demands for a transdisciplinary and relational perspective that links each one with the other that configures and integrates she/him to its time, space and complex thread of meanings that each subject configures in the process of appropriation of knowledge.

Keywords: corporeal learnings; corporeal knowledge; corporeal cartographies; subjectivity; school.

Aprendizagens corporais na escola

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados preliminares do projeto de pesquisa interinstitucional “Saberes corporais” (Cinde-UNP), o qual tem como objetivo indagar os modos em que a apropriação de saberes é configurada a partir das corporeidades de estudantes do ensino médio, docentes em formação e em exercício em instituições educativas de Bogotá e Medellín (Colômbia), e Ensenada, Berisso e La Plata (Argentina). Nesse sentido, neste artigo, desenvolvemos a análise de cartografias corporais de estudantes de ensino médio e

professores em formação. Para isso, assumimos uma abordagem a partir do paradigma da complexidade, já que consideramos que o estudo das aprendizagens corporais exige uma perspectiva transdisciplinar relacional que vincule cada um com o outro que o configura e o integra a seu tempo, espaço e à trama complexa de significados que cada sujeito configura no processo de apropriação de saberes.

Palavras-chave: aprendizagens corporais; saberes corporais; cartografias corporais; subjetividade; escola.

Introducción

Los cuerpos humanos son sistemas que apropian, recrean y componen el mundo sin pausa. Difícilmente podría entenderse su capacidad de percepción, emoción e interacción sin asumir la continuidad propia de su presencia y su incidencia. Cuando decimos que somos cuerpos quiere decir que somos el mundo y que, en la complejidad, en el tejido del mundo, nos hacemos comprensibles, posibles. Es por ello por lo que la comprensión de este proceso cuestiona o al menos problematiza las bases epistemológicas de las ciencias sociales. En la medida en que los cuerpos son de su diferencia, confusión y autoorganización, resulta necesario desnaturalizar, en su indagación, las epistemologías disyuntivas, analíticas y reguladoras. Con intensidad, Morin (1999) defiende en *El método I* la circularidad de la relación naturaleza-sociedad para después pasar de una visión circular de esta relación a una visión de tejido, de complejidad. La identificación de esta relación es un importante fundamento cuando nos proponemos analizar los modos en que los sujetos aprenden desde los cuerpos.

Lo distintamente humano no puede entenderse solo desde lo social. El ser-cuerpo se muestra accesible solo desde una intención transdisciplinar capaz de ubicarse a la vez en las tensiones y articulaciones que nos permiten hablar de nosotros mismos como carne, sujeto, ciudadano, humano y máquina. Aunque agentes de las historias y de los dioses, nuestra posibilidad se acaba con la falta de latido, la fuga de sangre, la imposibilidad de consumir.

Consciente de los lugares del lenguaje en la constitución de lo corporal, este proyecto prefiere leer eso corporal desde el dinamismo de los sistemas que en su acción no anclan, no median, no suponen más alteridad que la propia de su indudable estar.

Desde que Platón (2003) presentó el cuerpo como una enfermedad, como una prisión que nos aleja del verdadero conocimiento que reside en el alma, hasta los planteamientos posestructuralistas en torno al cuerpo adaptado, moldeado, formado, el cuerpo lugar del poder y el cuerpo lugar de la posibilidad, la discusión del concepto ha sido tema recurrente en planteamientos políticos, sociales y epistemológicos. El cuerpo que somos ha dejado de ser el rastro biológico, material o físico del espíritu o de la mente, para llegar a reconocerse como nuestra única posibilidad de existencia.

Con todo, cuando ahora se pregunta a las personas por lo que son, la respuesta mayoritaria está del lado de la identidad ciudadana, de su función y experiencias; lo que han vivido los hace quienes son, pero en general esto no se vincula con el cuerpo (Thomas y Ahmed, 2008). Tal parece que asumimos nuestro yo como si fuera inmaterial y solo fuéramos cuerpo cuando hay dolor,

enfermedad o muerte. Casi siempre se es un nombre, una profesión, una inclinación, un cúmulo de recuerdos sin asidero, sin saber cómo logramos habitar lo que habitamos. Toda la filosofía derivada del platonismo, el cartesianismo, las teologías europeas y los paradigmas culturales y científicos que más nos conforman, nos han formado para creer que somos otra cosa distinta y más relevante que un cuerpo, algo mucho mejor; pero hoy la clásica distinción entre *körper* y *leib* también termina careciendo de sentido. El *körper* tiene que ver con la parte funcional-biológica y el *leib* está ligado con lo social-simbólico. Ambos se integra en la constante construcción y reconstrucción que somos. Aunque la experiencia del cuerpo vivido sea experimentada de manera única por quien la vive (Husserl, 1991), el cuerpo solo puede entenderse como unidad, en tanto que es organización y juego de conjunto (Nietzsche, 2008).

Al acoger estas rupturas planteadas por Nietzsche, Husserl y al retomar a algunos de los presocráticos, en 1934 surgen los estudios corporales que defienden la construcción social del cuerpo para afirmar que el cuerpo biológico también es un cuerpo social. Y nuestro *soy* se hace un *soy corporal* encarnado (Marcel, 1952), en el que lo social es acción y símbolo. Es el paso de predicar que con el cuerpo sentimos el mundo, a saber, que estamos incesantemente asociados a él: tener cuerpo no solo es ser mirado, sino también ser visible (Merleau-Ponty, 1973).

Merleau-Ponty (1973) afirma: “soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total” (p. 149). Superando la visión dicotómica del cuerpo, el fenomenólogo apela al concepto *esquema corporal* que evoca la conciencia corporal, la imagen corporal y la representación corporal; diversas facetas del “ser-cuerpo” que integran lo biológico, social y simbólico. A la vez que configuramos el mundo, nos configuramos siendo parte del mundo, de forma que esta reversibilidad se muestra en definitiva como la bisagra para sí, para el otro y para el mundo.

Desde el planteamiento de la fenomenología de Husserl, se propone que el sujeto tiene la intención de ver lo que hay en el objeto y con eso lo modifica. Sin embargo, para Merleau-Ponty (1973), en la medida en que se ve al objeto, ese objeto devuelve información que hace distinta a la persona en el mundo, en lo biológico y en lo simbólico. Nuestra intención en el mundo se hace gesto, tersura o dureza y lo corporal rehace.

Y, precisamente, ese relacionamiento que Merleau-Ponty (1973) alcanza a atisbar como ida y vuelta, es el que acerca la comprensión de los cuerpos como acción inacabada, como naturaleza, como incertidumbre. Se requiere una epistemología discordante; reconocer el entretejido de relaciones que

hacen el mundo y a nosotros mismos como necesidad y reflexión del mundo. Nosotros somos sistemas y cada sistema entra en interrelación generando posibilidades imprevisibles. Esto es lo complejo como característica ontológica de las corporalizaciones.

Por tanto, centralizar el cuerpo como categoría de investigación educativa o pedagógica no conlleva solo un reto de integración conceptual, sino un problema epistemológico. Las categorías centrales en este campo y sus principales puntos de partida acercan los estudios corporales al paradigma de la complejidad y nos obligan a pensar de una manera distinta las relaciones que integran el estudio de lo social y lo antropológico, por su incertidumbre y caos, por su constante reemplazarse.

La pregunta por el cuerpo no se inicia como una pregunta respecto del objeto de estudio de las ciencias sociales, sino como una pregunta por la realidad y por nuestra manera de conocerla, como una pregunta epistemológica. Esto quiere decir que interrogarnos acerca del cuerpo es detenernos a reflexionar en torno a cómo los cuerpos y las corporalidades producen saberes y establecen relaciones con el saber.

En vista de lo anterior, parece posible afirmar que los estudios corporales son un campo de estudio complejo, inmerso en las relaciones de los investigadores consigo mismos, con los otros y en la red de relaciones multidireccionales entre el ambiente, los investigadores y los otros en cada momento y lugar. Esta complejidad puede ser relatada, descrita, narrada, pero difícilmente podría ser normalizada, captada en su totalidad a través de la explicación. Para llegar a afirmaciones válidas y estrategias investigativas complejas, los investigadores en torno a lo corporal debemos analizar cómo nos fusionamos con aquello que indagamos —a la manera en que lo propone el antimétodo complejo (Alhadeff-Jones, 2013)—; es decir, es necesario reconocer esta implicación como una característica ontológica de la realidad en la que tiene su mejor lugar el proceso de corporalización que somos.

Por ello, el estudio de los aprendizajes corporales exige una perspectiva transdisciplinar (Nicolescu, 1996). Desde esta perspectiva, la realidad no es solamente multidimensional, sino que también es multireferencial. En este sentido, los diferentes niveles de la realidad son accesibles al conocimiento gracias a la existencia de múltiples niveles de percepción. Luego, el conjunto de niveles de percepción y la zona de no resistencia del objeto constituye el sujeto transdisciplinario. Pero para que el objeto transdisciplinar y el sujeto transdisciplinar puedan comunicarse, las dos zonas de no resistencia del sujeto y el objeto deben ser idénticas.

La complejidad, en este límite, se erige como una nueva comprensión del mundo que permite configurar a los objetos de conocimiento con fórmulas metodológicas retroactuales y diferenciales. Los fenómenos son concebidos como sistemas, más allá de elementos aislados. Cada sistema entra en relación con otras estructuras y genera múltiples posibilidades de interacción. Los sistemas cuentan con dos características fundamentales: tienen capacidad de autoorganizarse y autoproducirse. Esto es posible gracias a las dinámicas de interacción y retroacción que permiten observar diversas relaciones que conforman un gran tejido.

En el plano de la transdisciplinariedad también se trazan diferentes asociaciones al interior de un sistema, y los sujetos se van reconstituyendo a medida que se identifican esas relaciones. En este sentido, se emprende una búsqueda por entender lo global en sus diversas interacciones; en esas estructuras abiertas se establecen múltiples rutas de expansión.

Desde lo metodológico, elegimos trabajar con la cartografía social (Herrera, 2004), en tanto posibilita aprehender lo social como tejido de relaciones, rescatar lo múltiple y lo plural. Esta metodología permite elaborar con los habitantes del territorio sus construcciones identitarias colectivas donde se trama la historia, la memoria, la geografía, la historia de vida, las trayectorias formativas y la re-interpretación de lo pedagógico (relación entre institución, sujetos y discursos) desde lo territorial.

Los saberes corporales

Múltiples investigaciones en la década de los noventa, bajo el trabajo precursor de Lakoff y Johnson (1980), y ya en el siglo XX con la potencia lograda por los planteamientos de Damasio (1995), Gallagher (2005), Wilson (2002, 2008) y Shapiro (2010), dejan afirmar que sin cuerpo no hay mente. Las perspectivas en torno a la cognición incorporada avanzan en la idea de que el conocimiento no está en el cerebro aisladamente. Se argumenta que el cognitivismo comete una falta porque omite la incidencia de los diferentes sistemas, particularmente del sistema nervioso en su conjunto en la capacidad de conocer. Si las células no transmiten información proveniente de la exterocepción, la interocepción y la propiocepción, las conexiones cerebrales y neuronales no se activan ni se modifican.

Además, este conocimiento no es solo tomar de fuera y procesar, es más bien un experimentar, una suma del estar ahí que pone juntos el cerebro, el cuerpo y el mundo (Clark, 1997). Por consiguiente, no es solo conocer como proceso cognitivo, sino de un saber que implica la apertura y el ensimismamiento de los cuerpos y que sucede en el inevitable relacionamiento. “Ser cuerpo” se aprende

y lo que somos se va transformando de acuerdo con la experiencia del contexto: en la corporalización hay saber.

Todo esto tiene múltiples implicaciones. Desde la antropología de los cuerpos (Citro, 2009, 2010, 2014), se propone el análisis de las prácticas culturales tomado como punto de partida las experiencias sensorio-afectivas-cognitivas de los cuerpos en el mundo. En este sentido, se indaga cómo se constituye la subjetividad y la intersubjetividad desde la propia corporalidad en diálogo o tensión con las disposiciones corporales ajenas y los patrones corporales aprendidos a lo largo de la vida. Asimismo, se propone la noción de cuerpos significantes para dar cuenta del “entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural” (Citro, 2009, p. 12).

Investigaciones desde la filosofía política (Esposito, 2005, 2016) estudian cómo la ruptura entre el cuerpo y la mente trae como consecuencia el impulso a la *inmunitas*, en tanto “predominio de lo propio sobre lo común, de lo privado sobre lo público, del beneficio individual sobre el interés público” (Esposito, 2016, p. 111). Asimismo, la *inmunitas* lleva a la ruptura con lo comunitario por el miedo al contagio en tanto “amenaza, que es siempre el de la frontera entre el interior y el exterior, lo propio y lo extraño, lo individual y lo común” (Esposito, 2005, p. 10).

Hernando (2014), desde la arqueología de la identidad y los estudios de género, indaga en lo que denomina “la fantasía de la individualidad”, es decir, la creencia falsa de que “el individuo puede concebirse al margen de la comunidad, y que la razón puede existir al margen de la emoción” (p. 25). En este sentido, la autora analiza cómo esa fantasía o convicción falsa se relaciona de manera intrínseca con la necesidad de subordinación de las mujeres y la imposición del orden patriarcal, en tanto se plantea la razón de manera disociada con la emoción, “idealizando la razón como único fundamento de la seguridad y la supervivencia humana y negando que el vínculo emocional constituya la base de esa seguridad” (Hernando, 2014, p. 28).

Por otro lado, desde las ciencias de la educación con perspectiva de género (Morgade y Alonso, 2008), se problematiza la dimensión de los cuerpos sexuados y generizados de mujeres y varones, los estereotipos y patrones corporales, y las desigualdades sexo-genéricas que se hacen carne en los cuerpos. En este sentido, hay un interés en desnaturalizar la división biologicista, heteronormativa y binaria por su sentido esencialista, e historizar las corporalidades en relación con procesos socioculturales, biográficos, étnicos, identitarios y de clase. Desde allí, nos interesa visibilizar las corporalidades y las relaciones entre corporalizaciones y sexualidades diversas.

Muy cerca, desde la didáctica de la lengua y la literatura de género (Sardi, 2017a, 2017b, 2019; Carou y Martín Pozzi, 2017; Andino y Sardi, 2018a, 2018b; Andino, 2017) se indaga cómo la apropiación de saberes lingüísticos y literarios se vincula con la dimensión afectiva y sensible de los sujetos, así como se configura a partir de las corporalidades en la práctica docente en terreno. De esta manera, se da cuenta de las tensiones entre profesores y profesoras en formación, y estudiantes de la escuela secundaria. Asimismo, esta tensión se da en la formación docente inicial, entre profesores en formación formadores y formadores de formadores.

En medio de estas cuestiones, “ser cuerpo” implica, por ejemplo, que se cuestione la identidad o por lo menos que se piense como una posibilidad en constante construcción y transformación. En este sentido, Butler (1998, 2002, 2017) pone en discusión la noción de materia, que se refiere a la identificación del cuerpo con el sexo y de este con uno de los géneros establecidos desde un paradigma binarista y normativizado. Desarrolla su teoría del género performativo a partir de una corporalidad repetida —de gestos, posturas, vestimenta, estilos, etc.— y reflexiona en torno a cómo las identidades se construyen en tensión con patrones de inteligibilidad y reconocimiento humano que supera la distinción entre sexo (natural) y género (cultural). Asimismo, plantea la dimensión colectiva de los cuerpos en el sentido de que “ningún cuerpo establece el espacio de la aparición, pero esta acción, este ejercicio performativo, solamente se da entre cuerpos, en un espacio que constituye la brecha entre mi cuerpo y el cuerpo de otros” (Butler, 2017, p. 81).

Solo como ejemplos puntuales entre un creciente volumen de aproximaciones, estos planteamientos dejan ver cómo la comprensión compleja de los cuerpos y el abandono de la disyunción cuerpo/mente interrogan disposiciones, prácticas y creencias antrosociales y biológicas. La pedagogía y la educación no son ajenas a ello. Cada vez, con mucho más fundamento, educar es un tema a la vez neurobiológico, sociohistórico y antropológico. Para educar es fundamental incorporar la experiencia de los ambientes y la construcción de relaciones entre diversos actores que permiten una relación de enseñanza-aprendizaje desde el cuidado, la protección, la participación económica, las ciudadanías.

Lo que ocurre en la escuela, no como ámbito único de la educación, sino como lugar que liga este proyecto de investigación, es a la vez sentimiento, saber, percepción y acción lingüística, política y social. Así, la relación entre cuerpos y educaciones no solo está dada en lo que contemplan las prácticas pedagógicas y educativas, sino que también aparece profundamente ligada a las formas de organización y autoorganización social en las que los individuos constituyen subjetividades individuales y colectivas. Este último filón parece más propio del concepto *ambiente* y, por supuesto, es mucho más general, pues

no se trata únicamente del espacio escolar, sino de todos los espacios vitales: casa-hogar, trabajo, oficina, transporte, ciudad.

Como objetivo general, al considerar el conjunto de comprensiones precedentes, el proyecto se ha trazado describir e interpretar los aprendizajes corporales de estudiantes, docentes en ejercicio y docentes en formación en escuelas secundarias públicas y en universidades públicas de La Plata, Ensenada y Berisso (Argentina), y de Bogotá y Medellín (Colombia).

Para desarrollar este trabajo, también se asume como método la propuesta que hace Edgar Morin (1999). El método de la complejidad permite realizar amplias descripciones de un sistema para, posteriormente, poner en red las diversas asociaciones en su interior. Esto permite superar las contradicciones halladas desde una perspectiva dialéctica y avanzar en miradas dialógicas de dichas asociaciones que componen los sistemas; así, las diferencias no son contradictorias, sino complementarias. La construcción de conocimiento supone un viaje en un mar de incertidumbres, donde el error es una oportunidad de transformación.

“El estudio que propone la ciencia de la complejidad es integral y sistemático, es decir, que en la medida de lo posible no se desatienda ningún fenómeno a la hora de analizar un sistema” (Serna, 2016, p. 188). Sin embargo, esta premisa de complejidad plantea un gran obstáculo epistemológico y metodológico que consiste en constituir herramientas que sean efectivas y flexibles para el abordaje empírico de la realidad y, más aún, para la interpretación y explicación de esta realidad viva, máxime cuando —como en este caso— el cuerpo es el tema central, el concepto que urge desarrollo teórico y vivido en los espacios escolares.

Desarrollo

Cartografiar los saberes corporales en contexto

En coherencia con las rutas de investigación asociadas con el enfoque complejo, los integrantes y las integrantes del equipo (cuatro en Argentina y siete en Colombia) participaron conjuntamente en la construcción del problema considerando los relacionamientos, las intencionalidades, los nodos y subsistemas que intervienen en él. Enseguida, y de acuerdo con los resultados de este primer momento, se construyó una ruta de investigación y un método en términos morinianos, teniendo en cuenta las distintas interrelaciones que actúan en favor del problema y los campos críticos de esas interacciones.

Dicha ruta indicó que esta continua transformación corporal se hace visible en un primer estadio a través de la cartografía corporal (Wood, 2010; Piepznasamarasinha, 2015; Shrodes, 2015). En sesiones de entre una y dos horas en las instituciones educativas —con el permiso de los directivos para la realización

de estas, la aceptación y consentimiento de estudiantes, docentes y profesores en formación—, se llevaron a cabo los pilotajes de cartografías corporales. Se pidió, entonces, a estudiantes y docentes de las poblaciones que señalaran el objetivo general, recordaran los aprendizajes más significativos que han tenido en la escuela/universidad, los ubicaran en su silueta corporal y, después, explicaran sus dibujos a través de un ejercicio de preguntas con las que todos los presentes ayudaron a crear amplios contextos de interpretación. La lectura de las cartografías resultantes permite encontrar topofilias y topofobias (Lindón, 2005) —evocando la potencia del cuerpo como lugar, como territorio— en relación con las percepciones, acciones y sentimientos que estas poblaciones experimentan en sus entornos educativos, así como en relación con sus historias de vida, trayectorias formativas, prácticas socioculturales y experiencias identitarias.

Docentes en formación

¿Qué lugar tienen los cuerpos en la formación docente universitaria? ¿Se aprende, como profesores en formación, desde los cuerpos? ¿Qué conciencia del propio cuerpo se construye a lo largo de la trayectoria formativa en la universidad? ¿Qué experiencias corporales se atraviesan en la formación docente que constituyen a los estudiantes como profesores en formación? ¿Cómo influye la pertenencia disciplinar en el abordaje del cuerpo y su relación con la apropiación de conocimiento? En este apartado, se intentará aproximar algunas respuestas posibles en torno a estos interrogantes a partir del análisis de dos cartografías corporales, una de una estudiante del profesorado en Letras y otra de una estudiante del profesorado en Educación Física en una universidad pública argentina.

En el marco de construcción de cartografías corporales en una universidad pública de la ciudad de Ensenada (provincia de Buenos Aires, Argentina), con estudiantes de los profesorados en Letras, Educación Física y Ciencias de la Educación, se les solicitó a los estudiantes construir cartografías con la consigna ya antes enunciada. Se retoman acá dos cartografías de las setenta generadas en el proceso de investigación: el de una estudiante del profesorado en Letras y el de otra estudiante del profesorado en Educación Física. El recorte del corpus obedece a la intención de profundizar en resultados puntuales del proceso que permiten comparar dos experiencias corporales en dos disciplinas diferentes en las que el cuerpo cobra diversos sentidos y tiene una presencia, en principio, diferente.

Iniciaremos nuestro análisis con la cartografía realizada por una estudiante del profesorado en Letras que está en el último tramo de la formación y que ya ha iniciado sus primeros desempeños laborales en el campo escolar. En la cartografía se observa (figura 1) que la estudiante dibujó su silueta

corporal con vestimenta. También incluyó accesorios y objetos que, como explicó en la interpretación, son “parte de ella”, como la mochila —“es parte de mi cuerpo” —, los anteojos, el mate —“se está ofreciendo”— y un libro.

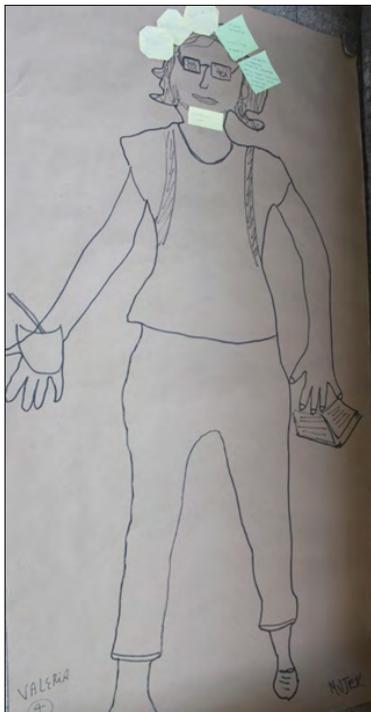


Figura 1. Cartografía, profesorado universitario en Ensenada, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

A simple vista, es evidente que en la cartografía solo se encontró discurso verbal para hacer referencia a su pertenencia sexo-genérica (mujer), cuando da cuenta de aquellos saberes significativos en su experiencia que se ubican en la cabeza y el cuello. Asimismo, a diferencia de otras cartografías realizadas en esta sesión, en este caso se trata de un ejemplo donde la silueta corporal está prácticamente vacía, no hay una inclusión de información o saberes valorados dentro o fuera del dibujo corporal, exceptuando la cabeza. La construcción de la cartografía como vacío la podemos asociar con el concepto que acuñó Laclau (1996) de “significante vacío” (citado en Citro, 2009, p. 88). En este mismo sentido, afirma Laclau (1996): “todo sistema significativo está estructurado en torno a un lugar vacío que resulta de la imposibilidad de producir un objeto que es, sin embargo, requerido por la sistematicidad del sistema” (citado en Citro, 2009, p. 76). Esto quiere decir que ese vacío en el dibujo corporal constituye un orden en la configuración de esta cartografía.

¿Por qué los saberes se ubican solo en esas partes del cuerpo? ¿Cuáles son esos saberes? ¿El resto del cuerpo no estuvo involucrado en su trayectoria formativa? La estudiante explica que incluyó en la cabeza “los papelitos verdes” con “la parte de la carrera de Letras” e hizo una distinción entre aquellos con formas cuadradas que se refieren a “literatura”, “lingüística” y “crítica literaria”. Por otra parte, los que trató de hacer “con formas no cuadradas están ligados a la educación” —allí incluyó ESI (educación sexual integral), inclusión y educación— y que, según la estudiante, es lo que más le interesó de la carrera. En esta distinción que realiza la estudiante se puede observar una separación entre los saberes disciplinares específicos que están asociados, en su experiencia, a formas más cerradas y duras, y los saberes pedagógicos que se vinculan, según ella, con formas más flexibles, más abiertas. Cuando la estudiante presentó su interpretación, aclaró que los dos tipos de saberes estaban desconectados, pero que no había sido premeditado, sino que, al ver la cartografía terminada, podía reconocer esa desconexión y explicitó que todo estaba ubicado en la cabeza porque “no creo que el resto de mi cuerpo haya tenido mucha incidencia” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018).

En la experiencia que presenta esta cartografía parece evidente la fragmentación corporal que opera en la apropiación disciplinar. La experiencia epistémica en la formación docente universitaria está atravesada aquí por una predominancia del saber logocéntrico sobre percepciones, sentimientos, acciones y experiencias que podrían ser parte, pero no se incluyen. Hay grandes ausencias en este cuerpo, en el que destaca una topofilia: la cabeza y la colonialidad del logos en ella. Se invisibilizan otras dimensiones del “ser-cuerpo”, por el hecho de aseverar que lo que debe ocurrir en torno al aprender es disciplinar y cognitivo.

En este sentido, la estudiante amplía su interpretación en torno a su experiencia corporal en la formación: “No creo que mi cuerpo haya jugado en mi formación a lo largo de la carrera” y agrega que lo único que necesitaba para aprender era “mi cabeza y mis manos para tomar apuntes, ya está, era lo mismo” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Por un lado, se observa la negación de la dimensión somática en su recorrido universitario y el no involucramiento del cuerpo en el aprendizaje, exceptuando la cabeza. Por otro lado, se explicita una conciencia corporal fragmentada que está conformada por partes desconectadas unas de otras y donde, al parecer, solo son necesarias las manos para escribir y la cabeza para contener los nuevos saberes.

¿Cuál es la autopercepción corporal que tiene esta estudiante? En su interpretación explicita su conciencia de que los saberes se acumulan en la cabeza y las manos, como meros instrumentos; están para poner por escrito esos saberes que se incorporan mentalmente. Al parecer, su percepción corporal es la de un cuerpo-máquina, un cuerpo al servicio de volcar las ideas o pensamientos,

producto de la actividad intelectual, en la toma de apuntes o notas de clase. La mirada de la estudiante acerca de su experiencia formativa se configura desde una percepción descorporeizada del aprendizaje, en una clara separación entre mente y cuerpo que no registra otras singularidades corporales humanas en el proceso de formación. Hay una conciencia de un cuerpo sinecdótico, es decir, "el ojo y el cerebro serían las partes del todo, sintetizarían el cuerpo producido por la academia" (Sardi y Andino, 2018a, p. 4). Esta configuración corporal podríamos asociarla con la formación libresca del estudiante de Letras que crea cuerpos parciales en contradicción con lo que podrán requerir en sus destinos de profesores en aulas de la escuela secundaria. Como relevamos en otros recorridos investigativos (Sardi, 2018; Sardi y Andino, 2018b), los estudiantes y las estudiantes del profesorado mencionaron que la carrera está fuertemente asociada al trabajo intelectual y no hay un vínculo con experiencias sentipensantes asociadas a las corporalidades.

En esta cartografía observamos un énfasis en la relación entre mente y producción de saberes, como si los aprendizajes epistémicos tuvieran una ubicación privilegiada en la cabeza que se asocia a lo intelectual y a lo disciplinar. En relación con el hiato entre razón y emoción, podemos recuperar el concepto de "la fantasía de la individualidad" (Hernando, 2014), es decir, la creencia falsa o fantasía de que los sujetos puedan separarse de la comunidad y que "la razón puede existir al margen de la emoción" (Hernando, 2014, p. 25). Como señalamos en la introducción, esta fantasía también se vincula con la necesidad de subordinación de las mujeres y la imposición del orden patriarcal, en tanto se idealiza la razón heterocisnormativa y androcéntrica.

En la cartografía corporal, esta estudiante incluye, además, la leyenda "expresión oral" en la garganta y explica: "me costó en la carrera y me sigue costando". Agrega que aprendió a desarrollar la expresión oral por la fuerza, "por obligación", dando cuenta de que no hubo en su trayectoria universitaria ninguna instancia educativa donde se problematizara la enseñanza de la oralidad. De esta manera, podríamos decir que el cuerpo se presenta como vehículo o "transporte" (Butler, Cano y Fernández Cordero, 2019, p. 40) de ciertas experiencias, sentires, vivencias. De algún modo, es allí donde claramente se observa cómo el cuerpo de la profesora en formación deviene "significante" (Citro, 2009) en el que se trama la percepción, lo afectivo, lo significativo, lo sensorio-motriz, la materialidad.

En relación con la oralidad, que señala la profesora en formación, se presenta otra dimensión a analizar sobre cómo se construye el lugar de la palabra y la toma de la palabra en la formación docente, cómo se dan los intercambios lingüísticos y cuánto se privilegia o no la voz del estudiantado en el recorrido formativo, teniendo en cuenta que se trata de un profesorado y que los futuros graduados se desempeñarán como docentes en la escuela secundaria. En este

sentido, en indagaciones recientes (Sardi, 2019) se observa la demanda de los estudiantes del profesorado en Letras acerca de que el cuerpo tenga lugar en la formación, que se privilegie la problematización de cómo el cuerpo vivido transita las experiencias formativas y, a su vez, se propone recuperar la dimensión de la materialidad a partir del pedido de que se hable del aparato fonador, se reflexione en torno al uso de la voz y de cómo los cuerpos en el aula participan, son interpelados, se involucran de múltiples modos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que valga la pena indagar cómo se ubican los aprendizajes en relación con la oralidad en los cuerpos de los profesores en formación. En otras palabras, ¿hay un tratamiento de la palabra o de la toma de la palabra en tanto acto corporal? En este sentido, como señala Vega (2010) “no es posible pensar el habla sino como acto desarrollado en los cuerpos”; por ello, agrega, la “reubicación del habla (...) impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su materialización verbal, que siempre proviene del cuerpo, y existencial, que siempre responde a un mundo vivido” (p. 53).

Se analiza ahora la cartografía corporal de una estudiante del profesorado en Educación Física en la misma universidad (figura 2).



Figura 2. Cartografía 2, profesorado universitario en Ensenada, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

¿Qué sentidos atribuye al aprendizaje en su formación docente? ¿Cómo se involucra el cuerpo en su trayectoria formativa? ¿Qué relaciones se establecen entre los saberes y su cuerpo?

Explica la profesora en formación que luego de dibujar su silueta en el papel, añadió la ropa —remera, short y zapatillas—, el pelo suelto y la pelota. En relación con este elemento que menciona la práctica deportiva, la estudiante explicó que la incluyó “porque es lo que más nos representa” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Con ello, dio cuenta de la relación directa entre pelota y deporte, y con respecto a la mirada de los otros en tanto elemento que denota deporte, actividad física. A continuación, en la configuración de su cartografía, fue agregando palabras y expresiones que dan cuenta de lo que ella considera sus aprendizajes más significativos.

En el centro del pecho incluye “lugar de la mujer” y al costado del cuerpo escribe “femenino mujer”, pero no tiene una explicación consciente de ello, solo se observa una marca sexo-genérica que está más presente, que tiene un lugar central en la silueta. Asimismo, se identifica que hay una toma de posición clara con respecto a los saberes de género que están escritos en papeles verdes. En este sentido, considera que es algo que “hay que tener más en cuenta” y que es “algo que empezó a considerar” desde que está en la facultad. Allí los términos que aparecen son: “cuestiones de género”, “diversidad de género”, “igualdad” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Estas referencias en la silueta corporal de la profesora en formación las podemos asociar a cómo en los últimos años en Argentina hubo una visibilización de las luchas feministas y transfeministas contra la opresión patriarcal. En este caso, es interesante observar cómo el cuerpo aparece aquí como espacio de lucha, como expresión de la fuerza de las mujeres en contextos de opresión patriarcal, como potencia que busca subvertir la desigualdad sexo-genérica en el contexto universitario y en particular en la carrera de Educación Física, donde la pedagogía de los cuerpos está atravesada por mandatos heterocisnormativos y androcéntricos que buscan disciplinar a las mujeres y a los cuerpos feminizados.

En cuanto a los aprendizajes significativos, excepto el que incluyó en su cabeza —“transformación”—, están por fuera de su cuerpo porque, explicó, es “lo que nos atraviesa como sociedad y en lo individual”. La estudiante considera la “transformación” como “lo más importante de la carrera” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018), un saber que no refiere a una disciplina específica, sino más bien a una actitud en relación consigo misma y con el mundo. En este sentido, en la interpretación que hizo la estudiante se observa una conciencia de habitar un mundo con otros, de compartir experiencias y saberes con un afuera que la afecta y la involucra. Los aprendizajes en el recorrido formativo se constituyen, claramente, en este caso, en establecer una relación de la es-

tudiante con el mundo como “conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades que se inscribe en el tiempo” (Charlot, 2006, p. 126). De ahí que la estudiante comenta que la inclusión de la inscripción “+ crítica” [sic] está vinculada con “la política en relación con el país o dentro de la facultad” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018)—término que está inscrito por fuera de su cuerpo—, y cuando hace referencia a qué fue lo más significativo que aprendió en la universidad, vuelve sobre este punto: la conciencia política como experiencia de transformación de su mirada respecto del mundo y de los otros, algo que hace su aparición con su ingreso a la vida universitaria y que, aclara, antes no tenía una presencia en su tránsito por la escuela. En este sentido, podríamos vincular esa demanda de la estudiante por una formación más crítica en relación con una “democracia más rebelde” en términos de Butler (2017). Esto se evidencia cuando expresa ese deseo profundo de poder vivir de otra manera las formas de aprender en la universidad y en la escuela secundaria, desde un cuerpo lúdico y creativo; cuando destaca y valora el trabajo desde las actividades de educación física, el vínculo con los otros y lo social.

Al tratarse de una profesora en formación, ¿cuál es la mirada que tiene sobre la escuela? En este caso, también se observa un posicionamiento claro respecto de cuál es su lugar como docente en formación y en relación con sus futuras prácticas de enseñanza. En este sentido, explicita —por fuera del cuerpo y en relación con su relación con el mundo— la necesidad de tomar conciencia de la homogeneización de la escuela y transformar esa mirada. Y allí la estudiante explica —en relación con los términos “cuerpo mente” que aparecen en la cartografía— que “no podemos entender a nuestros alumnos como dos cosas separadas” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). De esta manera, hace una crítica a la mirada cartesiana de división entre la *res cogitans* y la *res extensa* y a partir de allí apela a la necesidad de pensar en los estudiantes en tanto sujetos humanos con sus propias singularidades, historias, sentimientos, experiencias. De ahí que se denote el anhelo de un “cuerpo significativo” (Citro, 2009, p. 12) que refiere a aquel que “busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas” (Citro, 2009, p. 12) para hacer de los aprendizajes en el aula una praxis sociocultural productora de sentido que posibilite prácticas y procesos transformadores en la vida social de los estudiantes y las estudiantes.

A partir de estas cartografías de estudiantes mujeres de los profesorados en Letras y en Educación física, se podría decir que, si bien puede haber puntos de contacto en las experiencias formativas en la universidad, cada sujeto habita su cuerpo de formas diversas construidas en el afuera de un mundo compartido. La relación que cada una muestra con el uso del cuerpo y el vínculo cuerpo-saberes está condicionada por las relaciones de cada

una con los otros y consigo mismas. A su vez, la inscripción sexo-genérica también se relaciona, según Bourdieu (1979), con “patrones de uso del cuerpo generados dentro del *habitus*” (citado en Jackson, 2010, p. 72) que, en estos dos casos, se presentan inscriptos en la cartografía con estatutos diferentes. Asimismo, en los dos casos hay una búsqueda de “desacato, (...) confrontación [e] invención de otros modos de vida” (Gago, 2019, p. 93) que se ponen en juego en la cartografía corporal en tanto saberes corporales encarnados o la apuesta a una experiencia corporeizada (Citro, 2009) posible o esperable en la educación.

Docentes en ejercicio

Las siguientes dos cartografías fueron elaboradas por docentes en ejercicio de colegios públicos colombianos. Se ha tomado para esta muestra una cartografía de hombre y una de mujer que grafican lo que los docentes han aprendido en el contexto de su ejercicio profesional. Juntos aclaran que se trata de aprendizajes recientes, lo que les evoca su experiencia actual y la de tiempos cercanos.



Figura 3. Cartografía 3, Cinde-Bogotá

Fuente: Vega, archivo personal, 2018.

Este docente (figura 3) ubicó sus aprendizajes con los otros, con muchos niños detrás, porque afirma que son sus pares, que los docentes llegaron antes y, por ello, deben ayudar a orientar, pero que los aprendizajes y la experiencia son conjuntos. En la cabeza ubicó el buen trato para que no se le olvide, lo que “uno debe saber” para enseñar y la disciplina, representada por un libro. Esto que se sabe también está en las manos porque es con lo que se puede hacer algo. Expresa que aprendió a ver alegre y a sonreír porque si no se es feliz y se está alegre, es imposible permanecer en el colegio.

También expresa haber aprendido el amor, a que el corazón esté dispuesto a amar para poder estar con los niños y niñas sin hacerles daño, porque “si uno solo se enfoca en enseñar la asignatura, seguro termina olvidando que son personas las que están ahí al frente” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). El respeto por la escuela, el apoyo y las emociones están más cerca del estómago, son más “viscerales” porque tiene que saberse mantener bajo control sin importar la dureza de las situaciones que enfrentan diariamente.

Las piernas se conciben como el soporte y como la posibilidad, como fuerza para la lucha. Se trata de mantenerse en pie y a la vez luchar porque en la escuela “no solo se aprenden cosas de la educación” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018), sino también a ser fuerte, a enseñar fortaleza frente al mundo. Es un terreno de fondo porque uno no debe olvidar dónde está y debe saber en todo momento que lo que está haciendo es para esas personas y ese lugar con los que comparte.

Solo los libros representan el aprendizaje de lo académico. En la experiencia que presenta esta cartografía, los aprendizajes en la escuela se centran en gran medida en acciones y sentimientos necesarios para mantenerse, para estar en ella.

En la siguiente cartografía (figura 4), la docente representa una experiencia similar. La zona del tórax, visceral, concentra importantes aprendizajes sentimentales. Explica que se trata de fortaleza sentimental que le ayuda a seguir siendo docente en medio de todas las situaciones de vulnerabilidad e irrespeto que viven muchos de sus estudiantes; frente a la necesidad de seguir con la idea de educar en un medio en el que apenas muchos están logrando la supervivencia: “a la escuela los niños no vienen a aprender sino que ellos y sus papás vienen a que les ayuden, entonces ahí es donde quedan los sentimientos, en las vísceras” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).



Figura 4. Cartografía 4, Cinde-Bogotá

Fuente: Vega, archivo personal, 2018.

Firmeza, sensibilidad y cariño en un corazón que se revela por la importancia que tiene aprender a ubicarse desde allí en las relaciones escolares. Lo cognitivo lo ubica en la cabeza como enriquecimiento de lo que ya se “debe tener por ser docente”. En las manos ubica el direccionamiento y la firmeza, que no se aprenden tanto para sí mismo como para los otros. En los pies ubica la orientación, “que los pies sepan para donde lleva uno a los niños y para donde ir uno sin perder el camino” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). En papelitos verdes pone las maestrías y la capacitación “que le den a los docentes” como apoyos y como lo que se queda grabado en uno para saber “cómo seguir”. El modo en que la profesora dibuja su cuerpo en el papel también nos habla de la percepción que tiene de sí misma y de la relación con su entorno, “de la idea que ella tiene de la realidad y de su posición en ella” (Hernando, 2002, p. 10), entendiendo en este caso “realidad” como contexto. De este modo, el cuerpo cartografiado “se presenta como un horizonte que expresa la interacción con el mundo (...) que ajusta su orientación constantemente de acuerdo con su percepción de las cosas, los seres y las relaciones en las que se mezcla” (Vega, 2010, p. 107).

Estudiantes

Dado que se alcanzó un alto número de cartografías con estudiantes, se considera importante revelar acá los hallazgos más notables en relación con las preguntas y objetivos de este trabajo. Las cartografías de estudiantes que se construyeron en Colombia surgieron en entornos con altos índices de pobreza y violencias. Como señaló la directora, “son niños que vienen de familias disfuncionales y con problemas de violencia [...], al principio, cuando entran en el colegio, se tratan mal” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018). Esto marca, sin duda, el carácter de los aprendizajes que se proponen, su naturaleza y forma. En lo presentado, al menos tres estudiantes mujeres incluyeron el término “respeto” en sus genitales. Cuando se les preguntó por qué habían ubicado ese término en ese lugar del cuerpo, hicieron referencia a “el respeto en la parte íntima porque...el hecho de que alguien llegue y te quiera tocar así como si nada, entonces hay que hacerse respetar, eso se aprende en el colegio”; “valorar mi cuerpo, porque nos han tratado sobre la educación sexual, porque como nos explicaron que te digan ‘ay sí, te amo’, no es todo, no vender el cuerpo solo porque te dicen que te amo, no hay que dejarse tocar [sic]” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018).

Asimismo, se ubicaron aprendizajes en los oídos: los modales, la disciplina, “porque es lo que uno escucha y lo que uno entiende, es lo que a uno le inculcan” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018). También resulta central que se ubicaran frases dichas por profesores en las siluetas, como sellos; los estudiantes explicaron que se trata de discursos escolares y pautas de comportamiento asumidas por los estudiantes como propias: “nadie es igual a mí”, “solo los Dioses son perfectos”, “mis pensamientos son únicos”, “nuestra alma es una sinfonía” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018), entre otros.

Los estudiantes ubicaron algunos saberes disciplinares en sus siluetas corporales. La cabeza como centro del pensamiento fue una constante. Así, una estudiante mujer escribió allí “inteligencia” y “aprendizaje”; otra ubicó en la cabeza “matemática” y “pensamiento” (con mayúsculas) y, a continuación, escribió la siguiente leyenda: “Lo que más he aprendido es a pensar racionalmente también he aprendido a expresarme bien con la gente y perder el miedo a poder hablar o actuar de alguna manera en público...[sic]” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018) seguido de un emoticono de cara sonriente. La escuela aparece como un espacio de aprendizaje ligado con la expresión oral y la posibilidad, como señaló la estudiante, de dejar de lado su timidez y hablar sin vergüenza en público.

Una estudiante ubicó (figura 5) en el estómago las materias Química, Física, Matemática y señaló que era un “estómago revuelto” porque todas las materias

se mezclaban ahí. Cuando se le preguntó por qué las había ubicado en esa zona de su cuerpo, dijo que a veces le dolía el estómago por el orden, la conciencia de lo que tiene que hacer y el deber. De esta manera, estableció una relación carnal y corpórea entre sus aprendizajes y la percepción corporal que tiene de ellos.

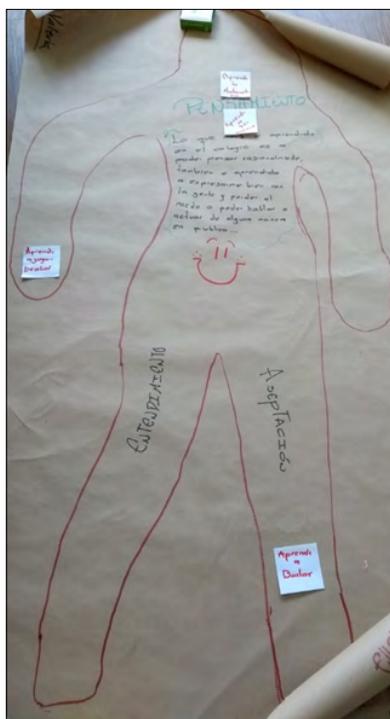


Figura 5. Cartografía 5, escuela secundaria en La Plata, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

En las cartografías desarrolladas en la ciudad de Medellín, se destaca como relevante el hecho de que los estudiantes de los grados inferiores (sexto y séptimo) realizan un trabajo completamente diverso del que realizan los estudiantes de los grupos superiores (octavo, noveno, décimo y once). Los estudiantes de sexto y séptimo realizaron sus cartografías desde el texto, desde la palabra escrita, y respondieron a la pregunta por los aprendizajes corporales en la escuela a partir de la descripción de sus aprendizajes, dejándolos inscritos dentro de sus respectivas siluetas (figura 6). Por el contrario, los estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y once respondieron a la pregunta desde las imágenes, los símbolos y utilizaron algunos términos referidos a sentimientos y emociones. Los ubicaron en diferentes partes de sus siluetas corporales, tanto dentro de ellas, como en su exterior (figura 7).

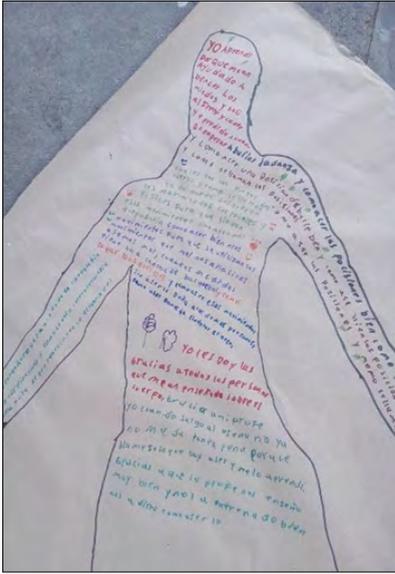


Figura 6. Cartografía 6, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.



Figura 7. Cartografía 7, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

De esta manera, se destaca cómo los estudiantes y las estudiantes de los grados sexto y séptimo detallan sus aprendizajes corporales desde expresiones textuales como las que se muestran en las figuras 8 y 9.

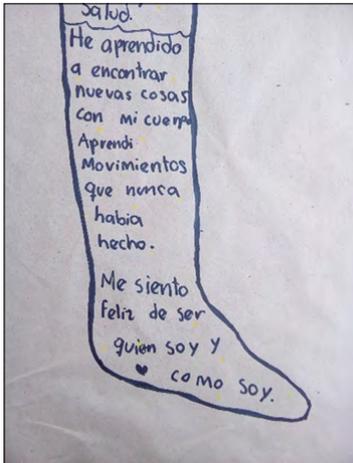


Figura 8. Cartografía 8, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

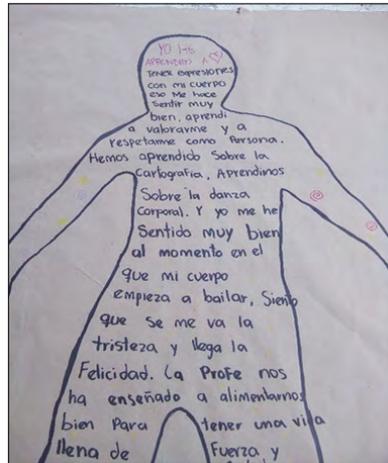


Figura 9. Cartografía 9, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

Asimismo, los estudiantes entrevistados que realizaron sus cartografías corporales (figura 10) plantean lo siguiente:

E1 (grado sexto): he aprendido a encontrar nuevas cosas con mi cuerpo. Aprendí movimientos que nunca había hecho. Me siento feliz de ser quien soy y como soy.

Yo he aprendido a tener expresiones con mi cuerpo. Eso me hace sentir muy bien, aprendí a valorarme y a respetarme como persona.

Hemos aprendido sobre cartografía, aprendimos sobre la danza corporal. Y yo me he sentido muy bien al momento en el que mi cuerpo empieza a bailar, siento que se me va la tristeza y llega la felicidad. La profe nos ha enseñado a alimentarnos bien para tener una vida llena de fuerza y salud [sic] (comunicación personal, 25 de septiembre de 2018)

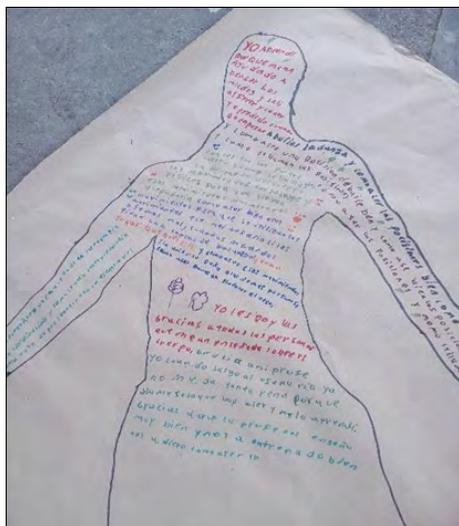


Figura 10. Cartografía 10, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

Otro estudiante comentó:

E2: yo aprendí porque me han ayudado a vencer los miedos y salir al frente y canto. Y he aprendido a empezar a bailar la danza y como hacer las posiciones bien. Cuáles son las partes del cuerpo y cómo se llaman cada parte del cuerpo, los movimientos corporales y físicos para que sirven esos movimientos, si los hacen mal qué pasaría, cómo hacer bien esos movimientos, para qué se utilizan, qué mal nos haríamos si los hacemos mal, [...] y cómo hacer esos movimientos sin hacerle daño a las demás personas. Yo les doy gracias a todas las personas que me enseñan sobre el cuerpo, gracias a mi profe, yo cuando salgo al escenario ya no me da tanta pena, gracias a que la profe nos enseña muy bien [sic] (comunicación personal, 25 de septiembre de 2018)

En los grados superiores (novenno, décimo y once), el taller sobre cartografía corporal arrojó como resultado formas diversas de resolución frente a sus aprendizajes corporales. Representaron sus aprendizajes con imágenes, símbolos y le dieron significación de diversas formas, colores y palabras.

En la figura 7, por ejemplo, un estudiante del grado décimo ubicó en diferentes partes del cuerpo varias palabras como “amor”, con mayúscula, y la ubicó en su corazón. Y la palabra “odio”, con mayúscula, la ubicó en su mano. Al preguntarle sobre lo que quiere expresar, nos dice: “el amor brota del corazón, y el odio es todo lo malo que hacemos a las personas que no queremos, y lo malo desde los actos y la acción se dan con las manos, como matar, golpear, violentar [sic]” (comunicación personal, día 25 de septiembre de 2018).

En estas cartografías de estudiantes podemos destacar diversas dimensiones analíticas. Por un lado, no se pueden comprender los saberes ni los conocimientos como procesos mentales; se tratan visiblemente de corporalizaciones que se ubican en las extremidades, en el cuello, en las vísceras y en el cerebro. No obstante, como rasgo general en estas cartografías que se han tomado de la muestra general con el propósito de este reporte inicial, las topofobias recurren en los órganos sexuales y en la parte alta de las piernas; en estos lugares de los cuerpos no se han ubicado aprendizajes. Como señala Lopes Louro (1999), la escuela educa los cuerpos de los sujetos y deja marcas en ese proceso, es decir, desde las tecnologías escolares se construye un cuerpo escolarizado y moldeado según ciertos gestos o comportamientos modélicos que establece formas aceptadas o legitimadas de estar y actuar socialmente. Aún más, Lopes Louro (1999) señala que las prácticas y lenguajes escolares constituyen sujetos “marcados” por la experiencia escolar y configura una “pedagogía de la sexualidad y del género y colocan en acción varias tecnologías de gobierno (...), tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento que los sujetos ejercen sobre sí mismos” (p. 9).

Por otro lado, en el modo en que los estudiantes y las estudiantes se refieren al vínculo entre cuerpo y autopercepción identitaria, podemos observar, en consonancia con Butler (1998), que “el cuerpo no está pasivamente escrito con códigos culturales, como si fuera el recipiente sin vida de un conjunto de relaciones culturales previas. Pero tampoco los yoes corporeizados preexisten a las convenciones que esencialmente significan los cuerpos” (p. 308).

Asimismo, podríamos plantear que todas las expresiones, sentimientos y explicaciones que los estudiantes y las estudiantes dan y nos hacen de sus cartografías, evidencian y denotan a jóvenes que develan saberes desde un cuerpo como materia de significación, desde un vínculo lingüístico de interioridades y exterioridades encarnadas, un tejido de corporalidades que hilan en relación

con los otros y lo otro, un conjunto de prácticas de tensión e integración. En términos de Butler (2017), estas prácticas se podrían remitir a “una materialidad exterior al lenguaje, considerada ontológicamente distinta del lenguaje” que, además, “equivale a socavar la posibilidad de que el lenguaje pueda indicar o corresponder a ese ámbito de alteridad radical. Por ello, la distinción absoluta entre lenguaje y materialidad que procuraba asegurar la función referencial del lenguaje socava radicalmente esa misma función” (Butler, 2017, p. 109). En este sentido, emerge pensar, desde nuestro análisis, en ese vínculo que podría darse entre identidad y materialidad. Parafraseando a Butler (2017), las categorías exteriores y su vínculo con los órganos internos y externos del cuerpo, se podrían asumir como categorías lingüísticas que supuestamente “denotan” la materialidad del cuerpo y que, a su vez, tienen el inconveniente de depender de un referente que nunca se resuelve ni está contenido permanente o plenamente en ningún significado dado.

Conclusiones

En cartografías corporales se conjugan, entonces, preocupaciones por el sentido y significación de sí mismos y su corporalidad expresada como lenguaje, entramadas en la biografía de cada sujeto. Tomando en cuenta las experiencias biográficas encarnadas, la preocupación por el sentido del cuerpo es uno de los interrogantes más enigmáticos y persistentes que atraviesa cada existencia, aunque es la carne la que encara resistencias e incógnitas por donde circula el poder social (Foucault, 2011). Por ende, con el mapa corporal se propone elaborar un anclaje material que represente lo corpóreo: carne, huesos, sangre y todos sus sistemas amalgamados con referentes simbólicos.

Los mapas corporales, entonces, permiten reivindicar la agencia del sujeto: *“este texto es mío porque este cuerpo es mío”*. De esta manera, se subvierten mecanismos de sujeción de la experiencia semiótico-material propios de la práctica científica, como el silenciamiento del sujeto que habla, la codificación en categorías de la subjetividad y la subalternización en el proceso de interpretar la experiencia del otro. De modo que mediante este modelo se abre una vía para que el cuerpo “se obstine en ser”, lo que significa que “el cuerpo es y se sale con la suya a pesar del poder y de los estereotipos de género” (Rivera, 2011, p. 59).

Como se da cuenta en este trabajo, se considera imperativo continuar apoyando con fuerza la necesidad de que las investigaciones educativas y pedagógicas se dejen permear por esta transición paradigmática bajo la consideración de que el objeto escindido del que partían poco tiene que ver con las categorías contemporáneas. Asimismo, es importantes tener en cuenta que la posibilidad integradora de las categorías que generalmente toman como

base (yo, sociedad, subjetividad, ser humano, poblaciones, estudiantes, docentes), aporta poco a las maneras de vivir, apropiarnos y vincularnos con los saberes y los aprendizajes. De ahí que en este trabajo nos interese plantear la necesidad de una relación diferente con estas preguntas y con lo corporal mismo en el marco de esta investigación específica.

Agradecimientos

Agradecemos a las personas, cuerpos del aprendizaje y de la enseñanza en la escuela. Agradecemos a los niños y niñas, a los jóvenes y las jóvenes estudiantes de secundaria, a los docentes y las docentes en formación de las instituciones educativas de Bogotá y Medellín (Colombia), Ensenada, Berisso y La Plata (Argentina) por permitirnos adentrarnos en su mundo corporal y conseguir visibilizar lo que testimonian sus cuerpos desde las palabras, las imágenes y los signos que integran sus cartografías, donde se presentan espontáneos y espontáneas y dejan que veamos su corazón. Estas cartografías denuncian lo que es callado y escondido; se constituyen en resistencias creativas y esperanzadoras, porque exponen de manera poética y encarnada las subjetividades, los sentimientos, los pensamientos y las utopías que nos impulsan a pensar la educación, la pedagogía, la escuela. De esta manera, en estos espacios de formación se van apropiando y constituyendo aprendizajes y saberes corporalizados para develar todo cuanto somos y todo cuanto hemos dejado de ser con y desde la escuela.

Referencias

- Alhadeff-Jones, M. (2013). Complexity, methodology and method: Crafting a critical process of research. *Complicity*, 10 (1/2), 19-44.
- Andino, F. (2017). Ficciones generizadas. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI* (pp. 31-47). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Butler, J., Cano, V. y Fernández Cordero, L. (2019). *Vidas en lucha*. Katz.
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI* (pp. 48-70). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos Significantes: travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.

- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpografías*, 1(1), 10-41. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/CORPO/article/view/8414>
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. The MIT Press.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' error*. Random House.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Katz-Eudeba.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista*. Tinta Limón.
- Hernando, A. (2002). *La arqueología de la identidad*. Akal.
- Hernando, A. (2014). *La fantasía de la individualidad*. Katz.
- Herrera, J. D. (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. IDEP.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Grijalbo.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales* (pp. 59-82). Biblos.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lindón, A. (2005). El imaginario suburbano: topofilias y topofobias. *Ciudades*, 2(5), 289-314.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade (s/d)* (Mariana Genna, trad.). Ed. Autentica.
- Marcel, G. (1952). *The metaphysical journal*. Henry Regnery Company.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *Fenomenología de la percepción*. FCE.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *El método I*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Editions Du Rocher.
- Nietzsche, F. (2008). *La Gaya Ciencia*. Akal.
- Piepzna-Samarasinha, L. (2015). *Bodymap*. Mawenzi House Publishers.
- Platón. (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo. Editorial Gredos.
- Rivera, M. M. (2011). El cuerpo, el género, lo queer. En A. Fernández y M. López (coords.), *Contar con el cuerpo: construcciones de la identidad femenina (s/d)*. Editorial Fundamentos.
- Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En V. Sardi (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp. 15-44). GEU.

- Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En Sardi, V. (coord.), *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI* (pp. 11-30). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professore, Caçador*, 7(1), 41-55. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018a). *Entre cuerpos: autopercepciones corporales en la formación docente en Letras* [Actas de las V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos]. III Congreso Internacional de Identidades, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10594>
- Sardi, V. y Andino, F. (2018b). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos. Revista de educación*, (21), 83-97. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>
- Serna, H. (2016). El cuerpo humano como un sistema complejo a la luz del contexto histórico-científico del descubrimiento de la circulación pulmonar: de alejandrinos, árabes, herejes y nobles. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 16(33), 187-211.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied cognition*. Routledge.
- Shrodes, A. (2015). *Corporeal Cartography: The Body as a Map of Place-Based Relationships* [tesis de maestría, Universidad de California]. UCLA Electronic Theses and Dissertations. <https://escholarship.org/uc/item/08p5548d#main>
- Thomas, H. y Ahmed, J. (Eds.). (2008). *Cultural bodies: Ethnography and theory*. John Wiley y Sons.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, Diálogo y educación, una aproximación desde la fenomenología*. Cinde.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Wilson, M. (2008). How did we get from there to here? An evolutionary perspective on embodied cognition. *Handbook of Cognitive Science*. Elsevier, 373-393.
- Wood, D., John, F. y Krygier, J. (2010). *Rethinking the Power of Maps*. Guilford Print.

Educación y pobreza: una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social en Chocó, Colombia*

Mirsa Chaverra Santos

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Quibdó, Colombia
samirita31@gmail.com

RESUMEN

La relación entre educación y pobreza es de suma complejidad e involucra múltiples actores, prácticas y discursos de diferente naturaleza y grados de incidencia. Por tanto, la articulación y análisis de las singularidades del contexto social son esenciales en el marco de gestión de cualquier proyecto educativo social tanto para el éxito en el proceso como para el tratamiento y disminución de la pobreza, la exclusión y la desigualdad social. Ante esto, el presente artículo tiene como objetivo general examinar la relación que existe entre educación y pobreza en algunos estudios e investigaciones publicadas durante la última década, dirigidos al análisis de los procesos educativos en el departamento del Chocó a partir de una revisión biblio-

gráfica y documental. El análisis de las fuentes encontradas permitió establecer que la educación centrada en el contexto social (etnoeducación) es fundamental en el tratamiento de la pobreza, cuya incidencia se encuentra determinada por variables y singularidades del contexto mismo que deben ser analizadas e incorporadas en las políticas públicas, contenidos y proyectos educativos, con miras al reconocimiento de la diversidad, la apropiación de las dinámicas del territorio y la vinculación de la población chocoana y de sus particularidades en las dinámicas del sistema educativo.

Palabras clave: desigualdad social; educación; exclusión social; pobreza.

* Cómo citar: Chaverra Santos, M. (2019). Educación y pobreza: una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social en Chocó, Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 145-161. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a7>

Recibido: 15 de enero de 2020.

Aprobado: 10 de marzo de 2020.

Education and Poverty: a Look to Educational Processes in Exclusion and Social Inequality Environments. Chocó, Colombia. 2010-2019

ABSTRACT

The relation between education and poverty is a sum of complexities and involves multiple actors, practices, and discourses of different natures and grades of incidence. That is why the articulation and analysis of these singularities of the social contexts are essential in the framework of the management of any educational-social project both for the success in the process as for the treatment and decreasing of poverty, exclusion, and social inequality. For this, this article has as its main goal examining the relationship between education and poverty in some studies and researches published during the last decade, directed towards the analysis of educational processes in

the Chocó region through a bibliographical and documentary revision. The analysis of the sources allowed the researchers to establish that the education centered on the social context (ethno-education) is fundamental for the treatment of poverty, which incidence is determined by variables and singularities of the context itself that must be analyzed and incorporated in public policy, appropriation of territory dynamics and the entailment of the Chocóan population and their particularities in the educational system dynamics.

Keywords: social inequality; education; social exclusion; poverty.

Educação e pobreza: uma aproximação documental dos processos educativos em ambientes de exclusão e desigualdade social em Chocó, Colômbia

RESUMO

A relação entre educação e pobreza é de suma complexidade e envolve múltiplos atores, práticas e discursos de diferente natureza e grau de incidência. Portanto, a articulação e análise das singularidades do contexto social são essenciais no âmbito da gestão de qualquer projeto educativo social tanto para o sucesso no processo quanto para o tratamento e diminuição da pobreza, da exclusão e da desigualdade social. Diante disso, este artigo tem o objetivo geral de examinar a relação entre educação e pobreza em alguns estudos e pesquisas publicados durante a última década, dirigidos à análise dos processos educativos no Estado do Chocó, a partir de uma revisão

bibliográfica e documental. A análise das fontes encontradas permitiu estabelecer que a educação centralizada no contexto social (etnoeducação) é fundamental no tratamento da pobreza, cuja incidência é encontrada determinada por variáveis e singularidades do contexto em si que devem ser analisadas e incorporadas nas políticas públicas, nos conteúdos e projetos educacionais a fim de serem reconhecidas a diversidade, a apropriação das dinâmicas do território e a vinculação da população dessa região e de suas particularidades nas dinâmicas do sistema educacional.

Palavras-chave: desigualdade social; educação; exclusão social; pobreza.

Introducción

A través de los años se ha concebido la educación como una manera de combatir la pobreza. Este hecho se constata en países como India, China, Singapur, Finlandia y Corea del Sur, donde la “obsesión por la educación” ha generado crecimiento económico en estos lugares (De Sousa, 2011). Sin embargo, pese a que la educación es un tema de amplio renombre en todo contexto social, en este lado del mundo la desigualdad y la exclusión social son una característica histórica y estructural que se ha mantenido y constituido en un obstáculo para erradicar la pobreza, por lo que se deduce que la educación *per se* no rompe este círculo vicioso (Naciones Unidas, 2019). Basta con girar la mirada hacia América Latina y el Caribe para observar la agudización de la desigualdad y la exclusión en muchos contextos y territorios, como derivación de una limitación de acceso a las oportunidades, entre ellas las educativas por limitaciones asociadas con el nivel socioeconómico de los estudiantes (Aponte, 2008).

Las nociones de “pobreza” y “educación” corresponden a constructos relacionados con supuestos e intenciones sociales que a su vez responden a los intereses de diversos grupos sociales específicos (Bazdresch, 2001). Por ello, tanto la educación como la pobreza, como categorías de estudio, entrañan una enorme complejidad en consideración de las múltiples relaciones y problemáticas subyacentes que de estas se derivan. Esta perspectiva implica el reconocimiento de las transformaciones en las dinámicas y los componentes de esta relación, así como de los factores condicionantes suscitados a partir de las singularidades del contexto.

De igual manera, estas relaciones implican la convergencia de múltiples variables de diversa naturaleza que inciden de manera determinante en la articulación de procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje, así como en términos de la formulación de políticas para el manejo de la pobreza y la solución de las problemáticas. En este sentido, el tratamiento de fenómenos como la exclusión, la inclusión, la equidad, la inequidad, la igualdad, la desigualdad, entre otros, determina a una u otra categoría específica, así como a la relación establecida entre ellas. Por ello, la incidencia de la educación en la reducción de la pobreza dependerá, en gran medida, de la inclusión de la mayor cantidad de información relacionada con el contexto y la población, así como de su incorporación en las dinámicas, los contenidos, los procesos y las políticas educativas.

Por todo lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo examinar la relación entre educación y pobreza en algunos estudios e investigaciones publicados durante la última década que analizan los procesos educativos en el departamento del Chocó (Colombia) a partir de una revisión bibliográfica y documental. La reflexión se formula desde la valoración de las características del

contexto del departamento, pues en este entorno se ha evidenciado la exclusión y la desigualdad social en la población indígena y afrocolombiana: “con el mayor índice de población con necesidades básicas insatisfechas (NBI), es decir: es el departamento que presenta mayor rezago social y el más bajo nivel de desarrollo humano en todo el país” (Gobernación del Chocó, 2016, p. 16).

En el contexto colombiano sucede lo mismo. Allí se evidencian grandes disparidades en cuanto al acceso a la educación y a las oportunidades en sus diferentes territorios, lo cual se refleja en su posición en el listado de países con mayor desigualdad social. En el índice de Gini¹ Colombia se ubica en las tres primeras posiciones de países desiguales en América Latina y entre las diez primeras del mundo con una valoración de 49,7, según estimaciones del Banco Mundial para el año 2017 (Banco Mundial, 2019). Dentro del contexto colombiano, especialmente el departamento² del Chocó, las tasas de pobreza en zonas rurales superan el 62 % (DNP, 2017).

Metodológicamente, para la revisión bibliográfica y documental se realizó un estudio de tipo cualitativo, teórico y descriptivo en función de la revisión de las investigaciones doctorales, los artículos científicos y los trabajos publicados en los últimos veinte años sobre la relación categórica referenciada en dicho contexto. Para la selección de la muestra documental a revisar, se recurrió a la consulta de las categorías con delimitación de búsqueda de título, tema o autor de publicaciones en algunas bases de datos académicas y repositorios de universidades nacionales e internacionales.

La tabla 1 muestra la estrategia de búsqueda implementada para el rastreo y uso de la documentación disponible sobre el tema:

Como mecanismo para el desarrollo de la consulta referenciada, se delimitaron los conceptos de educación y pobreza como nociones transversales de encuadre para la selección de los estudios enfocados en esta relación categórica, así como en las asociaciones con otras categorías. Posteriormente, se delimitó la búsqueda a referencias relacionadas con el contexto de estudio seleccionado.

¹ Corresponde a una medida económica utilizada para calcular la desigualdad de ingresos que existe entre los ciudadanos de un territorio, generalmente de un país. Este valor se ubica entre 0 y 100; cero (0) es la máxima igualdad —todos los ciudadanos tienen los mismos ingresos— y cien (100) la máxima desigualdad —todos los ingresos los tiene un solo ciudadano— (Banco Mundial, 2019).

² Es una división administrativa y política del territorio en tanto región geográfica, cultural y económica. Esta noción se acoge en Colombia a partir de la Constitución Política del año de 1991, donde se establece como República Unitaria dividida en treinta y dos departamentos y el distrito capital de Bogotá. A su vez, estos departamentos están constituidos por municipios que también corresponden a entidades administrativas con límites claramente definidos que pueden agrupar una o varias localidades (Federación Nacional de Departamentos [FND], 2018).

Tabla 1. Estrategia de búsqueda

<i>Bases de datos consultadas</i>	<i>Criterios de selección</i>	<i>Palabras clave o descriptores</i>	<i>Fecha de la búsqueda</i>	<i>Autores de artículos hallados</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Alfa Omega Cloud. • Bibliotechnia. • Cambridge Journals. • Scielo. • Redalyc. • Dialnet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos y libros. • Documentos que traten temas sobre educación y pobreza. • Documentos que traten temas sobre el departamento del Chocó. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto social en Chocó. • Desigualdad y exclusión. • Singularidades del contexto social. • Relación existente entre educación y pobreza. 	2017-2019	<ul style="list-style-type: none"> -Bazdresch (2001) -DNP (2015) -Zemelman (2008) -Mineducación (2016) -Schmelkes (1995) -Castillo (2016) -Tobón (2014) -Cafam, Diócesis de Quibdó, Fucla y Cimusaid (2013). -McLaren (2003) -Arango (2008)

Fuente: elaboración propia.

Como justificación de este artículo, una pesquisa con el alcance y propósito indicados no es más que una respuesta a los desafíos de una realidad educativa cada vez más compleja. En este contexto, se presenta la necesidad impostergable de pensar, desde la investigación científica y la rigurosidad metodológica, la educación y la pobreza especialmente en un entorno caracterizado por la exclusión y la desigualdad social, como lo es el departamento del Chocó. Además, este contexto corresponde con la cotidianidad de muchas naciones de América Latina y el Caribe.

Igualmente, esta aproximación es una contribución académica al debate y a la reflexión sobre las carencias de la educación, entendidas como causas o consecuencias de la pobreza, lo cual apunta, en términos generales, al análisis de la relación entre ambos conceptos en consideración de las singularidades del contexto.

Asimismo, en este artículo se plantea una reflexión que resulta conveniente y oportuna si consideramos que, como bien lo han expresado Blanco y Cusato (2003), en América Latina persisten la pobreza, la desigualdad distributiva y la exclusión social. Además, es una de las regiones más inequitativas del mundo, lo que ha dificultado enormemente la constitución de sociedades más integradas.

Para el desarrollo del objetivo propuesto, este artículo presenta dos apartados. En el primero se aborda el contexto del departamento del Chocó del Pacífico colombiano para la comprensión de la relación categórica planteada y que, adicionalmente, permite encuadrar la problemática y describir las singularidades del contexto estudiado. El segundo apartado se refiere a la presentación de los

resultados del análisis de los contenidos de las fuentes bibliográficas y documentales seleccionadas que permitieron dar cuenta de estas dinámicas en el Chocó. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones generales basadas en algunas reflexiones para cerrar el hilo de la discusión planteada, así como esbozar posibles delimitaciones temáticas y nuevas líneas de trabajo y reflexión académica para trabajos posteriores.

Una mirada al contexto del departamento del Chocó del Pacífico colombiano

Conviene, en primer lugar, hacer un breve esbozo del contexto colombiano antes de hacer un viraje al departamento del Chocó. Colombia es un país de América del Sur con una densidad de población moderada de cuarenta y tres habitantes por km² o, lo que es lo mismo, con una población total de 48.258.494 personas (DANE, 2018). Se destaca por estar entre los países con mayores tasas de desempleo en el mundo y es la economía número cuarenta por volumen de PIB³. Para el año 2017, su deuda pública ascendía a 137.448 millones de euros, lo que corresponde al 49,78 % del PIB. En Colombia se presenta una variación anual del IPC⁴ del 3,2 % según la medición publicada en el segundo semestre del año 2018, con un PIB per cápita en este mismo año de 5.632 €. Se evidencia así que los ciudadanos colombianos tienen un nivel de vida muy bajo con relación al resto de países en términos de promedio de ingresos (Banco Mundial, 2018).

Las tasas de pobreza en Colombia son altas. Tiene variaciones según la región del país y se pronuncia más en las zonas rurales. Incluso más del 55 % se concentra en departamentos como La Guajira, y en Cauca y Chocó superan el 62 % (DNP, 2017). Así las cosas, y en consonancia con lo indicado por el Banco Mundial, en Colombia la capacidad de los gobiernos locales para llevar a cabo sus funciones y desarrollar políticas públicas varía considerablemente (Mineducación, 2016). Esto incluye, por supuesto, lo relacionado con las políticas encaminadas a la gestión de procesos educativos y la reducción de la pobreza.

Toda alusión a las particularidades del contexto colombiano incluye obligatoriamente una referencia al conflicto armado interno porque este determinó el rumbo de la historia del país durante más de cinco décadas⁵ y hoy ha transmu-

³ Producto Interno Bruto. Es un indicador económico que refleja el valor monetario de todos los bienes y servicios finales producidos por un país o región en un determinado periodo de tiempo, normalmente un año (Callen, 2008).

⁴ Índice de Precios al Consumo. Corresponde al valor numérico que refleja las variaciones que experimentan los precios en un periodo determinado, generalmente un mes o un año (DANE, 2006).

⁵ Si bien la historia de Colombia está marcada por una ola de violencia desde los procesos independentistas hasta la época de la violencia bipartidista de los años cincuenta y sesenta, cronológicamente, el conflicto armado interno data desde hace un poco más de cincuenta años (Moreno, 2017).

tado como consecuencia de la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno de turno y la guerrilla de las FARC-EP⁶. El conflicto armado colombiano ha tenido un impacto decisivo en todos los aspectos del desarrollo: en lo económico, lo social y especialmente en la educación, dado que “coarta las posibilidades de que los niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela, ya sea por las secuelas del traumatismo que acarrea la guerra o por la destrucción sistemática de las estructuras de la escuela” (Mosquera y Tique, 2014, p. 120). Los departamentos costeros y fronterizos, entre ellos Chocó, han sido los más afectados (Mineducación, 2016).

Ya entrando en el contexto que concierne a este artículo, el Chocó es un territorio diverso y polifacético de contrastes y contradicciones, de pueblos indígenas y comunidades negras, pero también refugio de cimarrones y libertarios (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2015). Hoy en día, tan solo el 1,04 % de los colombianos viven en sus localidades. El 94,8 % de la población del departamento pertenece a grupos étnicos (afrodescendientes, indígenas y mestizos) y el 64,4 % corresponde a personas menores de veintiséis años, lo que vislumbra su potencial de crecimiento demográfico, pese a su demostrado estancamiento social (OIM, 2015).

La riqueza y diversidad de la región se evidencian a simple vista, especialmente en sus características hidrográficas y biológicas que lo hacen uno de los lugares más lluviosos del mundo con registros promedio de hasta 12.000 mm³ anuales (Botero, 2010). Pese a ello, la violencia es una constante, con manifestaciones tanto simbólicas como estructurales. Bien lo ha expresado la OIM (2015) cuando afirma que en este territorio han quedado encapsuladas viejas conflictividades sociales, las cuales se han potenciado con la llegada de otros conflictos contemporáneos. Esto ha ocasionado impactos desproporcionados a las comunidades afrocolombianas e indígenas residentes, especialmente a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se ven obligados, en muchos casos, a interrumpir sus procesos educativos, ya sea por los traumas que ocasiona la violencia o por la destrucción sistemática de las estructuras de la escuela (Mosquera y Tique, 2014).

Debe considerarse también que en este territorio se concentra un significativo número de alertas de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes por cuestiones étnicas y de género. Asimismo, estos mueren violentamente o por causa de la desnutrición crónica y por carencias en la atención médica (OIM, 2015).

Finalmente, la desigualdad, según los hallazgos de la revisión de mediciones y estudios regionales (Cámara de Comercio del Chocó, 2015; DANE, 2015; Función Pública Colombia, 2019; Rodríguez y Gaviria, 2013), resulta ser uno de

⁶ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército Popular, transformadas en el partido político Farco como Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común después de la firma de los Acuerdos de Paz de La Habana.

los factores con mayor incidencia para obstaculizar el acceso a la educación en el territorio. Las diferencias en cuanto a oportunidades son irrefutables, basta observar cómo los ingresos per cápita en Bogotá son de cinco a seis veces más altos que en el departamento del Chocó. En el mismo sentido, el porcentaje de la población con NBI en la ciudad capital corresponde a un 20 %, mientras que en el Chocó este valor es superior al 65 % (Mineducación, 2016). Asimismo, la tasa de analfabetismo excede el 20 % en este departamento, mientras que en Bogotá y en otros territorios puede alcanzar tan solo el 6 % (Mineducación, 2016).

Una aproximación a la relación entre educación y pobreza en el departamento del Chocó

El desarrollo de la estrategia metodológica descrita en la introducción de este artículo permitió establecer, en primera instancia, dos líneas de pensamiento: la primera se centra en establecer cifras y mediciones para determinar la pobreza y la educación; esta relación es tratada tangencialmente en algunos trabajos que aluden a otros aspectos de las ciencias de la educación. En este sentido, son numerosas las mediciones demográficas y econométricas desarrolladas en este contexto, donde la educación es considerada como un rubro de incidencia presupuestal, una variable económica y no como un proceso complejo donde intervienen múltiples actores y se derivan variadas implicaciones para el desarrollo social.

Por otra parte, está la línea de pensamiento que tiene en cuenta las singularidades del contexto social más allá de lo propuesto por el Estado y otros entes en términos de la estandarización de ambos conceptos. Este discurso se apega a metodologías de investigación concentradas en métodos de corte social y tiene como principal concepto la etnoeducación.

A partir de estas dos líneas, la revisión posibilitó la identificación de algunos enfoques aplicados en el desarrollo de estos trabajos, así como de categorías, aspectos, prácticas, discursos y dimensiones que subyacen en el establecimiento de la relación entre educación y pobreza. La mayoría de los estudios analizados correspondieron a pesquisas con enfoques cualitativos de corte descriptivo mediante la aplicación de distintos paradigmas de investigación, entre ellos interpretativos, de pensamiento crítico, constructivismo y sociocríticos. Ahora bien, también se encuentran análisis mixtos que incluyen componentes demográficos y econométricos para la educación y el tratamiento de la pobreza. Hechas estas consideraciones generales sobre las características de la muestra de investigación y trabajos seleccionados para el análisis de la relación, se presentan a continuación las líneas de trabajo y las principales discusiones presentadas en estos desarrollos.

Línea de pensamiento de la relación entre educación y pobreza basada en la medición

Una primera mención de obligatoria referencia es el trabajo de Bazdresch (2001), que estudia la relación entre la educación y la pobreza con importantes elementos para el debate, pues cuenta con una revisión metodológica de las teorías o marcos de referencia que han permitido la interpretación del papel de la educación en términos de su correspondencia con categorías conceptuales como la pobreza, la igualdad, la equidad y la marginalidad. Según el autor, estas categorías son frecuentemente utilizadas por el Estado y los gobiernos en función de la legitimación, significación y organización de la política educativa y de sus estrategias (Bazdresch, 2001). Esta perspectiva cuestionada por Bazdresch (2001) constituye un aspecto funcional de cómo el Estado le ha dado manejo a la pobreza y a la educación sin tener en cuenta las singularidades de cada contexto.

Por otro lado, debe considerarse que cada uno de estos constructos teóricos disponen de rejillas específicas de conceptos y enfoques que, a su vez, determinan el manejo de las variables en las políticas públicas de educación, reducción de la pobreza y en la manera en que se formulan sus relaciones. Asimismo, inciden en los criterios de priorización en el tratamiento de las problemáticas y sus efectos, lo que depende en muchos contextos de América Latina y el Caribe de los intereses de grupos particulares, así como de la implementación de algunos modelos de desarrollo que se enfocan generalmente al crecimiento económico.

Aunque el estudio de Bazdresch se centra en el análisis situacional de México, el autor presenta una completa revisión de los componentes teóricos que conviene tener en cuenta como antesala de la revisión de los trabajos que estudian el contexto chocoano. Bazdresch (2001) retoma las reflexiones y enfoques de Schmelkes en cuanto al peso e implicaciones que se derivan de la aceptación de la imposibilidad de tratar la pobreza mediante la educación.

Para el caso del departamento del Chocó, esta línea de pensamiento tiene plena validez. Considérese en este punto de la discusión que, pese a la implementación de diversas iniciativas y proyectos educativos, el índice de pobreza sigue rondando el 60 %, lo que significa que un estudiante chocoano, para solventar sus necesidades, gasta lo mismo que un estudiante residente en la ciudad de Bogotá, la capital de la república (DNP, 2017). En el mismo sentido, nótese cómo aquellos departamentos y municipios, que tradicionalmente se han caracterizado por asignar más fondos como mecanismo de apoyo para los estudiantes, no están viendo mejoras sustanciales en la calidad y la cobertura educativa (Mineducación, 2016).

Hallazgos de este tipo remiten a otro debate de actualidad académica que se ocupa de la crisis del modelo de desarrollo neoliberal y su impacto en

los procesos educativos. En este sentido, resulta ilustrativo mencionar los trabajos de Zemelman (2008) en los que se ha considerado que en el mundo contemporáneo convergen ciertas problemáticas que no son más que derivaciones de los apuros que enfrenta el dechado tradicional. En este sentido, este autor ha circunscrito sus enfoques y perspectivas al desenvolvimiento de simples lógicas econométricas —diseñadas para la competencia y el libre mercado— implementadas en el último siglo y que hoy muestran contundentes señales de fracaso (Zemelman, 2008).

En este orden de ideas, el fracaso está asociado por algunos autores, entre ellos Zemelman (2008), con la reconocida prelación que este modelo le concede a la dimensión económica del desarrollo y, por consiguiente, a la educación. En muchos casos relega la atención de los factores sociales, culturales y ambientales, tan determinantes en una sociedad cada vez más desigual, donde ciertos grupos poblacionales mayoritarios continúan siendo segregados en contraposición con la entronización de otros que, aunque son minoritarios, detentan mayor poder económico y político. En el ámbito educativo esto se ve reflejado, según palabras del mismo autor, en la reducción de la inteligencia a la llana competencia y de los procesos educativos a simples gestiones de orden administrativo (Zemelman, 2008).

Línea de pensamiento de la relación entre educación y pobreza basada en la etnoeducación

En esta línea se tiene en cuenta también a Bazdresch (2001), quien ha llamado reiterativamente la atención sobre la necesidad de analizar las carencias y la efectiva capacidad de la educación como herramienta de construcción de una sociedad justa. Asimismo, según Schmelkes (1995), resulta menester validar si los modelos educativos utilizados y las dinámicas de establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje redundan efectivamente en la formación de individuos autónomos, creativos y participativos, con herramientas adecuadas para el mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social. Así las cosas, en palabras de la autora, si bien no se puede demostrar que la educación “saca” a los pobres de la pobreza, tampoco es posible afirmar que se pueda prescindir de esta en el combate contra la pobreza (Schmelkes, 1995).

Además de las teorías, las investigaciones también han incluido en sus líneas de trabajo y discusión los enfoques, las prácticas y los discursos desarrollados en ciertos contextos con poblaciones vulnerables. Así las cosas, y atendiendo de nuevo el contexto colombiano, específicamente los procesos educativos en el departamento del Chocó, se encuentran distintas aproximaciones y publicaciones que analizan los alcances y la incidencia de la educación en el desarrollo social de un territorio afectado tradicionalmente por la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.

En esta línea de estudio y revisión se encuentra el trabajo publicado por Castillo (2016), que analiza el enfoque etnoeducativo afrocolombiano y de las pedagogías de la dignificación en los procesos educativos de la región Pacífica de Colombia. La autora advierte en la etnoeducación una herramienta útil para el logro del reconocimiento y la vinculación de la población chocoana y de sus particularidades en las dinámicas del sistema educativo, tradicionalmente abocado a los intereses de otros grupos humanos que ni siquiera habitan en el territorio, lo que en cierta medida constituye una imposición de una estructura mayor —sistema educativo— ideológica, epistemológica, económica y políticamente direccionada.

La etnoeducación logra incorporar las singularidades del contexto en el proceso educativo al connotar varios sentidos, entre ellos el político, cultural, territorial, intercultural e identitario en torno a la pertenencia étnica (Castillo, 2016). Bajo esta perspectiva, se asumen las problemáticas y características del contexto como elementos constitutivos de la realidad que encarnan importantes desafíos: la desigualdad, la exclusión social y la pobreza en el departamento.

Es necesario indicar que, como consecuencia de la complejidad implícita en estos retos, el proyecto etnoeducativo para la población afrocolombiana e indígena debe sortear distintos desafíos e importantes transformaciones. Asimismo, demanda nuevas interpretaciones en términos de la perspectiva de las pedagogías de la dignificación y las afroreparaciones (Castillo, 2016).

Otro autor que resalta la etnoeducación, esta vez relacionada con la pobreza, es Tobón (2014). Este autor la define como un proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo, palabra clave para separar el desarrollo del discurso funcional y encauzarlo hacia uno acorde con las necesidades del contexto social. La etnoeducación se fundamenta en “su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas” (Tobón, 2014, p. 202).

Con base en lo anterior, cualquier empresa de destino pedagógico debe incluir en la planeación y en el desarrollo de sus componentes las condiciones que rodean la vida de la población objetivo que, en el caso del Chocó, han sido transformadas dramáticamente por el conflicto armado colombiano debido a la pervivencia de economías ilegales, la presencia de actores armados, el reclutamiento de menores para la guerra, el abandono del Estado y el desplazamiento forzado que aqueja a muchos de los territorios colectivos de comunidades negras e indígenas.

Por ello, retomamos los planteamientos de Schmelkes (1995) y Bazdresch (2001) en la línea de lo anteriormente mencionado. En este sentido, debe anotarse que para la gestión de cualquier proyecto de orden educativo con efectiva

influencia social, resulta imperativo incorporar en el análisis la mayor cantidad de datos y variables que permitan orientar las acciones y políticas gubernamentales en función de las problemáticas específicas del contexto y del tratamiento de las variables de mayor incidencia. Por un lado, así se permite el desarrollo de modelos educativos afines a las condiciones reales de existencia para toda la población y, por el otro, se propicia el tratamiento de la pobreza, la exclusión y la desigualdad social (Schmelkes, 1995).

Otro referente de investigación que desarrolla esta misma línea de pensamiento lo constituye el proyecto sobre la calidad de vida de la infancia chocoana liderado por Usaid. Este incluye una completa caracterización de la población y el territorio como *conditio sine qua non* para la implementación y desarrollo de las estrategias del programa. En este sentido, se direcciona a la atención integral de la primera infancia en el departamento del Chocó, en el área de educación inicial, como un esfuerzo de orden pedagógico con miras a la incorporación y análisis de las necesidades, inquietudes e intereses de los niños y las niñas de las etnias afro, indígenas y mestizas. Todo ello está en función de la potenciación de sus habilidades, competencias y destrezas mediante la apropiación de los saberes culturales y las herramientas pedagógicas y didácticas (Cafam, Diócesis de Quibdó, Fucla y Oimusaid, 2013).

En esta misma línea de trabajo convergente, basado en el reconocimiento de las singularidades del contexto y de la población, se halla la investigación desarrollada por la OIM y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid), enfocado en la construcción de una paz estable, duradera y sensible para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como un proceso de reflexión sobre el significado de la construcción de la paz. En este desarrollo se presenta un análisis omnicompreensivo que incluye los actores, prácticas y discursos relacionados con una efectiva construcción social de la paz, donde la educación resulta ser una herramienta de gran valor. Sin embargo, como bien lo indica la OIM, es insuficiente en comparación con los desafíos y problemáticas del entorno, por lo que resulta necesario integrar al análisis otros elementos como la salud y la identidad, que están íntimamente ligados con la educación y con el tratamiento efectivo de la pobreza, la exclusión y la desigualdad social.

El estudio incluyó el análisis de datos de entrevistas de estudiantes de la región, lo que permitió a los autores identificar la percepción local sobre la educación como acto cotidiano, es decir, sobre el hecho mismo de estudiar que no es percibido en la región chocoana como un bien capitalizable, sino como algo que irrumpe con lo que habitualmente se hace (OIM, 2015). Esto resulta determinante en términos de la convergencia de los intereses personales, los

objetivos del proceso educativo y las necesidades del contexto, como se analiza posteriormente a la luz de los trabajos de McLaren (2003). A partir de tales hallazgos resulta conveniente examinar la valoración social de la educación, así como validar la pertinencia del sistema educativo en muchos aspectos y según el contexto.

Esta valoración y pertinencia también es importante para efectos del tratamiento de fenómenos como la inclusión y la sostenibilidad, relacionados con la pobreza y en los que incide notoriamente la educación. Por ello, se percibe como altamente necesario implementar un enfoque diferencial en el sector educativo que posibilite la promoción de educación étnica e intercultural, como mecanismo de reconocimiento y apropiación de las singularidades del contexto. En el territorio, dadas las características del contexto, la educación se combina con la economía, la reconciliación y la democracia. En este sentido, trasciende las aulas de clase para instaurarse en las dinámicas de construcción de paz. Asimismo, llega a cárceles y procesos judiciales como un tipo de demanda de justicia social.

Otras líneas de pensamiento centradas en la diversidad en el aprendizaje

El reconocimiento de la diversidad y la apropiación de las dinámicas del territorio ha sido una tesis recurrente en otras pesquisas. Muestra de ello es la investigación de corte antropológica realizada por Arango (2008), que se dedica a la exploración de los principales espacios de educación musical en Quibdó (capital del departamento del Chocó) y a analizar los escenarios emergentes de aprendizaje. La autora enfatiza las complejidades que se evidencian en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del establecimiento de relaciones de poder en los mecanismos de intercambio de saberes entre unos sectores “dominantes” y otros “subalternos” (Arango, 2008).

En la tesis de Arango (2008) sobresale la idea de que las comunidades de práctica se consolidan en el marco del desarrollo de contextos de micropolítica y en medio de discursos hegemónicos que implican imposición de formas, cuestionamientos, obstáculos y vetas para el desarrollo, bien sea de forma explícita o enmascarada. La tesis de la autora remite a los estudios escolares de McLaren sobre el fracaso escolar y la deserción como derivación de la exclusión social de subclases de jóvenes negros en condición de subordinación y marginación. Según McLaren (2003), esta dinámica de relación entre las subclases y la posición de cada una puede variar en cada entorno educativo, según las condiciones demográficas y las características de cada contexto. Adicionalmente, a una condición de exclusión se le pueden yuxtaponer otras causas, como el hecho de pertenecer a una minoría, ser inmigrante o ser mujer. Todos estos factores

son determinantes en la manera en que el estudiante se percibe a sí mismo y asume las dinámicas del proceso educativo.

Las reflexiones de McLaren, pese a derivarse del estudio de otros contextos, permiten valorar las implicaciones de estas particularidades en la construcción de la identidad, relacionada íntimamente con la construcción de la noción de éxito en los educandos, la posición personal y la actitud frente a la pobreza. Asimismo, las condiciones económicas o la pertenencia a determinada clase, bien sea la de propietarios de los medios de producción o como miembros de la clase trabajadora, se asocia con la estratificación y la elección vocacional. De este modo, para los estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora, por ejemplo, se percibe la concepción de no existencia de garantías para que un trabajo determinado pueda permitir, en un momento dado, el mejoramiento de la calidad de vida o, en palabras de McLaren (2003), “un buen trabajo o que la vida adulta será de alguna manera menos dura o conflictiva” (p. 306).

En esta dinámica incide la posición de la familia y de la comunidad en lo referente a la determinación de la edad en la que los hijos o los miembros menores del grupo deben ingresar al mercado laboral como complemento al sustento y apoyo para la resolución de necesidades del grupo familiar. Todas estas circunstancias determinan tangencialmente el éxito en el proceso educativo por parte de los estudiantes, especialmente por su impacto en la percepción y la actitud frente al proceso y el logro de las metas y objetivos proyectados.

Por otro lado, las relaciones citadas anteriormente se establecen en el marco del encuentro de posiciones contrarias que, como tales, resultan de las percepciones, modelos y proyecciones de los estudiantes pertenecientes a cada subclase. Asimismo, estas son las vías y herramientas que consideran válidas para el logro de sus propósitos o las maneras de llegar al éxito que, finalmente, se derivan de las visiones de cada subclase. En este orden de ideas, la dinámica escolar se muestra como un encuentro hostil entre estas visiones, donde la escuela puede officiar en función de la reproducción mecánica de las divisiones sociales de cada clase social, y como espacio de reproducción de la estratificación laboral y diferenciación ocupacional.

Debe considerarse que las conductas y el rendimiento en el salón de clase de los estudiantes marginados y excluidos por bajos recursos, diferencias étnicas, pertenencia a minorías o a grupos vulnerables, están determinados en cierta medida por la historia como grupo social, es decir, como grupos oprimidos y marginados por sus prácticas culturales, sociales y su cotidianidad (McLaren, 2003).

Conclusiones

Según lo anteriormente expuesto, es posible concretar lo planteado en algunas consideraciones finales que ofician como conclusiones y recomendaciones generales a partir de los hallazgos presentados.

El rastreo documental derivó en estudios teóricos y metodológicos a nivel nacional e internacional. De esta manera, se revela, por un lado, que la relación entre educación y pobreza se puede medir cuantitativamente, pero no refleja ni se anticipa a las condiciones sociales y culturales de las poblaciones excluidas y marginadas. Al medirse, ambos conceptos toman la forma de indicadores que le sirven al Estado y demás entes asociados para establecer una regulación del presupuesto y una estandarización a través de pruebas con un contexto general, mas no particular. Por otra parte, se encuentra otra línea de pensamiento más acorde y propia de comunidades afros e indígenas, donde la relación entre educación y pobreza no se ajusta a parámetros cuantitativos, sino al reconocimiento de la cultura y la diversidad. Allí la pobreza, si bien no se diluye, se reconfigura hacia el reconocimiento propio de estas comunidades con independencia de las mediciones del Estado.

Si bien es cierto que resulta necesario el tratamiento de la educación como derecho constitucional, es igualmente cierto que la gestión cotidiana de este asunto va más allá de un reconocimiento jurídico. Por tanto, hablar de educación implica trascender la simple alusión de derecho que se reconoce en un texto constitucional para dimensionarla como un proceso de notable complejidad, donde convergen distintos actores, asuntos, enfoques y perspectivas (etnoeducación).

Por otro lado, el tratamiento de la pobreza en las sociedades contemporáneas implica un tratamiento multidimensional y omnicompreensivo que se sustenta en el reconocimiento de la complejidad implícita en las prácticas y discursos que subyacen en los procesos educativos y en la sociedad en general. Allí la educación es una herramienta que, si bien resulta útil, podría no ser determinante si no se encuentra acompañada de políticas públicas y modelos educativos provechosos en el tratamiento de las problemáticas y la inclusión de las características de un contexto determinado.

La educación opera como una herramienta para la configuración del sujeto o, en palabras de Zemelman (2015), como un reconfigurador del sujeto político e intelectual. Teniendo en cuenta la crisis de los modelos de desarrollo a los que asiste la sociedad contemporánea, implican emprender el camino por la recuperación del pensamiento, esto es, recuperar la capacidad de reconocer sus circunstancias y potencializar sus capacidades en función del desarrollo personal y social a partir de la educación, lo que puede incidir en la solución de problemáticas sociales como la pobreza, la exclusión y la desigualdad social.

Referencias

- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. En A. Gazzola, y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Unesco/Iesalc.
- Arango, A. (2008). Espacios de okeducación musical en Quibdó (Chocó-Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 157-189. <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105012924006.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Datos Colombia*. <https://datos.bancomundial.org/pais/colombia>
- Banco Mundial. (2019). *Índice de Gini*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?view=map>
- Bazdresch, M. (2001). *Pobreza, Desigualdad Social y Ciudadanía. Los Límites de Las Políticas Sociales*. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/09/CLACSO-POBREZA-Y-EDUCACIÓN.pdf>
- Blanco, R., y Cusato, S. (2003). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. http://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf
- Botero, C. (2010). *El Chocó biogeográfico un tesoro de la naturaleza*. Gestiópolis. <http://www.gestiopolis.com/choco-biogeografico-tesoro-naturaleza/#autores>
- Cafam, Diócesis de Quibdó, Fucla y Oimusaíd. (2013). *Guía pedagógica con enfoque etno educativo para la atención integral de la primera infancia en el chocó*.
- Callen, T. (2008). ¿Qué es el producto interno bruto? *Finanzas & Desarrollo*, 45(4), 48-49. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2008/12/pdf/basics.pdf>
- Cámara de Comercio del Chocó. (2015). *Una mirada a la dinámica económica del chocó durante el año 2015 desde la cámara de comercio*. https://camarachoco.org.co/sites/default/files/adjuntos/estudio_economico_ccch-2015.pdf
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- DANE. (2006). *Índice de precios al consumidor*. https://www.dane.gov.co/files/faqs/faq_ipc.pdf
- DANE. (2015). *Chocó-Quibdó. Informe de coyuntura económica regional*. de http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/icer_choco_2014.pdf
- DANE. (2018). *Censo poblacional Colombia 2018 ¿Cuántos somos?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2017). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. <https://acp.com.co/web2017/es/leyes/200-bases-plan-nacional-de-desarrollo-2014-2018-2/file>
- De Sousa, M. (2011). Educación para combatir la pobreza. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 12(2), 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368001.pdf>
- FND. (2018). *Federación Nacional de Departamentos de Colombia*. <https://fnd.org.co/>
- Función Pública Colombia. (2019). *Chocó: Ficha de caracterización departamental*. https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/1205912/2017-04-28_Choco_depto.pdf/4e6aaf24-b1d9-4a97-8854-6ee103dfbd7a

- Gobernación del Chocó. (2016). *Plan de desarrollo departamental del Chocó 2016-2019*. https://choco.micolombiadigital.gov.co/sites/choco/content/files/000023/1103_pdd20162019.pdf
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores S.A. https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- Mineducación. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. OECD. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46), 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Mosquera, C. y Tique, J. (2014). Voces desde la escuela de Bojayá en medio del conflicto armado: construcción de su memoria colectiva. *Revista de la Universidad de La Salle*, (63), 117-134. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2014/iss63/8/>
- Naciones Unidas. (2019). *Panorama Social de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM. (2015). *Una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas adolescentes y jóvenes* (1.a ed.). Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Rodríguez, A. y Gaviria, M. (2013). *Las comunidades indígenas y afrocolombianas del Chocó promueven su seguridad alimentaria y nutricional*. (Informe). Fondo Español para el logro de los objetivos del milenio (F-ODM). https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Colombia_2013-004_INFORME_FINAL_EVALUACION_PC_CHOCO.pdf
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública – SEP.
- Tobón, C. G. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Siglo del Hombre.
- Zemelman, H. (2008). *La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos*. Sociologando. <http://sociologandoudea.blogspot.com/2015/06/la-formacion-de-docentes-como-sujetos.html>
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora USB*, 15(2), 343-362. <https://doi.org/10.21500/16578031.1618>

La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente*

Juan Camilo Tobón Cossio

BibloRed, Bogotá, Colombia
camilo.tobonc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8067-4552>

No tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos. Un pensamiento fragmentado, abierto, no sistemático, un pensamiento contrario a la lógica metafísica, una lógica que siempre tiene respuestas para todo y que, por eso mismo, nos aleja de la vida.

(Joan-Carles Mèlich, 2015)

RESUMEN

Los estudios de la didáctica de la lectura han encontrado en la investigación narrativa (el estudio de historias de vida), una herramienta para potenciar el quehacer y la reflexión sobre el rol del mediador de lectura, el papel de lectura en los procesos de formación y los desafíos que estas historias de vida generan en el panorama educativo. El presente artículo propone dar una mirada a estos elementos poniendo en diálogo el trabajo adelantado por investigaciones españolas y su desafío en el contexto latinoamericano, específicamente con la investigación propuesta por Bernal et al. (2018) en el escenario colombiano.

La investigación narrativa o estudio de historias de vida se puntualiza en una dinámica propia de los sujetos: el *ser lec-*

tor. Al narrar la historia de lectura en lo que se denomina *autobiografía lectora*, se construye una conciencia del yo lector y se ahonda en las dinámicas que han marcado este camino, lo cual posibilitará a los docentes en formación y mediadores de lectura adoptar una postura crítica frente a sus dinámicas personales, la aplicación de sus didácticas y los planteamientos del sistema educativo. De este modo, la lectura rescatará su carácter de *experiencia* en donde el maestro o mediador toman como punto de partida su vivencia como lectores: su *yo lector*.

Palabras clave: promoción de la lectura; biografía; orientación para la lectura; *yo lector*.

* Cómo citar: Tobón Cossio, J. C. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163-173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>

Recibido: 12 de noviembre de 2019.

Aprobado: 25 de febrero de 2020.

Reader's Autobiography: a Tool for the Construction of Sense in the Teaching Job

ABSTRACT

The studies on the didactics of reading have found, thanks to narrative research (the study of life stories), a tool for improving the mediator role of reading, the role of reading in the formative processes, and the challenges that these life stories generate in the educational panorama. This article proposes a look to these elements by putting in dialogue the work started by Spanish researchers and the challenges for its continuity in Latin American, specifically for the research proposed by Bernal et al. (2018) in the Colombian scenario. The narrative research or the life stories study is pointed out in a dynamic proper to the subjects: *being a reader*. By narrating rea-

ding stories in which is known as *reading autobiography*, a conscience of the reader self is built and deepens in the dynamics that have forged that path, which will make possible to the teachers in training and reading mediators and promoters to adopt a critical position towards their dynamics, the application of their didactics and the perspectives of the educational system. Thus, reading will rescue its *experiential* character in which the teacher or mediator takes as a starting point their own experience: their *reading self*.

Keywords: reading promotion; biography; reading orientation; reading self.

A autobiografia leitora: uma ferramenta para a construção de sentido no fazer docente

RESUMO

Os estudos da didática da leitura vêm encontrando, na pesquisa narrativa (o estudo de histórias de vida), uma ferramenta para potencializar o fazer e a reflexão sobre o papel do mediador de leitura, o papel da leitura nos processos de formação e os desafios que essas histórias de vida impõem no panorama educativo. Este artigo dá uma visão desses elementos e coloca em diálogo o trabalho realizado por pesquisas espanholas e seu desafio no contexto latino-americano, em específico com a pesquisa proposta por Bernal et al. (2018) no contexto colombiano. A pesquisa narrativa ou o estudo de histórias de vida está posicionada em uma dinâmica própria dos sujeitos: o

ser leitor. Ao narrar a história de leitura no que se denomina "autobiografia leitora", constrói-se uma consciência do eu leitor e se aprofunda nas dinâmicas que vêm marcando esse caminho, o que possibilitará, aos docentes em formação e aos mediadores de leitura, adotarem um posicionamento crítico ante suas dinâmicas pessoais, a aplicação de suas didáticas e as propostas do sistema educacional. Desse modo, a leitura resgatará seu caráter de *experiência* em que o maestro ou mediador tomam como ponto de partida sua vivência como leitores: *seu eu leitor*.

Palavras-chave: promoção da leitura; biografia; orientação para a leitura; eu leitor.

Introducción

Este texto tiene como interés hacer una presentación de dos obras que, desde el método de la *investigación narrativa*, abordan el estudio de la autobiografía del lector, la cual posibilita problematizar el quehacer docente y encontrar rumbos para la definición de sentidos en la adopción de este rol como camino vital del sujeto. Cabe anotar que las dos obras a las que haremos referencia en el presente escrito brotan en contextos que, si bien difieren de los colombianos y latinoamericanos, permiten contemplar elementos que potencian el oficio docente en el marco de la tarea siempre necesaria de la formación de formadores.

En el presente artículo se tendrá como punto de partida la reflexión realizada por Blanco (2011) para esbozar el concepto de *investigación narrativa*. En segundo lugar, se revisan dos ejemplos de la producción académica española, debido a que ha sido en España donde se ha liderado la producción documental en lengua castellana sobre el estudio autobiográfico, investigación narrativa o análisis de autobiografías lectoras para la formación de la subjetividad lectora y como mecanismo para la formación del profesorado. Universidades como la de Sevilla y la de Almería, y editoriales como Aljibe y Narcea, han abierto campo a la publicación y circulación de experiencias de esta índole. Cabe anotar que esta metodología ha encontrado repercusiones en investigadores de otras naciones como Brasil, México y Colombia, de las cuales solo se hará una breve mención.

En consecuencia con lo anterior, se abordarán las investigaciones de Granada y Puig (2015), y Padua y Prados (2014) para contar con un panorama de la cuestión y los desafíos que se lanzan desde el estudio autobiográfico a la formación de los presentes y futuros docentes.

Por último, el presente documento es fruto del trabajo de investigación que el autor ha desarrollado durante el proceso de investigación de la maestría en Didácticas, Lecturas y Literatura de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá, así como de su labor como mediador de lectura en escenarios bibliotecarios y procesos de formación con docentes.

La investigación narrativa

Para comenzar, es conveniente hacer un acercamiento breve a la investigación narrativa. Esta es una metodología de investigación en el orden de lo cualitativo que permite tomar las historias de vida como horizonte de análisis, teniendo como punto de partida el hecho de que: "narrar la historia de una vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración" (Moriña, 2017, p. 9).

Aunque este método está en proceso de formulación teórica, representa aportes significativos en la búsqueda del sentido de la experiencia en la existencia del sujeto. Con respecto a esto, Blanco (2011) señala que, aún al final de la primera década del nuevo milenio, no hay una definición única de lo que se entiende por investigación narrativa. De ahí que sus practicantes ofrezcan visiones relativamente diversas. Sin embargo, uno de los elementos que la caracteriza y en torno al cual hay consenso es que la investigación narrativa tiene como eje de su análisis la experiencia humana, más específicamente "la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia" (Blanco, 2011, p. 139).

La investigación narrativa procura, en este orden, la dilucidación del sentido del ser y el quehacer relacionado con la historia de vida del sujeto, el cual, acompañado por otras historias de vida, construye la mirada de sí mismo como narración y establece los derroteros que definen su esencia y existencia. En este sentido, la investigación narrativa procura ir un poco más allá de otras metodologías que toman las historias de vida para la construcción de sentido, como puede ser el psicoanálisis o la logoterapia, en donde el sujeto es analizado como objeto que se construye desde la palabra y los sucesos puntuales de relación con los otros, pero con finalidades terapéuticas. Por el contrario, la metodología de la investigación narrativa busca una dinámica epistemológica en doble vía, en la cual tanto el individuo como la colectividad de individuos se construyen y delimitan mutuamente.

Los mismos especialistas aceptan que la investigación narrativa comparte una serie de características con otras formas o estilos de hacer investigación del enfoque cualitativo. Entre los más conocidos están los que se identifican como autobiografía y relatos de vida, y entre los nuevos estilos aparece la denominada autoetnografía. Estos géneros nos remiten, entre otras cosas, a la propuesta epistemológica que sostiene que "es posible leer una sociedad a través de una biografía". O como afirman los especialistas en la investigación narrativa: "los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo" (Blanco, 2011, p. 140).

Este tipo de investigación permite dilucidar el sentido de lo que se es, lo que se hace y lo que se anhela. Así, posibilita una reconstrucción de los relatos de vida del individuo que, al ser leídos en un conjunto (comunidad), aclaran las inquietudes individuales y colectivas que dinamizan la acción formativa, en este caso concreto, de los mediadores de lectura y docentes al profundizar en un elemento muy concreto de sus historias: las autobiografías lectoras. Dichas autobiografías como metodología serán tomadas por Padua y Prados (2014), y Granado y Puig

(2015) como mecanismo para dotar de sentido el imaginario y el rol del docente en estudiantes que aspiran a formarse para ello.

La autobiografía lectora como deconstrucción del imaginario docente: la propuesta de Padua y Prados (2014)

La investigación titulada *El uso de autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería*, fue generada con estudiantes que optan al título de docentes en Artes. Muchos de ellos, ante la imposibilidad de acceder a las carreras de su gusto y, para no perder la oportunidad de acceder a diferentes programas de educación superior, tomaron como última medida la formación como docentes.

La propuesta de las profesoras Padua y Prados (2014) consistió, en primera instancia, en dar un espacio para la escritura personal de las experiencias de los estudiantes, lo cual desembocó en la construcción de autobiografías lectoras, es decir, la redacción de las vivencias de su alumnado con las lecturas, emociones y vivencias que, por obligación o gusto, los acompañaron a lo largo de su historia en la institución formativa. En este sentido, afirman:

mediante el pensamiento narrativo [autobiografías] damos sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en relatos. Las biografías del alumnado contadas y elaboradas por ellos mismos es una herramienta metodológica que pone de manifiesto las relaciones que han establecido y las estructuras en las que han desarrollado sus procesos formativos. (Padua y Prados, 2014, p. 76)

Los resultados de este trabajo llevaron a que, en el proceso de relectura de los textos, tanto las docentes como su alumnado fuesen tomando una postura crítica frente a los procesos de formación escolar, la presentación y concepción de la escuela frente a la lectura, los textos propuestos en su canon y, finalmente, a cuestionar su futuro rol como docentes. Asimismo, la redacción, revisión y lectura en conjunto de dichas autobiografías permitió identificar confluencias en sus inquietudes de lectura (pedagogía crítica, pensamiento social, filosofía) y autores como Freire. Por último, los estudiantes encontraron afinidades al concebirse como lectores que se encuentran en capacidad de compartir lecturas o confluir en temas de interés.

La anterior experiencia encuentra relación en las palabras de Saramago (2007), quien insta a la generación de espacios de encuentro entre lectores quienes, al romper la soledad de la lectura, hallan otras resonancias, nuevas perspectivas de lectura y el encuentro empático que sustrae al lector de su solipsismo usual para la construcción de tejido social, comunidades de lectores quienes contribuyen a elaborar y reelaborar los sentidos de los textos y de la

memoria. Esto quiere decir que el sujeto hace escritura y lectura del *sí mismo* como pasado y como proyecto, de modo que la autobiografía como texto común es una opción de futuro: de construir el docente y el lector que anhelan ser.

La autobiografía lectora y su carga categorial para el análisis del ejercicio docente: la experiencia de Granado y Puig (2015)

Ambas investigadoras aplicaron la propuesta de construcción de autobiografías lectoras con estudiantes de posgrado de la Universidad de Sevilla, quienes se encontraban en el ejercicio de tareas docentes. Según el artículo elaborado desde esta experiencia de construcción de autobiografías, es importante poner de manifiesto la posibilidad de la construcción de la historia de la vida de cada docente como lector:

Hay un camino que como lectores emprendemos en nuestra infancia y cuya trayectoria vendrá marcada por los libros que nos dieron a leer, por las tareas de lectura que tuvimos que abordar, por los modelos de lectores que conocimos, por el modo en que nuestras experiencias lectoras nos hicieron sentir. Los docentes tienen un papel fundamental en el trazado de esa andadura, pero a su vez ellos también han recorrido su propio camino como lectores. (Granado y Puig, 2015, p. 44)

Lo anterior representa, en primer lugar, una oportunidad para el asombro y la perplejidad, dado que no se suele reflexionar acerca de la identidad del sujeto en cuanto lector (Granado y Puig, 2015, p. 57) ni de las dinámicas históricas de esta realidad en la biografía personal y profesional. En segundo lugar, se busca evaluar el recorrido como lectores, es decir, establecer el corpus que se ha abordado (textos que se han retenido en el recuerdo), el que se proyecta (textos que acompañan el presente, los que se están leyendo) y el que falta por recorrer (textos que se anhela abordar en algún momento).

La experiencia relatada por Granado y Puig (2015) demarca un desafío para los investigadores de la autobiografía lectora como herramienta de análisis de la realidad lectora de los docentes en ejercicio. Dicho desafío elabora una serie de herramientas conceptuales y cuantitativas para establecer un aparato categorial en el que las historias de vida puedan ser analizadas, para que potencien los fines pedagógicos de la formación de docentes y lectores. En la definición de estas categorías (frecuencia, libertad, intensidad, comprensión, entre otras), que orientan la investigación desde los textos autobiográficos, es necesario estar atentos, pues dichos elementos de análisis surgen de la lectura atenta de los textos y de la detección de los elementos concurrentes, así como de los singulares. Por ello, el investigador ha de tomar decisiones puntuales por la carga categorial para la construcción de su investigación, la cual, como ya se ha esbozado, no puede ser *a priori* a la lectura de las autobiografías, sino como fruto de su reconocimiento. En este punto, el investigador también

hace parte de la investigación al encontrar en las historias de vida y de lectura un detonante que cuestiona su propio camino como lector y formador de lectores.

Diálogo de experiencias

Panorama español

Las dos experiencias anteriormente presentadas son una breve muestra de cómo la investigación narrativa en el contexto español es una herramienta importante para la formación de docentes. Dicha perspectiva de investigación no solo ha marcado una inquietud reciente y amplia, sino también una tendencia que ha procurado la sistematización de relatos y la construcción de un paradigma de análisis que permite enriquecer las metodologías de estudio correspondientes a los métodos cualitativos asociados a las ciencias sociales, específicamente, para los estudios en el campo de la pedagogía, la formación de formadores y la didáctica de la lectura. En estos discursos —según lo presentado por las investigaciones anteriores— se ha permitido el fortalecimiento de la relación enseñanza-aprendizaje al posibilitar un diálogo con lo vivido y lo narrado, con las preocupaciones profundas, en últimas, con las historias de vida e identidad personal como profesional.

Otras obras de gran valor metodológico de origen ibérico son Moriña (2017) y Rivas et al. (2014), de las cuales pueden ser objeto de análisis posteriores en otros escenarios.

Incorporación de la investigación autobiográfica en el contexto latinoamericano

Como se ha presentado hasta el momento, en la península Ibérica se han multiplicado estas investigaciones en instituciones educativas. No obstante, en América Latina también se han encontrado documentos que reflejan la inquietud que genera esta metodología. A continuación, se mencionan algunos documentos que procuran teorizar o divulgar experiencias afines a la investigación autobiográfica para generar distintos fines formativos: Blanco (2011) en México, la cual procuró aportar en la sistematización teórica de este método. Por su parte, en Brasil, Trinidad Matías (2014) propuso el ejercicio de la redacción de autobiografías lectoras en la escuela para explorar mecanismos que propicien la participación ciudadana y un rol activo de los escolares en su trayectoria como lectores independientes. Finalmente, en Colombia, la investigación de Bernal et al. (2018) se propuso elaborar una revisión de las trayectorias de vida de algunos docentes en el contexto rural para contribuir a la formulación de estrategias que lleven a valorar en dichos docentes sus caminos como lectores para definir, desde sus propias memorias de vida, estrategias para la mediación de la lectura en sus contextos profesionales y personales.

Lo anterior es una breve muestra de las resonancias que esta metodología y sus aplicaciones han generado en el continente americano. Este hecho permite entrever cómo la investigación autobiográfica no solo encuentra una oportunidad para la didáctica de la lectura aplicada a las aulas, sino también para los escenarios de mediación de la lectura no ligados del todo a la escuela, de apertura de caminos en todo el continente como mecanismo para la construcción de la memoria, la inserción en procesos de alfabetización y la construcción de comunidades de lectores que propician la formación de su autonomía en relación cercana con su cultura escrita, la tradición y su identidad (*yo lector*).

En la construcción de estas comunidades de lectores, las librerías, bibliotecas, centros de memoria, espacios de formación de formadores, clubes de lectura, tertulias, entre otros, proponen esta metodología de narración autobiográfica como una oportunidad de diálogo entre la inmensa producción bibliográfica y las historias de vida, entre los textos leídos y el afecto, el interés intelectual o la dificultad y el sentido. Así, se evidencia en estas historias algunos elementos, como la dificultad de acceso a los textos por motivos económicos, sociales o geográficos o su cercanía bajo diferentes formas.

Otra oportunidad que se presenta es ir configurando una comunidad de circulación de saberes que no solo parta desde el conocimiento teórico, sino también desde la experiencia del yo que lee, del yo que da sentido: el *yo lector*. Sobre este ejercicio de narración autobiográfica en escenarios paralelos a la escuela, el trabajo de Agudelo y Naranjo (2019) resulta revelador y conmovedor.

Desafíos y oportunidades de la herramienta de la autobiografía lectora para la formación docente

La estrategia de construcción de autobiografías lectoras dentro de la investigación narrativa plantea, como se ha visto hasta el momento, diferentes desafíos en la ruta de la formación docente. De estos desafíos se presentarán tres como cierre de este artículo: hacer sentido, autorreconocimiento y la evaluación de nuestras prácticas.

Hacer sentido

Al volver sobre lo vivido y elaborar estas vivencias desde una óptica muy específica como lo es la autobiografía lectora, se abre una puerta para la perplejidad del sujeto. Perplejidad que, desde una perspectiva epistemológica y existencial, le conduce al cuestionamiento de sus prácticas personales como colectivas, es decir, a los elementos que van constituyendo su identidad como lector (*yo lector*); su protagonismo o pasividad en el camino lector; sus niveles de lectura y los libros o autores que aún faltan por abordar; así como la mediación que ejerce o no sobre dichos textos. Lo anterior se hace para llevar a preguntas como

¿por qué leer?, ¿para qué hacerlo?, ¿qué se pretende con la valoración o subvaloración que de las prácticas de lectura se dan en el ejercicio docente?

Autorreconocimiento como lectores

Las investigaciones presentadas en este escrito permiten notar que los docentes, en cuanto mediadores de lectura, presentan preocupaciones didácticas frente al desarrollo de competencias lectoras: “cómo hacer que mis estudiantes lean” (Bernal et al., 2018), pero soslayan su propia experiencia como lectores. En algunos casos, el quehacer repetitivo, la falta de estímulos y las exigencias administrativas desdibujan su identidad como lectores. Es importante detener la marcha y revisar los textos que han marcado su existencia, que han sembrado inquietudes replicadas en el quehacer científico, investigador o docente para definir una posible ruta de formación desde la primera persona y provocar la pasión por la palabra. Si desde esta primera persona (*yo lector*), se reconoce como un ser inmerso en la experiencia de la palabra y el acto de leer no le es ajeno ni distante en su devenir histórico, la mediación de la lectura podrá adquirir otro matiz: el de un *hacer* cercano a su vida.

La autobiografía lectora, en el sentido anterior, permite que los docentes y futuros docentes se reconozcan como lectores y valoren sus posibilidades, aportes como personas que encuentran en el acto de leer uno de los elementos que nutren su vida personal, intelectual y su oficio profesional. Llama la atención que algunos docentes no dimensionaban su camino como lectores y sus afinidades con otros lectores o escritores de sus propias vidas antes de este ejercicio.

Evaluación de las prácticas de lectura en el orden de lo personal y la mediación

La investigación narrativa, al proponer un ejercicio de escritura de la memoria del camino lector, propone a quien escribe su autobiografía lectora cuestionar su vida como lector y, para el caso de docentes en ejercicio o en proceso de formación, replantear los mecanismos de mediación de lectura. La objetivación de esta historia por medio de un texto permite que la misma vida se haga lectura personal y para otros, lo cual posibilita también que, en el sentido que se dé a lo vivido, se descubra lo que se ha denominado identidad lectora: *yo lector*.

En esta evaluación del ser como lector, se generan posibilidades de discernimiento para presentar la lectura en el aula. Con ello, los docentes podrán tomar una postura frente a la invitación de “dar de leer” (Pennac, 1992), donde el placer y el deber de aprender —o enseñar— se presentarán como una tensión en la cual los criterios del docente se pondrán en juego para su autodeterminación como mediador de lectura.

Se abre, en este sentido, un camino de reflexión para el mediador, quien ha de oscilar entre ser receptor de la experiencia personal de la lectura y propiciador de la misma en otros. A propósito de esto, al referirse a la lectura de la literatura infantil y, por extensión, a la experiencia de lectura en general, Bernal et al. (2018) indican:

[...] el mediador de lectura, debe descubrirse también como un destinatario de la literatura infantil en primera persona como un *yo lector*. *Yo lector* que se descubre como un sujeto inacabado, que entabla relaciones de aprecio o desagrado con diferentes obras, como agente activo y pasivo del quehacer literario: activo, en la medida que propone perspectivas de lectura de un texto, que fomenta el encuentro entre lectores y postula relaciones con otras obras o asuntos; pasivo, en la medida que debe detenerse, esto es, silenciarse, para recibir los afectos y efectos de un libro que interpela a su soledad. Este *yo lector* inacabado, relee su transitar por el mundo de los libros y descubre en el canon de sus propias lecturas, las relaciones que lo proyectan a narraciones nuevas en las que él es un texto a leer, es decir, una posibilidad de narración y de escritura. (p. 28)

Conclusiones

En conclusión, la investigación narrativa se presenta como una metodología de orden cualitativo dentro de las ciencias sociales. Cuenta con elementos valiosos para indagar en el trasfondo de la historia personal y los sustentos de la didáctica de la lectura y la literatura que cada docente — mediador de lectura— formula a lo largo de sus años de formación como lector, pedagogo y didacta, pues propone la oportunidad de la redacción de la historia de vida en relación con la lectura, lo que se denomina autobiografía lectora. Estas autobiografías lectoras, al ser un ejercicio que objetiva las experiencias de lo vivido, son los elementos que subyacen en la investigación narrativa. En este sentido, lo aplicado a las prácticas pedagógicas es una puerta abierta para perfilar las dinámicas de la escuela y optar por estilos que no pueden abrirse sin antes hacer un autorreconocimiento del *yo lector* del mediador. En este orden, las investigaciones adelantadas en España han planteado perspectivas para la teorización de esta herramienta, así como ejemplos de implementación en el campo de la formación de docentes en ejercicio y en formación.

Agradecimientos

Artículo producto de la investigación *Autobiografía lectora y mediación: una propuesta pedagógica para normalistas en formación* (trabajo de maestría) de Beltrán et al. (2019), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (2020), adscrita al Grupo de Investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (Taepe), en la línea de investigación Antropología Pedagógica y Desarrollo Humano.

Referencias

- Agudelo, O. y Naranjo, J. (2019). *Lo que mi voz leía -cartas-*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Bernal, J. E., Castiblanco, J., Sacristán, F. E. y Tobón, J. C. (2018). *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores* [tesis de especialización, Universidad San Buenaventura, Bogotá]. Repositorio institucional USB. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/169659.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (67), 135-156. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/278>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Mèlich, J-C. (2015). *La Lectura como plegaria*. Fragmenta.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Padua, D. y Prados, M. (2014). El uso de autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería. En J. Rivas, A. Leite y E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 75-93). Ediciones Aljibe.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Norma.
- Trinidade Matías, Th. (2014). Autobiografía na escola: história(s) de leitores e de vida. *Alfal* 2014 (1819). <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0558-1.pdf>
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Prados, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Ediciones Aljibe.
- Saramago, J. (2007). *Palabras para un mundo mejor*. Alcaldía Mayor-Libro al viento.

La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales*

Mary Luz Hoyos Hoyos

Institución Educativa Manuel J. Betancur, Medellín, Colombia
maluhoyos@gmail.com

Gladys Lucía Acosta Valencia

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
gacosta@udem.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-9121-9734>

Solbey Morillo Puente

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
smorillo@udem.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2129-1121>

RESUMEN

Las habilidades de expresión oral son cruciales para establecer y mantener las relaciones cotidianas del sujeto mediadas por el lenguaje en su interacción con otros y con el contexto mismo en el que se desenvuelve. Esta situación inscribe el discurso oral en la categoría de práctica social. De allí surge el interés del presente artículo, el cual da cuenta de una investigación cuasiexperimental de carácter secuencial con enfoque cuantitativo y mediciones pretest-postest, cuyo propósito central fue analizar la incidencia de una estrategia didáctica con textos multimodales en la potenciación de la competencia discursiva. Los datos fueron examinados desde dos componentes de la estadística:

el descriptivo y el inferencial. Como resultado general del análisis, se determinó que la perspectiva multimodal propició transformaciones favorables en la competencia discursiva de los participantes gracias a que logró articular varias formas de expresión escrita, visual e iconográfica. A través de estas se generaron intercambios verbales entre los estudiantes que activaron procesos discursivos mediante su puesta en escena en el contexto del aula, lo que propició múltiples situaciones de comunicación.

Palabras clave: competencia discursiva; perspectiva dialógica; procedimientos operativos del discurso; textos multimodales; estrategia didáctica.

* Cómo citar: Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. y Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 175-201. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a9>

Recibido: 13 de diciembre de 2019.

Aprobado: 18 de febrero de 2020.

The Potentiated Discursive Competence Through Multimodal Texts

ABSTRACT

Oral expression abilities are crucial for establishing and maintaining the quotidian relation of the subject mediated by language in its interaction with others and in the context itself in which she/he unfolds. This situation inscribes the oral discourse, which gives an account of quasi-experimental research of sequential character with a quantitative approach and with pretest-posttest measuring, which main purpose was analyzing the incidence of a didactic strategy with multimodal texts in the improvement and potentiation of discursive competence. Data was examined from the two components of statistics: the descriptive and the inferential. As a general

result of the analysis, the study determined that the multimodal perspective propitiated favorable transformations in the discursive competence of the participants due to the fact that it achieved an articulation of different forms of written, visual and iconographic expression. Via these, verbal exchanges were generated between the students that activated discursive processes through its mise-en-scene in the contexts of the classroom, which propitiated multiple communication situations.

Keywords: discursive competence; dialogical perspective; operative procedures of discourse; multimodal texts; didactic strategic.

A competência discursiva potencializada por meio de textos multimodais

RESUMO

As habilidades de expressão oral são fundamentais para estabelecer e manter as relações cotidianas do sujeito mediadas pela linguagem em sua interação com outros e com o contexto no qual ele se desenvolve. Essa situação coloca o discurso oral na categoria de prática social. A partir disso, surge o interesse deste artigo, o qual evidencia uma pesquisa quase experimental, de caráter sequencial, com abordagem quantitativa e medições pré e pós-teste, cujo objetivo central foi analisar a incidência de uma estratégia didática com textos multimodais na potencialização da competência discursiva. Os dados foram analisados a partir de dois componentes da estatística: o descritivo e o inferencial.

Como resultado geral da análise, foi determinado que a perspectiva multimodal propiciou transformações favoráveis na competência discursiva dos participantes graças à articulação de várias formas de expressão escrita, visual e iconográfica. Por meio destas, foram gerados intercâmbios verbais entre os estudantes que ativaram processos discursivos mediante sua realização no contexto da sala de aula, o que promoveu múltiplas situações de comunicação.

Palavras-chave: competência discursiva; perspectiva dialógica; procedimentos operativos do discurso; textos multimodais; estratégia didática.

Introducción

El presente artículo expone los resultados cuantitativos de una mixta que centró su interés en potenciar la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales. Esta estrategia surge ante la apremiante necesidad de posicionar la dimensión oral del lenguaje desde los primeros años de escolaridad, dada su relevancia para la democratización de las relaciones sociales, en tanto que, al ser usada cotidianamente por el sujeto, le permite interactuar en un entorno comunicativo. De su uso depende que la participación social sea favorable o, por el contrario, se vea afectada.

En este contexto, la escuela debe ser el lugar comprometido con el individuo para promover la capacidad expresiva del educando, propiciar la circulación de la palabra y favorecer su habilidad de escucha, sin desconocer las nuevas herramientas de interacción social en las que se encuentra inmerso ni las variadas modalidades del lenguaje que responden al fenómeno cultural que lo rodea.

En este sentido, los estudios relacionados con el tema en cuestión —Rodríguez (1995), Núñez (2000), Avendaño (2007), Vásquez (2011), Gutiérrez (2013), Adán (2014)— confirman la relevancia de dirigir la mirada hacia la oralidad en el contexto escolar y darle el lugar que amerita a través de la creación de espacios que la revistan de sentido, de tal manera que el sujeto en formación esté en capacidad de interactuar con su entorno, expresar con apropiación sus opiniones y debatir aquello con lo cual no se identifica. Todos ellos reconocen el discurso oral como una actuación social y proponen como desafío en el ámbito educativo el mejoramiento de la capacidad comunicativa de los educandos.

Con respecto al componente metodológico, se puede decir que es una investigación de campo con enfoque cuantitativo y con un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-postest. Para comprender el problema de estudio, se observó el desarrollo de una actividad diagnóstica y otra posterior a la implementación de los textos multimodales como estrategia didáctica. Cada una de ellas contempló cuatro sesiones de evaluación, a través de las cuales se llevó a cabo un análisis descriptivo e inferencial.

La población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo experimental de veintiséis estudiantes de segundo grado, de los cuales se seleccionaron como muestra a ocho participantes a través de un muestreo no probabilístico, intencional, por cuotas. De ellos, cuatro estudiantes (dos niños y dos niñas) sobresalían por su participación oral y por la expresión de sus puntos de vista en torno a los temas abordados en el aula de clase. Por otro lado, cuatro estudiantes (tres niños y una niña) demostraban menor iniciativa para intervenir en los diálogos

propiciados, pues se les dificultaba expresar sus ideas. Se definió como variable independiente la estrategia didáctica basada en textos multimodales y como variable dependiente la competencia discursiva, la cual está integrada por las dimensiones enunciativa, descriptiva-narrativa y argumentativa.

Como técnica fundamental para la comprensión del fenómeno de estudio, se recurrió a la observación no participante a través de la recolección de datos en una lista de observación integrada por doce ítems distribuidos equitativamente entre las dimensiones antes mencionadas. Este instrumento fue sometido a juicio de expertos para que validaran su contenido (Pedrosa et al., 2013) y se obtuvo como coeficiente de validez de contenido (CVC) 0,93. Esto indica que el instrumento es confiable y demuestra consistencia interna.

Dicha lista de observación fue diligenciada a partir del registro fílmico de cuatro sesiones pretest y cuatro sesiones postest, cada una de ellas con una duración de cincuenta minutos. Para llevar a cabo la calificación, un par de evaluadores fueron entrenados previamente para extraer del registro fílmico la frecuencia de aparición de las conductas que dan cuenta de las tres dimensiones de la competencia discursiva. Se calificó la correlación y se obtuvo un alto grado de acuerdo entre las codificadoras.

El presente artículo se encuentra dividido en tres partes. La primera corresponde al marco conceptual en el cual se mencionan brevemente las investigaciones precedentes sobre el tema de estudio y se desarrollan las categorías centrales asumidas como soporte teórico. En la segunda parte se presentan los resultados obtenidos después de la intervención. Por último, se plantean las conclusiones a las cuales se llegó al terminar la investigación.

Marco conceptual

Antecedentes

Los estudios que se enmarcan en el texto multimodal y la competencia discursiva se despliegan con diferentes propósitos y focos de atención: algunos hacen hincapié en su fundamentación conceptual y otros en elementos de orden didáctico. Ambas perspectivas se constituyen en un referente para emprender una indagación en este campo, lo cual permite analizar su posible incidencia en el contexto particular de los participantes. Es relevante resaltar que entre los antecedentes hallados predomina el enfoque cualitativo. A continuación, se hará alusión a ellos como punto de partida para los procesos investigativos de los cuales da cuenta el presente artículo.

Se encontraron investigaciones como las de Monsalve (2013); Lafontaine y Hébert (2013); Martín y Jiménez (2013); Bravo (2015); Méndez, Urrea y Ayala (2016); Montes (2016); Serrano et al. (2017); Estela y Rebaza (2018) relacionadas con procesos de orden argumentativo, descriptivo, narrativo y de estructuración de diferentes modos de representación. Estos elementos están estrechamente relacionados con la competencia discursiva.

Los autores en mención expresan que ejercitar las acciones enunciadas tiene implicaciones positivas a la hora de favorecer la comunicación, debido a que propician la apertura de espacios de reflexión y la movilización de múltiples estrategias discursivas. Tal como lo evidencian los resultados alrededor del tema enunciado, se produjeron avances entre los sujetos evaluados con respecto a la participación oral, la expresión de ideas y el planteamiento de opiniones sustentadas en argumentos. Por otra parte, concluyeron que el fortalecimiento de la competencia discursiva, integrada por componentes verbales y no verbales, se puede lograr cuando el diálogo en el aula es promovido a través de intercambios orales significativos, lo que posibilita el descubrimiento de los diferentes puntos de vista que entran en la conversación, y facilita la argumentación y la combinación del lenguaje con el pensamiento en una dinámica participativa.

Otras investigaciones halladas giran alrededor del texto multimodal, tales como las de Rojas (2013); Oliveira et al. (2014); Arenas y Moreno (2014); Monsalve et al. (2015); Cruz et al. (2016); Chaverra y Gil (2017); Piñeros y Sepúlveda (2017). Sus resultados señalaron que introducir en el ámbito escolar este tipo de textos contribuye a que los estudiantes planteen argumentos plausibles mediante imágenes, vídeos o hipervínculos, y que parafraseen la información para interpretar el texto y ampliar su léxico. Del mismo modo, se propició el reconocimiento de las ideologías presentes en el texto multimodal y se desarrolló la capacidad semiótica a la hora de integrar, comprender y producir mensajes.

Para cerrar, estudios como los de Haquin et al. (2013); Keilwitz y Correa (2014); Melo (2014); Chacón (2015); Gómez (2017); Mendioroz y Asiáin (2017) cobran vigencia para el objeto de estudio debido a que se encuentran relaciones relevantes entre la incorporación de los textos multimodales en el aula de clase y el desarrollo de la competencia discursiva. A su vez, cuestionan la hegemonía del código escrito mediante la utilización de recursos como las imágenes, el simbolismo científico, el vídeo y el sonido.

Los resultados de estas investigaciones señalaron que la interacción generada entre el texto multimodal y los estudiantes condujo al desarrollo de habilidades discursivas, la estimulación del pensamiento divergente, la expresión de ideas, el intercambio de saberes en un contexto real y la emisión de juicios para la construcción colectiva de hipótesis de sentido.

Perspectiva dialógica del lenguaje

Los aportes de Bajtin (1982), en cuanto a la concepción dialógica del lenguaje y la teoría del enunciado, se constituyen en un soporte fundamental para abordar más adelante el concepto de competencia discursiva. Este autor concibe el lenguaje como un proceso dialógico en el que intervienen activamente los sujetos involucrados en la práctica discursiva y, a su vez, expresan sus ideas en términos de enunciados que están permeados intrínsecamente por el orden social en el que están inscritos.

En efecto, el oyente, al percibir y comprender el significado lingüístico del discurso, simultáneamente toma, con respecto a este, una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc. Y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante.

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. (Bajtin, 1982, p. 257)

Lo anterior explica la manera en que se produce la comunicación discursiva, concebida como una práctica verbal de tipo dialogal y de carácter ideológico que surge de la relación intersubjetiva que se produce entre hablante y oyente derivada de la comprensión de los enunciados que se intercambian a través del diálogo. Así pues, en este proceso ambos agentes partícipes juegan un papel importante como actores de expresión de ideas y a la vez contestatarios de los enunciados.

Bajo esta perspectiva, la pregunta por el lenguaje y su vínculo con la competencia discursiva, sumados al papel de estos conceptos en el campo educativo, convocan aspectos de orden filosófico, epistemológico y metodológico que dan razón de una relación entre el desarrollo del lenguaje y la construcción de sujetos discursivos.

La competencia discursiva

Para comprender la competencia discursiva, se plantea inicialmente la definición de *competencia* propuesta por Charaudeau (2001), asumida como fundamentación conceptual para los procesos investigativos desarrollados a lo largo del presente artículo. Luego se abordan las competencias del sujeto acogiendo sus postulados con énfasis en la competencia discursiva. Finalmente, se describe lo que tiene que ver con los procedimientos que la rigen.

En primera instancia, Charaudeau (2001) entiende la competencia como “el resultado de una sabia mezcla de saber-hacer práctico y conocimiento de un área. En lo que al lenguaje se refiere, la competencia abarca conocimientos en torno a datos empíricos, teóricos, creencias, formas y su sentido” (p. 12).

Este concepto recoge los planteamientos de las teorías de la pragmática, la enunciación y la sociolingüística, en tanto que enfoca los hechos del lenguaje como actos orientados hacia la práctica y las circunstancias de comunicación. En adición, vincula el saber al contexto sociocultural, sitúa al sujeto entre sus conocimientos y la manera como los lleva a la práctica en los actos del habla. Es preciso reconocer que dicho saber está condicionado por elementos de su vivencia cotidiana, su ideología, las estructuras del lenguaje y el juicio que suscita en el interlocutor.

De modo más puntual, Charaudeau (2002) afirma que “cada acto de habla es el resultado de la combinación de una situación, una organización discursiva y un cierto uso de las formas” (p. 1). Esto significa que, en este proceso, el sujeto acude a diferentes niveles de construcción de sentido que le permite estructurar sus ideas de acuerdo con el contexto verbal en el que se producen (nivel situacional), manejar un hilo discursivo para hacerse comprender (nivel discursivo) y utilizar herramientas sintácticas que permitan el diálogo fluido (nivel semiolingüístico). Cada uno de estos niveles corresponde precisamente a las competencias del sujeto: el primero corresponde a la competencia comunicacional, el segundo a la competencia discursiva y semántica, y el tercero a la competencia semiolingüística.

Dado que la *competencia discursiva* es el eje central de la investigación aquí expuesta, es preciso definirla y abordarla de una manera más detallada. En este contexto, Charaudeau (2002) afirma:

La competencia discursiva corresponde al nivel “discursivo” desde el punto de vista del mecanismo de realización del discurso. Representa la capacidad del sujeto para reconocer y manipular los procedimientos operativos de la organización del discurso que se hacen eco de las limitaciones del marco comunicativo. (p. 5)

Bajo esta mirada, la competencia discursiva está relacionada con la capacidad del sujeto para organizar sus ideas, reconocer la información que recibe del otro, comprenderla y discutirla. Por tanto, exige identificar aspectos en el orden de lo social que confluyen en la situación de comunicación, lo que implica la utilización de diferentes estrategias que le permitan un intercambio verbal fluido. Esta competencia corresponde, como se ha precisado, al nivel discursivo desde el punto de vista del mecanismo de realización del discurso, y la competencia semántica, en tanto que los sujetos deben recurrir al conocimiento común para comprender los enunciados que intercambian entre sí en el acto comunicativo.

Desde este punto de vista, la competencia discursiva cumple una doble función: una función relativa a los modos de organización y del contenido del discurso, y la referente a los tipos de información y sistemas de valores por medio de los cuales los sujetos definen su propia posición.

Procedimientos operativos del discurso

Los procedimientos operativos de la construcción del discurso se conciben como las acciones que puede incorporar un sujeto en su proyecto comunicativo a la hora de entablar una relación con su interlocutor. A su vez, se constituyen en un modo de organización discursiva que enmarca la situación de comunicación. Estos pueden ser de tres órdenes: enunciativo, descriptivo-narrativo o argumentativo.

Los procedimientos enunciativos corresponden a la actitud enunciativa construida por el sujeto hablante, de acuerdo con los datos identificatorios y relacionales de la situación de comunicación, pero también con la imagen que se quiere dar de sí mismo y la imagen que quiere atribuir al otro. (Charaudeau, 2002, p. 3)

Estos procesos hacen alusión al conjunto de actitudes asumidas por el sujeto durante un intercambio verbal, la manera como se expresa, la relación que entabla con el otro hablante y su actuación acorde con las reglas sociales que rigen las prácticas discursivas según el género en el que están emergiendo. En este sentido, las intervenciones de quien habla deben considerar el contexto en el que lo hacen, es decir, analizar si se producen en un ambiente formal o informal.

Por su parte, los procedimientos de orden descriptivo comprenden la manera en que se ponen en juego las habilidades para expresar ideas, el léxico que se emplea y la capacidad para describir acontecimientos y hechos con relación al tema que se aborda. Según Charaudeau (2002),

[l]os procedimientos descriptivo-narrativos consisten tanto en la capacidad de denominar y calificar a los seres del mundo, de forma objetiva y/o subjetiva, para el aspecto descriptivo; como en la capacidad de describir las acciones en el mundo desde el punto de vista de los diversos actores involucrados, para el aspecto narrativo. (p. 4)

Para finalizar, los procedimientos argumentativos consisten en la habilidad con que cuenta un sujeto para explicar, sustentar opiniones, entrar en discusión con el otro para debatir y persuadir a través de ideas consolidadas mediante razonamientos lógicos que pueden llegar a ser creíbles o que inciden en la perspectiva de quien interpreta los enunciados que surgen en una situación de comunicación. En última instancia, son considerados como “la capacidad de organizar cadenas explicativas de causalidad de los eventos y la evidencia de lo que es verdadero, falso o plausible” (Charaudeau, 2002, p. 4).

En definitiva, es importante reconocer que los procedimientos descritos no son aislados o independientes entre sí. Por el contrario, son usados por el sujeto de manera dinámica y según las necesidades de comunicación que lo motiven a expresarse.

En el ámbito educativo, este enfoque teórico alrededor de la competencia discursiva y los componentes que la integran se constituye en un referente para determinar las acciones discursivas de los sujetos y cobra especial relevancia porque permite ampliar el panorama del aula a posibilidades pedagógicas en las que los estudiantes expresen sus ideas y se vean enfrentados a situaciones que los motiven a polemizar sus puntos de vista. De este modo, se verán convocados a emplear variados procedimientos para potenciar su habilidad discursiva y empoderarse de la palabra como herramienta que le posibilita interactuar con la sociedad de la cual hacen parte y entrar a cuestionar el discurso imperante.

La competencia discursiva permite que el estudiante desarrolle su capacidad para participar activamente en el orden de lo social. En este sentido, lo faculta a la hora de hablar y escuchar. En consecuencia, los sujetos pueden ser capaces de establecer diferencias entre sus puntos de vista y consolidar posiciones críticas frente a las problemáticas que enfrentan a diario.

El texto multimodal

Para hablar de texto multimodal es preciso hacer alusión, en primera instancia, a la perspectiva multimodal como aquella que acude a múltiples recursos para crear significado. Esto favorece el accionar discursivo en las prácticas pedagógicas y didácticas que se promueven desde la escuela, porque emplea diferentes modos semióticos. Este enfoque ha sido estudiado durante las últimas décadas por autores como Kress y Van Leeuwen (2001); Lemke (1998); Manghi (2013); Oteiza (2009), quienes sentaron sus bases teóricas creando modelos semióticos y discursivos de esta índole, para establecer una definición y caracterización del texto multimodal.

En términos generales, los autores reconocen este tipo de texto como objeto de estudio de la semiótica, disciplina que se encarga de los signos y significaciones que convergen en él. En este sentido, el abordaje multimodal propone que en los objetos textuales siempre se produce un diálogo entre recursos semióticos. En consecuencia, se promueve la interacción entre el sujeto y la producción textual con la que se relaciona.

Dado que vivimos en una sociedad en la que predominan los elementos multimedia, es realmente importante reconocer que a diario interactuamos con este tipo de textos, los cuales surgen como respuesta a las necesidades de comunicación interactiva en la que, además de los elementos lingüísticos,

se pretende llamar la atención de los seres humanos a través de la imagen y el sonido como valores complementarios del texto.

Un texto multimodal es entendido como el resultado de la acción social, como cualquier instancia de comunicación en cualquier modo o combinación de modos, esto se debe a que las imágenes visuales son producidas, distribuidas y consumidas cultural y socialmente y, por lo mismo, no es posible analizar las imágenes separadas del proceso social en las que ellas existen. (Oteiza, 2009, p. 665)

En este sentido, este tipo de textos utilizados como estrategia didáctica en el contexto escolar supone un desafío porque obliga a mirar más allá de los aspectos lingüísticos para analizar el papel que juegan otros elementos como la imagen y la música. Esta conjugación de modos permite desentrañar varios significados al promover en el aula posibilidades de diálogo en torno a disposiciones discursivas que se han instaurado en el orden de lo social y que hacen parte de la cotidianidad del sujeto en formación, quien, de una manera desprevenida, realiza lectura diaria sin trascender el mero consumo tecnológico. Esta perspectiva se ha hecho ineludible debido a los cambios en las prácticas actuales de lectura y escritura.

En este orden de ideas, es preciso reconocer el texto como “un objeto que representa la materialización de la puesta en escena del acto de lenguaje. Es un resultado siempre singular de un proceso que depende de un sujeto parlante particular y de circunstancias de producción particulares” (Charaudeau, 1983, p. 55). Desde este punto de vista, el texto elevado a la categoría de estrategia didáctica puede llegar a concebirse como un medio que cuenta con unos rasgos que lo caracterizan desde tres aspectos: lo semiótico en clave del cómo decir; las condiciones psicosociales relativas a los tipos de intercambio; y las condiciones en las que se estructuran, entendidas estas como un contrato de comunicación derivado de toda producción del lenguaje.

Desde esta perspectiva, se marca el acento en emplear todos los recursos semióticos a la hora de movilizar interacciones de índole verbal (oral y escrita) y multimodal para construir una representación del lenguaje que permita al estudiante asumir una postura crítica frente al bombardeo tecnológico al que se enfrenta a diario. El hecho de incorporar al interior del aula prácticas que se inscriben en el enfoque multimodal permite que el sujeto reconozca los diferentes símbolos con los que se relaciona y comprenda el valor que adquieren en la sociedad que los encarna.

Estrategia didáctica basada en textos multimodales

Desarrollar la competencia discursiva durante los grados iniciales de escolarización mediante una estrategia didáctica, reviste un proceso complejo que

requiere de la conjugación de múltiples elementos, entre los cuales se encuentran el contexto en el que interactúan los estudiantes, la mediación del docente y los recursos didácticos que se empleen para tal propósito. Para efectos de la investigación efectuada, se entiende por estrategia didáctica

[e]l conjunto de procedimientos (*métodos, técnicas, actividades*) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (Feo, 2010, p. 222)

Para que estos procedimientos puedan ser aplicados en el aula, es necesario que el docente establezca una planificación clara y reflexiva en la que considere un abanico de posibilidades que le permita implementar diferentes acciones para favorecer los procesos de aprendizaje. Estas deben estar entrelazadas bajo la premisa de que el estudiante es un agente activo que adapta y comprende la información a partir de sus expectativas y sus conocimientos previos.

En esta línea de sentido, la estrategia didáctica basada en textos multimodales parte del establecimiento de relaciones dialógicas que se expresan, según Bajtín (1982), como “relaciones de sentido entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva” (p. 309). Estas relaciones son derivadas del intercambio verbal que se propicia de manera intersubjetiva entre los actores involucrados, lo que pone en juego todos los componentes que integran el texto en mención como un dinamizador de los procesos discursivos en el aula.

En consecuencia, cada texto multimodal se convierte en un recurso que posibilita poner en diálogo el contenido y el formato a través de la activación de diversas habilidades discursivas. De esta manera, se logra el tránsito de un objeto textual a su conversión en una estrategia para fortalecer múltiples habilidades discursivas de los sujetos participantes.

Estructura de la estrategia didáctica

A través del diseño de un conjunto de dieciocho sesiones de intervención pedagógica con una duración de dos horas cada una, se utilizaron los textos multimodales y se implementaron acciones didácticas como el diálogo, el debate, la socialización, la exposición oral y el trabajo colaborativo con el propósito de potenciar las habilidades discursivas orales y generar procesos de interpretación y comprensión en los cuales los estudiantes ponían en juego los procedimientos operativos del discurso (enunciativo, descriptivo-narrativo y argumentativo).

Fueron seleccionadas previamente piezas multimodales del género narrativo en tres formatos diferentes: la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum. Se

buscó que abordaran temáticas controversiales para potenciar el intercambio verbal y la discusión entre los estudiantes. Los ejes temáticos de los textos elegidos giraron en torno a las dimensiones ética, estética y política, en las que entraron en juego categorías como la diversidad, el medio ambiente y la incidencia de las tecnologías en la vida del ser humano.

Las sesiones de intervención estuvieron integradas por tres momentos: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. El primero de ellos fue considerado como un espacio de tiempo para indagar los conocimientos previos y poner en contexto a los estudiantes en relación con el tema tratado en el texto. En el segundo se plantearon actividades que tendieron al análisis del texto multimodal propuesto para cada sesión, la identificación de la problemática abordada, el relato de los hechos ocurridos, el reconocimiento de la imagen y de los elementos verbales y no verbales a través de la mediación del docente con preguntas que promovieran la discusión. Finalmente, el tercer y último momento pretendió abrir espacios para plantear conclusiones, exponer ideas y plantear argumentos derivados de la temática central del texto.

Para cerrar, los diferentes elementos expuestos a lo largo del marco conceptual constituyen el enfoque teórico que orientó las líneas del proceso investigativo del cual da cuenta este artículo. Cada una de las categorías descritas, *grosso modo*, permiten hacerse una idea de la relevancia de la competencia discursiva como objeto de estudio y sustentan el marco de acción que permitió ponerla en diálogo con los textos multimodales, como una herramienta didáctica potente para ser empleada en el ámbito escolar.

Resultados

Análisis descriptivo

Características generales de la muestra

Entre los aspectos analizados, se encuentra la distribución por sexo y edad registrados a continuación en la tabla 1. En cuanto al sexo, se aprecia una diferencia notable con respecto a la población matriculada en este nivel educativo en las instituciones oficiales de Antioquia. Para el caso del grupo de estudio, el 23 % corresponde a niñas, cuando en el departamento en mención equivale al 48,5 %, es decir, el doble del observado en la muestra. Por otra parte, casi la totalidad de los estudiantes tenía siete años, pero también se registró un caso con ocho años. Estos resultados son consistentes con la edad en la que los estudiantes cursan este grado.

Tabla 1. Clasificación de los estudiantes de segundo grado, según sexo y edad.
Medellín, Colombia, 2019

<i>Variable</i>	<i>Categorías</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Sexo	Masculino	5	77	8
	Femenino	3	23	
Edad	Siete años	7	87,5	8
	Ocho años	1	12,5	

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Características del entorno familiar

Con el propósito de reconocer el medio en el cual se encuentran inmersos los estudiantes y las personas con las cuales interactúan a diario, se indagó acerca de elementos que pueden servir de punto de partida para caracterizar el componente sociodemográfico. En la tabla 2 se describen las particularidades de las familias. Con relación al nivel educativo, se puede afirmar que la mayoría de los padres alcanza el bachillerato (62,5 %) y ninguno ha realizado estudios superiores al tecnológico, lo que indica que el entorno familiar en el que se desenvuelven los estudiantes se caracteriza por no tener altos niveles de formación. Con respecto al número de hermanos, se observa que la mitad de los de los estudiantes son hijos únicos y, adicionalmente, todos comparten la mayor parte del tiempo con la mamá o los abuelos, pero predomina la mamá en un 62,5 %.

Tabla 2. Características del entorno familiar de los estudiantes de segundo grado.
Medellín, Colombia, 2019

<i>Variable</i>	<i>Categorías</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Nivel educativo de los padres	Primaria	2	25,0	8
	Bachillerato	5	62,5	
	Tecnológico	1	12,5	
	Universitario	0	--	
Número de hermanos	Cero hermanos	4	50,0	8
	Un hermano	3	37,5	
	Dos hermanos	1	12,5	
Lugar que ocupa entre los hermanos	Primero	4	50,0	8
	Segundo	3	37,5	
	Tercero	1	12,5	
Persona con quien comparte la mayor parte del tiempo	Mamá	5	62,5	8
	Abuelos	3	37,5	

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Actividades diferentes a las escolares

Se entienden como actividades diferentes a las escolares las que los estudiantes desarrollan fuera del horario estudiantil establecido. Estas actividades pueden ser complementarias o de tiempo libre. Las primeras corresponden a aquellas que son dirigidas por una entidad externa, permiten a los estudiantes hacer uso de espacios diferentes en los que se fortalece alguna habilidad en particular y a las cuales los estudiantes asisten con regularidad. Las segundas hacen referencia al tiempo de ocio y libre esparcimiento. Desde el presente estudio se indagó acerca de estos aspectos para identificar las acciones que desarrollan con mayor frecuencia los estudiantes y determinar si pueden representar alguna incidencia en el desarrollo de la competencia discursiva.

Actividades complementarias

En la tabla 3 se registra que cinco de cada ocho estudiantes (62,5 %) asiste a actividades deportivas y que ninguno participa en actividades dirigidas por una biblioteca. Este hecho llama especialmente la atención, pues en el contexto en el que viven cuentan con acceso libre a dos bibliotecas en las que se desarrollan múltiples programas para favorecer la promoción de hábitos lectores y la participación en eventos culturales.

Tabla 3. Actividades complementarias que desarrollan fuera de la institución los estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

<i>Actividades complementarias</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>n(total)</i>
Club de lectura	0	--	8
Actividades culturales en la biblioteca	0	--	
Escuela de música	1	12,5	
Actividades deportivas	5	62,5	
Ninguna	2	25,0	

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Actividades que realizan en el tiempo libre

En la tabla 4 se resumen las actividades que los estudiantes suelen hacer en su tiempo libre. En ella se aprecia que invierten mayor tiempo en ver televisión (87,5 %), seguido de la lectura y el dibujo (75 %) y solo uno de cada ocho (12,5 %) usa el computador para consultar información. Dentro de estas actividades la que podría contribuir mayormente al desarrollo de la competencia discursiva es la lectura, ya que a través de ella pueden ampliar el vocabulario, además de fortalecer la capacidad para plantear ideas acerca de diferentes temas.

Tabla 4. Actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre los estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

Actividades	Categoría			
	Sí		No	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Jugar con sus amigos	5	62,5	3	37,5
Ver televisión	7	87,5	1	12,5
Leer	6	75,0	2	25,0
Escribir	3	37,5	5	32,5
Dibujar	6	75,0	2	25,0
Jugar videojuegos	3	37,5	5	62,5
Consultar información en el computador	1	12,5	7	87,5

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Tiempo que invierten para conversar en familia y temas de conversación

Entre otros aspectos considerados para el abordaje de la investigación, se encuentran aquellos que están relacionados con las posibilidades de diálogo generadas en el entorno familiar y la cantidad de tiempo que tienen para entablar conversaciones. Además, se pretendió reconocer los temas alrededor de los cuales hablan como una posibilidad para comprender si en este ambiente cercano los estudiantes cuentan con alguien a quien puedan relatar sus experiencias. En la tabla 5 se exponen los resultados al respecto. De acuerdo con estos, el 87,5 % de los estudiantes interactúa con sus familias por un tiempo superior a las dos horas, situación que puede favorecer las posibilidades de expresión de ideas cotidianamente.

Tabla 5. Tiempo que los estudiantes de segundo grado dedican para conversar en familia. Medellín, Colombia, 2019

Tiempo que dedican a conversar en familia	Cantidad	%
Una hora al día	1	12,5
De dos a cuatro horas al día	4	50,0
Más de cuatro horas al día	3	37,5

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Los espacios de conversación que se propicien en el ambiente familiar son relevantes para el objeto de estudio, ya que permiten identificar cómo es el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes y las posibilidades

que existen para intercambiar ideas con los miembros de su familia en torno a múltiples situaciones a las cuales se pueden enfrentar. Para tal efecto, en la tabla 6 se resumen los temas sobre los cuales gira la conversación familiar, lo que revela que hay mayor coincidencia (87,5 %) en lo relacionado con las situaciones que se presentan en sus hogares; el tema de menor conversación (62,5 %) es acerca de los libros que los estudiantes leen. Aunque este último se encuentra por encima de la mitad del grupo de estudio, entre las actividades que hacen en el tiempo libre se identifica que no suelen comentar con sus padres los libros que leen.

Tabla 6. Temas de conversación en familia, estudiantes de segundo grado.
Medellín, Colombia, 2019

Temas de conversación	Categoría			
	Sí		No	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Lo que sucedió en el colegio	6	75,0	2	25,0
Las situaciones que se presentan en casa	7	87,5	1	12,5
Los libros que lee	5	62,5	3	37,5
Los miedos y experiencias	6	75,0	2	25,0

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Dimensiones de la competencia discursiva

La competencia discursiva se encuentra integrada por tres dimensiones que corresponden a los procedimientos operativos del discurso propuestos por Charaudeau (2002). Para medir cada dimensión, se redactaron cuatro ítems derivados de la definición conceptual correspondiente y se registró la frecuencia de aparición del intercambio comunicativo. Los datos se extrajeron de los videos correspondientes a las cuatro sesiones, tanto en el pretest como en el postest. Como ya se indicó, una observadora independiente que funcionó como intercodificadora asignó los puntajes a cada participante, según criterios establecidos. Así, si no se produjo el intercambio verbal, se calificó con cero puntos (nunca); si se observó la conducta en una o dos de las sesiones, el puntaje correspondiente fue de un punto, equivalente a algunas veces. Por último, se ponderaron con dos puntos los casos en que se registró la conducta en al menos tres sesiones. La suma de las ponderaciones produjo un puntaje que oscila teóricamente entre cero y ocho puntos para cada dimensión y entre cero y veinticuatro puntos para la competencia discursiva total. A partir de ese puntaje, se calcularon promedios para describir y resumir la información obtenida. La tabla 7 resume los estadísticos descriptivos de la competencia discursiva pretest-postest, total y por

dimensiones. Los resultados se analizan de manera separada por dimensiones. En general, los promedios en el postest fueron mayores a los registrados en el pretest.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos pretest-postest de la competencia discursiva total y por dimensiones de los estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

Dimensión	Medición	Promedio	Desviación típica	Puntaje		n
				Mínimo	Máximo	
Dimensión enunciativa	Pre	6,25	1,58	4	8	8
	Pos	7,50	1,06	5	8	8
Dimensión descriptiva narrativa	Pre	4,50	2,73	1	8	8
	Pos	6,75	1,75	4	8	8
Dimensión argumentativa	Pre	2,38	1,85	0	4	8
	Pos	6,12	2,03	4	8	8
Competencia discursiva	Pre	13,30	5,61	5	20	8
	Pos	20,30	4,43	13	24	8

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

La dimensión enunciativa hace alusión a la actitud que asume el hablante frente a lo que expresa él mismo y su interlocutor, así como a su actuación acorde con las reglas sociales que rigen las prácticas discursivas según el género en el que están emergiendo. En la tabla 7 se puede identificar que, al inicio de la investigación, en esta dimensión los puntajes oscilaron entre cuatro y ocho puntos, es decir, los estudiantes alcanzaron el máximo puntaje posible, pero ninguno obtuvo el mínimo teórico (cero puntos), lo cual indica que se produjo al menos un intercambio verbal. El promedio pretest fue de $6,25 \pm 1,58$ puntos, el cual supera en más de dos puntos la media teórica de cuatro puntos. Luego de la aplicación de la estrategia, se registró un aumento de más de un punto en esta dimensión ($7,5 \pm 1,06$ puntos). La desviación típica, indicador de la variabilidad de las respuestas, es menor en el postest, es decir, los puntajes están más próximos a la media.

Las respuestas al conjunto de ítems de la dimensión enunciativa revelan que la principal dificultad de estos estudiantes al inicio de la investigación radicaba en el rol que asumían como enunciatadores o enunciatarios en los diferentes intercambios verbales. Luego de ser tratados con la estrategia, los estudiantes cambiaron su actitud de escucha y respetaron los turnos conversacionales. Se puede afirmar que la estrategia potenció los roles asumidos por los participantes en las diversas situaciones de comunicación, en los cuales inicialmente mostraban fortalezas y luego de la intervención se incrementaron con nuevas

habilidades, como escuchar y complementar la opinión de su interlocutor. Así, asumieron, además, un rol activo como interlocutores en los procesos discursivos.

En segundo lugar, el puntaje promedio en la dimensión descriptiva-narrativa antes de la estrategia fue de $4,5 \pm 2,73$ puntos, siendo los valores mínimo y máximo de uno y ocho puntos, respectivamente. Este promedio obtenido en la muestra es ligeramente superior a la media teórica (cuatro puntos). Tal como se esperaba, en el postest se produjo un incremento en el promedio de esta, al ubicarse dos puntos por encima del valor registrado en el pretest ($6,75 \pm 1,75$ puntos). Además, disminuyó el valor de la desviación típica, es decir, los puntajes en el postest están más cercanos o concentrados alrededor de la media.

En tercer lugar, los puntajes pretest en la dimensión argumentativa oscilaron empíricamente entre cero y cuatro puntos. Ninguno de los estudiantes alcanzó el máximo teórico (ocho puntos) y la media del puntaje de los estudiantes ($2,38 \pm 1,85$ puntos) está por debajo de la media teórica, lo cual indica que el desempeño en esta dimensión fue bajo. En el postest, el promedio registró un incremento de 2,57 puntos en relación con el pretest, al ubicarse en $6,12 \pm 2,03$ puntos. Vale la pena destacar que se produjo un leve incremento en la variabilidad de los puntajes en el postest, contrario a lo observado en las dimensiones enunciativa y descriptiva-narrativa.

Para resumir las tres dimensiones descritas, se calculó el puntaje de la competencia discursiva de los estudiantes el cual, en la práctica para el pretest, osciló entre cinco y veinte puntos, con un promedio de $13,3 \pm 5,62$, siendo esta media ligeramente superior a la media teórica (doce puntos). Al comparar el promedio obtenido por los estudiantes en el postest con el promedio pretest se observa que se produjo un incremento de siete puntos ($20,3 \pm 4,43$ puntos), es decir, un mejor desempeño en las habilidades discursivas luego de que los estudiantes participaron en la estrategia didáctica. Es oportuno resaltar que siete puntos en un rango de cero a veinticuatro puntos equivalen a un aumento del 29 %.

Si se comparan las tres dimensiones de la competencia discursiva, se destaca que en la dimensión argumentativa se registraron los mayores cambios, en la cual se produjo un ascenso de alrededor de cuatro puntos después de implementada la estrategia. No obstante, en todas las dimensiones aumentaron los puntajes postest con respecto a la puntuación inicial, lo que hace pensar que la estrategia basada en textos multimodales generó cambios en las habilidades discursivas que posteriormente se determinarían si son estadísticamente significativos, es decir, si la ventaja observada en el postest es producto o no del tratamiento experimental.

Análisis inferencial

Comparación de medias pretest-postest de las dimensiones de competencia discursiva

Dado que las variables dependientes del estudio son cuantitativas por ser una escala aditiva obtenida de la suma de las ponderaciones de los ítems que forman las dimensiones (puntaje de las dimensiones enunciativa, descriptiva-narrativa y argumentativa), se midieron en dos tiempos los mismos sujetos, porque se deseaba conocer si había diferencias significativas en el puntaje promedio de cada dimensión. Se empleó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0,05$). Se debe mencionar que se eligió esta prueba estadística porque está diseñada especialmente para muestras pequeñas, es decir, menos de treinta sujetos (Pérez Juste et al., 2009). Se sometió a contraste la siguiente hipótesis nula, que se muestra en la ecuación 1:

Ecuación 1. Contraste de hipótesis nula

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad (1)$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es el puntaje promedio de la dimensión (enunciativa; descriptiva-narrativa; argumentativa) antes de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales.

μ_2 es el puntaje promedio de la dimensión (enunciativa; descriptiva-narrativa; argumentativa) después de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales.

La tabla 8 contiene tanto los estadísticos descriptivos como los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas. En dicha tabla se puede apreciar la diferencia promedio entre el pretest y el postest de las tres dimensiones de la competencia discursiva.

En primer lugar, se observa que el puntaje promedio de la dimensión enunciativa antes de la implementación de la estrategia ($6,25 \pm 1,58$ puntos) es menor al promedio de la dimensión enunciativa después de la implementación ($7,5 \pm 1,07$ puntos). La variabilidad es similar en ambas mediciones, dado que los valores de la desviación típica son semejantes. De igual modo, se aprecia el valor de la diferencia promedio antes y después de la estrategia, que se obtuvo al restar dichos promedios, cuyo valor es de 1,25 puntos, es decir, luego de la estrategia los estudiantes aumentaron en promedio sus puntajes en un poco más de un punto. El valor de probabilidad asociado a la prueba *t* ($p = 0,038$) es menor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se concluye que existen

diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio de la dimensión enunciativa antes y después de la implementación de la estrategia. Puede decirse, por tanto, que después de finalizada la intervención, el hecho de que el promedio del puntaje de la dimensión enunciativa haya aumentado en $1,25 \pm 1,39$ puntos, se debe a la estrategia didáctica (diferencia de medias pretest-postest = 1,25; $t = 2,546$; $p = 0,038$). La verdadera diferencia promedio se ubica entre 0,089 y 2,411 puntos a un nivel de confianza del 95 %.

Asimismo, resulta interesante poner de manifiesto que, luego de la intervención con la estrategia didáctica, los resultados para la dimensión enunciativa arrojaron otras transformaciones positivas, esta vez relacionadas con la capacidad de escucha de los participantes y su actitud como enunciadores frente a los diferentes actos de habla. Al finalizar el proceso, los estudiantes entrelazaron el recuento inicial del compañero con el propio, recurrieron al vocabulario empleado en los textos multimodales para expresar sus ideas. Además, en sus intervenciones consideraron tanto a su interlocutor como al contexto en que se producía la situación de comunicación para expresar sus ideas.

Tabla 8. Prueba t para muestras relacionadas del promedio de las dimensiones de competencia discursiva de estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

Dimensiones	Promedio	Diferencia promedio	Desviación típica	Intervalo de confianza 95 %		t	p	
				Inferior	Superior			
Enunciativa	Pre	6,25	1,25	1,39	0,089	2,411	2,546	0,038*
	Pos	7,50						
Descriptiva	Pre	4,50	2,25	1,49	1,006	3,494	4,277	0,004**
	Pos	6,75						
Argumentativa	Pre	2,38	3,75	1,67	2,355	5,145	6,355	0,000**
	Pos	6,12						

* Significativo $\alpha < 0,05$

** Significativo $\alpha < 0,01$

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

En segundo lugar, los puntajes promedios de la dimensión descriptiva-narrativa antes y después de la intervención son respectivamente $4,50 \pm 2,73$ puntos y $6,75 \pm 1,75$ puntos. Se aprecia, entonces, un aumento superior a los dos puntos en el postest de esta dimensión. Dado que el valor p del estadístico t es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que sí existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre los promedios en las dos mediciones, lo que permite afirmar que la implementación de la estrategia didáctica ejerció una influencia altamente significativa en dicha di-

mención (diferencia pretest-postest = 1,25; $t = 4,277$; $p = 0,004$). Un intervalo de confianza al 95 % para la diferencia del puntaje promedio antes y después de la intervención, revela que la verdadera diferencia pretest-postest está ubicada en algún punto del intervalo comprendido entre 1,006 y 3,494 puntos.

En el caso de la dimensión descriptiva, el grupo experimental presentó cambios relacionados con la fluidez en el relato de los hechos acontecidos en los textos, el reconocimiento de la trama discursiva, así como el empleo de recursos narrativos y descriptivos soportados en las imágenes que integraban las piezas multimodales seleccionadas.

En tercer lugar, la dimensión argumentativa refleja que hay diferencias significativas entre el puntaje promedio antes de la estrategia ($2,38 \pm 1,85$ puntos) y después de aplicada ($6,13 \pm 2,03$ puntos), es decir, se produjo un incremento de $3,75 \pm 1,669$ puntos siendo este aumento estadísticamente significativo, ya que el valor de probabilidad asociado al estadístico t es menor que el nivel de significación elegido en la investigación (diferencia pretest-postest = 6,1; $t = 6,355$; $p = 0,000$). A un nivel de confianza del 95 %, la verdadera diferencia de puntajes promedio pretest-postest se encuentra entre 2,355 y 5,145 puntos.

En esta dimensión se observaron las mayores transformaciones. En efecto, antes de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales, los estudiantes no asumían posiciones frente a las intervenciones de sus compañeros o las problemáticas expuestas en los textos y planteaban sus proposiciones sin ningún tipo de argumento. Luego de la intervención, los participantes lograron justificar sus respuestas, expresaron su coincidencia o diferencia acerca de lo expuesto por sus pares, asumieron posiciones frente a los hechos ocurridos en los textos, explicaron su identificación o no con los personajes y dieron las razones que los llevaron a establecer esta relación.

Comparación de medias de la competencia discursiva pretest postest

Como se indicó en la metodología, las tres dimensiones analizadas conformaban la competencia discursiva, cuyos resultados oscilaban entre cero y veinticuatro puntos. La diferencia pretest-postest que se presenta en la tabla 9 muestra que los puntajes de los estudiantes aumentaron en $7,25 \pm 2,66$ puntos luego de la aplicación de la estrategia didáctica. Los resultados de comparación de medias relacionadas con la prueba t conllevan a rechazar la hipótesis de que las medias pretest-postest son iguales y se concluye que el uso de textos multimodales influyó de manera altamente significativa en la competencia discursiva (diferencia pretest-postest = 7,25; $t = 7,711$; $p = 0,000$).

Tabla 9. Prueba *t* para muestras relacionadas de comparación de medias de la competencia discursiva pretest-posttest, estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

Competencia discursiva	Promedio	Diferencia promedio	Desviación típica	Intervalo de confianza 95 %		<i>t</i>	<i>p</i>
				Inferior	Superior		
Pretest	13,30						
Posttest	20,30	7,250	2,66	5,03	9,47	7,711	0,000**

** Significativo $\alpha < 0,01$

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Los resultados obtenidos en la competencia discursiva dan cuenta de un avance importante en las habilidades comunicativas de los estudiantes intervenidos, quienes se posicionaron como participantes activos de las prácticas dialógicas propiciadas en el aula de clase mediante la utilización de diversos medios discursivos para interactuar en las situaciones de comunicación.

Comparación de medias de la competencia discursiva pretest según sexo

Se realizó esta prueba para verificar que los grupos formados a partir del sexo son equivalentes en su competencia discursiva, se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias, que se expresa en la ecuación 2:

Ecuación 2. Contraste de hipótesis nula de igualdad de medias

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad (2)$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es el promedio de la competencia discursiva pretest de los niños y μ_2 es el promedio de la competencia discursiva de las niñas.

Se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes a un nivel de significación del 5 %, dado que la variable dependiente *competencia discursiva* es cuantitativa y se tienen dos grupos de sexo. Las medias muestrales de esta competencia revelan que los niños tienen un mayor promedio ($14,5 \pm 5,96$ puntos) que las niñas ($11,7 \pm 5,86$ puntos). Por otra parte, los resultados de la prueba *t* indican que la diferencia promedio de los niños y de las niñas es de 2,33 puntos, lo cual indica que los primeros obtuvieron en promedio 2,33 puntos más en su competencia discursiva.

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de homoscedasticidad mediante la prueba de Levene ($F = 0,039$; $p = 0,849$) y de normalidad a través de la prueba

de Kolmogorov-Smirnov ($KS = 0,187$; $p = 0,200$). El valor de probabilidad asociado a la prueba t (0,539) señala que no se debe rechazar la hipótesis nula ($p = 0,609 > 0,05$). En conclusión, la diferencia observada en las medias muestrales no es estadísticamente significativa. Esto quiere decir que los niños no difieren de las niñas de manera significativa en su competencia discursiva.

Se aplicó la misma prueba para contrastar las hipótesis de similitud de promedios de competencia discursiva entre los otros grupos de variables, y se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos. Como se evidencia en la tabla 10, el valor p asociado a la diferencia de medias de la competencia discursiva para temas de conversación sobre lo que sucedió en el colegio, es mayor a 0,05 ($p = 0,228 > 0,05$).

Tabla 10. Comparación de medias de competencia discursiva según las variables, estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia, 2019

Variable independiente	Grupo	n	Promedio competencia discursiva	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t de Student	P
Sexo	M	5	14	5,95	2,33	0,539	0,609
	F	3	11,67	5,85			
Temas de conversación: lo que sucedió en el colegio	Sí	6	11,67	5,61	-5,83	-1,343	0,228
	No	2	17,50	3,54			
Temas de conversación: libros que leen	Sí	5	14,2	5,1	2,87	0,671	0,527
	No	3	11,3	7,1			

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales con los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Antioquia, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos luego de la intervención demuestran que la estrategia didáctica *La competencia discursiva potenciada a través de los textos multimodales* surtió el efecto esperado dando cumplimiento al propósito central de la investigación, puesto que logró fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes. Lo anterior se reflejó en el mejoramiento de las habilidades discursivas de los participantes, el incremento de intercambios verbales, la expresión coherente de ideas con un hilo conductor y la presentación de argumentos para

justificar sus opiniones con el propósito de persuadir a su interlocutor, lo que se refleja en los resultados estadísticos del postest.

Al concluir las sesiones se observó que los estudiantes habían avanzado en cada una de las dimensiones que integran la competencia en mención. Para el caso de la *dimensión enunciativa*, se percibió en ellos una actitud de escucha activa y la expresión de sus ideas en consonancia o disonancia con relación a los planteamientos de los demás. Con respecto a la *dimensión descriptiva-narrativa*, los participantes relataron hechos de manera coherente y emplearon un vocabulario fluido y variado. Además, enunciaron sus ideas teniendo en cuenta el contexto comunicativo. Finalmente, con relación a la *dimensión argumentativa* se puede decir que, en las interacciones generadas entre los participantes, se observaron intentos de persuasión al interlocutor y expresaron seguridad frente a las ideas que defendían a través de argumentos que las complementaban.

La dimensión que presentó un mayor incremento fue la *argumentativa*, porque antes de la intervención los estudiantes no justificaban sus ideas ni se preocupaban por rebatir los puntos de vista de sus compañeros. Al terminar el proceso, fue notoria la utilización de explicaciones y argumentos para que sus ideas fueran escuchadas y validadas por sus pares.

Cabe destacar que de los antecedentes consultados con relación a la competencia discursiva, prevalece el enfoque cualitativo, lo que permite deducir que esta competencia ha sido poco estudiada desde la perspectiva cuantitativa. Este aspecto se convierte en una característica diferenciadora del presente trabajo investigativo en virtud de que a través del análisis estadístico se caracterizaron aspectos que integran esta competencia mediante constructos teóricos para hacer mediciones que permitan constatar conductas propias del accionar discursivo de los sujetos.

Los estudios cualitativos consultados como antecedentes aluden a los componentes *enunciativo*, *descriptivo-narrativo* y *argumentativo* que integran la competencia discursiva, pero son pocos los que contemplan el concepto de manera sistémica y conjugan los tres aspectos en mención. Esto sugiere la necesidad de que se abra el campo de acción en el área investigativa para favorecer procesos enmarcados en el conjunto de habilidades implicadas al momento de potenciarla.

Los textos multimodales son un recurso rico en lenguaje verbal y no verbal, lo que permite desarrollar habilidades discursivas de los estudiantes, dado que apelan a la imagen, el paralenguaje, los enunciados escritos, entre otros recursos que permiten describir, narrar y dar explicaciones a partir de los

acontecimientos que presentan. Además, las temáticas que tratan generan la reflexión y el diálogo entre los interlocutores.

El ámbito educativo no puede ser ajeno a las transformaciones sociales generadas a raíz del creciente auge de las tecnologías, lo que ha llevado a los sujetos a estar en contacto diario con textos diferentes a los monomodales. Por tanto, su papel es atender este asunto instaurando el texto multimodal como parte de la dinámica escolar, pues brinda herramientas necesarias para que los docentes configuren nuevas miradas y se acerquen a ellos con un lente crítico que les permita argumentar su posición frente a los distintos mensajes verbales y no verbales que reciben.

Agradecimientos

Este artículo es el resultado del trabajo de investigación realizado en la maestría en Educación de la Universidad de Medellín, cuyo título fue *La competencia discursiva en estudiantes de segundo grado potenciada a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales*, terminado en 2020.

Referencias

- Adán, N. (2014). *La expresión oral en el aula de Educación Primaria: una propuesta didáctica* [tesis de pregrado, Universidad de Jaén, España]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/1361>
- Arenas, G. y Moreno, D. (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio digital. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1188>
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de Educación Común*, 3(6), 132-137.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (coord.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). *Siglo XXI Editores*.
- Bravo, L. (2015). *Aplicación de lecturas dialógicas en educación infantil* [tesis de pregrado, Universidad Jaume I, España]. Repositori Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/163912>
- Cruz, R., Ordóñez, R., Román, S. y Pavón, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409008>
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 190-206. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>
- Charaudeau, P. (1983). Una teoría de los sujetos del lenguaje. *Magazine Littéraire*. (200), 53-67. http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5436/2/03_charaudeau.pdf

- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, (1), 1-25. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- Charaudeau, P. (2002). Una concepción comunicativa del discurso. *Discourse Studies*, 4(3), 1-22. <http://www.patrick-charaudeau.com/A-communicative-conception-of.html>
- Estela, R. (2018). *Modelo metadiscursivo para mejorar la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo de educación superior* [tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego, Perú]. Repositorio de Tesis Upao. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/4224?mode=full>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>
- Gómez, M. (2017). *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio digital UDEA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3217>
- Gutiérrez, R. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*, 18(1), 109 -117.
- Haquin, M., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243129663005>
- Keilwitz, M. y Correa, N. (2014). *Prácticas de enseñanza de escritura multimodal mediadas por las TIC, como alternativa de expresión y comunicación en la educación básica primaria* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio digital. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1119>
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lafontaine, L y Hébert, M. (2013). La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria. *Enunciación*. 18(1), 8-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7450>
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. Martin & Veel. En J. Martin y R. Veel (eds.), *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113). Routledge.
- Manghi, D. (2013). Géneros de la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, 46(82), 236-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>
- Martín, M. y Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Educación*, (21), pp. 1–21. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/21/8.%20Las%20tertulias%20literarias%20dialogicas%2C%20un%20desafio%20para%20la%20creatividad%20y%20la%20convivencia.pdf?t=1576012009>
- Méndez, S. Urrea, G. y Ayala, M. (2016). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*. 6(12), 31-36. <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/263/235>

- Mendioroz, A. y Asiáin, A. (2017). Empleo de la fotografía para desarrollar la alfabetización multimodal. *Revista de Didácticas Específicas*, 16, 80-95. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/6756/8363>
- Melo, A. (2014). Procesos de producción y comprensión de textos multimodales a través del libro álbum. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (2), 37-56. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2555>
- Monsalve, M. (2013). *Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio digital. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1907>
- Monsalve, M., Chaverra, D., y Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28(2), 111-133. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53543>
- Montes, L. (2016). Para hablarte mejor. Una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales. *Revista Oralidades*, 2(4), pp. 42-46. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/52>
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8130>
- Oliveira, J., Camacho, M. y Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en educación primaria. *Comunicar*, (42), 87-95. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-08>
- Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 664-667. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a08v25nspe.pdf>
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez Juste, R., García Llamas, J., Gil Pascual, J. y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación, S.A.
- Piñeros, F. y Sepúlveda, Y. (2017). *El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo* [tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia]. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6994>
- Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo? *Lectura y Vida*, 16(3), 1-12.
- Rojas, E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/118665?ln=ca>
- Serrano, R. González, E. y Olivares, M. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), pp. 445-462. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), pp. 151-160.

Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*

Eliana María Castrillón Rivera

Institución Educativa Nicanor Restrepo Santamaría, Medellín, Colombia
mariaeliana.carive@gmail.com

Solbey Morillo Puente

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
smorillo@udem.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2129-1121>

Luz Adriana Restrepo Calderón

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
ladriana.restrepo@udea.edu.co

RESUMEN

En este artículo se presentan algunos resultados obtenidos en la aplicación de una estrategia de intervención basada en estrategias metacognitivas como estrategia didáctica, con estudiantes de grado décimo de una institución oficial de Medellín, Colombia. Su objetivo es determinar si con la implementación de tales estrategias metacognitivas se mejora la comprensión lectora. Se llevó a cabo la investigación con un enfoque cuantitativo y se usó un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest, postest y grupo control. Las mediciones se hicieron con un cuestionario autoadministrado a dos grupos de estudiantes compuesto por dieciocho preguntas extraídas de las pruebas Saber, las cuales comprenden tres dimensiones o niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Los resultados mostraron un aumento en los puntajes de

los tres niveles de lectura. Sin embargo, para el nivel inferencial este incremento no fue estadísticamente significativo, como si lo fue en los niveles literal y crítico de comprensión lectora obtenido por el grupo experimental intervenido con la estrategia didáctica. Estos resultados comprueban que las estrategias metacognitivas favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que permiten que el estudiante sea autónomo, autorregule su proceso de comprensión, plantee un propósito de lectura sin que el docente lo dirija, tenga en cuenta sus saberes previos, establezca estrategias para la comprensión y logre evaluar su propio proceso cognitivo.

Palabras clave: estrategias metacognitivas; metacognición; comprensión lectora; niveles de lectura; estrategia didáctica.

* Cómo citar: Castrillón Rivera, E., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Recibido: 12 de diciembre de 2019.

Aprobado: 11 de febrero de 2020.

Design and Application of Metacognitive Strategies for Improving Reading Comprehension in High School Students

ABSTRACT

This article presents some findings obtained in the application of a metacognitive intervention strategy as a didactic strategy with students from the 10th grade in an official institution in the city of Medellín, Colombia. Its objective was determining if the reading comprehension improves with the implementation of such metacognitive strategies. The research was performed under a quantitative approach. Quasi-experimental design with pretest, protest, and control groups were also used. The measurements were made with a self-made poll of two groups of students composed of eighteen questions extracted from the *Saber* tests, which have three reading dimensions: literal, inferential, and critical. The results showed an improvement in the scores for the three reading

levels. Nonetheless, this improvement was not statistically significant for the inferential level, as it was for literal and critical reading comprehension levels obtained by the experimental group intervened with the strategic didactic. These results prove that the meta-cognitive strategies favor the improvement in the reading comprehension, given that they allow the student to become autonomous, to autoregulate her/his comprehension process, to pose a reading purpose without the teacher having to give one, to take into account its previous knowledge, to establish strategies for the comprehension, and achieving an evaluation of its cognitive process.

Keywords: metacognitive strategies; metacognition; reading comprehension; reading levels; didactic strategies.

Desenho e aplicação de estratégias metacognitivas para melhorar a compreensão leitora em estudantes de ensino médio

RESUMO

Neste artigo, são apresentados alguns resultados obtidos na aplicação de uma estratégia de intervenção baseada em estratégias metacognitivas como estratégia didática, com estudantes do ensino médio de uma instituição oficial de Medellín, Colômbia. Seu objetivo é determinar se, com a implementação dessas estratégias, a compreensão leitora é aperfeiçoada. Foi realizada uma pesquisa com abordagem quantitativa e foi utilizado um desenho quase experimental, com medições pré e pós-teste e grupo de controle. As medições foram feitas com um questionário autoadministrado a dois grupos de estudantes, composto por 18 perguntas retiradas dos exames *Saber*, as quais compreendem três dimensões ou níveis de leitura: literal, inferencial e crítica. Os resultados mostraram um aumento na

pontuação dos três níveis de leitura. Contudo, para o nível inferencial, esse aumento não foi estatisticamente significativo, como aconteceu nos níveis literal e crítico de compreensão leitora obtido pelo grupo experimental com intervenção da estratégia didática. Esses resultados comprovam que as estratégias metacognitivas favorecem o melhoramento da compreensão leitora, já que permitem que o estudante seja autônomo, autorregule seu processo de compreensão, proponha um objetivo de leitura sem que o docente o direcione, considere seus saberes prévios, estabeleça estratégias para compreender e consiga avaliar seu próprio processo cognitivo.

Palavras-chave: estratégias metacognitivas; metacognição; compreensão leitora; níveis de leitura; estratégia didática.

Introducción

En el proceso de comprensión lectora, los estudiantes deben enfrentar distintos tipos de textos a fin de extraer información que sea relevante para que puedan, de manera crítica, comprender, contextualizar, analizar y dar cuenta del diálogo establecido entre lector, autor y texto. Sin embargo, la comprensión lectora es un proceso que ha presentado dificultades en el ámbito escolar y en los resultados de pruebas censales. Las pruebas Saber, por ejemplo, corroboran los bajos porcentajes obtenidos en lectura crítica.

Los estudiantes de la institución educativa oficial de Medellín, seleccionada para este estudio, no han alcanzado los niveles de desempeño en comprensión lectora exigidos para los grados noveno, décimo y undécimo, lo cual se aprecia en los resultados de las pruebas Saber desde 2014 hasta 2017, donde un 34 % de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño mínimo mientras que el nivel avanzado decreció del 11 % al 7 % en el último año estudiado.

Por esta razón, la investigación se centró en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado décimo mediante la aplicación de estrategias metacognitivas. Para ello, se identificó, en un primer momento, el grado de comprensión lectora de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico antes y después de la aplicación de las estrategias metacognitivas. En un segundo momento se realizó una comparación de las diferencias de los puntajes de comprensión lectora del pretest y postest de los participantes con el propósito de observar si se dieron cambios significativos. Con el uso de estas estrategias se pretendía que los estudiantes adquirieran un nivel de autorregulación que les permitiera considerar sus saberes previos, planificar su lectura, supervisar su propio proceso de comprensión y evaluar sus alcances o dificultades.

La investigación presenta un enfoque cuantitativo, diseño cuasi-experimental, mediciones pretest-postest y grupo control. Es una investigación de campo aplicada, longitudinal de tipo descriptivo e inferencial. La muestra está constituida por sesenta y tres estudiantes, los cuales estuvieron divididos en dos grupos, uno de ellos se designó como grupo experimental y el otro como grupo control. De acuerdo con lo anterior, el muestreo fue de tipo probabilístico por conglomerado porque la población estaba formada por subgrupos o conglomerados que eran homogéneos entre sí y heterogéneos dentro de sí, pues tenían características similares por pertenecer a un mismo grado.

Para ambos grupos se aplicó un cuestionario autoadministrado compuesto por dieciocho preguntas con opción de respuesta múltiple. Después de aplicar el instrumento, el grupo experimental participó durante dos meses en la estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas con el propósito de realizar

la comparación de las diferencias de los puntajes de comprensión lectora del pretest y posttest del grupo control y del grupo que participó en la estrategia.

Para este trabajo se revisó y rastreó literatura que tuviera relación con la metacognición y las estrategias metacognitivas. En el estudio se consideraron como variables *la comprensión lectora* (variable dependiente) y *las estrategias metacognitivas* (variable independiente), las cuales se abordaron conceptualmente. También se tuvo en cuenta el proceso metodológico y los resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas. Finalmente, se presentaron las conclusiones.

Estado de la cuestión

La educación ha sufrido grandes transformaciones y las seguirá experimentando en la medida en que el ser humano evolucione. Precisamente, aludiendo a la significación de dichos cambios, se llevó a cabo la tarea de explorar algunos trabajos, artículos e investigaciones que abordaran *la metacognición*, las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Entre los trabajos revisados, se encontró que muchas investigaciones se centran en la contribución que hace la metacognición a la comprensión lectora y a los demás procesos de aprendizaje de los estudiantes (Yana et al., 2019; Puente et al., 2019; Hernández Gómez y Sanabria Marín, 2018; Mato et al., 2017). Algunos estudios relacionan la metacognición o las estrategias metacognitivas con variables como el rendimiento académico, el contexto social, el acompañamiento familiar, la función ejecutiva, así como su influencia en el proceso de comprensión lectora (Cerdeña Etchepare et al., 2019; Franco Montenegro et al., 2016; Ramírez Peña, 2014; Villalonga, 2014).

De igual manera, otras investigaciones manifiestan la importancia que tienen los métodos, las herramientas y las tipologías textuales en la enseñanza con el fin de favorecer la activación de procesos conscientes que también tengan en cuenta las principales estrategias de planificación, supervisión y evaluación (Berrocal y Ramírez, 2019; Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro, 2017; Ossa Cornejo et al., 2016; Pérez, 2015).

Precisamente para lograr un aprendizaje significativo con respecto a las estrategias metacognitivas, algunos trabajos analizan la incidencia de los instrumentos para la medición de la actividad metacognitiva considerando importante usar cuestionarios o programas especiales que indaguen por procesos de pensamiento (Arias Gundín et al., 2012; Jaramillo y Osses, 2012). No obstante, las herramientas como los libros de texto no sirven para promover o medir la metacognición en los procesos de comprensión lectora, ya que se centran solo

en los resultados y en responder preguntas, mas no en la comprensión como proceso mental consciente (Ramírez Peña et al., 2015).

La metacognición

Según Mateos (2001), la metacognición es un término introducido por Flavell y Wellman desde 1977. Este término se relacionó, en principio, con la metamemoria, la cual hace referencia al conocimiento adquirido sobre los contenidos y procesos de la memoria. John Hurley Flavell, según Mateos, consideraba que las dificultades de algunas personas con relación al aprendizaje se debían a una metamemoria deficiente y al mal uso de las estrategias de memoria. Sin embargo, también se dio cuenta de que la metamemoria no se desliga del conocimiento sobre otros aspectos de la mente, por lo que introdujo el término *metacognición* para abarcar otros procesos cognitivos como la memoria, el aprendizaje, la atención, la percepción, etc. De esta manera, la metacognición se refiere al conocimiento y control que se tiene de los propios procesos cognitivos.

Flavell, según Mateos, desarrolló un modelo con cuatro componentes, a partir de los cuales una persona puede ejercer control sobre su actividad cognitiva. Los componentes en referencia son el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias cognitivas y metacognitivas (citado en Mateos, 2001).

El *conocimiento metacognitivo* se relaciona con tres variables: la persona, la tarea y las estrategias. Las *experiencias metacognitivas* aluden a los conocimientos previos del sujeto que surgen cuando resulta difícil recordar o resolver algo. En cuanto a las *estrategias*, Flavell se refiere a dos tipos: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas se llevan a cabo para lograr un propósito: conocer. Por su parte, las metacognitivas supervisan el proceso de la adquisición de ese conocimiento, es decir, lo que se realiza para lograr conocer o solucionar un problema, y evalúan si hay progreso o no. Para lograr las metas cognitivas es indispensable activar el conocimiento metacognitivo con relación a la persona, la tarea y las estrategias. Esto quiere decir que si el sujeto no tiene clara la tarea que debe resolver ni cómo hacerla, es posible que no alcance la meta o propósito cognitivo. Estos componentes del modelo de Flavell son dependientes entre sí.

La metacognición: herramienta para el aprendizaje

A pesar de las diversas teorías que definen el aprendizaje como un proceso activo individual y al mismo tiempo sociocultural, algunas instituciones como la familia y a veces la escuela siguen cayendo en la práctica habitual de esquematizarlo como si fuera una receta, es decir, un proceso basado en instrucciones,

contenidos y memorización con la pretensión de que un estudiante adquiriera las competencias básicas que le permitan enfrentar el mundo.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado guías para que las instituciones públicas estandaricen sus prácticas. En estas se abordan conceptos muy importantes. Sin embargo, las prácticas de enseñanza en la escuela muchas veces no se rigen por esos lineamientos y estándares, a pesar de que en esas instituciones se elaboran planes de área y planes de estudio basados en estos documentos. Por ejemplo, el MEN (1998) en los *Lineamientos curriculares* indica que “aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado” (p. 21).

Para aprender, es necesario relacionar lo que se sabe y lo nuevo que se adquiere, pero es indispensable generar conciencia acerca de ese proceso de elaboración de conocimiento y autorregular la forma en que se pretende alcanzar. Si se pone en discusión la concepción de aprendizaje, se puede decir que quedan aspectos importantes por definir y que tienen relación con el sujeto que se quiere educar, tales como el procesamiento que hace de la información, la comprensión, el análisis que hace del contexto, entre otros, ya que estos varían en la medida en que hay diversas maneras de aprender. Sin embargo, existen aspectos comunes y habilidades que todo aprendiz debe considerar para lograr este propósito.

Muchos autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo y consciente. Solé (2012), por ejemplo, alude a que aprender es un proceso personal que implica profundizar en la información y en el desarrollo de la capacidad de autorregular lo aprendido, lo que conlleva a la comprensión de lo que se aprende y no a la reproducción automática. Justamente, es importante dejar de pensar que aprender es únicamente una cuestión de estímulos y respuestas, sino que es un proceso que supone la construcción de conocimiento a profundidad teniendo en cuenta cómo el individuo lo alcanza. Por otra parte, Vygotski (1995) se refiere al aprendizaje como una actividad social en donde el niño asimila los modos de interacción y en la escuela profundiza sobre los fundamentos del conocimiento científico.

De acuerdo con lo que se ha mencionado, el aprendizaje presenta dos fases para su desarrollo: la individual y la social. Lo social es una cualidad inherente al ser humano que le otorga un conocimiento de la cultura a través de la reproducción de hábitos o costumbres y se desarrolla en la medida en que se avanza en la interacción con el otro. La fase individual, por su parte, debe abordarse desde el sujeto y sus experiencias para que pueda ahondarse en el desarrollo de

procesos metacognitivos, ya que busca establecer una conciencia sobre aquello que se aprende y la forma en que se hace.

La metacognición, según Breuer (citado en Mateos, 2001), es importante para la educación porque todo niño es un aprendiz que se halla constantemente enfrentado a nuevas tareas de aprendizaje. Por ello, lograr que aprenda de manera autónoma es una necesidad y debería ser un objetivo de la escuela. Pero no se trata de un aprendizaje de carácter incidental donde el aprendiz está sometido a unas condiciones especiales para aprender y en donde se da una automatización de dicho proceso, sino que se refiere a un aprendizaje autorregulado en el que el educando tiene el control y direcciona lo que aprende hacia una meta o propósito.

A este respecto, es importante resaltar que para que pueda darse el aprendizaje y la comprensión, el aprendiz debe mostrar un interés que lo lleve a plantear estrategias para lograr tal fin y que le permitan ser reflexivo, es decir, alcanzar un desarrollo cognitivo consciente. Si el aprendizaje no se produce de esta manera, se ejecutarían acciones mecánicas que no conducirían a la finalidad de aprender.

El aprendizaje no es comprender por comprender, sino que el acto de adquirir información debe establecerse desde el qué, pasar por el cómo y llegar al para qué saber, lo cual encaminaría la razón al uso de estrategias para llegar al conocimiento de algo. Monereo (1997) afirma que una estrategia se utiliza, precisamente, cuando no se tiene la certeza de qué se va a hacer (citado en Mateos, 2001). Cuando un educando se somete a una situación en la que no tiene suficiente información y debe esforzarse para obtener lo que indaga, recurre a la búsqueda de maneras de acceder a lo que necesita, es decir, acude a estrategias de aprendizaje. Por esta razón, la metacognición es importante, en tanto suscita la necesidad de otras formas de aproximarse a un propósito, entonces se entiende que dicho proceso llevará al aprendizaje.

Mateos (2001) define la metacognición como el conocimiento de la *cognición*, es decir, el conocimiento que se tiene sobre el propio proceso de aprendizaje y el control que se ejerce sobre el mismo, teniendo conciencia de todos los actos, acciones o estrategias que se realizan para aprender. Sin embargo, existe una línea muy tenue entre la cognición y la metacognición. La cognición está direccionada al conocimiento, es decir, a la tarea, mientras que la metacognición se enfoca en la forma en que se llega a la realización de la tarea o a la adquisición del conocimiento: al aprendizaje autorregulado. Asimismo, la metacognición requiere de estrategias cognitivas. Sin estas, no habría tareas que cumplir ni habría aprendizaje si no existiera un propósito claro sobre estas. Así, para que haya actividad cognitiva y metacognitiva, la tarea o meta debe estar clara y definida.

Además, Mateos (2001) afirma que para resolver una tarea concreta hay que considerar sus características y la persona que la ejecutará, porque ambas facilitarían la selección de estrategias para su resolución. Existen diversas formas de asumir una tarea, pero todo depende del sujeto, que es quien determina la manera de resolverla considerando las particularidades de la misma, el interés que tenga, los conocimientos que requiere para su resolución y su propio ritmo de aprendizaje.

Lo mencionado con respecto a la cognición y la metacognición remite a un concepto que tal vez marca la diferenciación entre un proceso y el otro: la *autorregulación*, porque este aspecto orienta la identificación y selección de procedimientos que llevan a alcanzar o mejorar el aprendizaje. No obstante, el autor expresa que para que se dé el propósito de aprender, el aprendiz debe contar con una intención o motivación, pues es lo que le habilita para tener una postura clara frente a lo que desea.

Por su parte, Baker (1994) hace referencia a que la metacognición puede aplicarse a cualquiera de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Además, el propósito de enseñar a los estudiantes sobre metacognición es que asuman la responsabilidad de sus actividades de aprendizaje y comprensión. En todo lo que se hace se trabaja la lectura. Además las habilidades procesales intelectuales y de pensamiento que se deben adquirir son las mismas: observar, clasificar, comparar, describir, etc.

La metacognición es importante en la escuela porque lleva al aprendizaje significativo, genera autonomía en los estudiantes y les permite avanzar en el cuándo, cómo y por qué de las actividades o estrategias para aprender. En este sentido, para Mateos (2001) es importante la relación entre la metacognición y la educación, puesto que la enseñanza y el aprendizaje son procesos en los que los participantes deben ser activos para que haya construcción de conocimiento. Esta afirmación es sustentada por John Hurley Flavell quien resaltaba que un aspecto importante de la metacognición es que se desarrolla a través de la práctica, es decir, implica el acto educativo y la necesidad del otro para complementar el aprendizaje significativo que lleve al estudiante a adquirir la capacidad de saber hacer en contexto, a desarrollar competencias para solucionar problemas, establecer qué estrategias son las adecuadas para hacerlo y, sobre todo, que logre autonomía para evaluarlas y evaluarse en el proceso de aprender (citado en Cerchiaro et al., 2011).

Estrategias metacognitivas: aprender a aprender

La metacognición, como ya se mencionó, tiene relación con la reflexión o concienciación al desarrollar procesos cognitivos. Estos procesos llevan al

conocimiento sobre el propio desempeño mental y a determinar cuándo, cómo, de qué manera y por qué se realizan ciertas actividades para el logro de una tarea. Estos aspectos son los que se evalúan a través de las estrategias que, según los planteamientos de Flavell, llevan al alcance de la meta cognitiva.

Baker (1994), por su parte, hace referencia a que las características de los sujetos que aprenden, las tareas cognitivas y las estrategias usadas son abarcadas por el saber metacognitivo. Precisamente, estos elementos son constitutivos del conocimiento cognitivo (componente declarativo), y se relacionan con el control (componente procedimental) desarrollado a través de la planificación, la supervisión y la evaluación.

Con relación a lo anterior, Mateos (2001) menciona como aspecto importante el control o autorregulación sobre la cognición. Pero para que un sujeto logre el dominio sobre sus procesos de pensamiento, es necesario usar procedimientos como los señalados por Baker (1994): planificar, verificar, evaluar, remediar, poner a prueba y modificar. Estos procedimientos pueden aplicarse en muchas situaciones, lo que lleva a determinar que la implementación de una estrategia está condicionada por su eficacia y el objetivo de la tarea que se debe resolver. Para esta autora, en la práctica no tiene importancia si una estrategia es cognitiva o metacognitiva ni si contribuye al logro del objetivo planteado, ya que las estrategias cognitivas también aportan tanto a la mejora del aprendizaje del estudiante como a la medición que este haga de su esfuerzo por aprender y comprender.

Por otra parte, las estrategias también permiten la supervisión del progreso del proceso de aprendizaje y la evaluación de la conveniencia de la estrategia empleada. En este sentido, se conduciría a considerar que una estrategia metacognitiva implica un proceso de ensayo-error, es decir, un procedimiento mediante el cual se busca una manera de acertar respuestas o solucionar tareas. En la medida en que se avanza en su aplicación, también se progresa en el aprendizaje debido a que las actividades metacognitivas permiten la concienciación de cada paso que se realiza para alcanzar la meta y la selección de las habilidades para lograrla.

El propósito fundamental de la metacognición y su relación con la educación, como lo plantea Mateos (2001), es enseñar a los estudiantes a ser responsables y conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, hacer que comprendan y aprendan a ser independientes en sus búsquedas. Se pretende que fijen sus objetivos y la manera en que podrían adquirir mejor el conocimiento a partir de una selección de lo que les puede aportar o no en el desarrollo de sus competencias en las distintas disciplinas del saber.

La lectura como elemento para la comprensión

Cuando se aborda el concepto de comprensión lectora se debe hablar en primer lugar de la lectura pues no se puede desligar la una de la otra. La lectura, según Peronard (2002), es una actividad cognitiva de naturaleza estratégica, esto es, va dirigida a un fin, ya sea el de entretener, informar, aprender, entre otros. La lectura es un medio fundamental para tener un acercamiento al conocimiento, pero solo si se tiene en cuenta lo que implica “leer bien”, ya que no siempre que se lee se puede hablar de comprensión y menos aún de aprendizaje. La lectura va más allá de la decodificación, es decir, de descifrar letras, porque si bien es una habilidad, también podría considerarse como un proceso que implica el desarrollo del pensamiento y de estrategias para alcanzar el fin que determine el lector.

Para Mateos y Alonso (1985) leer no es solamente descifrar un código de signos, sino que también alude a la comprensión del mensaje o información que trata de brindar el texto, lo que indica que existe una intencionalidad del texto y el lector es el encargado de extraer la información. Por esa razón, no puede hablarse de un acto simple, sino de un proceso complejo que requiere de prerequisites, como los conocimientos previos para llevarse a cabalidad. Así, el lector puede interactuar con lo que transmite el autor en su obra. Es un acto de reciprocidad en el que ambos aportan elementos valiosos dependiendo del nivel de comprensión que tenga el sujeto que lee.

Apoyando la idea anterior, Vargas y Molano (2017) señalan que la lectura es un proceso en el que se da un intercambio de ideas, tanto del lector como del autor, pero los saberes previos del lector permiten reconstruir e interpretar la información del texto, por lo que la lectura es un proceso complejo. Sin embargo, se consideraría que la reconstrucción e interpretación del texto entraría a formar parte de un proceso más profundo y elaborado que trascendería el nivel de la simple lectura para convertirse en comprensión lectora. Según Nuñez (2006), la comprensión lectora es la “capacidad de razonar lo que el autor ha querido expresar en un texto, relacionándolo con lo que el individuo ya sabe y conoce, además, contiene la capacidad de expresar una opinión crítica sobre el mismo” (citado en Vargas y Molano, 2017, p. 136).

La comprensión lectora brinda la oportunidad de acceder al conocimiento en cualquier campo de estudio. Así, la lectura se convierte en una herramienta para lograrlo a través del ejercicio de imaginar, crear, conocer e incluso condenar, al proporcionar elementos para desarrollar la capacidad crítica: mientras más se lee, existe una posibilidad mayor de mejorar el proceso de comprensión y de ser consciente de este. La lectura en la escuela es un aspecto fundamental para iniciar, no solo el desarrollo de habilidades, sino también de competencias que lleven a los sujetos a ser capaces de establecer relaciones entre lo

que leen y el contexto, esto es, analizar, proponer y encontrar soluciones a las problemáticas que se presenten.

Para Mateos y Alonso (1985), la lectura es un medio fundamental y básico que permite adquirir información, especialmente en el ámbito escolar. Por esta razón, los sujetos que tienen dificultad para comprender lo que leen también limitan sus oportunidades en los contextos educativo, laboral, social, e incluso personal, pues no pueden ocupar el tiempo de ocio en una actividad tan placentera como la lectura.

Por esta razón, es preciso evitar que en la escuela esta actividad sea un simple ejercicio donde se promueve al estudiante si aprende a decodificar. En este sentido, los Estándares Básicos de Lengua Castellana que ofrece el MEN (s.f.) señalan que lo que se busca con la enseñanza del lenguaje es que los estudiantes adquieran un nivel de comprensión, el cual “tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción de significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (p. 21). De igual manera, el MEN manifiesta que esos estándares están orientados “hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes —tanto en lo verbal como en lo no verbal— que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (p. 21).

En este sentido, Solé (1998) hace referencia a la lectura como el medio a través del cual los sujetos acceden a nuevos aprendizajes, lo que indica que se fortalecen aspectos cognitivos y sociales, porque no solo se lee con la intención de aprender, sino también con el propósito de adquirir herramientas para la interacción con los demás, de manera que se dé la construcción mutua de conocimiento.

Finalidad de las estrategias para la comprensión lectora

Se leen letras, pero también números, imágenes, el mundo, esto es, otros sistemas simbólicos. Para lograr el fin último de la lectura que es la comprensión, el lector debe asumir la reflexión de su propio acto de leer, tener presente la finalidad de este y establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia. De acuerdo con esto, el lector debe implementar estrategias para medir de qué manera podría aprender. En este sentido, se da una vinculación muy especial entre la metacognición y el proceso de comprensión lectora debido a la importancia que tiene la lectura como eje transversal a los demás campos del conocimiento.

Según Arango et al. (2015), las estrategias de comprensión lectora permiten que el lector, con sus habilidades y saberes, pueda recordar, relacionar

información y construir nuevos significados de lo que lee. Asimismo, este ejercicio sirve para seleccionar la información que sea útil para su propósito, lo que garantizaría un buen proceso de comprensión y de aprendizaje. Las estrategias que implementa el sujeto lector para lograr la comprensión de un texto no están instituidas como un paso a paso durante el proceso de lectura. Por el contrario, cada sujeto está en la libertad de determinar cuáles estrategias puede usar de acuerdo con su capacidad y su propósito.

Como la comprensión lectora exige que el lector utilice estrategias para llegar al objetivo de entender, interpretar y darle significado a la información que ofrece el texto, Vargas y Molano (2017) especifican que se requiere de dos tipos de habilidades para avanzar en dicho logro: cognitivas y metacognitivas. Un lector, en el plano del conocimiento, debe lograr interactuar con el texto realizando inferencias, predicciones, comparaciones, entre otras operaciones mentales. Y en el plano de la comprensión, debe llegar a la reflexión y al análisis autorregulándose, es decir, planificando, controlando y evaluando. La comprensión, por tanto, es un proceso continuo que no puede fragmentarse si la meta es interactuar con el texto. La lectura estratégica puede mejorar, entonces, el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Método

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de una institución oficial de Medellín (Colombia) del grado décimo en el año 2019. Para este estudio, la muestra estuvo conformada por dos grupos y se designó al azar, uno como grupo experimental o tratado con la estrategia y el otro como grupo control. El 58,7 % eran mujeres, cifra similar a la de estudiantes matriculados en la media académica en el sector oficial del departamento de Antioquia, donde el 55 % corresponde al sexo femenino según cifras oficiales de la Dirección Administrativa Nacional de Estadística (DANE, 2017). Las edades oscilaron entre los quince y diecinueve años. El 80,2 % tenía entre quince y dieciséis años que son las edades que se equiparan al grado décimo en el sistema educativo colombiano.

Diseño

Este trabajo se enmarcó en un enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, mediciones pretest y postest con el grupo de control y el experimental, el cual fue intervenido a través de estrategias metacognitivas. Se estableció el análisis de dos variables, ambas relacionadas en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de las variables independientes (estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas) y dependiente (comprensión literal) del estudio

<i>Variables/definición</i>	<i>Dimensión/niveles</i>	<i>Indicadores</i>
Comprensión lectora: Capacidad que tiene un sujeto para hacer búsquedas conceptuales a partir de interpretaciones y análisis para emitir sus propios juicios teniendo en cuenta sus saberes previos.	Nivel literal: Este nivel se enmarca en la información que se rastrea de manera superficial o explícita en el texto. Responde a preguntas cuyas respuestas son fácilmente identificables en el texto.	Sumatoria de los cinco ítems. Ítems 1-5 Puntuación 0-5
	Nivel inferencial: Comprende el nivel de lectura en el que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados. Establece comparaciones entre la información del texto y lo que sabe para realizar predicciones e interpretaciones.	Sumatoria de los cinco ítems Ítems 1-5 Puntuación: 0-5
	Nivel crítico: Es el nivel de lectura en el que el lector es capaz de emitir juicios frente a lo leído. Poniendo en red los saberes de múltiples procedencias, asocia, interpreta y analiza información utilizando estrategias argumentativas.	Sumatoria de los ocho ítems Ítems 1-8 Puntuación: 0-8
Estrategias metacognitivas: Acciones organizadas empleadas con la intención de alcanzar un propósito de manera consciente y regulada.	Planificación: Establecer un plan, objetivo o estrategia para realizar una tarea teniendo en cuenta lo que se tiene o se sabe para lograr su propósito.	Grupo experimental (tratado con la estrategia). Grupo control (no tratado).
	Supervisión: Revisar o monitorear el proceso de ejecución de una tarea, con el fin de detectar errores o replantear la estrategia.	
	Evaluación: Medir el logro o alcance del objetivo.	

Fuente: elaboración propia a partir de Monroy y Gómez (2009), Solé (1998) y MEN (s.f).

Instrumento

Para este estudio se empleó como instrumento un cuestionario autoadministrado grupal que consiste en una batería de dieciocho preguntas extraídas de las pruebas Saber que medían los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Las pruebas Saber las aplica el Estado colombiano a estudiantes de tercero, quinto, noveno y once, y están formadas por un conjunto de ítems constituidos por un enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las

cuales solo una es correcta. Además, la prueba mide las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. La elaboración de estos ítems está a cargo de expertos del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (Icfes), y en el caso del área de Lenguaje mide la competencia comunicativa escritora y lectora. En este último caso, diversos ítems miden los diferentes niveles de comprensión lectora.

Para la investigación, se conformó un instrumento a partir de ítems tomados de dichas pruebas Saber aplicadas en los años anteriores, las cuales están disponibles en la página web del Icfes. Para el nivel literal e inferencial, se eligieron inicialmente cinco ítems para cada nivel y diez ítems para el nivel crítico, es decir, inicialmente se contó con un cuestionario compuesto por veinte ítems.

La validez del cuestionario aplicado a los grupos se determinó mediante juicio de expertos, quienes valoraron cada uno de los ítems. Las personas elegidas tenían conocimiento acerca del tema a evaluar, se desempeñaban en el ámbito educativo y calificaron cada uno de los ítems según los siguientes criterios: un punto si consideraban que el enunciado o pregunta no era pertinente y debía ser eliminado, ya que no tenía relación con lo que se pretendía medir; dos puntos cuando el ítem era válido, pero debía ser replanteado; y tres puntos para aquellos enunciados considerados pertinentes.

A partir de los datos de los tres jueces, usando el programa Excel, se calculó el coeficiente de validez de contenido (CVC) con el que se determinó el grado de acuerdo entre los expertos respecto a cada uno de los ítems que conformaban el instrumento, así como del instrumento total. Para el instrumento, los valores resultantes indicaron cuáles ítems se debían eliminar empleando como criterio aquellos cuyo coeficiente fuera inferior a 0,7 (Balbinotti, 2004, citado por Pedrosa et al., 2014, p. 8). En este caso, se eliminaron los ítems nueve y diez porque su enunciado no presentaba relación con las opciones de respuesta. Por esta razón, el cuestionario quedó constituido con dieciocho ítems con un CVC de 0,835.

Luego de validar el instrumento, se determinó su confiabilidad con el fin de establecer si tenía consistencia interna. Para ello, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada uno de los ítems que conformaban la variable *comprensión lectora*. Los resultados registraron que, de los dieciocho ítems, debían eliminarse cinco para un valor máximo de confiabilidad (0,536). Aunque no es el valor óptimo (0,8), es suficiente para investigaciones de carácter básico en las que no se tomen decisiones concretas sobre los individuos (Gilford, 1954, citado en Morales, 2007) por ser mayor de 0,5. Esto quiere decir, según Gilford (1954), que no es lo mismo comparar medias de grupos que decidir sobre sujetos concretos para excluir, recomendar tratamientos psiquiátricos, entre otros (citado en Morales, 2007, p. 15). Así, se determinó que el resultado del coeficiente en

los trece ítems, como se ve en la tabla 2, mostró que tiene consistencia interna. En consecuencia, el instrumento es confiable (Alfa = 0,536) para efectos de la presente investigación.

Tabla 2. Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach del instrumento para medir la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo. Medellín, Colombia, 2019

<i>Ítems/nivel de lectura</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Ítem 2: nivel inferencial	0,484
Ítem 6: nivel crítico	0,512
Ítem 8: nivel crítico	0,528
Ítem 10: nivel crítico	0,559
Ítem 11: nivel crítico	0,458
Ítem 13: nivel inferencial	0,530
Ítem 14: nivel inferencial	0,488
Ítem 15: nivel inferencial	0,517
Ítem 16: nivel literal	0,522
Ítem 17: nivel literal	0,504
Ítem 18: nivel literal	0,530
Ítem 19: nivel literal	0,528
Ítem 20: nivel inferencial	0,457
Total	0,536

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

El cuestionario fue respondido sin mediación del investigador ni de los profesores de dicha institución con la finalidad de que cada estudiante se sintiera tranquilo para responder y así disminuir las posibilidades de error. Además, el cuestionario se identificó con un código que permitió aparear las respuestas del postest con las del pretest, en lugar del nombre del estudiante, para generar confianza en él al momento de responder y garantizar así su anonimato.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos se hizo con el programa estadístico SPSS, versión 21. A nivel descriptivo, se utilizaron frecuencias y porcentajes para las variables categóricas (sexo, nivel de formación de los padres, entre otras) que se tuvieron en cuenta como posibles intervinientes en el proceso de comprensión lectora. Dado que la variable dependiente del estudio es cuantitativa, por ser la diferencia entre el número de respuestas correctas del postest y el pretest, se empleó promedio y desviación estándar para su descripción.

A nivel inferencial, se usó el análisis de varianza unifactorial de efectos fijos para comparar los promedios de las diferencias pretest y posttest del grupo de control y el experimental. En este análisis también se hizo una comparación de medias usando la prueba *t* de Student para muestras independientes con el propósito de determinar si había diferencias estadísticamente significativas en los promedios de comprensión lectora en el grupo de control y el experimental. De esta manera, fue posible verificar que ambos grupos eran equivalentes antes de la intervención con *estrategias metacognitivas*, con el fin de que, si se presentaban cambios, estos fueran atribuidos a la estrategia didáctica y no a la falta de equivalencia entre los grupos.

Estrategia didáctica

Después de aplicado el pretest (cuestionario autoadministrado), se inició la estrategia didáctica de intervención con el grupo experimental. Según la Universidad Estatal a Distancia (UNED, 2013), “una estrategia didáctica es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (p. 1). Esto quiere decir que busca disponer a los actores participantes, en este caso docentes y estudiantes, para el trabajo en conjunto con el fin de alcanzar la misma finalidad. Por esta razón, el propósito y el procedimiento deben ser claros para poder lograrlo.

La estrategia didáctica *estrategias metacognitivas* se desarrolló mediante la implementación de talleres. Esta herramienta favoreció el desarrollo de conciencia y autoconocimiento de los estudiantes, porque permitió usar la pregunta para indagar por saberes previos, interpretaciones y comprensión de los textos en la manera como fueron abordados.

Según Gómez (2005), el taller implica actividades prácticas organizadas para un propósito claro que permite resolver situaciones o problemas, por esta razón este contiene instrucciones precisas e indicadores de evaluación (citado en Malte Arévalo, 2018, p. 33). El taller es una estrategia que proporciona a los estudiantes un proceso de aprendizaje más práctico y autónomo en el que pueden explorar diferentes formas de resolver la tarea.

Asimismo, este tipo de metodología presenta la posibilidad de indagación y aplicación de distintas estrategias individuales, interactivas y en grupo a partir de los conversatorios, cuestionarios, exposiciones, tareas individuales, entre otras, desarrolladas a través de la lectura, la pregunta, las discusiones grupales, la elaboración de esquemas, etc. Estas estrategias llevan a abordar los textos de manera más consciente y evaluar su contenido, no solo desde lo literal, sino también de manera crítica, lo que lleva a una mejora de la comprensión lectora.

Los talleres se hicieron en grupo y algunos de los cuestionarios se resolvieron de manera individual para verificar el uso de estrategias en los estudiantes. Durante el proceso de intervención, se utilizó una tipología textual diferente con el propósito de que los estudiantes conocieran bien su estructura, la identificaran con respecto a otras y adquirieran habilidades de lectura en cada una. Los textos que se trabajaron, como se muestra en la figura 1, fueron el narrativo, el expositivo, el argumentativo y la historieta.

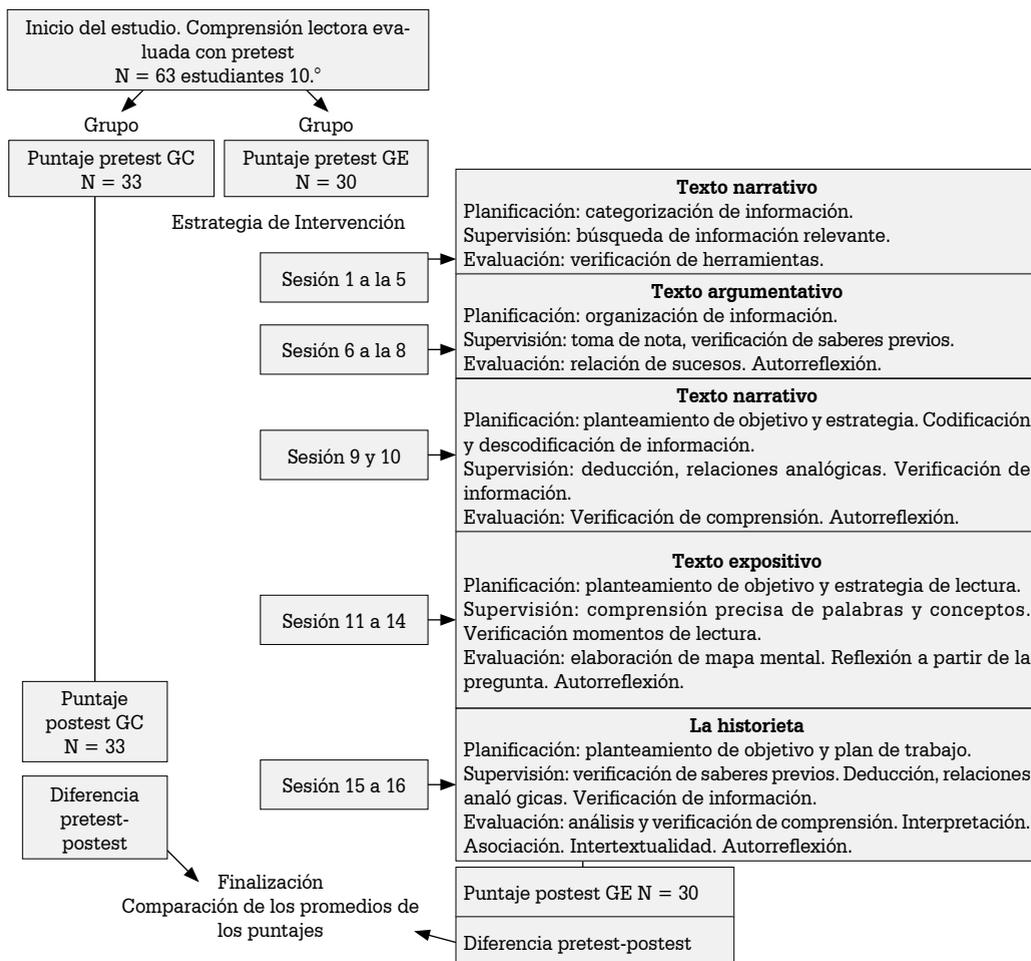


Figura 1. Descripción de la estrategia didáctica

Fuente: elaboración propia.

La intervención se llevó a cabo durante dieciséis sesiones desarrolladas en dos meses. En cada sesión se aplicaba a los estudiantes un cuestionario con preguntas relacionadas con los textos abordados. Las preguntas se

proponían al inicio, durante y al final de la realización de las actividades que incluían lecturas de diversos textos, acompañados también de otros formatos que complementaban la información como audio y video. Al final de las actividades, se pedía a los estudiantes realizar un ejercicio retrospectivo para que reflexionaran con respecto a su propio proceso de comprensión, interpretación y análisis. A continuación, se describen las actividades realizadas según la tipología textual.

a) Texto narrativo: En la exploración se realizó una presentación de las tres estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación para que los estudiantes las tuvieran en cuenta en todo su proceso de aprendizaje. Luego, se habló de la categorización de información, concepto que necesitarían para la actividad siguiente. En esta etapa, se propuso la lectura del cuento *Casa tomada* en la voz del autor Julio Cortázar.

En la profundización se formaron seis grupos y se dispusieron seis espacios llamados *estaciones*. Cada grupo encontró en la estación unas indicaciones para desarrollar una tarea. En otro punto se dispusieron unas herramientas conceptuales en caso de que el grupo no comprendiera o recordara algún concepto. El grupo debía buscar la herramienta conceptual que se ajustara al desarrollo de su problema.

En la actividad de culminación, los estudiantes socializaron su trabajo, explicaron sus hallazgos, hicieron un mapa conceptual. Se hizo un conversatorio para indagar por estrategias utilizadas durante el desarrollo de la tarea y para hablar sobre el cuento. Finalmente, cada estudiante, de manera individual, debía responder un cuestionario retrospectivo relacionado con el trabajo realizado en grupo y su participación individual.

b) Texto argumentativo: Se inició la exploración preguntando qué es el mestizaje. La idea era indagar por conocimientos previos. Se entregó individualmente un cuestionario compuesto por trece preguntas que debían responder basados en la información brindada en el video *Hispanoamérica mestiza* y en los saberes que tenían sobre el tema. Se indagó en el grupo por el ejercicio y manifestaron que la información para responder era insuficiente, así que se abrió el espacio para consulta en biblioteca. Al final se socializaron las preguntas y las dificultades durante la resolución del cuestionario.

En la etapa de profundización se llevó a cabo la lectura del texto *El orgullo del mestizaje* de William Ospina. Los estudiantes respondieron preguntas sobre la intención comunicativa del texto, la tesis, tipos de argumentos, estructura argumentativa y recomendaciones para una buena argumentación. Una vez hecho el análisis, se dispuso una mesa redonda para hablar sobre las respuestas. Se hizo retroalimentación sobre el texto argumentativo y se aclararon preguntas.

En la culminación, se propuso la resolución de un taller individualmente. Se incluyeron preguntas de verificación de lo visto sobre el texto argumentativo e introspección para que los estudiantes reflexionaran en torno a su proceso de comprensión y sus dificultades.

c) Texto narrativo: En la etapa de profundización se le asignó a cada grupo un cuento del libro *El cuento es el rey de los maestros* y se dio un tiempo estipulado para leer y resolver cinco puntos: plantear un objetivo y establecer una estrategia para su cumplimiento; el preguntón debía plantear preguntas que el grupo tenía que responder; rastrear palabras desconocidas y darles significado de acuerdo a la información brindada en el cuento; identificar en el cuento elementos que hicieran referencia a aspectos culturales y contextos diferentes, es decir, épocas, vestuario, comidas, tradiciones, entre otros; por último, escribirían un refrán que tuviera relación con el cuento leído.

En la culminación, los comunicadores de cada equipo socializaron el trabajo desarrollado por el grupo y reflexionaron acerca de las dificultades que tuvieron. El propósito era trabajar estrategias metacognitivas y niveles de lectura, pues los estudiantes debían buscar la manera de cumplir con su trabajo en el tiempo asignado, y evidenciar la comprensión del texto a partir de las preguntas y las respuestas planteadas por ellos mismos.

d) Texto expositivo: Inicialmente, se exploró por conocimientos previos sobre el texto expositivo, esto es, características, estructura, entre otras. Se realizó la lectura *Los flamencos de altiplano boliviano* y se verificó de manera oral con el grupo las características del texto y la diferencia con otros tipos de textos.

La fase de profundización inició con seis preguntas sobre las cosmovisiones y el universo, con el propósito de verificar conocimientos previos. Se conformaron parejas para realizar la lectura *Las cosmovisiones a lo largo de la historia*. Se hizo la lectura en voz alta y durante esta se formularon preguntas para supervisar la comprensión del texto y las inferencias que hacían los estudiantes. En parejas, hicieron un breve recuento del texto, extrajeron las ideas más importantes, la intencionalidad del autor y la finalidad del texto.

En la fase de culminación, los estudiantes, divididos en grupos, plantearon una pregunta y elaboraron un mapa mental con base en la información del texto. En la socialización, explicaron el mapa y seleccionaron una pregunta diferente a la propia para responderla. El grupo que la redactó verificó y evaluó que la respuesta fuera correcta y, en caso contrario, la complementaba. Los estudiantes escribieron individualmente una reflexión acerca del trabajo que realizaron para determinar cuáles fueron las dificultades, los logros o descubrimientos en su proceso de aprendizaje y comprensión lectora.

e) La historieta: En la exploración, antes de iniciar con el taller, se conformaron grupos y se entregó una caricatura de *Mafalda*. Todas las caricaturas eran diferentes, pero tenían una temática común. Cada equipo, con base en la caricatura, debía responder un bloque de nueve preguntas (clasificadas en niveles de lectura). Al inicio, los equipos plantearon un objetivo y establecieron una estrategia para resolver el taller.

La fase de profundización consistió en el análisis de otra caricatura, en donde se hizo el mismo ejercicio que en la exploración. Pero esta vez cada líder representó al equipo en un conversatorio en el que expresaría el sentir del grupo con relación a la temática que identificaron en la caricatura.

Finalmente, cada estudiante escribió una reflexión en la que abordó las dificultades individuales que tuvo para la comprensión de la imagen, para establecer asociaciones con otros contextos y para realizar interpretaciones, además de su desempeño en el trabajo en equipo.

Resultados

Análisis descriptivo

Para determinar la *comprensión lectora* de los estudiantes se sumaron las respuestas correctas arrojadas por el cuestionario y se obtuvo un puntaje para cada nivel. Así, tanto el nivel literal como el inferencial estaban formados por cinco ítems. Por tanto, la puntuación podía fluctuar entre cero y cinco puntos con una media teórica de 2,5 puntos. De igual modo, el nivel crítico que abarcaba ocho ítems tenía como puntuación mínima cero puntos y ocho puntos como máximo; la media teórica era de cuatro puntos.

En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de los tres niveles de comprensión lectora (pretest). En primer lugar, el *nivel literal* de comprensión lectora, cuyo puntaje máximo posible era cinco puntos, tanto el grupo de control como el experimental tuvieron un promedio similar ($2,4 \pm 1,1$ y $2,3 \pm 1,1$ puntos respectivamente). Ambos grupos registraron estudiantes que no acertaron correctamente ninguna pregunta; su puntaje fue de cero puntos. Tampoco hubo estudiantes que alcanzaran el máximo puntaje, ya que obtuvieron cuatro puntos cuando el máximo teórico era de cinco puntos. En segundo lugar, el promedio del *nivel inferencial* del grupo control ($1,7 \pm 1,3$ puntos) es ligeramente inferior al del grupo experimental ($2,1 \pm 1,4$ puntos). Destaca en este nivel que se alcanzó el máximo de cinco puntos. Por último, en el *nivel crítico* el grupo control tuvo un promedio mayor ($3,2 \pm 1,1$) que el grupo experimental ($2,7 \pm 1,4$). Además, el puntaje mínimo obtenido por el grupo control fue de dos puntos, mientras que para el grupo experimental su puntaje fue de cero puntos. Ambos grupos

superaron la media teórica de cuatro puntos, pero se mantuvieron por debajo del máximo puntaje que era de ocho puntos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los puntajes de comprensión lectora pretest en los niveles literal, inferencial y crítico, según grupo control y experimental. Estudiantes de grado décimo, Medellín, Colombia, 2019

Nivel de comprensión lectora	Grupo control			Grupo experimental		
	Promedio	Desviación típica	Rango	Promedio	Desviación típica	Rango
Literal	2,4	1,1	0-4	2,3	1,1	0-4
Inferencial	1,7	1,3	0,5	2,1	1,4	0-5
Crítico	3,2	1,1	2-6	2,7	1,4	0-6

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Respecto a los puntajes del postest, los cuales se registran en la tabla 4, se aprecia que, en el *nivel literal*, el grupo control obtuvo un promedio de $(3,0 \pm 1,0)$ puntos similar al del grupo tratado con la estrategia $(3,1 \pm 1,1)$ puntos), es decir, en este nivel no se encontraron diferencias marcadas. Los estudiantes del grupo experimental, en relación con el mínimo, acertaron dos de las cinco preguntas, y el grupo control solo acertó una. Ambos grupos alcanzaron el mismo puntaje igualando el máximo teórico que era de cinco puntos. Esto quiere decir que hubo estudiantes que acertaron la respuesta de todas las preguntas en el postest.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los puntajes de comprensión lectora postest en los niveles literal, inferencial y crítico, según grupo control y experimental. Estudiantes de grado décimo, Medellín, Colombia, 2019

Nivel de comprensión lectora	Grupo control			Grupo experimental		
	Promedio	Desviación típica	Rango	Promedio	Desviación típica	Rango
Literal	3,0	1,0	1-5	3,1	1,1	2-5
Inferencial	2,1	1,2	0-4	2,3	1,1	0-4
Crítico	3,2	1,1	-5	4,1	1,1	-5

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

En el *nivel inferencial* ambos grupos tuvieron promedios similares $(2,1 \pm 1,2)$ y $(2,3 \pm 1,1)$ puntos) igual que los aciertos en las preguntas, pues su puntaje continuó siendo de cero puntos, pero disminuyeron el puntaje con respecto al máximo teórico porque pasó de cinco a cuatro puntos. Por último, en el *nivel*

crítico se apreciaron diferencias en los promedios del grupo control y experimental ($3,2 \pm 1,1$ y $4,1 \pm 1,1$ respectivamente), siendo mayor el promedio del grupo experimental. Sin embargo, en el registro de aciertos de preguntas, tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental obtuvieron un puntaje de cinco puntos. Superaron la media teórica de cuatro puntos, pero se mantuvieron por debajo del máximo puntaje que era ocho puntos.

Análisis inferencial

Se llevó a cabo la prueba *t* de Student para muestras independientes a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0,05$) con el fin de verificar si los grupos control y experimental eran equivalentes en cuanto a su comprensión lectora al inicio de la investigación.

Se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad. Así, se tiene que H_0 : la distribución de la variable dependiente era normal y se constató que el valor de probabilidad asociado al estadístico de Shapiro Wilk es mayor que el nivel de significación de la investigación. Por tanto, se acepta la hipótesis nula planteada de que la distribución de la variable dependiente *comprensión lectora* es normal. En síntesis, se cumple el supuesto de normalidad (Shapiro Wilk = 0,971; $p = 0,137$).

De igual manera, se constató mediante la prueba de Levene que los grupos tienen la misma varianza, es decir, el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad. Se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias de los puntajes de comprensión lectora de los grupos control y experimental. La hipótesis de trabajo establece que los sujetos tratados con estrategias metacognitivas (grupo experimental) tienen un promedio de comprensión lectora postest mayor que el grupo control o no tratado.

Como se indicó en la tabla 4, las medias muestrales en la medición pretest de los grupos control y experimental eran similares en los niveles literal e inferencial, mientras que en el nivel crítico se apreció una leve diferencia en la que el grupo control obtuvo mayor puntaje. Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes que se resumen en la tabla 5, muestran que los valores de probabilidad asociados al estadístico *t* son mayores que el nivel de significación ($\alpha = 0,05$). Por tanto, se decidió aceptar la hipótesis nula que los promedios de comprensión lectora pretest de los grupos control y experimental son iguales, y se constató que las diferencias observadas en el pretest son producto del azar y no de una diferencia estadísticamente significativa en sus promedios de comprensión literal ($t = 0,578$; $p = 0,565$), inferencial ($t = -0,976$; $p = 0,333$), crítico ($t = 1,6$; $p = 0,115$) y comprensión lectora ($t = 0,581$; $p = 0,563$).

Tabla 5. Comparación de la diferencia de medias pretest-postest de los grupos control y experimental. Estudiantes de grado décimo, Medellín, Colombia, 2019

Nivel de comprensión lectora	Pretest				Postest				Diferencia de medias pretest postest	Prueba t	p
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental				
	Promedio	Desviación típica	Promedio	Desviación típica	Promedio	Desviación típica	Promedio	Desviación típica			
Literal	2,4	1,1	2,3	1,1	3,0	1,0	3,1	1,1	0,375	-1,08	0,285
Inferencial	1,7	1,3	2,1	1,4	2,1	1,2	2,3	1,1	0,165	0,405	0,687
Crítico	3,2	1,1	2,7	1,4	3,2	1,1	4,1	1,1	-1,34	-3,51	0,001**

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Estos resultados garantizan que los posibles cambios que se presenten y que favorezcan la mejora en la comprensión lectora, se deberán a la estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas y no a una diferencia significativa entre los grupos existente al inicio de la investigación.

Comparación de la diferencia de medias pretest-postest de comprensión lectora

En esta investigación se buscaba determinar si la aplicación de una estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas produce cambios significativos en los puntajes de comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo, tanto a nivel literal como inferencial y crítico. Para ello, se midió la comprensión lectora antes y después de aplicar la estrategia, se restaron los puntajes y se calculó la diferencia entre ambos. Un resultado positivo indicaría que en el postest se produjo un incremento de las respuestas correctas; en caso contrario, indicaría que hubo una disminución en el número de aciertos, es decir, que no se produjo mejora en la comprensión lectora.

Al analizar los resultados (tabla 6), se aprecia que ambos grupos tuvieron un incremento en el puntaje de comprensión lectora total, así como en el nivel literal y crítico. Pero en el nivel inferencial solamente, el grupo control disminuyó la cantidad de respuestas correctas en el postest, lo cual puede observarse en el signo de la diferencia que es negativo. La comparación pretest-postest muestra que el grupo intervenido con la estrategia didáctica presentó un aumento general mayor de respuestas correctas en el postest equivalente a 2,34 puntos, al

pasar de un puntaje promedio de 7,09 en el pretest a 9,44 puntos en el postest. Para el grupo control, los puntajes en el postest se elevaron en promedio menos de un punto (0,79 puntos), dado que en el pretest registró un promedio de 7,54 puntos y en el postest alcanzó 8,32 puntos.

Tabla 6. Comparación de medias de comprensión lectora y sus niveles pretest-postest según grupo. Prueba *t* para muestras relacionadas. Estudiantes de décimo, Medellín, Colombia, 2019

Nivel de comprensión lectora	Grupo control				Grupo experimental			
	Pre	Pos	Diferencia de medias	Prueba <i>t</i>	Pre	Post	Diferencia de medias	Prueba <i>t</i>
Comprensión lectora	0,54	0,32	0,79	1,581	0,09	0,44	2,34	5,153**
Literal	0,50	0,00	0,50	1,854	0,22	0,09	0,88	3,917**
Inferencial	0,79	0,11	0,32	1,121	0,09	0,25	0,16	0,543
Crítico	0,25	0,21	-0,03	-0,135	0,78	0,09	1,31	4,777**

** Significativo $\alpha = 0.01$

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS.

Estos cambios también se observaron en los niveles de comprensión lectora, pero fue más notoria la diferencia entre los dos grupos. Mientras el grupo experimental aumentó en promedio más de un punto en el postest (1,31 puntos), el grupo control disminuyó en el postest, ya que la diferencia es negativa (-0,03). En el nivel literal e inferencial, ambos grupos aumentaron sus promedios en el postest en menos de un punto.

Ahora bien, dadas las diferencias observadas en las medias muestrales de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de diferencia de medias pretest-postest discriminadas según el grupo de estudio para determinar si los cambios observados se deben al uso de la estrategia didáctica. Para ello, se realizó una prueba *t* para muestras relacionadas discriminada para los dos grupos, y se verificó si hay diferencias estadísticamente significativas en la diferencia promedio pretest-postests del grupo control o experimental.

Como se indicó, el promedio de la diferencia entre el pretest y el postest mostró que en ambos grupos esta diferencia es positiva (excepto para el nivel crítico en el grupo control), pero es mayor en todos los casos la observada en el grupo experimental. En este grupo se registraron cambios estadísticamente significativos en las diferencias en la comprensión lectora ($t = 5,153; p = 0,000$) y en los niveles literal ($t = 3,917; p = 0,000$) y crítico ($t = 4,777; p = 0,000$), lo cual

indica que el grupo experimental que fue tratado con la estrategia didáctica, obtuvo en promedio mayores puntajes en el postest. Los aumentos observados en el grupo experimental son estadísticamente significativos, mientras que los incrementos del grupo control son producto del azar.

Conclusiones

La comprensión lectora, proceso mediante el cual se da el entendimiento de un texto leído, se midió a partir de un cuestionario autoadministrado, cuyos resultados al inicio de la investigación presentaron diferencias poco significativas entre los grupos control y experimental. Así, fue posible establecer que ambos grupos tenían un promedio similar de comprensión lectora en los tres niveles que la componen: literal, inferencial y crítico.

Estos promedios eran relativamente bajos con respecto al puntaje máximo. Por tanto, se puede decir, de acuerdo con la clasificación de cada una de las preguntas en los distintos niveles de lectura, que los estudiantes de los grupos control y experimental presentaban dificultades en preguntas de los niveles inferencial y crítico, sobre todo cuando estas, en el nivel crítico, requerían realizar una lectura entre líneas, decodificación de un mensaje o se les pedía identificar contexto e intertexto. En cambio, en el nivel inferencial se les dificultó responder preguntas de predicción o de comparación, es decir, realizar suposiciones a partir de paratextos y establecer diferencias entre dos términos a partir de la información que ofrece el texto.

En la diferencia pretest-postest de los grupos control y experimental en los niveles de comprensión lectora literal y crítico, hubo diferencias estadísticamente significativas. Este hecho lleva a considerar que la estrategia didáctica, basada en estrategias metacognitivas, contribuyó a la mejora de la comprensión lectora del grupo experimental en los niveles literal y crítico, pero no en el inferencial.

Los resultados de la diferencia de los niveles de lectura mostraron que los tres niveles no son dependientes entre sí, por tanto, un lector puede pasar de un nivel a otro en la medida en que lee un texto. En este caso, el grupo experimental no presentó mejoras significativas en el nivel de comprensión lectora inferencial, pero sí en los niveles literal y crítico.

Según el MEN, en Colombia “la comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual son ‘niveles’ de lectura por los que un lector puede pasar de manera indistinta. No hay necesariamente una gradación en ellas; una no es mejor que otra porque cumplen funciones diferentes” (s. f., p. 1).

Los resultados permiten establecer que la hipótesis se cumple a cabalidad, ya que la estrategia didáctica basada en estrategias metacognitivas contribuyó a la mejora de la comprensión lectora del grupo experimental en un porcentaje estadísticamente significativo.

La aplicación de la estrategia didáctica, basada en estrategias metacognitivas, se llevó a cabo a través de talleres individuales y grupales, lo que favoreció la reflexión de los estudiantes, quienes a partir de la retrospectiva analizaban la implementación consciente o no de las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación en su proceso de comprensión lectora. Dicho resultado coincide con la investigación de Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro (2017), quienes determinaron que la aplicación de estrategias metacognitivas a través de la implementación de talleres favorece la activación de procesos conscientes y no automáticos, pues los estudiantes involucraron procesos como la atención, la percepción y la memoria.

La aplicación de la estrategia de intervención también favoreció en cierta medida la autorregulación en el proceso de lectura y desarrollo de las actividades, lo que les permitió optimizar el tiempo para leer y poner en consideración con los compañeros la planificación de las tareas y trabajos a desarrollar. También permitió el análisis consciente del texto y replantear sus estrategias para comprenderlo.

De acuerdo con los resultados y el proceso de esta investigación, se recomienda implementar la estrategia didáctica basada en la metacognición durante un periodo mayor a los dos meses, con el propósito de ahondar mucho más en la aplicación de este tipo de estrategias, trabajarlas específicamente con cada nivel de comprensión lectora y mejorar los resultados en el nivel inferencial. Además, se recomienda contar con distintos recursos tecnológicos para trabajar con varios formatos.

Por otro lado, se recomienda incrementar el número de preguntas para el cuestionario autoadministrado, pues a mayor número de ítems mayor es el porcentaje de confiabilidad del instrumento, además de que así se brinda la posibilidad de evaluar mejor los niveles de comprensión lectora.

Asimismo, se considera importante desarrollar la aplicación de estrategias metacognitivas en otras áreas, de manera que favorezcan la comprensión en otros campos del conocimiento. Esta estrategia permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por último, se recomienda seleccionar diferentes tipologías textuales para llevar a cabo análisis, comprensión e interpretación de otras lecturas. De esta manera, se logra que los estudiantes no solo adquieran conocimientos con

respecto a la estructura, sino también con respecto a la información que de estos puedan extraer.

Agradecimientos

Este artículo es el resultado del trabajo de investigación *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora*, 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 doctora Solbey Morillo Puente y la magíster Luz Adriana Restrepo Calderón, quienes figuran como autoras de esta contribución a la comunidad académica.

Referencias

- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S. y Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia]. Repositorio Universidad Autónoma de Manizales. <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/241>
- Arias Gundín, O., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339019>
- Baker, L. (1994). Metacognición. Lectura y educación científica. En C. Minnick Santa y D. Alvermann, (comps.). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones* (pp. 21-44). Aique didáctica.
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/r.je.2019.04.008>
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/258>
- Cerda Etchepare, G., Salazar Provoste, O., Cerda-Oñate, K. y Riffo, B. (2019). Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: Predictores del rendimiento académico general y en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, (45), 31-57. http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n45/Descarga45_1.html
- Dirección Administrativa Nacional de Estadística, DANE. (2017). *Educación formal en Antioquia 2017*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_17.pdf
- Franco Montenegro, M., Cárdenas Rodríguez, R. y Santrich Sánchez, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- Hernández Gómez, J. y Sanabria Marín, K. (2018). Estrategias Metacognitivas: Engranaje de la comprensión lectora. *La Tercera Orilla*, (21), 51-66. <https://doi.org/10.29375/21457190.3475>

- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>
- Malte Arévalo, E. (2018). *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Dspace Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1147>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editor S. A.
- Mateos, M., y Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>
- Mato Vázquez D., Espiñeira, E. y López Chao, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 39(158), 91-111. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58759>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Consultado el 4 de enero de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Los niveles de lectura. Consultado el 4 de enero de 2020. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). Lineamientos curriculares. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Muñoz-Muñoz, Á. E. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M. y Castro Rubilar, J. (2016). Metacognición institucional para un aprendizaje organizacional participativo: Herramienta innovadora de gestión escolar. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 11-21. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22718>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez Hernández, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Colombia]. Repositorio Institucional. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3951>
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomázein*. (7), 95-115. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/6_Peronard.pdf
- Puente, A., Mendoza, M., Calderón, J. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos, Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781

- Ramírez Peña, P. (2014). El déficit en comprensión lectora a la luz del modelo funcional de Luria: una propuesta de intervención neuropsicológica. *Paideia*, (54), 57-73. https://www.researchgate.net/publication/281036376_El_deficit_en_comprension_lectora_a_la_luz_del_Modelo_Funcional_de_Luria_un_propuesta_de_intervencion_neuropsicologica
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K. y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y comunicación de séptimo de año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Universidad Estatal a Distancia, UNED. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? UNED. https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Vargas, R. y Molano, L. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y acción*, (22), 131-144. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7403
- Villalonga Penna, M. (2014). Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza. *Población y Sociedad: Revista de Estudios Sociales*, 21(1), 156-158. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/2929/2835>
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco H. y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 211-217. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>

Traducciones

PRO-TEST ~~ERRO~~ **ERRO**®



**STOP Parasite...!
WE STILL WAITING,
WHAT THE FUCK
IS DEMOCRACY?**



**CORPORATIONS SUCKING...
URGENT, fumigate plaguel**



- FLUXUS UTOPIAN IDEA
- FLUXUS SMALL SIZE IDEA
- FLUXUS MEDIUM SIZE IDEA
- FLUXUS LARGE SIZE IDEA
- FLUXUS EXTRA LARGE SIZE IDEA



POST MAIL NET ART DATA®



Mail Art Seal by Tulio Restrepo - A.A. 65.376 - Medellín - Colombia

Sellos de caucho de artista correo

Tulio Restrepo (2012-2019).

Técnica: impresión de sellos de caucho

Dimensiones: variables

Industria relacional y economía de la contribución*

Bernard Stiegler

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Se obtiene un ideal-tipo cuando se acentúa unilateralmente uno o muchos puntos de vista, y se encadena con ello una multitud de fenómenos, dados aisladamente, difusos y discretos, que se encuentran ora en gran número, ora en pequeño número, y en algunos lugares para nada; que se ordenan siguiendo los precedentes puntos de vista elegidos unilateralmente, para formar un cuadro de pensamiento homogéneo. En ninguna parte se encontrará empíricamente semejante cuadro en su pureza conceptual: es una utopía. El trabajo histórico tendrá por tarea determinar en cada caso particular hasta qué punto la realidad se acerca o se aleja de este cuadro ideal.

(Max Weber, 1981)

Tres convicciones en cuanto al nuevo mundo industrial

He contribuido a la iniciativa y a la concepción de estos diálogos sobre la base de tres convicciones.

La primera de ellas es que —como lo indica el título de este ciclo de encuentros— vivimos *más que nunca en un mundo industrial* y la calamitosa fábula de lo que se llamó la sociedad “posindustrial” está por fin detrás de nosotros; nuestra época conoce transformaciones siempre más radicales y más rápidas, y a ese proceso de innovación permanente, que constituye un fenómeno extraordinariamente nuevo y extraño desde el punto de vista de la historia, de la protohistoria y de la prehistoria de la humanidad, que se llama la modernización, es más industrial que nunca. Es la época de una industria de servicios tal que la industrialización afecta de acá en adelante la vida en su totalidad, las relaciones

* Cómo citar: Stiegler, B. (2020). Industria relacional y economía de la contribución. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 237-250. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a11>

Traducción realizada por Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial Fayard por permitir el acceso del libro en francés para su versión parcial en español. Se conserva la presentación editorial del francés. Nota del editor.

Recibido: 10 de febrero de 2020.

Aprobado: 16 de marzo de 2020.

sociales más diversas y la actividad psíquica hasta en sus mínimos rincones. La he llamado la época hiperindustrial (Stiegler, 2004).

Mi segunda convicción es que *cambiamos de mundo industrial*. El que dejamos atrás reposaba sobre el modelo productivista que se había establecido en el siglo XIX y que se pulió en el siglo XX como industria organizada siguiendo el modelo consumista; el fordismo, que había conducido esta organización productivista-consumista a una especie de perfección, estaba fundamentado a la vez en el trabajo en cadena y en los medios de comunicación. Rompiendo con una edad dominada por las industrias culturales analógicas, el nuevo mundo industrial es lo que emerge a través de lo que se ha llamado sucesivamente la “sociedad de la información”, la “sociedad del saber”, la “industria del conocimiento” y la “economía de lo inmaterial”. Que estos calificativos sean adecuados o no, es una amplísima pregunta que permanece abierta y sobre la que me he expresado en otra ocasión¹.

Mi tercera convicción es que la superación del modelo productivista-consumista —que encuentra de ahora en adelante por todas partes sus propios límites sistémicos, lo que confirma las tesis que René Passet había enunciado hace veinticinco años (Passet, 1979)— tiene que ver de manera esencial con la aparición de un nuevo tipo de tecnologías relacionales. Las tecnologías relacionales aparecieron en el seno del estadio más reciente de la sociedad productivista-consumista, conduciendo a lo que Jeremy Rifkin llamó el “capitalismo cultural”. Pero ellas son portadoras de un potencial relacional que rompe con la organización productivista-consumista en la medida en que esta reposa en una oposición funcional entre las dos instancias que la fundan: el productor y el consumidor.

La transformación de los modos de vida que se puso en funcionamiento desde comienzos del siglo XX con las *public relations*, que debían conducir a lo que luego de la Segunda Guerra Mundial se llamó *marketing*, constituirá una verdadera factura de las existencias individuales y colectivas por parte de las industrias de servicios, cuyas primeras y principales fueron las industrias culturales.

En el modelo de Jeremy Rifkin, los medios masivos explotan tecnologías relacionales analógicas que captan el tiempo de conciencia “proveyéndole” tiempo de experiencia estandarizada (como programa de televisión o de radio, pero también como industrias del turismo y del “descanso”, lo que Leroi-Gourhan preveía y teorizaba desde 1965²). Pero las tecnologías relacionales

¹ Sobre lo inmaterial, ver *L'économie de l'hypermatériel et psychopouvoir* (Stiegler, 2008a) y, sobre lo que François Fillon llamó la “batalla de la inteligencia”, ver *De la jeunesse et des générations* (Stiegler, 2008b).

² Cfr. *El Gesto y la palabra* (Leroi-Gourhan, 1971, pp. 346-349).

típicas del siglo XXI ofrecen *tiempo de conexión* que es también tiempo de interacción, lo que constituye a este respecto *un nuevo tipo de experiencia tecno-lógicamente relacional*.

El consumismo del modelo productivista

El capitalismo está intrínsecamente ligado a la industria, y con muchísima mayor razón cuando se vuelve “cultural”, incluso si hay un precapitalismo o un protocapitalismo que, analiza Max Weber, no es aún industrial. En desquite, este protocapitalismo es el que instala ya una división de los papeles sociales completamente nueva, y que será típica del capitalismo industrial, por donde se inventan las figuras del consumidor y del productor tal como se distinguen y se oponen funcional y relacionalmente. Weber, que describe al emprendedor del siglo XVIII que emerge en Pensilvania, muestra cómo ese protocapitalista se asigna por tarea separar la producción y el consumo, a la vez que los pone en relación, monopolizando para ello esta relación y poniéndose así en posición de intermediario.

Simplemente ocurrió esto: imaginemos un joven, hijo de una de las familias de empresarios residentes en la ciudad. Un buen día decidiría ir al campo para seleccionar con esmero los tejedores que le eran necesarios, los sometería gradualmente bajo su dependencia y control, en pocas palabras, los transformaría de campesinos en obreros. A un tiempo, se encargaría personalmente de las transacciones, entablando contacto directo con los compradores al menudeo. Asimismo, se encargaría de manera directa de atraerse una nueva clientela, realizaría viajes cada año por lo menos y trataría, especialmente, de que la calidad de los artículos respondiera a la necesidad y al deseo de los compradores, aprendiendo así a “adaptarlos al gusto” de cada quien, comenzando por aplicar el principio de: “a precio barato mayor consumo”. Llegando aquí, volvería a repetirse el fatal desenlace de todo proceso de “racionalización”: el que no encaja el paso queda eliminado (Weber, 1981, p. 41)³.

Esta nueva organización de la sociedad que forma los lineamientos del productivismo y del consumismo, separando y oponiendo a los productores y a los consumidores, es lo que el capitalismo maquínico del siglo XIX va a sistematizar y a generalizar, pero buscando ante todo optimizar la productividad por medio de las inversiones en la innovación y la realización de economías de escala. Las ganancias de productividad van a ser tan importantes y rápidas que van a crear bien pronto una amenaza de superproducción.

³ Comenté este texto en *Mécréance et discrédit 1. La Décadence des démocraties industrielles* (Stiegler, 2004b, p. 102).

Es por esto que el siglo XX, desde el nacimiento de lo que va a ser pensado como lo que llamamos hoy el *design*, el capitalismo va a dedicarse mucho más a formar mercados y, para ello, a captar el deseo de los consumidores para darle salida a su producción. Si el gran pensador de la sociedad industrial productivista salida del siglo XIX es —con Marx— Frederik Taylor, teórico de la organización científica del trabajo y autor de *The Principles of scientific Management*, el siglo XX está mucho más dominado por el pensamiento del *marketing*, cuya primera gran figura es la del sobrino de Freud, Edward Bernays. El *marketing* es una teoría de las relaciones, y se presenta ante todo como tecnología de las *public relations*⁴. Edward Bernays publica *Crystallizing Public Opinion* en 1923, en el momento mismo en que la Bauhaus trata de pensar nuevas relaciones entre el arte y la industria. Pero es con Ernest Dichter y Louis Cheskin, después de la Segunda Guerra Mundial, que aparece el *marketing* tal como lo conocemos. El objetivo ya no es formar y explotar productores, sino controlar comportamientos de consumidores por medio del desarrollo de psicotecnologías que tienden a liquidar la noopolítica propuesta desde Ferry por las instituciones de programas.

Un artículo de la agencia de publicidad MacGraw-Hill, publicado por la revista *Advertising Age* el 24 de octubre de 1955, se dirige así a los productores estadounidenses:

En tanto que nación, somos ya tan ricos que los consumidores no tienen ninguna necesidad de comprar una gran parte —quizás el 40 %— de nuestra producción, y esta necesidad disminuirá progresivamente en el curso de los próximos años. Ahora bien, si los consumidores escogen no comprar una gran parte de la producción, no está lejana una fuerte depresión económica. (Calmann-Lévy, citado por Packard, 1958, p. 23)

Esta amenaza es, de hecho, una consecuencia concreta de la baja tendencial de la tasa de ganancia —que tiene como corolario el aumento del desempleo y la pauperización—; contra esta baja lucha el capitalismo no ha dejado de intensificar la innovación, lo que engendra entonces inevitablemente excedentes de producción y una obsolescencia crónica de los productos con respecto a la cual es necesario sostener cada vez más artificialmente el consumo, como lo muestra Vance Packard (1958):

Desde 1950, en momentos en que la superproducción amenazaba numerosos frentes, las preocupaciones de los dirigentes de las sociedades industriales sufrieron una modificación fundamental. La producción pasó para ellos a segundo plano. En lugar de pensar en fabricar, pensaran en vender. (p. 24)

⁴ La tesis presentada en este párrafo está desarrollada en *Prendre soin. De la jeunesse et des générations* (Stiegler, 2008b). Allí mostré que, mucho más allá de lo que Michel Foucault llamó el biopoder, el siglo XX se caracteriza por la formación de un psicopoder cuyos órganos son el *marketing* y los medios de comunicación.

La cuestión no es ya entonces, y en *la actualidad mucho menos aún*, controlar la población como máquina de producción (lo que Michel Foucault describió como el objetivo de lo que llamaba el biopoder), sino más bien como *máquina de consumo*; y el envite ya no es el biopoder sino el psicopoder como control y fabricación de motivaciones: “En las conferencias de industriales y de comerciantes, se habló de ‘revolución del mercado’, y se reflexionó mucho sobre los medios para ‘estimular’ a los compradores creándoles necesidades cuya existencia ellos ignoraban” (Packard, 1958, p. 24).

Es en este contexto en el que se desarrolla en los Estados Unidos la *Investigación de los móviles*, de la que Ernest Dichter es el principal representante. Plantea, en principio, que es necesario encontrar los medios de precondicionar al cliente para comprar [los productos] “grabándole las características en el cerebro” (Packard, 1958, p. 28)⁵.

Es así como se emprende el proceso que conducirá a la destrucción del aparato psíquico juvenil y a la liquidación de las relaciones intergeneracionales. Para ello, tras las huellas de los primeros trabajos de Bernays (pero también de la cibernética aplicada a los condicionamientos de los equipamientos de las fortalezas volantes durante la Segunda Guerra Mundial), Dichter y Cheskin ponen el psicoanálisis al servicio del análisis sistemático de los mercados. Es así como invitan a los industriales a distinguir entre tres dimensiones en el aparato psíquico de sus clientes:

1. la consciencia, que no es manipulable;
2. el preconscious, que los investigadores norteamericanos llaman con más gusto subconsciente;
3. el inconsciente, que alberga fuerzas, las pulsiones, que es posible manipular vía el preconscious.

Vance Packard (1958) puede, desde entonces, escribir que “la exploración de nuestras actitudes con respecto a los productos, a los niveles dos y tres, es ahora conocida, en tanto que ciencia nueva, bajo el nombre de análisis o de investigación de móviles” (Packard, 1958).

La superación del modelo productivista-consumista

A comienzos del siglo XXI, al que acabamos de entrar al encuentro de tantas sorpresas, el sentimiento dominante es el de una gran perturbación, mucho más allá de la sola fecha del 11 de septiembre que, en una sola jornada, conmovió e hizo temblar el mundo por mucho tiempo. Sin embargo, no es ciertamente el

⁵ Packard cita aquí el *New York World-Telegram and Sun*.

terrorismo el que constituye el hecho más conmovedor de este comienzo de siglo que es también un nuevo milenio; el potencial de desestabilización cuyos efectos sentimos que aumentan procede de una mutación sistémica mucho más profunda; y yo sostengo que ella nos ha de llevar a un tercer período de las sociedades industriales.

A este respecto, nuestra primera hipótesis común —digo común a la Escuela Superior de Creación Industrial (ESCI), al polo de competitividad Cap Digital y al Instituto de Investigaciones y de Innovación (IRI) del Centro Pompidou— es que entramos en un tercer período del capitalismo industrial donde la oposición producción/consumo tiende a volverse secundaria, es decir, ya no es portadora del dinamismo de este sistema dinámico que es el capitalismo industrial.

Ciertamente, esto no significa que esta división de los papeles en las relaciones sociales vaya a desaparecer (es muy verosímil que la industria nuclear, por ejemplo, vaya a permanecer aún durante mucho tiempo estructurada por esta oposición funcional). Pero, además de que la actividad de concepción de la producción nuclear será quizás conducida a evolucionar sensiblemente bajo la influencia de las tecnologías relacionales digitales, y en una relación nueva con su medio social, esto significa que las zonas de actividad económica e industrial por donde el sistema va a reconfigurarse serán estructuradas por nuevos tipos de relaciones entre los diferentes actores de la sociedad que se ha vuelto hiperindustrial e hipermaterial (Stiegler, 2008, p. 111).

Las nuevas relaciones industriales que instauran *nuevas relaciones sociales* en la sociedad hiperindustrial e hipermaterial serán cada vez más del orden de la *contribución*, por donde los actores tenderán a diluir la frontera muy tajante que separaba a los productores de los consumidores de manera, por lo demás, muy homogénea con los principios de la división industrial del trabajo que había conducido a la patología social de lo que Georges Friedmann llamaba el “trabajo en migajas” y luego a aquella que conocemos de ahora en adelante como consumo adictivo, que engendra su lote de miserias económicas, medioambientales, psicológicas y simbólicas.

Las nuevas relaciones industriales que instauran estas relaciones sociales contributivas se han hecho posibles por las tecnologías de la colaboración. La figura del contribuyente, entre los cuales el aficionado es en el mundo del arte y de la cultura una ocurrencia específica que le interesa evidentemente mucho al Centro Pompidou, y que nosotros estudiamos muy de cerca en el seno del Instituto de Investigación y de Innovación, es portadora de lo que André Gorz (1991) llamaba metamorfosis del trabajo. Pero lo que le concierne al trabajo, le concierne también a la vida por fuera del trabajo, y en realidad esta separación se vuelve cada vez más vaga desde que la oposición entre producción y consumo parece detenerse.

Nuestra segunda hipótesis común es que la renovación de la figura del aficionado y la emergencia correlativa de la economía de la contribución han sido posibles a la vez por un *poderoso deseo de la población*, y en particular de la juventud, que ya no quiere contentarse con consumir, y por el despliegue de las tecnologías relacionales digitales que rompen la oposición entre producción y consumo al ofrecer funciones tanto de autoproducción como de indización sobre la web, donde se tejen nuevos tipos de redes que se llaman “sociales”. Pensamos que la concretización y la cristalización sistémica de esta evolución conducirán a una economía industrial de la contribución.

Se puede y se debe evidentemente imaginar economías de la contribución que no reposen en la figura del aficionado. Sin embargo, es sobre todo a través de las prácticas culturales y las nuevas figuras del aficionado que ellas se engendran en el nuevo entorno relacional —a la vez bajo la forma a veces demasiado sabia que constituye la cultura del *hacker*, y en el sentido en que el intercambio de ficheros musicales constituye un embrión de práctica musical *amateur* como expresión de una elección y de un acto de administrar *samples*—, que se desprende el *ideal-tipo* de lo que es el contribuyente, haciendo emerger una economía de la contribución que nadie ha querido y que, en realidad, contraría los intereses de todos aquellos que querrían proteger su capacidad de querer, es decir, su poder.

Siempre es así como se hacen las grandes transformaciones, “en las espaldas de la conciencia”, decía Hegel, y “con paso de paloma”, añadía Nietzsche. Retengamos aquí que el mundo de la cultura se encuentra, de hecho, vuelto a poner en posición de *vanguardia* de la sociedad industrial que se inventa.

La innovación ascendente, una nueva época del design

Si vivimos en una sociedad más industrial que nunca, y si la economía industrial de mañana ya no reposará sobre la oposición funcional de la producción y del consumo inducida por la división industrial del trabajo, sino sobre un dispositivo de contribución que ya no opone esos papeles —oposición que condujo a la descomposición de la sociedad como trabajo en migajas y consumo adictivo destructor de las relaciones sociales—, sino que compone, por el contrario, verdaderas *relaciones*, será preciso inventar otra secuencia y otro tipo de relación entre el *design* y las otras funciones de desarrollo de productos industriales.

El *design* aparece en el segundo período del capitalismo, período que está esencialmente fundamentado en y por el control y la masificación de los comportamientos del consumidor. Mi tesis es que, en la época de la tercera forma de organización industrial de la sociedad, es necesario inventar una nueva relación entre ese *design* y el medio contributivo que debería darse

como primera tarea “*design-ar*”, contribuyendo él mismo a la confirmación y a la concepción de su emergencia.

Hacer un *design* en la época de la contribución, en la época de un modelo económico e industrial contributivo, del que las nuevas figuras de los aficionados deberían formar la vanguardia con el mundo artístico, es ante todo compartir la capacidad de *design-ar*, de concebir con los que antaño fueron llamados clientes, y que, al volverse contribuyentes, participan en la formación de un bucle del que se trata de convertirlo en una espiral fecunda más que en un círculo vicioso.

Esto supone ante todo rebasar la secuencia lineal que va de la concepción en sentido amplio (desde la investigación hasta el *design*, pasando por la investigación y el desarrollo, la ergonomía, etc.) a la distribución. No se trata simplemente de modificar bien en profundidad la división del trabajo y su organización, es decir, el *management*; se trata de cambiar por completo la naturaleza misma de las relaciones entre todos los actores directos e indirectos del hecho industrial total; y ya lo veremos con Yann Moulier Boutang cuando coloque de alguna manera las externalidades en el centro.

Ahora bien, lo que llamo el hecho industrial total es lo que debe dar cuenta del sitio de los beneficiarios del mundo industrial *así como de sus víctimas*. En el mundo industrial, como en todos los mundos humanos sin duda, pero quizás más brutal, constante y general que en toda otra forma de organización social, hay siempre víctimas; hay “roturas”, transformaciones, es decir, destrucción que, incluso si es creadora (como lo dice Joseph Schumpeter), es ante todo destrucción, y produce entonces víctimas al destruir tanto hombres como cosas y entornos: aquello que se llama “externalidades”. Ahora bien, en una “economía contributiva”, ellas vendrían hacia el centro, y ahí estaría quizás para el *design* su más grande novedad.

La nueva praxis y su utopía

La figura del aficionado, del que he planteado que constituye el ideal-tipo del contribuyente (en el sentido en que Weber habla de un ideal tipo intrínsecamente utópico, que no existe pues de hecho, que es una idealidad dinámica organizadora de un medio social y que permite precisamente aclarar y describir su dinámica), es una figura de la economía libidinal perfectamente realizada, y tal que reposa ella misma, precisamente, en un proceso de idealización (que se traduce en el aparato psíquico en lo que Freud llama el ideal del yo).

La libido es lo que, como energía constituida por su economía y su puesta en reserva, transforma la satisfacción de las pulsiones, por esencia asociales, en un acto social que conduce en sus formas más socializadas a lo que se llama la

sublimación. Y el aficionado, que es una figura ideal de esta sublimación ella misma idealizadora, es el que puede acceder a lo que se llama lo sublime.

El *amateur* es el que ama en este sentido, en el sentido en que, como todo amante, está claramente más poseído por lo que ama de lo que él mismo lo posee. Así mismo, la economía de la contribución no es tanto una economía de la posesión (y por tanto de la propiedad), sino una economía de la implicación y de la circulación de una energía libidinal que está engendrada por el intercambio en el curso del cual se produce una acumulación distribuida más que captada. Es pues una economía no-rival, como lo dice Michel Gensollen (2004), “donde el valor se sitúa mayoritariamente en la elaboración de las formas más bien que en su reproducción industrial”.

En el siglo XX se situó una economía libidinal industrial, es decir, una organización industrial de la captación de la libido como energía que se ha tratado desde entonces, precisamente con Bernays, de desviar hacia la mercancía. Aquí mismo he sostenido, hace tres años⁶, que ese capitalismo industrial del siglo XX había explotado la figura del consumidor a tal punto que había terminado por destruir su libido, y que el *design* estaba en gran medida inscrito en la localización de ese sistema.

Me gustaría hoy encadenar con ese análisis y añadirle aquí que la nueva figura del aficionado como ideal tipo de una economía de la contribución, se afirma como una especie de relevo de esta negatividad (en el sentido del *Aufhebung* de Hegel); es esta posibilidad de relevo «relève» la que constituye la tarea del nuevo *design* como un desafío que se trata pues de aceptar «relever».

La formación del contribuidor como actor económico es, en efecto, en tanto que su ideal tipo es el *amateur*, una *reafirmación de la libido y una reinención de su economía que termina por ser arruinada por las técnicas de captación y de desvío del marketing*⁷ (catástrofe que produce desmotivación, disgusto y adicción); el contribuidor es el que reafirma la necesidad de construir una economía libidinal durable, si puedo decir así, y que la construye él mismo. No espera que la sociedad industrial la construya en su lugar.

La formación de una figura tal es una situación producida por la sociedad; ella no es producida por iniciativa del mundo industrial. En desquite, esta iniciativa de la sociedad, que no es una iniciativa del mundo industrial, se ha apoderado de una proposición del mundo industrial, de una propuesta tecnológica engendrada

⁶ En el curso del coloquio *Pensar el design* que fue luego publicado en las ediciones de la Regard, bajo la dirección de Brigitte Flamand.

⁷ Traté de describir las causas y los efectos de esta destrucción en *Mécréance et discrédit 1. La Décadence des démocraties industrielles*. y en *De la misère symbolique: Tome 1. L'époque hyperindustrielle*.

por el desarrollo de las telecomunicaciones, de la informática, del audiovisual y de lo que, a través de la digitalización, se ha puesto a converger en una nueva red que constituye un medio sociotécnico asociado, es decir, un medio donde todos los actores son participativos y donde el proceso de lo que se realiza allá es el estadio más reciente de un proceso de gramatización (es decir, de reproducción y discretización cuyo caso más conocido es la gramatización del lenguaje por la escritura); el proceso de gramatización de las relaciones sociales en tanto que tales.

El desarrollo de la informática, el audiovisual y las telecomunicaciones que convergen en la digitalización constituye un nuevo estadio de la reproductibilidad tal y como ella se vuelve accesible a casi todos y a costo casi nulo, lo que permite súbitamente a toda suerte de actores acceder a funciones que no eran hasta entonces accesibles más que a profesionales. Es así como se ve aparecer en la vida cotidiana de las personas toda suerte de funciones técnicas hasta hace poco muy sofisticadas, como por ejemplo la gestión de las indizaciones por motores de búsqueda y la realización de peticiones sobre bases de datos; hacer una búsqueda en Google es hacer una tal indagación, y el hombre ordinario del país hiperindustrializado efectúa a menudo muchas de ellas en la misma jornada.

Hace muy poco tiempo que todo esto se volvió posible. Hace veinte años, cuando presenté al Centro Pompidou la exposición *Memorias del futuro*, buscar un ítem en una base de datos, utilizar o alimentar un dispositivo de indización, anotar e inscribir datos, etc., eran funciones muy especializadas, muy “puntuadas”, como se estilaba decir entonces con una palabra un poco ridícula; esas operaciones estaban reservadas a los profesionales de los nuevos oficios. Insisto en la indización, pero se necesitaría hablar también de la autoproducción audiovisual que está en vías de invadir la red digital precisamente desde que se concibió un sistema rudimentario pero eficiente de alojamiento y de distribución indizada de esos videos autoproducidos.

Este devenir general por donde se diseminan nuevas competencias en la sociedad, precisamente en la medida en que ellas se vuelven saberes de aficionados, escapa a las corporaciones de los diversos profesionales de muchas profesiones; en particular de los saberes informáticos, que se difunden de tal manera que se ve cómo se desarrolla toda suerte de competencias que no han sido anticipadas por la UTC, por la Ensci, por la Escuela Nacional Superior de Telecomunicaciones (ENST) ni por ninguna escuela, porque esos saberes se forman más pronto de lo que se escribe o se concibe un curso, y porque son cada vez más el fruto de la actividad de apasionados y de *amateurs* en ese sentido, en el sentido de lo que Pekka Himanen llama *hackers*.

¿Qué es un *hacker* en el fondo, y qué hay de positivamente subversivo en esta figura? Yo concibo esta figura y su positividad por su capacidad de apropiarse de la oferta tecnológica e industrial sin conformarse con las prescripciones del *marketing* de esa oferta, queridos por los planes de desarrollo concebidos por la industria. Y ello ocurre así porque lo que ponen en funcionamiento estos actores, que ya no son ni consumidores ni clientes, que no son usos, como lo creían los industriales que querían a través de esos usos controlar el devenir de su producto; son *prácticas* sociales, individuales y colectivas de una gran complejidad y que tienen que ver con lo que se llamaba antaño una *praxis*, pero en un sentido muy renovado y revisitado.

La hipermaterialidad de las tecnologías relacionales y transformacionales

La economía de la contribución emerge al estadio más reciente del proceso de gramatización, como discretización, formalización, reproducción y reticulación tecnológica de las relaciones. Pero esta gramatización se opera igualmente a nivel del viviente y de la materia inerte con las biotecnologías y las nanotecnologías. Creo que esta conjugación de factores plantea la cuestión de lo que llamé la hiper materia y lo hiper material. Aparece así que la época de la economía de la contribución es también la de la economía de lo hiper material, y no de lo inmaterial, como tan a menudo se lo pretende.

En momentos en que vivimos la enorme transformación que designo aquí con el nombre de sociedad hiperindustrial, que echa por tierra un sistema que se instaló hace más de dos siglos y que reposaba en la distinción productor/ consumidor, lo que lleva a Pekka Himanen a sostener que rompemos así con la ética protestante del capitalismo, es decir, con el espíritu del capitalismo según Max Weber, aparece otro elemento muy importante de ruptura que concierne a la materia y a la forma y, más allá o más acá de la materia y de la forma, a la energía y la información, en el sentido que esas palabras tienen en física cuántica.

Lo que parecía constituir el *zócalo* de la sociedad industrial, el elemento que había permanecido sólido de esta sociedad a tal punto inestable, entra él también, en efecto, en transformación, a tal punto que para designar esta novedad se habla de tecnologías transformacionales. A pesar de la metaestabilidad muy fluida que no ha cesado de extenderse con la sociedad industrial, y como su carácter propio, pensamos hasta hace muy poco que esta metaestabilidad preservaba la “tierra firme” (si puedo decirlo); o, para ser más preciso, una permanencia de los datos de los que las ciencias de la naturaleza hacen sus objetos como física o como biología. Durante mucho tiempo, la ciencia se define planteando que, más allá de todas las transformaciones que afectan su objeto, este está constituido por características *esenciales* y, en esto, en y por la firmeza de su ser.

Durante mucho tiempo, la confianza del hombre ordinario en la industria —que ha hecho de esas ciencias tecnociencias— habrá reposado sobre la idea de que esas ciencias mantenían firme un objeto firmemente constituido, y que forma precisamente por esto un ser, es decir, la unidad idéntica de lo que no deviene. Es este ser estable el que fundaba la solidez de un zócalo de estabilidad que soporta y contiene toda suerte de inestabilidades; durante mucho tiempo se creyó que no era transformable, como hay cosas de las que se dice que no son negociables o que no son calculables. Ahora bien, todo esto también se vuelve transformable y metaestable, por no decir potencialmente inestable. A este respecto, las tecnologías transformacionables constituyen una hipertransformación; y esta es típica de la sociedad hiperindustrial, mientras que las tecnologías relacionales participan en un inmenso proceso de transformación social.

Este dato —lo que yo llamo pues hipertransformación— concierne a toda la actividad industrial (tanto la de los productores y de los consumidores como la de los contribuidores que, en tanto que pares, escapan a esta dicotomía funcional), concierne en primer lugar al *designador* en tanto que, hasta entonces, él estaba obligado a trabajar con formas y con materias o materiales, cuando el trabajo del *designador* reposaba en la diferencia entre la forma y la materia. Ahora bien, ya no es posible pensar lo real hiperindustrial oponiendo tales categorías; y como lo escribe Gilbert Simondon, se precisa superar el esquema hilemórfico, es decir, el que opone la *hylè* (materia) a la *morphè* (forma) para razonar en términos de procesos de individuación, es decir, de transformación.

La hipermateria es lo que se transforma en el curso de un tal proceso donde no es pertinente distinguir la materia de su forma; ella es aquí siempre ya una forma. Y es esto lo que hace aparecer muy manifiestamente la tecnología de la “materia” nanométricamente manipulada y dramatizada; las nanoestructuras son siempre ya formas o, más bien y más precisamente, procesos tramados por la pareja energía/información que constituye ya la cuestión de la hipermateria en la mecánica cuántica, mucho antes de las nanociencias y las nanotecnologías. Sin embargo, estas últimas hacen aparecer esta cuestión de manera muy singular y como asunto de una transformación tal que ella desestabiliza lo que se presentaba hasta entonces como el zócalo firme del devenir industrial.

Es necesario, sin embargo, hablar de hipermaterialidad igualmente en el sentido en que vivimos en la sociedad hipermaterializada (constituida por una materia que da una forma, como información, y a partir de una energía) de tal suerte que prolifere allí lo *hipermaterial que se inmiscuye en todas las relaciones*, como teléfono celular, computador, Ipod, chip RFID, microtecnologías y un día como nanotecnologías compatibilizadas con las biotecnologías.

Lo que se llama inmaterial, es decir, la información, no es pues nunca inmaterial; la menor señal es siempre material, requiere solo algunos electrones. Hay siempre materia en la forma como hay siempre forma en la materia. Los trenes binarios de información, que traman cada vez más nuestras relaciones, y que son ya hipermateria, necesitan lo que se llama todo ese “material” que es en realidad de lo hipermaterial. Ahora bien, este hipermaterial que es microtecnológico, está él mismo en vías de mutar; pronto se reconfigurará a través del desarrollo de las tecnologías transformacionales. Y es aquello con lo que los *designadores* van, de acá en adelante, a tener que componer.

Este proceso es hipertransformacional porque transforma las condiciones mismas de la transformación; la industria es, por otra parte, desde su origen y en su hecho más general, un modo de la transformación industrial por la reproducibilidad. El hombre es él mismo esencialmente un transformador —en tanto que técnico— desde su origen y en su hecho más general. Lo que caracteriza la transformación *industrial* es que ella consiste en una transformación que se hace por estandarización de las condiciones de transformación, lo que es una modalidad particular de la gramatización.

Si tratamos en este momento de hacer la síntesis de todo lo que ha sido dicho hasta aquí, vemos que asistimos a una transformación de las condiciones industriales de transformación por el hecho de la aparición de, por una parte, las tecnologías transformacionales y, por otra parte, una modalidad de distribución de los papeles entre los transformadores, donde el destinatario de las transformaciones ya no es el que —como lo era el cliente—, sufre todas esas transformaciones, sino de las que él se vuelve también, por el contrario, un destinador, es decir, un transformador. La apuesta del nuevo mundo industrial es en esto la invención de un circuito de transformación generalizada, o más bien de un conjunto reticular de circuitos que cumplen esta transformación generalizada. Las concepciones de un tal conjunto es el envite de una economía política de la contribución, y tal es también, yo creo, el tema de nuestros encuentros.

Referencias

- Gensollen, M. (2004). *Economie non-rivale et communautés d'information*. Réseaux, (124).
- Gorz, A. (1991). *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda de sentido. Crítica de la razón económica*. Sistema.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El Gesto y la palabra*. Universidad Central de Venezuela.
- Packard, V. (1958). *La Persuasion clandestine*. Calmann-Lévy.
- Passet. (1979). *L'économique et le vivant*. Payot.
- Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique: Tome 1. L'époque hyperindustrielle*. Galilée.
- Stiegler, B. (2004b). *Mécréance et discrédit 1. La Décadence des démocraties industrielles*. Galilée.

Stiegler, B. (2008). Industrie relationnelle et économie de la contribution. En B. Stiegler (dir.), *Le «design» de nos existences: à l'époque de l'innovation ascendante* (pp. 20-42). Fayard.

Stiegler, B. (2008a). *L'économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*. Mille et une nuits.

Stiegler, B. (2008b). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Weber, M. (1981). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Premia.

El acontecimiento antropoceno*

Christophe Bonneuil y Jean-Baptiste Fressoz

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Para Maia, Esteban, Pierre y otros tritones jaspeados

Preámbulo

¿Qué ha acontecido precisamente en la Tierra desde hace un cuarto de milenio?

El Antropoceno.

¿El Antropo-qué?

El Antropoceno; ya estamos en él, entonces hay que amansar esta palabra bárbara tanto como aquello de donde proviene el nombre. Es nuestra época, nuestra condición. Esta época geológica se volvió nuestra historia desde hace más de dos siglos. El Antropoceno es el signo de nuestra potencia, pero también de nuestra impotencia. Es una tierra cuya atmósfera está alterada por el billón cuatrocientos mil millones de toneladas de CO₂ que le hemos echado al quemar carbón y petróleo. Es un tejido vivo empobrecido y artificializado, impregnado por una muchedumbre de nuevas moléculas químicas de síntesis que modifican hasta nuestra descendencia. Es un mundo más caliente y más pesado de riesgos y de catástrofes, con una cubierta glacial reducida, mares más altos, climas desarreglados.

Propuesto en los años 2000 por científicos especialistas del “sistema Tierra”, el Antropoceno es una toma de consciencia esencial para comprender lo que nos ocurre. Lo que nos sucede no es una crisis medioambiental, es una revolución geológica de origen humano.

* Cómo citar: Bonneuil Ch. y Fressoz J. (2020). El acontecimiento antropoceno. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 251-280. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a12>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial Seuil permitir el acceso del libro en francés para su versión parcial al español. Se conserva la presentación editorial del francés. Nota del editor.

Recibido: 10 de febrero de 2020.

Aprobado: 16 de marzo de 2020.

No juguemos a las vírgenes asustadas; los emprendedores de la revolución industrial que nos han hecho entrar en el Antropoceno han llamado con todas sus ganas y han confeccionado activamente esta nueva época. Saint-Simon, sochantre de lo que él llamaba ya “industrialismo”, afirmaba así desde los años 1820 que:

El objeto de la industria es la explotación del globo, es decir, la apropiación de sus productos a las necesidades del hombre, y como en la realización de dicha tarea ella modifica el globo, lo transforma, cambia gradualmente las condiciones de su existencia, de ello resulta que por ella el hombre participa —por fuera de él de alguna manera— de las manifestaciones sucesivas de la divinidad, y continúa así la obra de la creación. Desde este punto de vista, la industria se vuelve el culto. (Conseil Institué Par Enfantin, 1830, p. 219)

Eugène Huzar, su contraparte pesimista, predecía en 1857:

En cien o doscientos años el mundo, al estar surcado por ferrocarriles, barcos de vapor, al estar cubierto de factorías, de fábricas, desprenderá billones de metros cúbicos de ácido carbónico y de óxido de carbono, y como los bosques serán destruidos, esos centenares de billones de ácido carbónico y de óxido de carbono podrán muy bien perturbar un poco la armonía del mundo. (Huzar, 1857, p. 106)

Este libro se propone pensar esa nueva época a través de los relatos que de ella se pueden hacer. Recurre a nuevas humanidades medioambientales que concurren a renovar nuestras visiones del mundo y nuestras maneras de habitar juntos la Tierra. Los científicos acumulan datos y modelos que nos sitúan más allá del punto de no-retorno al Holoceno, sobre el mapa de los tiempos geológicos. Ellos producen cifras y curvas que designan a la humanidad como una fuerza geológica importante. Pero a esas curvas dramáticas, ¿qué relato les puede dar sentido?

La pregunta es todo menos teórica, pues cada relato de un “¿cómo es que hemos llegado aquí?” constituye, por supuesto, los anteojos por medio de los que se encara el “¿qué hacer ahora?”.

Del Antropoceno existe ya un relato oficial: “nosotros”, la especie humana, habríamos inconscientemente destruido en el pasado la naturaleza hasta el punto de alterar el sistema Tierra. Hacia fines del siglo XX, un puñado de científicos del sistema Tierra, climatólogos, ecólogos, nos ha abierto por fin los ojos; ahora sabemos, ahora tenemos consciencia de las consecuencias globales del actuar humano.

Este relato de un despertar es una fábula. La oposición entre un pasado ciego y un presente clarividente, además de ser históricamente falsa, despolitiza la historia a lo largo del Antropoceno. Sirve sobre todo para hacer valer nuestra propia excelencia. Su lado sosegador desmoviliza. Desde hace veinte años que

existe «1992»); nos hemos congratulado mucho y la Tierra se sigue hundiendo aún mucho más en los desarreglos ecológicos.

En su variante administrativa, la moral del relato oficial consiste en darle a los ingenieros del sistema Tierra las claves del “navío Tierra”; en su variante filosófica y encantatoria, consiste en operar ante todo una revolución moral y de pensamiento que solo permitía concluir en un armisticio entre humanos y no-humanos, y una reconciliación de todos con la Tierra.

Considerar el Antropoceno como un acontecimiento, más que otra cosa, es tomar en serio la historia y aprender a trabajar con las llamadas ciencias duras sin, por tanto, ser los simples cronistas de una historia natural de las interacciones de la especie humana con el sistema Tierra. Es, igualmente, observar que no es suficiente medir para comprender y que no se puede contar con la acumulación de datos científicos para comprometer las revoluciones/involuciones necesarias. Es deconstruir el relato oficial en sus variantes gestionarias o irónicas, forjar nuevos relatos y, por tanto, nuevos imaginarios para el Antropoceno. Repensar el pasado para abrir el porvenir. El Antropoceno, ¿edad del hombre? Quizás, pero... ¿qué significa para nosotros, humanos, tener el futuro del planeta en nuestras manos? Acogiendo de brazos abiertos los trabajos de los científicos y de los filósofos, nos esforzaremos por pensar el Antropoceno como historiadores, pues si el desarreglo ecológico alcanza una dimensión nunca igualada, no será la primera vez que los humanos se plantean la pregunta de lo que le hacen al planeta. Olvidar sus reflexiones y sus saberes, sus combates y sus fracasos, sus ilusiones y sus errores, sería perder una experiencia preciosa para los desafíos actuales.

Finalmente, considerar el Antropoceno como un acontecimiento es levantar acta de que hemos pasado un punto de no-retorno. Vamos a tener que vivir con ello. ¿Cuáles relatos históricos podemos darnos del último cuarto de milenio que puedan ayudarnos a vivir el Antropoceno lúcida, respetuosa y equitativamente? Tal es el objeto de esta obra.

Primera parte. ¿A qué estamos nombrando Antropoceno?

Bienvenidos al Antropoceno

En febrero de 2000, durante un coloquio del Programa Internacional Geósfera-Biosfera en Cuernavaca, México, se presenta una discusión sobre la antigüedad y la intensidad de los impactos humanos en el planeta. Paul Crutzen, químico de la atmósfera y Premio Nobel por sus trabajos sobre la capa de ozono, se levanta entonces y grita: “¡No! ¡Ya no estamos en el Holoceno sino en el Antropoceno!”. Así nació una nueva palabra y sobre todo... una nueva época geológica.

Dos años más tarde, en un artículo de la revista científica *Nature*, Crutzen desarrolla su proposición: hay que añadir una nueva edad a nuestras escalas estratigráficas para señalar que el hombre, en tanto que especie, se volvió una fuerza de amplitud telúrica. Luego del Pleistoceno, que abrió el Cuaternario hace dos millones y medio de años, y el Holoceno, que comenzó hace once mil quinientos años, “parece apropiado llamar ‘Antropoceno’ a la época geológica presente, dominada bajo muchos respectos por la acción del hombre” (Crutzen, 2002, p. 23). El Premio Nobel propone dar comienzo a esta nueva época en 1784, fecha de la patente de James Watt de la máquina de vapor, símbolo del comienzo de la revolución industrial y de la “carbonificación” de nuestra atmósfera por combustión del carbón extraído de la litosfera.

Si en griego antiguo *anthropos* significa “ser humano” y *kainos* significa “reciente, nuevo”, el Antropoceno es, pues, el nuevo período de los humanos, la edad del hombre. El Antropoceno se caracteriza claramente porque “la impronta humana sobre el entorno planetario se ha vuelto tan vasta e intensa que rivaliza con algunas de las grandes fuerzas de la Naturaleza en términos de impacto sobre el sistema Tierra” (Steffen, Grinevald, Crutzen y McNeill, 2001, p. 842). No era la primera vez que científicos afirman o profetizan este poder humano sobre el destino del planeta, ora para celebrarlo, ora para inquietarse. En 1780, en *las Épocas de la Naturaleza*, Buffon explicaba que “la faz entera de la Tierra porta hoy la impronta de la potencia del hombre”. Esta influencia se ejerce especialmente sobre el clima; al modificar juiciosamente su entorno, la humanidad podrá “modificar las influencias del clima que ella habita y de esta manera fijar por así decirlo la temperatura en el punto que le convenga” (Leclerc de Buffon, 1780, p. 197). Luego de él, el geólogo italiano Antonio Stoppani definía en 1873 al hombre como una “nueva fuerza telúrica”. Luego, en los años 1920, Vladimir I. Vernadski, inventor del concepto de biosfera, subrayaba la empresa humana creciente sobre los ciclos biogeoquímicos del globo (Steffen, Grinevald, Crutzen y McNeill, 2001, p. 844).

Tampoco era la primera vez que los científicos cedían al antropocentrismo haciendo de la humanidad un marcador geológico; el comienzo del Cuaternario corresponde, en efecto, a la aparición del género *Homo* (*Homo habilis*) hace dos millones y medio de años en África, y el Holoceno se abre con el fin de la última glaciación, pero también con los comienzos de la agricultura. La idea de añadir el Holoceno como un piso más de las capas geológicas, había sido propuesta por Charles Lyell en 1833, pero solo fue validada en 1885. Los geólogos, habituados a trabajar a escala de los cuatro mil quinientos millones de años de la Tierra, no tienen ninguna razón para precipitarse por oficializar nuestra entrada en el Antropoceno. Por lo demás, si referimos la historia de nuestro planeta a una jornada de veinticuatro horas, *Homo habilis* apareció en el último minuto,

el Holoceno se sitúa en el último cuarto de segundo y la revolución industrial en los dos últimos milésimos de segundo. Con una distancia de algunos siglos apenas para el Antropoceno, mientras que la duración del Holoceno se cuenta en miles de años y la del Pleistoceno en millones, se comprende la audacia geológica de Paul Crutzen. Su propuesta va, sin duda, a ser debatida durante algún tiempo más. En la realización del 34.º Congreso de la Unión Internacional de las Ciencias Geológicas que se llevó a cabo en Brisbane en 2012, se decidió crear un grupo de trabajo que presentará su informe en... 2016.

Pero mientras esperamos que los estratígrafos se pongan de acuerdo, el concepto de Antropoceno se volvió ya un punto de encuentro de geólogos, ecólogos, especialistas en el clima y del sistema Tierra, historiadores, filósofos, ciudadanos y movimientos ecologistas para pensar en conjunto esta edad en la que la humanidad se volvió una fuerza geológica importante.

Lo que los humanos le hacen a la Tierra

¿Cuáles son los argumentos que se esgrimen? ¿Qué improntas inscriben los humanos —de forma diferenciada, por lo demás, y habrá que volver sobre este punto— sobre el planeta? Para los químicos de la atmósfera como Paul Crutzen o para los climatólogos como el australiano Will Steffen y el francés Claude Lorius... es en el aire donde se encuentra el arma del crimen que le puso fin al Holoceno: “el análisis del aire contenido en los glaciares nos muestra brutalmente que la mano del hombre, al inventar la máquina de vapor, en el mismo movimiento desarregló la máquina del mundo” (Lorius y Carpentier, 2010, p. 11). Son así señalados con el dedo los gases de efecto invernadero emitidos por los humanos. Con respecto a 1750, a causa de las emisiones humanas, la atmósfera se ha “enriquecido” de + 150 % de metano (CH_4), en + 63 % de protóxido de nitrógeno (N_2O) y de + 43 % de dióxido de carbono (CO_2). En lo concerniente a este último gas, su concentración ha pasado de 280 ppm (partes por millón) en las vísperas de la revolución industrial, a 400 ppm en 2013, es decir, un nivel nunca alcanzado desde hace tres millones de años. Recién venidos, han entrado en la composición de la atmósfera después de 1945: los gases fluorados como los CFC, que llenaban hasta los años 1990 nuestros refrigeradores y nuestros aerosoles. Todos estos gases son llamados “efecto invernadero” porque ellos retienen el calor que la Tierra, calentada por el sol, emite hacia el espacio. Y la acumulación de tales gases en la atmósfera no tardó en aumentar la temperatura del planeta: en el siglo XX el termómetro ya subió en 0,6 °C, y los escenarios del Grupo Intergubernamental de Estudio sobre la Evolución del Clima de las Naciones Unidas (GIEC) prevén, según los escenarios de respuesta política, entre 1,5 °C y 6 °C de más para fines del siglo XXI, con respecto a 1800. La barrera de los + 2 °C, considerada por la mayor parte de los climatólogos como un umbral de peligro,

será muy difícil que se deje de superar con la ausencia actual de voluntad política internacional y, si la tendencia actual no es radicalmente impedida, se podrá acercar a los + 4 °C a + 5 °C en la segunda mitad del siglo XXI, con todo un cortejo de afectaciones meteorológicas y de miserias humanas. El casquete glacial de los Andes, en el Perú, desapareció en veinticinco años y el hielo polar funde estos últimos años mucho más rápido de lo que lo preveían los expertos. Mientras que los climatólogos de los años 1980 y 1990 concebían las relaciones entre concentración de los gases de efecto invernadero y cambio climático de manera bastante global y lineal, los enfoques sistémicos y los avances recientes en la modelización muestran que una débil variación de la temperatura media del globo puede entrañar cambios brutales y desordenados.

La degradación generalizada del tejido de la vida en la Tierra (biosfera) es el segundo elemento que testimonia la basculación hacia el Antropoceno. La desaparición de la biodiversidad está ligada al movimiento general de simplificación (por antropización forestal, agrícola o urbana), fragmentación y destrucción de los ecosistemas del globo, pero también se acelera por el cambio climático. Un artículo aparecido en junio de 2012 en la revista *Nature* indica que, incluso en un escenario optimista, del 12 al 39 % de la superficie del globo conocerá, a fines del siglo XXI, condiciones climáticas con las que los organismos vivientes actuales nunca antes se habían confrontado (Barnosky et al., 2012, pp. 52-58). En estos últimos decenios, la tasa de desaparición de las especies es de cien a mil veces más elevada que la normal geológica; los biólogos hablan de la “sexta extinción” desde la aparición de la vida en la Tierra. Desde la Convención sobre la Diversidad Biológica de 1992, el ritmo de extinción no se ha lentificado en absoluto por falta de que se tomen acciones sobre las principales fuerzas de la degradación, y se considera que las cien mil áreas protegidas que existen en el mundo salvarán, en el mejor de los casos, apenas el 5 % de las especies. Al ritmo actual, el 20 % de las especies del planeta habrán desaparecido en el 2030 (Wilson, 1994), pero es desde ahora mismo que muchos “servicios” esenciales provistos a la humanidad por la biosfera —polinización, captura del carbono, protección contra la erosión, regulación de la cualidad y de la cantidad del agua, etc.— ya están considerablemente reducidos.

Al cambio climático y a la desaparición de la biodiversidad, los científicos añaden aún otras transformaciones importantes que testimonian nuestra entrada en el Antropoceno. Se trata especialmente de los ciclos biogeoquímicos del agua, del nitrógeno y del fósforo, todos tan esenciales como el del carbono, y que han pasado igualmente a estar bajo la empresa humana en el curso de los últimos dos siglos. La modificación del ciclo continental del agua es masiva con el drenaje de la mitad de las zonas húmedas del planeta y la construcción de cuarenta y cinco mil barreras de más de quince metros de alto que retienen

6.500 km³ de agua, es decir, el 15 % del flujo hidrológico de los ríos del globo (Nilsson et ál., 2005, pp. 405-406). Estas transformaciones han modificado ampliamente los procesos de erosión y de sedimentación sin haber logrado liberar a la mayoría de la humanidad de la inseguridad hídrica.

El ciclo del nitrógeno ha sido radicalmente transformado con la industrialización (las combustiones que liberan óxidos de nitrógeno) y el procedimiento Haber-Bosch (1913), que transforma el nitrógeno atmosférico en nitrógeno asimilable (pastos); estos dos fenómenos representan flujos de nitrógeno dos veces más importantes que el flujo “natural” que atraviesa la biosfera, esencialmente ligado a la fijación biológica de nitrógeno por medio de la simbiosis bacteriana (Rockström et al., 2009, pp. 472-475; Galloway et al., 2008, pp. 889-892). El monóxido de nitrógeno liberado por los abonos acentúa el efecto invernadero, y la urea y los nitratos en exceso entran en las capas líquidas subterráneas, los ríos y los estuarios que causan eutrofización e hipoxia.

También el ciclo global del fósforo lleva la marca de la dominación humana con un flujo antrópico ocho veces más importante que el flujo natural. Alrededor de veinte millones de toneladas son extraídas cada año de la litosfera en minas de fosfato, principalmente para servir de abonos. Se considera que nueve de esos veinte millones de toneladas terminan en los océanos (Rockström et al., 2009). Ahora bien, los científicos han mostrado que las alzas de aporte en fosfato de solamente el 20 % con respecto al flujo natural de base, han sido, en el pasado geológico, una de las causas de la ruina del tenor en oxígeno de los océanos que causa la extinción masiva de la vida acuática.

Científicos y geógrafos también han buscado estimar la artificialización de los ecosistemas terrestres en pastizales, cultivos y ciudades. Consideran que la sola especie humana, pasada de novecientos millones de individuos en 1800 a siete mil millones en 2012, se apropia ella sola (para alimentarse, vestirse, alojarse, y muchas otras cosas menos vitales) de cerca de un tercio de la producción de biomasa continental (Haberl et al., 2007), y consume anualmente una vez y media lo que el planeta puede ofrecer de un modo sostenible. Esto significa que “nosotros” —en fin, sobre todo los quinientos millones más acomodados del globo— consumimos no solamente los frutos, sino también el árbol en el que estamos sentados (Global Footprint Network, 2003).

El Antropoceno se caracteriza por un incremento inaudito de la movilización humana de energía: primero el carbón, luego los hidrocarburos y el uranio han acrecentado el consumo de energía en un factor dieciséis en el siglo XX. Este salto energético del Antropoceno ha servido para transformar el planeta con una potencia decuplicada para rozar, urbanizar, disponer los ecosistemas. Los pastizales, los cultivos y las ciudades, que representaban el 5 % de la superficie

terrestre en 1750 y el 12 % en 1900, terminaron por cubrir actualmente cerca de un tercio de esa superficie. Contando los biomas parcialmente antropizados, se considera que hoy el 83 % de la superficie emergida no congelada del planeta está bajo la influencia humana directa (Ellis, 2011). El 90 % de la fotosíntesis en la Tierra se hace en esos “biomas antropogénicos”, es decir, en conjuntos ecológicos dispuestos por los seres humanos. “Una visión del mundo como ‘ecosistemas naturales perturbados por los humanos’ es superada —concluye el geógrafo Erle Ellis— y es sucedida por una nueva visión de la biosfera como ‘sistemas humanos que incorporan ecosistemas naturales en su seno’” (Ellis y Ramankutty, 2008).

La figura 1 representa un salpicadero del Antropoceno con la evolución de veinticuatro parámetros del sistema Tierra desde 1750. Para los nueve más significativos de ellos, un equipo de científicos del Resilience Centre de Estocolmo se interesó en los posibles puntos de oscilación en lo concerniente a la biodiversidad (riesgo de derrumbe de algunos “servicios” que nos presta la naturaleza, por ejemplo la polinización), la contaminación del aire y de la atmósfera, la intensificación de los ciclos biogeoquímicos o la antropización de las tierras (Barnosky et al., 2012). Entonces ellos fijaron un límite que no se podía franquear para cada uno de esos nueve grandes parámetros identificados. Pero para cuatro de ellos nos estamos acercando desde ya al límite (umbral de peligro de basculamiento brutal del sistema Tierra hacia estados catastróficos), uno (el ciclo del fósforo) ya lo hemos superado, y vamos hacia los otros tres (ciclo del nitrógeno, emisiones de gases efecto invernadero, extinción de la biodiversidad).

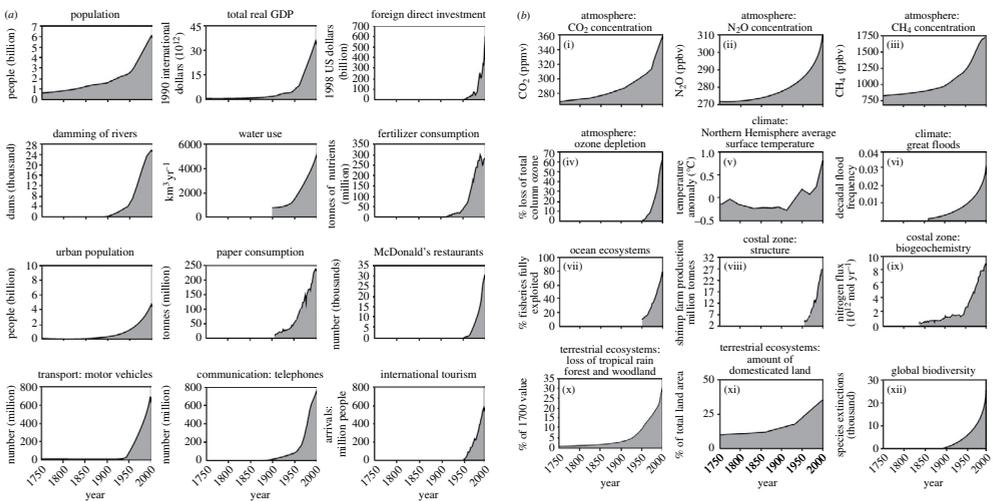


Figura 1. Salpicadero del Antropoceno

Fuente: Steffen (2005).

Pero para aceptar inscribir el Antropoceno en la escala de los tiempos geológicos, los estratigrafistas no se contentan con modelos o previsiones; ellos necesitan lo sólido, el sedimento, rupturas estratigráficas que se pueda ver desde ahora en la roca. Tres argumentos abogan entonces a favor del Antropoceno.

Primero, el nivel de dióxido de carbono atmosférico no ha tenido equivalente desde el Plioceno, y el calentamiento por venir conducirá a la Tierra a estados desconocidos desde hace quince millones de años. La extinción de la biodiversidad acontece con una brutalidad equivalente solamente a otros cinco episodios ocurridos en cuatro mil millones de años. La extinción precedente que se llevó, entre otros, a los dinosaurios se remonta a sesenta y cinco millones de años, y dejó signos estratigráficos que no pueden ser más claros. Estos fenómenos tienen la doble propiedad de ser causados por los humanos y de ser de una amplitud raramente constatada en el pasado geológico.

Segundo, los cambios antrópicos de la composición de la atmósfera dejan huellas hasta en los casquetes glaciales de la Antártida; las desapariciones y modificaciones de repartición de las especies (invasiones explosivas desde hace uno o dos siglos, migraciones vinculadas al cambio climático o a la antropización de los biomas) tendrán que dejar, de todas maneras, huellas fósiles en los sedimentos; las transformaciones de la fauna y de la flora lacustres y costeras, causadas por el forzamiento humano de los ciclos del nitrógeno y del fósforo, dejan también una marca específica; en cuanto a la biomasa de los siete mil millones de humanos y de sus animales domésticos, ocupa una parte creciente del conjunto de la biomasa de los vertebrados terrestres, lo que irremediamente se les aparecerá a los paleontólogos del futuro (Smil, 2002, pp. 186, 283-284). Finalmente, la señal estratigráfica dejada por la urbanización, las presas, la producción industrial (la masa del parque automotor mundial alcanza el billón de toneladas! (Smil, 2002, p. 269)), las actividades mineras y agrícolas, es notable y única en la historia de la Tierra. Recientemente se mostró incluso que el calentamiento global, al modificar las masas glaciales, actúa sobre la actividad volcánica y tectónica (McGuire, 2012).

Tercero, sustancias enteramente nuevas diseminadas por los ecosistemas desde hace ciento cincuenta años (química orgánica de síntesis, química de los hidrocarburos, plásticos, perturbaciones endocrinas, pesticidas, radionucleidos dispersados por los ensayos nucleares, gases fluorados) constituyen una firma típica del Antropoceno en los sedimentos y fósiles en curso de formación.

¿Cuándo comenzó el Antropoceno?

Si no es el fin del mundo, sí es claramente el fin de una época, la del Holoceno, en la que hemos vivido estos últimos once mil quinientos años. ¿Pero a qué

hora se cometió el crimen en el reloj geológico? ¿Habrá que incriminar a *Homo sapiens*, que apareció hace doscientos mil años en África y que colonizó Eurasia, América y las islas del Pacífico? ¿No ha provocado él, por el fuego y la cacería, la desaparición de la megafauna (reptiles, aves y marsupiales gigantes, tigre de dientes de sable, león de América, mamut europeo) por todas partes donde se instaló? Estas transformaciones han dejado huellas descubiertas por geólogos y arqueólogos. ¿O habrá que situar, más bien, el comienzo del Antropoceno algunos milenios solamente después del Holoceno, como lo propone William Ruddiman, paleoclimatólogo de la Universidad de Virginia? Él afirma que desde hace ocho mil a cinco mil años los humanos podrían haber emitido —por la deforestación, los arrozales y la ganadería— suficiente gas de efecto invernadero como para modificar la trayectoria climática de la Tierra. Esas emisiones y el calentamiento que ellas produjeron, habrían repelido el momento de la entrada en un nuevo período glacial. De este modo, según esta hipótesis controversial, sería desde el Neolítico que la acción humana habría contribuido (como Buffon ya se ufanaba en 1780!) de hacer del Holoceno el más grande intervalo de estabilidad del clima desde hacía cuatrocientos mil años (figura 2). Esta estabilización climática por *el actuar humano* en la época neolítica habría incluso permitido la eclosión de las civilizaciones.

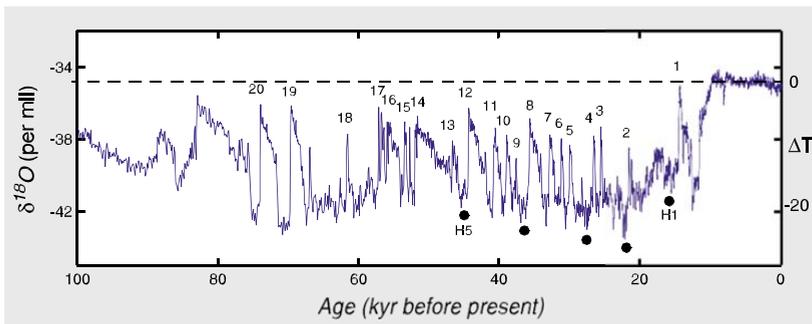


Figura 2. Temperatura e historia humana en los últimos cien mil años

Fuente: Steffen (2005).

El problema de la tesis de Ruddiman es que, focalizándose en el (lento) ascenso de las emisiones de CO₂ y de metano, y en las deforestaciones y las prácticas agrícolas del Neolítico, no tiene en cuenta los cambios de escala sobrevenidos desde la revolución industrial. Para el geógrafo Erle Ellis (que por un tiempo estuvo de acuerdo con esta tesis antes de alejarse de ella) es solamente desde el siglo XIX que los humanos han transformado la mayoría de los biomas del planeta (Ellis, 2011).

A fin de cuentas, la tesis de Ruddiman no es contradictoria con la de un Antropoceno que comienza con la revolución industrial; luego de haber (si esta hipótesis se confirmase) estabilizado el clima del Holoceno a partir del Neolítico la humanidad desde el siglo XIX está camino de salir de la Tierra del Holoceno, para entrar en un antropoceno portador de oscilaciones repentinas.

Algunos se preguntarán, sin embargo, si el comienzo de la revolución industrial no es una fecha demasiado precoz; ¿no se podrá darle prioridad a la novedad de la era nuclear, petroquímica y electrónica para hacer comenzar el Antropoceno luego de la Segunda Guerra Mundial? ¿La brusca expansión en el uso de abonos nitrogenados de síntesis no deja signos claros en los sedimentos lacustres? ¿La aceleración exponencial de los impactos humanos desde la posguerra no refuerza esta hipótesis? Pero lo esencial de la comunidad de las ciencias del sistema Tierra se pone de acuerdo con la proposición inicial de Paul Crutzen de hacer comenzar el Antropoceno a fines del siglo XVIII. Colocar el comienzo del Antropoceno por los lados de 1945 sería subestimar la ruptura importante, a la vez medioambiental y civilizacional, que fue la entrada en la sociedad industrial. Poniendo el acento sobre la “mundialización” reciente, ¿no corremos el riesgo de olvidar la del siglo XIX, marcada por un comercio triangular con impactos humanos y medioambientales importantes sobre tres continentes; por la colonización y la constitución de “neo-Europas” por medio de transferencias de plantas y de animales a Australia, Nueva Zelanda, Norteamérica, en las zonas templadas de Suramérica y de África; por la expansión colonial, la mercantilización de los recursos naturales a escala mundial y el boom del carbón?

El aspecto exponencial de las curvas que miden el impacto humano en la Tierra, y que muestra una “gran aceleración”, un ascenso en flecha luego de 1945 (figura 1), debe también ser reconsiderada. Se obtiene una visión más exacta del ritmo de aceleración si se ponen esas curvas en escala logarítmica. La figura 3 muestra las emisiones de dióxido de carbono ligadas a las energías fósiles, carbón, gas y petróleo. Se observa entonces que la pendiente de los decenios luego de 1945 no es más fuerte que la del período 1800-1900.

Resumamos. Sucediendo al Holoceno, un período de once mil quinientos años marcados por una relativa estabilidad climática (por fuera de las “pequeñas edades glaciales”, significativas a escala histórica solamente), período que ha visto la eclosión de la agricultura, las ciudades y las civilizaciones, el Antropoceno ha comenzado con la revolución industrial. Entonces hemos entrado claramente en una nueva edad geológica de la Tierra. Bajo la empresa de la acción humana, “la Tierra opera actualmente bajo un estado sin análogo anterior” (Crutzen y Steffen, 2003, p. 253).

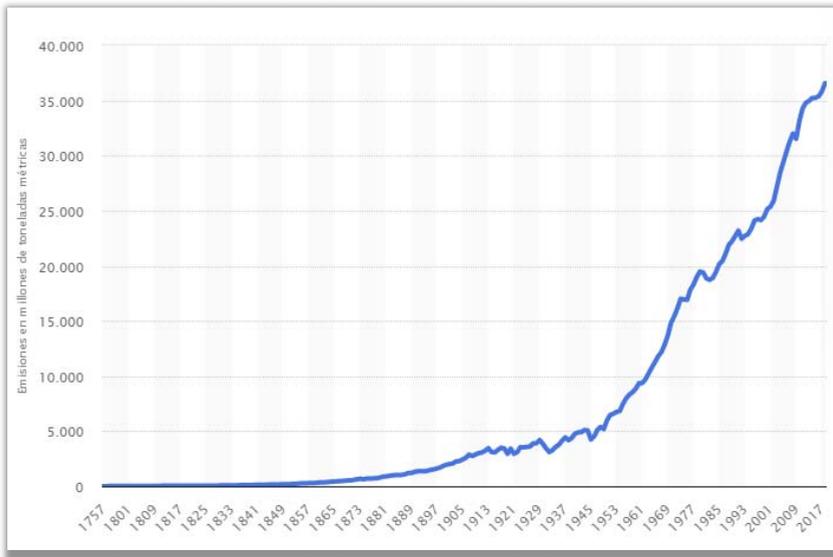


Figura 3. Emisiones mundiales de carbono ligadas a las energías fósiles después de 1751

Fuente: Steffen (2005).

Los trabajos presentados en este capítulo nos ofrecen una mirada nueva y fundamental sobre la Tierra como un sistema complejo, frágil, no lineal y, finalmente, muy impredecible. Demostrando el choque violento del tiempo corto de la acción humana y del tiempo largo de la Tierra, las ciencias del “sistema Tierra” han abierto igualmente un nuevo campo de investigación absolutamente fundamental para el crecimiento de las ciencias naturales y de las humanidades.

Pensar con Gaia. Hacia humanidades medioambientales

Al proponer una lectura sobre dos siglos y medio a escala de la Tierra, de los impactos ecológicos de nuestro modelo de desarrollo, el concepto de Antropoceno renueva profundamente nuestra comprensión de la “crisis medioambiental” contemporánea. Hace algunos decenios todavía, el “entorno” se comprendía como lo que nos rodeaba, el lugar de donde íbamos a extraer los recursos, abandonar los desechos, o bien... aquel que se debía en ciertos puntos dejar *virgen*. Los economistas hablaban de las degradaciones medioambientales como de las *externalidades*. Bajo sus figuras del parque natural, de los “ecosistemas”, del “entorno”, y luego del “desarrollo sostenible”, la naturaleza estuvo reconocida hasta hace poco como esencial, pero separada de nosotros. No parecía para nada que ella planteara límite serio al crecimiento, consigna entonada a todo pecho por los jefes de empresa, los economistas ortodoxos y los decididores políticos sin proyecto.

El concepto de Antropoceno, si se lo toma política e intelectualmente en serio, echa por tierra esta separación y esas promesas de perpetuar nuestro sistema económico, modificándolo apenas por los márgenes. En lugar del *entorno*, de acá en adelante tenemos el *sistema Tierra*. Le damos la cara a la “intrusión de Gea”, según la expresión de Isabelle Stengers. Gea era la diosa griega Tierra (Stengers, 2017). Los procesos ecobiogeoquímicos globales y profundos que hemos perturbado, hacen irrupción en el corazón de la escena política y de nuestras vidas cotidianas. En lugar de “amo y poseedor de la naturaleza”, hemos aquí cada día un poco más enzarzados en los inmensos bucles de retroacción del sistema Tierra. Salidos del *progreso* lineal e inexorable, que estaba encargado de hacer callar a los que criticaban el mundo liberal, industrial y consumista, acusándolos de querer que nos retrocediéramos, de acá en adelante el devenir de la Tierra y el conjunto de sus seres es lo que está en juego. Y este devenir incierto, plagado de efectos de umbral, no se parece para nada al apacible río prometido por la ideología del progreso.

El Antropoceno es un acontecimiento, un punto de no-retorno. Trastorna nuestras representaciones del mundo. Según el filósofo Bruno Latour, “el Antropoceno es el concepto filosófico, religioso, antropológico y político más decisivo nunca antes producido como alternativa a las ideas de la modernidad” (Latour, 2017). Prolongando la ecología sistémica que había inscrito hace cuarenta años las actividades humanas en un análisis del funcionamiento de los ecosistemas y de la biosfera, la idea de Antropoceno anula la separación entre naturaleza y cultura, entre historia humana e historia de la vida y de la Tierra.

De Buffon a Lyell y Darwin, la biología y la geología habían extendido, en efecto, el tiempo terrestre a centenares de millones de años, creando un cuadro aparentemente exterior, casi inmóvil e indiferente a las tribulaciones humanas. Simétricamente, la Ilustración burguesa e industrial valorizaron al hombre, el sujeto moderno, como agente autónomo que actúa conscientemente sobre su historia y que regula el conflicto social dominando la naturaleza. Veremos cómo este corte entre “naturaleza” y “sociedad” se va a ahondar en el siglo XIX, y la parte que tomarán en ello las ciencias humanas y sociales emergentes. Veremos luego cómo ese regreso abrupto, y no sin violencia, de la irascible Gea al dominio humano, nos obliga a reintegrarla en el corazón de la aprensión de la historia, de nuestra concepción de la libertad y de nuestra práctica de la democracia.

Repensar la “crisis medioambiental”, terminar con el “desarrollo sostenible”

Cuando se evoca la “crisis medioambiental”, uno se refiere fundamentalmente a cuatro dimensiones principales: el cambio climático, la desaparición de la biodiversidad, la escasez de los recursos naturales (simbolizada por el pico del

petróleo convencional alcanzado en 2006 según la Agencia Internacional de la Energía, pero que se perfila igualmente para el agua, el fosfato, las tierras raras y numerosos metales), y finalmente los efectos cada vez más masivos de las contaminaciones y de las transformaciones del marco de vida sobre la salud humana. Las últimas dos de las cuatro dimensiones afectan prioritariamente a las sociedades humanas; conciernen el tiempo histórico y político e importan poco desde el punto de vista de la historia biológica y geológica de nuestro planeta. La Tierra no se afecta por ello. Y pasa de manera completamente diferente con el desarreglo climático y con el de la biosfera, así como con muchas otras dimensiones abordadas en el primer capítulo, como los ciclos del agua, del nitrógeno o del fosfato.

La alerta sustentada por el concepto Antropoceno y los avances recientes de las ciencias del sistema Tierra, va mucho más lejos que una mirada antropocéntrica, así sea altamente alarmante sobre la “crisis medioambiental”. El problema no es “solamente” que nuestro entorno se degrada, que los “recursos” (una vez más, esta es una categoría que postulaba un carácter exterior y estático de las entidades de la Tierra) se agotan, ahondando las desigualdades sociales y amenazando también al planeta con perturbaciones geopolíticas importantes.

La doble realidad frente a la que nos coloca el Antropoceno es, por una parte, que la Tierra ha visto otras vidas desde hace cuatro mil millones de años, y que la vida proseguirá bajo una forma u otra, con o sin humanos, fuesen o no fuerza telúrica. Pero los nuevos estados a los que lanzamos la Tierra serán portadores de trastornos, penurias y violencias que la volverán más difícilmente habitable por los humanos. Y, por otra parte, incluso si la especie humana lograra reducir drásticamente su impronta ecológica e inventara una civilización sobria, no nos quedaríamos con Gea. La Tierra se tomaría decenas, por no decir centenares de miles de años al menos, para reencontrar el régimen climático y geobiológico del Holoceno. Las trazas de nuestra edad urbana, industrial, consumista, química y nuclear permanecerán por miles de años, por no decir millones de años, en los archivos geológicos del planeta.

Tomar en serio el Antropoceno es levantar acta de que no tenemos nada por ganar si seguimos hablando de “crisis medioambiental”. La palabra “crisis” conserva un optimismo engañoso; permite creer que estaríamos simplemente confrontados a un giro peligroso de la modernidad, a una prueba breve cuya salida sería inminente. El término “crisis” designa un estado transitorio; ahora bien... el Antropoceno es un punto de no-retorno. Designa un desarreglo ecológico global, una bifurcación geológica sin regreso previsible a la “normal” del Holoceno.

Las nuevas ciencias llamadas del “sistema Tierra” nos aportan también una mirada no lineal sobre el pasado y el futuro de nuestro planeta. Ya no estamos en un modelo tranquilizador donde x hectáreas de selva convertidas en campos hacen desaparecer n % de las especies, provocan y % de gas efecto invernadero, además de generar z °C de calentamiento global. En la historia geológica, así como en sus modelizaciones del futuro, los científicos han detectado puntos de oscilación del clima y umbrales de desplome brutal de los ecosistemas. Por ejemplo, notando que la Tierra oscila desde hace cuatrocientos mil años entre un estado frío, glacial, y un estado tibio, interglacial, ellos sospechan la existencia de un “punto de basculación” (¿hacia $+ 2^\circ$ o $+ 3^\circ$?), más allá del cual el sistema Tierra cambiaría de atractor y se dirigiría hacia un nuevo estado estable resueltamente más caliente (¿a $+ 5^\circ\text{C}$ o $+ 8^\circ\text{C}$? Ningún climatólogo puede predecirlo), estado que existió hace decenas de millones de años, mucho antes de la aparición del género humano, y que duró millones de años (Steffen, 2013). Bien lejos de las proyecciones lineales de los reportes del GIEC, se trataría de un verdadero salto a lo desconocido. Vivir en el Antropoceno es, pues, habitar el mundo no-lineal y poco predecible de las respuestas del sistema Tierra, o más bien de la historia-Tierra, a nuestras perturbaciones. Pues la Tierra es “una madre quizás, pero irritable” y “susceptible”, nos recuerda Isabelle Stengers al hacernos el retrato mitológico de Gea (Stengers, 2017, p. 53). Tenemos que abandonar pues la perspectiva tranquilizadora e irénica de un “desarrollo sostenible”.

El eslogan de desarrollo sostenible deriva de la noción de “rendimiento sostenido máximo” concebido por la ecología de la administración de los recursos haliéuticos de los años 1950, ella misma heredada de la noción de “gestión sostenible” (*Nachhaltig*) de las ciencias forestales alemanas del siglo XVIII (capítulo 9). Vehicula dos ilusiones actualmente destrozadas por el advenimiento del Antropoceno.

Primera, dejaba creer en la posibilidad de perpetuar un crecimiento económico que tuviera en cuenta un poco más de “conservación” del entorno. Los trabajos de comienzos de los años 1970 sobre la imposibilidad de un crecimiento indefinido en un planeta finito (reporte sobre los *Límites del crecimiento* del Club de Roma de 1972; tesis de Georgescu-Roegen sobre la entropía y el decrecimiento...) fueron cuidadosamente deslizadas bajo el tapete para ocultar la verdad bajo las promesas tranquilizadoras de la innovación tecnológica (biotecnologías, NTIC) y bajo esa consigna del “desarrollo sostenible”. Mientras que esos trabajos predicaban una economía al servicio de lo social y dentro de los límites biofísicos del planeta, el discurso del “desarrollo sostenible” que se imponía a partir de los años 1980 afirmaba estar poniendo en negociaciones tres polos bien identificados: el económico, el social y el “medioambiental”. En lugar de una visión concéntrica en la que la economía estuviera en lo social, que a su

vez estuviera ajustado a los mil bucles de retroacción de la biosfera y el sistema Tierra, se hacía del entorno una nueva columna en los libros de contabilidad de las grandes empresas, que se dotaban de nuevas “pautas para el desarrollo sostenible”. Nacido estos últimos años en las instituciones internacionales, el proyecto de la “economía verde” acentúa esta evolución; los famosos “servicios ecosistémicos” debían de acá en adelante ser objeto de mercados: la biosfera, la hidrosfera y la atmósfera quedan constituidos como simples subsistemas de la esfera financiera y mercantil. Algunos economistas proponen incluso “expedir títulos de propiedad del planeta” (Chichilnisky y Heal, 2000).

Los conceptos de “desarrollo sostenible” y de “economía verde” mantienen el “crecimiento” como horizonte no discutible, mientras que sus beneficios sociales cada vez se marchitan más, y lo colocan como compatible con la “conservación” de la naturaleza. Para alcanzar esta zona mágica de un “todos ganan” entre “la economía” (capitalista) y “el entorno”, sería suficiente con que expertos ecólogos y economistas indiquen la posición óptima del cursor entre mantenimiento del “capital natural” y su “explotación”. La noción de “desarrollo sostenible” supone la existencia de una naturaleza lineal, de un régimen estacionario. Este mito mecanicista de un “rendimiento sustentable máximo” ha sido refutado desde 1973 por el ecólogo Crawford S. Holling, que veía en ello una visión reduccionista y lineal, fuente de hundimientos brutales de los ecosistemas como en el caso de los recursos haliéuticos (pesqueros). Para él, “al mundo no se lo comprende bien si uno se focaliza en el equilibrio o las condiciones próximas del equilibrio [...]. Los esfuerzos por obtener un rendimiento sustentable máximo de una población de peces [...] pueden acrecentar paradójicamente las posibilidades de un hundimiento” (Holling, 1973, p. 2). Antes de cofundar la *Resilience Alliance* en 1999, Holling proponía ya desde 1973 el concepto de “resiliencia ecológica” como capacidad de un ecosistema de conservar algunos de sus rasgos a pesar y a través de los cambios de estados brutos.

Esta visión más sistémica y compleja de nuestro planeta rompe con la postura de control del científico o del ingeniero imbuido de certidumbre y que estandariza los medios. Entramos en un mundo de límites, que también está marcado por la visibilidad más grande de aquellos del saber científico. Frente a la impredecibilidad fuerte de los ecosistemas y de la Tierra, las incertidumbres son estructurales y no se trata ya de creer mantener el cursor de un compromiso durable. Se trata de imaginar los contornos —difícilmente objetivables, pero colectivamente imaginables y discutibles— de la resiliencia. Lo que nos puede ayudar a habitar colectivamente el Antropoceno no es una ciencia demasiado segura de sí misma que dirigiera lo social a golpes de hechos indiscutibles; no se trata (como ya lo decía Holling) de “la presunción de un saber suficiente, sino del reconocimiento de nuestra ignorancia” (Holling, 1973, p. 21). Lejos de la

emergencia gloriosa de una “edad del hombre”, el Antropoceno lo que testimonia es más bien nuestra poderosa impotencia¹.

Acontecimiento geológico, acontecimiento político

Acontecimiento geológico, el Antropoceno es al mismo tiempo un acontecimiento político. Primero, porque este nuevo período no será un largo río tranquilo para las sociedades humanas. Con el cambio climático, muchas gentes mueren, países enteros desaparecen. Actualmente, treinta millones de personas migran cada año luego de una catástrofe natural, y eso que esta cifra no tiene en cuenta las migraciones más numerosas aún, indirectamente ligadas a los cambios globales más lentos. Como lo muestra muy bien Harald Welzer, el Antropoceno se anuncia violento. Podría revelarse más conflictivo, más insidiosamente bárbaro de lo que lo fueron las guerras mundiales y los totalitarismos del siglo XX. Habitar menos espantosamente la Tierra se ha vuelto la apuesta del siglo XXI, bajo pena de sacudidas políticas y geopolíticas de importancia (Welzer, 2010).

¿Cuál calentamiento global y cuál ascenso del nivel del mar son aceptables? ¿Qué islas del Pacífico están condenadas a desaparecer? ¿Cuántas especies distintas a la nuestra queremos dejar sobrevivir? ¿A partir de cuándo la acidificación de los océanos y el vertimiento de tóxicos deben ser declarados intolerables? Si los científicos pueden aclarar estas preguntas, las respuestas son decisiones políticas. A la hora del Antropoceno, el funcionamiento de la Tierra toda entera se vuelve un asunto de decisiones políticas humanas. Por ejemplo, sabiendo que el calentamiento climático de estos últimos decenios ha estado limitado por las emisiones urbanas e industriales de dióxido de azufre (aerosol que refleja los rayos del sol), y que han sido especialmente las emisiones de aerosoles azufrados de Asia las que han permitido esto en el decenio pasado (Kaufmann, 2011), la comunidad internacional se encuentra frente al dilema de: o reducir las emisiones de SO₂ por medio de medidas anticontaminación (con el riesgo de favorecer el calentamiento), o bien limitar esas medidas, incluso implementar proyectos de geoingeniería consistentes en pulverizar masivamente el SO₂ para limitar el calentamiento (lo que entrañaría millones de decesos ligados a las enfermedades respiratorias causadas por ese gas).

El eslogan de la conferencia “Rio+20” en 2012 era “el futuro que queremos”; traduce así, no sin ambivalencia que cede al optimismo prometeano, que el planeta se volverá lo que los humanos hagan de él, más o menos voluntariamente y más o menos democráticamente. El Antropoceno es, pues, un envite político, al mismo tiempo que una categoría de las ciencias del sistema Tierra. Por ejemplo,

¹ Le debemos esta idea de impotencia poderosa a Michel Lepasant, manifestada en la *Cita con el Antropoceno*, coorganizada con el Instituto *Momentum* en la Ehess, primavera de 2013.

uno no se puede contentar con invocar el crecimiento de la demografía (multiplicada por 2,4 entre 1950 y el 2000) o del PIB mundial (multiplicado por siete en ese mismo medio siglo) como principales explicaciones del crecimiento de la empresa humana en la Tierra (capítulo 4). Esas medias globales no tienen ningún sentido, puesto que un norteamericano medio deja una impronta ecológica treinta y dos veces superior a la de un etíope medio. Asimismo, la emisión de un mismo kilogramo de dióxido de carbono o de metano no llena las mismas funciones para todos los humanos. Para algunos se trata de un asunto de sobrevivencia bajo forma de la ración de arroz disponible, mientras que para otros no se trata sino de aumentar unos consumos de carne (como los arrozales, los bovinos son fuertes emisores de metano) ya exagerado a los ojos de la medicina. Se estima que la mitad de las superficies de cultivo de los cereales del globo están destinados a la alimentación animal y que la crianza y alimentación cárnica generan el 18 % de las emisiones de gas efecto invernadero, es decir, más que el sector de los transportes (FAO, 2006). ¿Tendremos en el siglo XXI programas de restricción del consumo de cárnicos como hubo programas de control natal en el siglo XX?

No estamos en la problemática irénica ni infrapolítica de una reconciliación de los humanos con la naturaleza; el Antropoceno es político en tanto implica arbitrar entre diversas fuerzas humanas antagonistas del planeta, entre las improntas causadas por diferentes grupos humanos (clases, naciones), por diferentes escogencias técnicas e industriales o entre diferentes modos de vida y de consumo. Importa entonces investir políticamente el Antropoceno para superar las contradicciones y los límites de un modelo de modernidad que se globalizó desde hace dos siglos, y explorar las vías de un descenso rápido y equitativamente repartido de la impronta ecológica de las sociedades.

La gran discordancia de los tiempos²

Mientras que el relato bíblico permite durante mucho tiempo considerar la historia humana como estrechamente ligada a la de la Tierra, y que Buffon en sus *Épocas de la naturaleza* proponía aún un gran fresco que trazaba el destino conjunto de la Tierra y el hombre, estos dos dominios se han separado progresivamente en el curso del siglo XIX. Dos textos importantísimos del comienzo de los años 1830, el uno del geólogo Charles Lyell y el otro del historiador Jules Michelet, dan testimonio de esta gran discordancia. Este último profesa una historia universal de la humanidad según la cual:

Con el mundo comenzó una guerra que debe terminar con el mundo, y no antes;
es la *del hombre contra la naturaleza*, del espíritu contra la materia, de la libertad

² Retomamos aquí, desplazándolo un poco, un término de Christophe Charle (2011) en *Discordance des temps. Une brève histoire de la modernité*.

contra la fatalidad. La historia no es otra cosa que el relato de esta interminable lucha [...] el triunfo progresivo de la libertad³. (Michelet, 1831, p. 5)

Lo que nos debe animar en esta lucha sin fin [contra la naturaleza] es que a fin de cuentas la una no cambia, y el otro cambia y se fortalece. La naturaleza sigue siendo la misma, mientras que todos los días el hombre la aventaja. Los Alpes no se han agrandado, y nosotros hemos conquistado el [pico del] Simplón; las olas y el viento siguen siendo igualmente caprichosos, pero el barco de vapor parte la ola sin informarse del capricho de los vientos y de los mares. Seguid de oriente a occidente, por el camino del sol y de las corrientes magnéticas del globo, las migraciones del género humano; observadle en ese largo viaje de Asia a Europa, de la India a Francia, y veréis en cada estación cómo disminuye la potencia fatal de la naturaleza, y cómo se vuelve menos tiránica la influencia de la raza y del clima (Michelet, 1831, pp. 6-7).

Prolongando la visión de Michelet, Burckhardt (1959), el gran historiador del Renacimiento, pinta la concepción moderna de la historia como “la separación de la naturaleza causada por el despertar de la consciencia” (p. 31).

Simétricamente a esta “historia contra la naturaleza”, naturaleza reportada hacia la inmovilidad (a la escala del tiempo humano al menos), Lyell inaugura en sus *Principios de geología* una visión de la historia geológica de la Tierra como indiferente al actuar humano. Nos cuenta que un observador inteligente que llegase a nuestro planeta para considerar la acción humana

[p]ercibiría inmediatamente que ninguna de las leyes fijas y constantes del mundo animado e inanimado habría sido desviada por la actividad (*agency*) humana, que las modificaciones operadas tienen que ver con circunstancias nuevas y extraordinarias de una naturaleza moral más que física [y que] desde que la acción de tal agente [humano] se detiene, incluso durante un breve período, se observaría un regreso al antiguo estado de cosas. (Lyell, 1830, p. 164)

La gran discordancia entre una historia de larga duración de la Tierra, insensible a la acción humana, y una historia de la emancipación de esta última de todo determinismo natural, está fundada sobre una separación de las temporalidades permitida por el alargamiento progresivo de la edad de la Tierra. Buffon había propuesto una primera estimación, que se salía del marco bíblico... en setenta y siete mil años. Se fundamentaba en el tiempo de enfriamiento de una tierra inicialmente muy caliente, y para ello extrapolaba a la Tierra la duración de enfriamiento, medida en su forja, de esferas metálicas. Con Lyell se pasa a algunas decenas de millones de años. El geólogo partía de la hipótesis de una uniformidad de las causas que actuaban sobre centenas de miles de años, que permiten a fenómenos muy lentos que tengan grandes efectos. Se oponía, entonces, a otras

³ Las cursivas de los autores.

teorías, defendidas especialmente por Cuvier, llamadas "catastrofistas" porque aminoraban el tiempo de la Tierra y debían, para explicar las formaciones geológicas, invocar la existencia en el pasado de fenómenos brutales que habrían dejado de manifestarse desde la aparición del hombre⁴. La historia de la Tierra que él consideraba más importante era la de las fuerzas lentas y regulares sobre las cuales el hombre no tenía ninguna acción posible, con respecto a las cuales "las modificaciones en el sistema del que el hombre es el instrumento, no operan probablemente ninguna desviación muy grande" (Lyell, 1830, p. 161). En 1862, el físico William Thomson (pronto conocido como Lord Kelvin) le asignó cuatrocientos millones de años a la Tierra (siendo la estimación actual del orden de los cuatro mil quinientos millones de años (Rudwick, 2005)).

Por su lado, la teoría lamarckiana y luego darwiniana de la evolución alargó el tiempo de la historia de la vida, en la que la aparición del hombre a partir de un ancestro simio no es sino un episodio tardío.

En el siglo XIX, las ciencias de la naturaleza le retiraron a la vida y a la Tierra su *telos*, mientras que las ciencias humanas y sociales se volvían teleológicamente progresistas. Las primeras le quitaban a la vida y a la Tierra su sensibilidad con respecto al actuar humano, mientras que las segundas se autonomizaban desprendiendo cuidadosamente la explicación de los fenómenos humanos y sociales de las causalidades naturales. La historia le aplica al estudio de los "asuntos humanos" los métodos de las ciencias de la naturaleza: preocupación por la traza archivística como prueba a la manera del fósil, acumulación y recorte de "series", y en el siglo XX, gradualismo e historia "inmóvil" de las evoluciones estructurales, económicas y sociales. Pero en este paradigma procesal e histórico común, que forma la matriz cultural del siglo XIX industrial, se opera un reparto de los campos de autoridad: la historia de la Tierra a los geólogos, la de la vida a los biólogos y la historia del "progreso de los asuntos humanos" (Acton, 1896, citado por Carr, 1983, p. 68) a los historiadores... ¡y los corderos modernos quedarán bien guardados!

Aprovechando esta discordancia abierta entre tiempo de la naturaleza y tiempo humano, los economistas liberales como Jean-Baptiste Say, consideran que el agotamiento de los recursos naturales se sitúa en un más allá inaccesible a la racionalidad económica; romperán con Malthus y proclamarán la gratuidad de una naturaleza puesta por fuera del juego del pensamiento económico: "Las riquezas naturales son inagotables [...]. Al no poderse ni multiplicar ni agotarse, ellas no son objeto de las ciencias económicas" (Say, 1843, p. 83).

Esta separación de los objetos de las ciencias de la naturaleza por un lado y de las ciencias humanas y sociales por el otro se acentúa mucho más entre 1850

⁴ Sobre Lyell y el uniformitarismo, ver *Memory Practices in the Sciences* (Bowker, 2005).

y 1960. La climatología se vuelve la ciencia de un clima exterior y global, concebido como la promediación de los datos termométricos sobre vastas escalas, y ya no la ciencia de los lugares, de las topografías, soporte de una reflexión sobre la fábrica humana del clima y la fábrica climática de las sociedades (capítulo 8). De manera ligada, el pasteurismo (que focaliza la mirada médica sobre los microorganismos) marginaliza el paradigma anterior de la medicina neohipocrática que concebía el cuerpo como fabricado por un número muchísimo más grande de elementos del medio tales como la luz, las temperaturas, los climas, los vientos, los olores, los “miasmas”. Por los alrededores de 1900, la herencia adquirida por influencia del entorno era descalificada por la nueva ciencia de la genética, orgullosa de su “concepción moderna de la herencia” (Bonneuil, 2016). Con excepción de la geografía, casi todas las ciencias sociales definían su objeto recortándose cuidadosamente a la naturaleza: la antropología social y cultural se separaba de la antropología física; Emile Durkheim excluía los parámetros climáticos de las causalidades pertinentes del suicidio, sellando así la impermeabilidad de la sociedad con respecto a su entorno, según la sociología naciente. Poco después, Freud separaba al individuo adulto del mundo, decretando que el sentimiento cósmico “de estar en correlación con el mundo circundante” —el “sentimiento oceánico” de Romain Roland— no era sino una ilusión fusional propia de la edad pueril (Freud, 1992 p. 65).

Reintegrar la naturaleza en las humanidades: el caso de la historia

Al ser la historia ante todo historia de los “asuntos humanos”, no podía para nada interactuar con la historia de la naturaleza, dado que no se trataba de la misma temporalidad. Luego de la Segunda Guerra Mundial, los historiadores, siguiendo a Fernand Braudel (1976), van a distinguir tres temporalidades: la de la naturaleza y de los climas, casi inmóvil; la lenta de los hechos económicos y sociales; y, finalmente, la rápida de los acontecimientos, vibrante al ritmo de las batallas, de la diplomacia y de la vida política. Esta separación de los dominios y de los tiempos entre naturaleza y sociedad, heredada de la modernidad industrial, ha dejado secuelas profundas en la escritura de la historia, incluida la historia medioambiental. Numerosos historiadores narraron la historia de la dominación científica y técnica de la naturaleza. Sin embargo, se vuelve cada vez más raro en los dos primeros tercios del siglo XX verlos interesarse (excepcionalmente quizás los discursos orientalistas que explican la decadencia de las otras sociedades) en las degradaciones de origen antrópico del entorno y en sus efectos de retornos sobre las sociedades. Este tipo de “historia declinista” fue particularmente rara en Francia hasta 1990, mientras representaba una buena parte de la historia medioambiental norteamericana de los años 1965 a 1985⁵.

⁵ Para una presentación de este dominio, ver *L'histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier* (Locher y Quenet, 2009).

Más que una historia medioambiental, lo que se hizo en Francia al comienzo fue una “historia del medioambiente”, nuevo objeto conquistado por la historia de la Escuela de los Annales. La búsqueda de cientificidad ya no prestada de la geología, sino de la climatología histórica, y la visión de una naturaleza como un “medio” externo a la sociedad, llevaron a Emmanuel Le Roy Ladurie a interesarse en la historia del clima como “historia sin los hombres”. Sobre estas posiciones se desarrolla en Francia la historia de lo medioambiental cuyos protagonistas, contrariamente a sus colegas estadounidenses, mantienen un cordón sanitario con las movilizaciones ecologistas de los años 1970⁶.

En el polo opuesto, en el campo historiográfico francés de esta historia objetivista de un entorno “sin los hombres”, existía una historia cultural que se interesaba en las representaciones y sensibilidades medioambientales. Al lado de los trabajos sobre el sentimiento de naturaleza o las representaciones de los paisajes, *El perfume o el miasma* de Alain Corbin en 1982 es un trabajo magistral y emblemático de esta historia cultural. Pero, si todo se lo lee en términos de sensibilidades y de su historicidad, se tiende a mandar a un segundo plano la cuestión de los efectos reales de las actividades industriales sobre los cuerpos de los trabajadores, de los ribereños y de los ecosistemas.

Finalmente, la polaridad entre las perspectivas objetivistas de una historia de un entorno insensible a la acción humana y las constructivistas de una historia cultural de las representaciones del entorno, reproduce la repartición de líneas entre Lyell y Michelet. Como lo ha dicho Dipesh Chakrabarty (2009), tomar el Antropoceno en serio en tanto que historiador es levantar el acta de que esta venerable discordancia de los tiempos ya no se sostiene. Numerosos trabajos de historia medioambiental han tratado de cruzar las lecturas materiales, dotadas de herramientas por las ciencias “duras” (Crosby, McNeill); y las lecturas políticas y culturales, de integrar los metabolismos sacionaturales y las mutaciones medioambientales en el relato histórico. La noción *second nature*, fabricada por las dinámicas capitalistas de William Cronon o la perspectiva de “historia evolutiva” de las interacciones entre el actuar técnico humano y las respuestas del viviente de Edmund Russell son dos ejemplos de ello bien fecundos (Cronon, 1991; Russell, 2011).

Refundar la libertad en la época de las ataduras

El Antropoceno invoca entonces nuevas humanidades medioambientales que se aventuren más allá de la demarcación entre “entorno” y “sociedad” tal como

6 Ver el número bien significativo de la revista *Annales* sobre el “medioambiente”, *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 29(3) en el enlace https://www.persee.fr/issue/ahess_0395-2649_1974_num_29_3. Sobre el “retardo” y las especificidades de la historia medioambiental francesa, ver “De la part du milieu à l’histoire de l’environnement” (Massard-Guilbaud, 2002).

ella fue trazada en el amanecer de la edad industrial. Por un lado, el territorio de las ciencias duras se hizo demasiado *inhumano* con su concepción de la objetividad y sus certidumbres modernas. Por otro lado, las ciencias del hombre y de la sociedad a menudo se hicieron antinaturales poniendo por delante como lo propio del hombre y de las sociedades humanas el hecho de arrancarse de las determinaciones y fatalidades naturales, y confiriéndole para ello a “la sociedad” su totalidad autosuficiente (a pesar de las observaciones de Marx, Podolinsky, Brunhes y tantos otros sobre los metabolismos socioquímicos o socioenergéticos, capítulo 8).

Las ciencias humanas y sociales están en renovación, profundamente obligadas en la actualidad por el Antropoceno a pensar la nueva condición humana por fuera de este dualismo, y empujadas a franquear las fronteras. Historia medioambiental, antropología de la naturaleza, derecho del entorno, ecología humana, sociología del entorno, *political ecology*, economía ecológica, etc., numerosos dominios se afirman y dialogan con las ciencias “inhumanas”. Ellos dibujan nuevas humanidades medioambientales que superan la rotura de las “dos culturas” y ponen fin al reparto celoso de los territorios y a la “guerra de las ciencias”. Estos dominios se interesan en las maneras por las que visiones del mundo histórica y socialmente situadas, instituciones y estructuras socioeconómicas, poderes y comportamientos diferentes, operan procesos ecológicos específicos. Y recíprocamente, estas humanidades medioambientales exploran las modalidades por las que diversas relaciones con las cosas y seres no-humanos, instituidos por disposiciones y reportes sociales dados, refuerzan y trastruecan representaciones, asimetrías de poder o procesos sociales preexistentes. Los metabolismos ecobiogeoquímicos operados por las sociedades humanas actualizan, a la vez, lo que se llamaba entonces “el entorno” y lo que se llamaba “lo social”. En el Antropoceno, es imposible ocultar que las relaciones “sociales” están plagadas de procesos “ecosistémicos” y que los diversos flujos de materia, de energía y de información que atraviesan en diferentes escalas el sistema Tierra están con frecuencia polarizados por actividades humanas diferenciadas. Captamos mal lo que ocurre si nos representamos el Antropoceno como una “caja” de las “actividades humanas” que interactuaría con cajas de la atmósfera, de la biosfera, etc., como lo conceptualizaban recientemente, de manera demasiado simplista, los expertos en complejidad de las ciencias del sistema Tierra. Tenemos que vérnoslas más bien con una red intrincada donde se reproducen mutuamente por mil canales los ordenamientos “sociales” y “naturales”, las actitudes de consumo europeas y los orangutanes de Indonesia, los mercados y las zonas húmedas, las desigualdades sociales y los perturbadores endocrinianos, los poderes y la composición química de la atmósfera, las representaciones del mundo y los flujos energéticos. Y esta “sociobiogeo-esfera” en devenir incierto solo puede comprenderse en el diálogo de las disciplinas y variando, para ello,

sus escalas de análisis; de lo molecular de los efectos medioambientales sobre nuestra herencia a lo mundial de los flujos de materia y de capitales ordenados por la OMC, pasando por las escenas locales de los sitios industriales o de las movilizaciones sociomedioambientales.

La filosofía aparece igualmente como un gran pedazo esencial de las humanidades medioambientales. La polaridad entre naturaleza y libertad, decretada por la fracción “industrialista” y liberal de las Luces (y a menudo discutida por su fracción “romántica” o por los primeros socialistas llamados utópicos que veían más bien en el individualismo y la propiedad los verdaderos enemigos de la libertad, capítulo 9), pero también el corte ontológico entre *sujeto* humano y *objeto* de naturaleza, constitutivos de la modernidad occidental industrial, están seriamente cuestionados a la hora del Antropoceno. Le corresponde a un nuevo campo muy dinámico de la filosofía —la ética medioambiental— repensar los fundamentos de las diferentes reglas morales que organizan las relaciones entre humanos y no-humanos (Afeissa, 2013). Sus autores han distinguido así tres grandes éticas: antropocéntrica (administrar durablemente la Tierra para el hombre); biocéntrica (respetar el derecho intrínseco a la existencia de todo ser sobre la Tierra); y ecocéntrica (“pensar como una montaña” decía Aldo Leopold, “pensar como Gea”, prosigue Callicot). Todo un campo de la filosofía, del derecho y de las ciencias políticas explora de acá en adelante la cuestión del derecho del medioambiente, para no hablar de los derechos de la naturaleza (ya esbozados en la constitución del Ecuador), de la Tierra y de las relaciones entre naturaleza y soberanía (Serres, 1991; Mairet, 2012).

Asimismo, en el Antropoceno reposa la cuestión de la libertad. John Stuart Mill ligaba la libertad y la autonomía de los individuos al logro “de un grado elevado de éxito en su lucha contra la naturaleza” (Stuart, 2016, p. 58). Una libertad comprendida así entabla la emancipación humana contra la naturaleza, contra la Tierra entera (Bourg y Whiteside, 2010, p. 100). Nuestra concepción “moderna” de la libertad se topa con los límites planetarios, y no deja de haber crispación por ello. Tropieza con la finitud de los recursos y de las capacidades de absorción de nuestros impactos del planeta. En *Sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, Benjamin Constant (1995) arguye que la situación de los ciudadanos de su tiempo, reunidos en espacios políticos nacionales vastos, favorecidos por intercambios y tecnologías de transporte que encogían el espacio, no podía conducir a la misma concepción de libertad y soberanía que tenían los ciudadanos de las democracias de las ciudades antiguas. Dominique Bourg ha retomado este razonamiento para avanzar hoy, a la hora de los desarreglos ecológicos planetarios de origen humano, que requiramos inventar un nuevo ideal de emancipación diferente del de los modernos (Bourg y Whiteside, 2010, pp. 21-25). Para Constant, la libertad era sinónimo de

“seguridad de los goces privados”, permitidos por un gobierno que se limitaba a garantizar la propiedad y el libre intercambio. No había riesgos, para este liberal, de que se limitase la propensión de los individuos a producir, intercambiar, consumir, e incluso despilfarrar... Si los primeros socialistas opusieron otro ideal de emancipación, igualitarista y cooperativo, para limitar la lucha de todos contra todos y la “degradación material del planeta” (capítulo 9), forzoso es reconocer que el socialismo real del siglo XX no fue ecológico y que es la visión liberal, individualista y consumista de la libertad de Constant la que se impuso culturalmente en el planeta entero.

El Antropoceno prosiguiendo su carrera... nos encontramos frente a los límites intrincados con una muchedumbre de seres no-humanos y agarrados en los bucles y efectos bumerang de la historia-Tierra. ¿Para qué sirvió entonces haber pensado con Bacon, Descartes, Michelet o Sartre... la libertad como el desprendimiento de la naturaleza? ¿Para qué sirve seguir creyendo con Luc Ferry, que repite que el hombre es un “ser de anti-naturaleza” y que profesa una libertad-arrancamiento y “un elogio del *desenraizamiento*, o... lo que es lo mismo, de *innovación*”⁷ (Ferry, 1994, p. 25)? Y desde que ya no es posible abstraerse de la naturaleza, se trata de pensar con Gea. Una de las tareas más importantes de la filosofía contemporánea es sin duda repensar la libertad de una manera distinta al arrancamiento de las determinaciones naturales; explorar lo que puede ser infinitamente enriquecedor y emancipador en esas ataduras que tenemos con los otros seres de una Tierra finita. ¿Qué nos queda de infinito en un mundo finito?

Pensar la democracia en un mundo finito

La libertad no puede pensarse sino en el marco de los dispositivos sociales y de los edificios institucionales. Pero, como lo observa el historiador Dipesh Chakrabarty, esos edificios políticos están también cuestionados por los desarreglos actuales del Antropoceno: “el palacio de las libertades modernas se construyó sobre la base de un uso siempre creciente de energías fósiles” (Chakrabarty, 2009, p. 208) que vienen hoy a faltar o a desarreglar el clima. ¿Cómo refundar el ideal democrático cuando se desvanece el sueño de la abundancia material? ¿Cómo pensar la política a la hora del Antropoceno?

Frente al ascenso de los movimientos ecologistas, la primera reacción de las ciencias políticas fue tomarlos como objeto e interrogarlos de manera distanciada sobre la novedad relativa de su “oferta” con respecto a los otros paradigmas políticos (Dobson, 1997). Otros autores aprovecharon la ocasión para anunciar “el fin de la modernidad” o al menos de la “modernidad simple”, no reflexiva,

⁷ Jean-Claude Michéa responde que solo ve en el arrancamiento “el otro nombre de la antropología liberal” y muestra cómo los socialistas del primer siglo XIX se opusieron a él. Cfr. *Les Mystères de la Gauche* de Michéa (2013).

que los riesgos medioambientales y sanitarios ponían en crisis. Bruno Latour, por ejemplo, aprovecha que la ecología entra en la agenda para hacerle la vida más difícil a los modernizadores que aguzan la flecha del tiempo, que fabrican un antes donde la naturaleza estaba menos separada de la sociedad, y la ciencia menos desprendida de las creencias y las ideologías. Propone, por el contrario, ecologizar en lugar de modernizar e introducir la naturaleza en política por un conjunto de procedimientos (a la vez científicos y políticos) para evaluar el lugar —irremediabilmente incierto y controvertido— en nuestro mundo común de una multitud de seres de los que ninguno puede servir de simple “medio” a los otros (Latour, 2013).

Después de esta fase “posmoderna”, la agravación de los desarreglos ecológicos, puesta al día por los trabajos científicos y el surgimiento del concepto Antropoceno, han favorecido una tercera ola de trabajos más materialistas sobre los fundamentos de la democracia. Filósofos, politólogos e historiadores se interesan entonces (en las teorías políticas del pasado) en lo que estaba —explícitamente (en Hobbes o Grotius, el Estado se justificaba por la escasez de recursos) o implícitamente (en el compromiso fordista que reposaba sobre un intercambio desigual con el tercer mundo)— condicionado por metabolismos eco-biogeoquímicos particulares. Como tampoco la libertad, la democracia efectiva no es independiente de bases materiales, que fueron desigualmente aseguradas en el pasado y que parecen insostenibles en el futuro. De ahí la importancia de nuevas teorías políticas que integren los metabolismos materiales y energéticos sobre los que reposan la representación, el Estado, la seguridad, la ciudadanía, la soberanía, la justicia, etc. (Dobson y Eckersley, 2006; Mitchel, 2011). Así, se podrán establecer las condiciones en las cuales la necesaria descarbonización —por no decir decrecimiento energético— de nuestras sociedades podrían constituir más bien una renovación democrática que un “regreso a la candela”, una regresión hacia una lucha salvaje de todos contra todos o a su regulación autoritaria por parte de un nuevo Leviatán ecotecnocrático. Los trabajos de jóvenes politólogos franceses como Luc Semal o Mathilde Szuba han explorado así el ascenso de un activismo poscrecimiento y de iniciativas de políticas territoriales de sobriedad energética. Ellos muestran que, lejos de prefigurar una regresión totalitaria, esas iniciativas “catastrofistas” (planes de descensos energéticos territoriales, ciudades de transición, etc.) abren de nuevo espacio de democracia participativa, de nuevos escenarios colectivos del futuro que se revelan cívicamente movilizados y creadores de lazos sociales⁸ (Semal, 2012).

Las cuestiones de justicia medioambiental abren igualmente nuevas y apasionantes canteras para las ciencias sociales. ¿Se podrá hablar de una deuda ecológica de los países ricos? ¿Cómo las regulaciones medioambientales

⁸ Ver también las contribuciones en Sinaï (2013). Nota del traductor.

en los países ricos y la mundialización vuelven a localizar las actividades contaminadoras en las regiones pobres? ¿Cómo esto afecta de manera diferenciada a los grupos sociales de esas regiones? ¿La exposición de los otros a los daños y catástrofes medioambientales, no pueden ser analizadas como una violencia? (Dixon, 2013).

Comprender lo que nos ocurre con el Antropoceno requiere movilizar todos los saberes. Las ciencias son esenciales para la comprensión de las intrincadas dinámicas de la Tierra y de los humanos. Pensar el Antropoceno requiere también, en diálogo con esas ciencias, nuevas humanidades medioambientales. Pues esta especie humana que ha hecho que la Tierra se hunda en el devenir incierto del Antropoceno no es solamente una entidad biológica (capítulo 4). También está hecha de sistemas sociales e ideológicos, de instituciones y de imaginarios, está atravesada de relaciones de poder que manejan una distribución inequitativa de los beneficios y de los daños de Gea, de las legitimidades para hablar de y por el planeta y de las posibilidades de pensar sobre las escogencias técnicas y económicas. Comenzando por el poder de decir el Antropoceno y su historia...

Referencias

- Afeissa, H. (2013). Chapitre 15. L'éthique environnementale. En J. Jeangène y R. Chung (dirs.), *Ethique des relations internationales Problématiques contemporaines* (pp. 401-422). Presses Universitaires de France.
- Barnosky, A., Hadly, E., Bascompte, J., Berlow, E., Brown, J., Fortelius, M., Getz, W., Harte, J., Hastings, A., Marquet, P., Martínez, N., Mooers, A., Roopnarine, P., Vermeiji, G., Williams, J., Gillespie, R., Kitzes, J. y Smith, A. (2012). Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature*, 486(7401), 52-58. <https://doi.org/10.1038/nature11018>
- Bonneuil Ch. y Fressoz J. (2013). L'Événement Anthropocène. En C. Bonneuil y J. B. Fressoz. *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous* (pp. 9-59). Seuil.
- Bonneuil, C. (2016). Pure lines as industrial simulacra. A cultural history of genetics from Darwin to Johannsen. En S. Müller-Wille y H. Rheinberger (dirs), *Heredity Explored: Between Public Domain and Experimental Science, 1850-1930* (pp. 213-242). The MIT Press.
- Bourg, D., y Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Seuil-La République des idées.
- Bowker, G. (2005). *Memory Practices in the Sciences*. MIT Press Ltd.
- Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura económica.
- Burckhardt, J. (1959). *Reflections on History*. George Allen and Unwin.
- Carr. E. (1983). ¿Qué es la historia? Ariel.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of history: Four theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222.

- Charle, C. (2011). *Discordance des temps. Une brève histoire de la modernité*. Armand Colin.
- Chichilnisky, G., y Heal, G. (2000). Securitizing the biosphere. En G. Chichilnisky y G. Heal (dirs.), *Environmental Markets: Equity and Efficiency* (pp. 169-179). Columbia University Press.
- Conseil Instituté Par Enfantin. (1830). *Doctrine de Saint-Simon, t. 2*. Aux Bureaux de l'Organisateur.
- Constant, B. (1995). Sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos. *Revista de Estudios Públicos*, (59), 51-58. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183535/rev59_godoy.pdf
- Cronon, W. (1991). *Nature's Metropolis: Chicago and the Great West*. Norton.
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Crutzen, P. y Steffen, W. (2003). How long have we been in the Anthropocene era? *Climatic Change*, (61), 251-257. <https://doi.org/10.1023/B:CLIM.0000004708.74871.62>
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde; una nueva ideología política para el siglo XXI*. Paidós.
- Dobson, A., y Eckersley, R. (2006). *Political Theory and the Ecological Challenge*. Cambridge University Press.
- Dixon, R. (2013). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.
- Ellis, E. (2011). Anthropogenic transformation of the terrestrial biosphere. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369(1938), 1010-1035. <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0331>
- Ellis, E. y Ramankutty, N. (2008). Putting people in the map: anthropogenic biomes of the world. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 6(8), 439-447. <https://doi.org/10.1890/070062>
- FAO. (2006). *Livestock's Long Shadow. Environmental Issues and Options*. FAO.
- Ferry, L. (1994). *El nuevo orden ecológico*. Tusquets.
- Freud, S. (1992). *Sigmund Freud. Obras completas. El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Galloway, J., Townsend, A., Erisman, J., Bekunda, M., Cai, Z., Freney, J., Martinelli, L., Seitzinger, S. y Sutton, M. (2008). Transformation of the Nitrogen Cycle: Recent Trends, Questions, and Potential Solutions. *Science*, 320(5878), 889-892. <https://doi.org/10.1126/science.1136674>
- Global Footprint Network. (2003). *Global Footprint Network. Advancing the Science of Sustainability*. <https://www.footprintnetwork.org/>
- Haberl, H., Erb, H., Krausmann, F., Gaube, V., Bondeau, A., Plutzer, C., Gingrich, S., Lucht, W. y Fischer-Kowalski, M. (2007). Quantifying and mapping the human appropriation of net primary production in Earth's terrestrial ecosystems. *Proceedings of the National Academy of Science*, 104(31) 12942-12947. <https://doi.org/10.1073/pnas.0704243104>
- Holling, C. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245>
- Huzar, E. (1857). *L'arbre de la science*. Dentu.
- Kaufmann, R., Kauppi, H., Mann, M. y Stock, J. (2011). Reconciling anthropogenic climate change with observed temperature 1998–2008. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(29), 11790-11793. <https://doi.org/10.1073/pnas.1102467108>

- Latour, B. (2013). *Políticas de la naturaleza. Cómo hacer entrar las ciencias en democracia. Investigación sobre los modos de existencia; una antropología de los modernos*. Paidós.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI Editores.
- Leclerc de Buffon, G. (1780). *Les époques de la nature*. Imprimerie royale.
- Locher, F. y Quenet, G. (2009). L'histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 56(4), 7-38. <http://www.rhmc.fr/articles/2009-4-1-histoire-environnementale-origines-enjeux-et-perspectives-d-un-nouveau-chantier/>
- Lorius, C. y Carpentier, L. (2010). *Voyage dans l'Anthropocène: cette nouvelle ère dont nous sommes les héros*. Actes Sud Editions.
- Lyell, C. (1830). *Principles of Geology, being an attempt to explain the former changes of the Earth's surface, by reference to causes now in operation*. John Murray.
- Mairet, G. (2012). *Nature et souveraineté*. Presses de Sciences Po.
- Massard-Guilbaud, G. (2002). De la part du milieu à l'histoire de l'environnement. *Le Mouvement social*, (200), 64-72.
- McGuire, B. (2012). *Waking the Giant: How a Changing Climate Triggers Earthquakes, Tsunamis, and Volcanoes*. Oxford University Press.
- Michéa, J. (2013). *Les Mystères de la Gauche*. Flammarion.
- Michelet, J. (1831). *Introduction à l'histoire universelle*. Hachette.
- Mitchel, T. (2011). *Carbon Democracy: Political Power in the Age of Oil*. Verso.
- Nilsson, C., Reidy, C., Dynesius, M. y Revenga, C. (2005). Fragmentation and Flow Regulation of the World's Large River Systems. *Science*, 308(5720), 405-408. <https://doi.org/10.1126/science.1107887>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F., Lambin, E., Lenton, T., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C., Hughes, T., Van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P., Costanza, R., Svedin, U. y Foley, J., (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Rudwick, M. (2005). *Bursting the Limits of Time. The Reconstruction of Geohistory in the Age of Revolution*. University of Chicago Press.
- Russell, E. (2011). *Evolutionary History: Uniting History and Biology to Understand Life on Earth*. Cambridge University Press.
- Say, J. (1843). *Cours Complet D'Economie Politique Pratique, Mélanges et correspondance d'économie Politique*. Meline, Cans et Compagnie.
- Semal, L. (2012). *Militer à l'ombre des catastrophes: contribution à une théorie politique environnementale au prisme des mobilisations de la décroissance et de la transition* [tesis doctoral, Universidad de Lille]. TEL-Thèses en ligne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01659916>
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-textos.

- Sinaï, A. (2013). *Penser la décroissance. Politiques de l'Anthropocène* (Paláu, L., trad., 2018). Les Presses de Sciences Po. Traducción presentada en el encuentro sobre la misma temática, septiembre de 2018, Alianza Francesa, Medellín, Colombia.
- Smil, V. (2002). *The Earth's Biosphere: Evolution, Dynamics, and Change*. MIT.
- Steffen, W. (2005). *Global Change and the Earth System*. Springer.
- Steffen, W. (2013, 10 de enero). *The Anthropocene: where on Earth are we going?* Conferencia, Haus der Kulturen der Welt, Berlín, Alemania. https://www.hkw.de/en/programm/projekte/veranstaltung/p_83764.php
- Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P. y McNeill, J. (2011). The Anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369(1938), 842-867 <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327>
- Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Ned Ediciones.
- Stuart, J. (2016). *Consideraciones sobre el gobierno representativo*. Alianza.
- Welzer, H. (2010). *Las Guerras del clima. ¿Por qué mataremos y nos matarán en el siglo XXI?* Katz.
- Wilson, E. (1994). *El porvenir de la vida*. Crítica.

El sentimiento de exclusión*

Guillaume le Blanc

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

*¿Qué es un hooligan? ¿Un desarraigado,
un no-alineado, un marginal? ¿Un exiliado?*

(Norman Manea, 2005)

¿Por qué tenemos en la actualidad el sentimiento de estar a este punto excluidos? Siempre es posible decir que la exclusión es una ficción, que en realidad cada vez somos sujetos más integrados. ¿No es nuestra vida materialmente mejor que la de nuestros padres? Sin embargo, la angustia de vivirse por fuera nunca ha sido tan grande. En lo más profundo de las vidas psíquicas está el espectro del sin-domicilio fijo, el sentimiento último de la caída, la inquietud de hundirse. Como lo señala el escritor Bernard Chambaz (2011), “en todas las lenguas, caer, por extensión, es morir” (p. 18). Con el temor de ser desembarcado, es claramente de nuestra *vulnerabilidad* de lo que se trata. Vulnerabilidad *social* ante todo pues ya no estamos agarrados por ningún hilo de humanidad, porque entonces “todo terminó, sin que se [nos] haya dado el derecho de comenzar, de decidir comenzar” (Djavann, 2004, p. 7). Vulnerabilidad *psíquica* luego porque el espíritu está en suma precariedad, obligado a darse vuelta permanentemente sobre la negación que lo absorbe, lo traga.

Sin embargo, el sentimiento de exclusión significa igualmente que las vidas experimentan la injusticia y que ellas son capaces de cortar su nudo refiriéndola al valor de la justicia y *de no quedarse por ello en la constatación de una vulnerabilidad excesiva*. Si da testimonio del valor social de las vidas, igualmente revela que las vidas son portadoras de voces que rebasan ese valor social, pues ellos vienen a percibir la vulnerabilidad inherente a la vida en la ciudad. Allí donde la ciudad se encierra sobre su orden social, político y económico, voces se levantan que se rehúsan a reducirse a un tal orden y nos obligan a ampliar

* Cómo citar: Le Blanc, G. (2020). El sentimiento de exclusión. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 281-286. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a13>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial Bayard por permitir el acceso del libro en francés para su versión parcial en español. Se conserva la presentación editorial del francés. Nota del editor.

Recibido: 10 de febrero de 2020.

Aprobado: 16 de marzo de 2020.

el derecho de ciudad poniéndole atención a las vidas excluidas. En el *Séptimo hombre*, el escritor John Berger, ayudado por las fotografías de Jean Mohr, relata el destino de los trabajadores inmigrantes a Europa, de su improbable éxodo hasta su regreso, no menos improbable, hacia sus países de origen. Es un hecho que de esas vidas precarias salidas de las antiguas colonias (antillanos, paquistaníes, hindúes, argelinos, etc.) no sabemos nada. Como tampoco sabemos de todas esas vidas excluidas. Allí donde ese no-saber puede ser objeto de una denegación suplementaria, el sentimiento de la exclusión, que es claramente nuestra angustia de ser o de no ser, nos lleva a esas vidas excluidas, deja entrever un común que ninguna violencia política, económica o social puede borrar totalmente. No se trata de una pertenencia sólida susceptible de mudarse en plataforma de reivindicaciones, sino el sentimiento de una frágil humanidad que ninguna autoridad, cualquiera sea su naturaleza, puede en absoluto borrar. El sentimiento de exclusión es entonces lo irreductible de la vida humana que persiste hasta en la ausencia de todo lugar. El excluido es, a la manera del emigrado, un ser de ninguna parte, pero cuya borradura remite a nuestra posible ausencia de todas partes. Desde entonces, las clasificaciones para hacerlo entrar, a pesar de todo, en las lógicas económicas y sociales del mundo contemporáneo no logran borrar esta ausencia de lugar. Al interesarse en la trayectoria del inmigrante, Berger y Mohr (2009) anotan:

Una tal salida puede ser clasificada en muchas categorías generales para lograr normalizarla: la vía del desarrollo, la unificación de Europa, la historia del capitalismo, e incluso la lucha revolucionaria que se anuncia. Pero estas categorías no le devuelven su patria. En el espacio y el tiempo. (p. 237)

A los excluidos se los busca reintegrar en las diferentes justificaciones de la ciudad, pero ellos escapan y con ellos es claramente la referencia a la normalidad la que se atasca. Porque no tener sitio, no tener lugar, dada la necesidad de desplazarse, es terminar interrogando el orden de la ciudad que produce el lugar de los unos y la ausencia de lugar de los otros. Un mundo donde no hay lugar para todo el mundo ¿será aún un mundo? El sentimiento de exclusión que es compartido en la actualidad casi por todas las vidas, a causa de la escasez de lugares (Lussault, 2009) y de su precariedad vincula, sin embargo, las vidas las unas a las otras. *Y nos reconocemos cada uno a nuestra manera como vulnerables, como expuestos a todas las formas de violencia, física, social y psíquica; damos un paso hacia una comprensión de la exclusión como una cosa común más bien que como el único asunto de los excluidos.*

Por un lado, estamos cada vez más absorbidos por los imperativos económicos de la ciudad; nunca habíamos sido tan exigidos para producir y consumir (Lister, 2004, p. 26), y esto supone que las normas sociales y culturales que condicionan nuestras necesidades fundamentales adquirieron cada vez más poder

para hacer inteligibles las vidas humanas a la luz de sus mensajes subliminales. Por otro lado, estamos cada vez más precarizados en la ciudad y nuestras vidas se nos aparecen como cada vez más frágiles. ¿Qué podemos hacer con esta fragilidad? ¿La podemos devolver contra los presupuestos autoritarios de la ciudad y hacerla jugar como una autoridad alternativa? Esta pregunta resume el propósito de este libro. ¿Se puede considerar que exista una potencia de actuar de los “sin-poder” susceptible de cuestionar lo que se espera de la ciudadanía jurídica, social, política y económica, que garantizan un orden de la ciudad particularmente hegemónico? En su ensayo consagrado a Antígona, la filósofa Judith Butler señala que Antígona, al rehusar la orden de Creón de no enterrar a su hermano, ciertamente “no solo porque desafía a la ley sino también porque se apropia de la voz de la ley para cometer un acto en contra de la ley misma” (Butler, 2001, p. 26). Antígona terminará por ser excluida de la ciudad, pues ella se opondrá al orden simbólico que excluye a su hermano de la comunidad de los humanos dignos de ser enterrados. Pero esta exclusión lleva en sí misma el índice de un rechazo de la ley que incluye/excluye en provecho de una pretensión a ser igualmente la “voz de la ley”. Y este es el punto más importante: los excluidos no son sujetos negativos que esperan solamente ser puestos sobre sus rieles. Ellos tienen una voz que discute el privilegio de la ley que incluye a los unos, para excluir a los otros. Es esta voz la que atraviesa los movimientos sociales, políticos por los que las vidas llegan a reconsiderar lo que las liga a la ciudad. El sentimiento de exclusión que agarra por el cuello a una vida, incluso cuando esta no está excluida, da testimonio de una humanidad más vasta que la ciudad y también de la posibilidad de una comunidad de vidas hasta en la experiencia de la exclusión. Entonces necesitamos decir esto: el excluido, en su invisibilidad real, en su supuesta peligrosidad; el ausente de los lugares y de las clasificaciones, por la persistencia de su voz y de su actuar, interroga el curso normal presunto de las cosas. En particular, al recusar estar del lado de la patología, al criticar la definición del excluido como un “enfermo”, nos obliga, *a partir de la aceptación de un fondo de vulnerabilidad común*, a interrogarnos sobre lo que hoy constituye mundo, y sobre nuestra capacidad de abrirlo a aspectos de la vida bien diversos sin llegar por ello a legitimar la exclusión de los excluidos, considerándola como un mal necesario o un daño colateral.

Los excluidos de hoy tienen mala prensa. ¿Más que ayer? Se les achaca todo tipo de males. Ora son malos trabajadores que prefieren vivir de las migajas oficiales que encontrar un empleo. Ora son malos extranjeros que no quieren integrarse. O son mujeres dudosas, demasiado veladas como para ser honestas. O desplazados atolondrados que no saben asentarse. Y todo ese nuevo pueblo del margen es una gran familia. Hay primos, tíos, tías, abuelas, o son desplazados, la escoria, emigrantes indocumentados, sin domicilio conocido, desempleados que sin duda no tienen gran cosa en común, pero que son enrolados en la categoría

de los “excluidos”. Poco importa saber si los propios excluidos reivindican esta categoría como pertinente. Parece que esta sea una violencia suplementaria que surge a partir de una experticia que no les pertenece, en la que les es incluso prohibido participar, excepto bajo la forma discutible de población-objetivo en los registros de las hipótesis, pensamientos y diagnósticos producidos por científicos que no pertenecen precisamente al mundo de los excluidos. Los excluidos tienen la palabra solamente en la medida en que ellos confirmen su exclusión, en que ellos suscriban los estereotipos que los comprenden como seres solamente de carencias que tienen que llegar a hacer un esfuerzo para salir adelante. Pues está implícito que ellos, o no hacen esfuerzos, o no son suficientes o no en el buen sentido. El excluido tiene rabia evidentemente, y esa rabia no va a ninguna parte. Es un muro opuesto a otro muro.

Por un lado, los excluidos siempre son identificados demasiado rápidamente. O bien son más que todo sujetos considerados como inútiles, que estorban, que no se sabe qué hacer con ellos. O bien son sujetos que se los tiene por peligrosos de los que hay que desconfiar, que hay que administrar por medio de dispositivos disciplinares renovados. Por el otro lado, a los excluidos frecuentemente se los invisibiliza. No se los escucha, ya no se los quiere ver. Solo pueden existir como espectros, vidas a la espera de confirmación pero que deben enterrarse, ocultarse. Estas dos consideraciones de la exclusión pueden parecer contradictorias al punto que la primera establece una ficha señalética del excluido, mientras que la segunda se esfuerza por sacarlo de todos los campos de percepción. En realidad, en esto consiste la ambigüedad del tratamiento social, antropológico y político de la exclusión. Son dos elementos de un dispositivo en el que el excluido es visto como un humano que no es como los otros, en los bordes de lo social y amenazador, peligroso y potencialmente ausente. Según este dispositivo, el excluido está en la ciudad y por fuera de ella, es un elemento supernumerario con el que no se sabe qué hacer y que es necesario entonces (en el mejor de los casos) hacerlo invisible, así como hay que poner cuidado que no vaya a perturbar el orden público.

¿Pero, quién se oculta tras este dispositivo? Todos nosotros, en nuestras vidas ordinarias, pertenecemos a este dispositivo, lo hacemos prosperar. Cada vez que volteamos a mirar para otra parte cuando somos interpelados por un “indigente”, cada vez que construimos un muro entre “ellos” y “nosotros”, le damos más impulso, lo alimentamos, nos convertimos en un rodamiento esencial del orden social, del imperativo siempre más actual según el cual “hay que defender la sociedad”. Tal parece ser claramente el tratamiento social de la exclusión hoy: más bien se tiende a “defender la sociedad” de los excluidos que defender una sociedad *de los* excluidos, es decir, reiterar el orden social con respecto a y a pesar de todo, antes que querer ampliar el mundo común buscando comprender,

por una parte, por qué los excluidos están excluidos y, por otra parte, penetrar en la potencia de actuar de las vidas excluidas.

¿Podemos ampliar nuestra comprensión de lo humano más allá de las fronteras sociales que producen un “adentro” y un “afuera”? ¿Podemos imaginar que la vida humana no se limita a una vida humana integrada? Para ello no es suficiente con hablar en nombre de los otros, representarlos, sino que es necesario igualmente ampliar el derecho de ciudad, encararlo, no como un derecho exclusivo, sino como el derecho de toda vida al pleno de desarrollo, tanto en su poder interior como en su poder exterior, en la ciudad, reformulándola en sus normas sociales, políticas, jurídicas, antropológicas. Es necesario entonces repensar la ciudadanía de los excluidos. Dos condiciones se revelan desde entonces necesarias. Que ella sea igualmente una ciudadanía social que integre los derechos sociales en su formulación al lado de los derechos civiles. Que la ciudadanía sea igualmente resignificada desde los procedimientos de exclusión que no afecten en nada las vidas por azar. Pues la exclusión, si puede llegar frecuentemente de manera accidental, no por ello es un accidente de la vida social. La exclusión es el reverso de la inclusión. La inclusión de los unos no parece posible sino gracias a la exclusión de los otros. Si tal es el caso, es toda la ciudad, es todo nuestro mundo el que está concernido por ella. ¿Por qué vivimos en un mundo que no puede incluir a los unos sino excluyendo a los otros? ¿Quiere esto decir que no hay trabajo para todo el mundo? ¿Es decir que no hay lugar para toda la gente? ¿Pero qué puede ser un mundo donde la posibilidad de la caída está a tal punto no circunscrita?

Creíamos haber terminado con los excluidos. Eminentes personalidades nos habían casi convencido de la inexistencia de esa categoría; demasiado comodín, en exceso abigarrada, mezclando voces heterogéneas, trayectorias distintas. Y es verdad: ¿qué idea es esa de interesarse a la vez en el desempleado, el trabajador precario, el inmigrante, la mujer dominada, el solicitante de asilo? Es seguramente exponerse a numerosas ilusiones, típicamente las que engendran los filósofos con sus tópicos mal contruidos, cosidos en trajes demasiado holgados para la mirada de algunos expertos del mundo social. ¿Pero debe ser la experticia la última palabra en el mundo social? ¿En este caso no se corre el riesgo de que estemos siempre demasiado del lado de los gobernantes y no suficientemente del lado de los gobernados? Aquí estriba la dignidad de la categoría de excluido; obliga a reconsiderar lo que actualmente constituye el pueblo, obliga a volverle a dar sentido a un pueblo de los miserables y a penetrar desde entonces, casi por la fuerza, en una serie de cuestiones prohibidas relativas a la ontología social que subyace a nuestro mundo común. Durante mucho tiempo nos hemos mantenido a distancia de esas interrogaciones, pues terminamos por aceptar el escepticismo que manifestaban los gobernantes con respecto a

las clases populares, a las que se identificó con demasiada ligereza con clases peligrosas. Si esta desconfianza con respecto a las clases populares es tal actualmente que hay mujeres y hombres políticos que pueden estar tentados a considerar que ellas no forman ya el corazón del blanco de su electorado (como lo ha podido aún ilustrar recientemente un reporte de *Terra Nova*), entonces hay que apostar a que las clases populares mismas terminarán por afirmarse cada vez más en la desconfianza con respecto al mundo político tradicional, ya sea alejándose de él totalmente (especialmente por el fenómeno de la abstención), ya sea buscando en las extremas una alternativa para hacer creíbles sus formas de vida. *Solo reconociendo que somos vulnerables podremos afrontar la exclusión y comprenderla, a pesar de todo, como una posibilidad humana y también como una posibilidad de vida humana.*

Referencias

- Butler, J. (2001). *El grito de Antígona*. El Roure.
- Berger, J. y Mohr, J. (2009). *El séptimo hombre*. Sur+.
- Chambaz, B. (2011). *Plonger*. Gallimard.
- Djavann, C. (2004). *Autoportrait de l'autre*. Sabine.
- Le Blanc, G. (2011). Le sentiment d'exclusion. En G. le Blanc (dir.), *Que faire de notre vulnérabilité?* (pp. 9-23). Bayard.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Polity Press.
- Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Grasset.
- Manea, N. (2005). *El regreso del húligan*. Tusquets.

Derecho de ciudad*

Guillaume le Blanc

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Fronteras políticas

En el sentido etimológico del término, *exclure* (*excludere*) significa no dejar entrar, no admitir. Se le niega a alguien el derecho de paso que hacía de él un sujeto admisible, susceptible de fundirse en el grupo considerado como socialmente normal. Por este hecho, este último tiende entonces a volverse un sujeto inadmisibile, patológico, que no ha logrado cumplir con el derecho de peaje que le permitiría permanecer en la buena vía o entrar en el área admitida. Si *exclure* llega a significar el hecho de rechazar una cosa o un sujeto como incompatible con un grupo-patrón, la exclusión aparecerá siempre como ligada a la construcción de una frontera. Precipita al excluido más allá de la frontera y crea una fosa entre las y los que están *adentro* y las y los que se quedaron *por fuera*. Actualmente, muchos son los que tienen el sentimiento de ser excluidos, de ser rechazados del mal lado de la frontera. Numerosos son igualmente los que temen llegar a serlo. La angustia de quedar *out* es particularmente difícil de sobrellevar si se tiene en cuenta que los modos de existencia de los sujetos son a menudo muy precarios, se sostienen a veces de un hilo, un complemento de alquiler, una ayuda social, etc. La ontología del sujeto ya no es lo que era, un conjunto de propiedades que nadie cuestionaba, de las que él podía fácilmente disponer. Ella incluye de ahora en adelante zonas de alta fragilidad social. No se trata de que el sujeto actual sea más dependiente que el de ayer. Pero las ficciones de autonomía, tanto tiempo hiperpotentes al punto de triunfar en las narraciones del individualismo y del liberalismo... están ahora cuestionadas por figuraciones del individuo fragilizado, dependiente, precario. Lo que es temible en la exclusión es, por supuesto, que una vida es de aquí en adelante arrinconada

* Cómo citar: Le Blanc, G. (2020). Derecho de ciudad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 287-309. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a14>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial Bayard permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés. Nota del editor.

Recibido: 10 de febrero de 2020.

Aprobado: 16 de marzo de 2020.

a la sobrevivencia, pero también que esta experiencia de la sobrevivencia a marchas forzadas hipoteca la posibilidad de llevar una vida plenamente humana. Y hay más: es la aprehensión de una vida en términos de sobrevivencia la que arriesga no tener lugar. Las vidas excluidas son vidas con las que tenemos dificultades para aprehenderlas como vidas plenamente normales, es decir, como vidas cuyo potencial de humanidad se ha realizado *a pesar de todo*. También es potencialmente anulado el sentimiento mismo de una comunidad de las vidas humanas en el pavor de la exclusión. Por este hecho, excluir no equivale solamente a trazar una línea entre el adentro y el afuera, sino arrebatarle el carácter plenamente humano a las y a los que son percibidos, equivocadamente o con razón, como estando *afuera*. ¿No habría pues mundo común? Si los sujetos están constituidos socialmente a través de las normas que reconocen vidas como plenamente humanas, como es el caso de las vidas en el trabajo, domiciliadas, etc., algunas vidas tienden entonces a ya no ser reconocidas de hecho, porque aparecen en defecto con respecto a tales normas. Están, por así decirlo, no-encuadradas. No tener trabajo, no tener alojamiento, sin papeles... no son solo claras pruebas de exclusión social, sino que también son motivos de exclusión antropológica puesto que las vidas humanas salen entonces de los marcos de inteligibilidad que las instituyen como vidas plenamente humanas. Como lo ha escrito Judith Butler, “existen así ‘sujetos’ que no son de ninguna manera reconocibles como tales, así como hay ‘vidas’ que no son completamente, es decir que nunca son reconocidas como siendo vidas” (Butler, 2006, p. 10). Si un sujeto ya no es reconocible como sujeto que haga parte de *nuestra* ciudad, es porque su vida deja de ser percibida como teniendo derecho de ciudad. El derecho de ciudad no se le está pues concediendo a todas las vidas. Algunas salen de los marcos de legitimación de la ciudad, ya sea porque no se las percibe más, ya sea porque el modo de reconocimiento que debía validarlas les falla, ya sea en fin porque son consideradas como de *otra parte* y que ellas nada tienen que estar haciendo *aquí*. Sin embargo, en todos los casos, la escena de reconocimiento de esos sujetos está perturbada. No registramos sus vidas, las dejamos de lado y así duplicamos la violencia social de la exclusión con la violencia antropológica del desclasamiento. El excluido es entonces a la vez aquel o aquella que pierde todo lugar social y toda inscripción en las clasificaciones sociales que consagran por lo demás las vidas plenamente humanas. De esta manera, desplazado y desclasificado, el sujeto arriesga con ser expulsado por fuera de las fronteras políticas cuidadosamente establecidas, afirmadas en torno a los solos imperativos que permiten el pleno reconocimiento de lo humano de los que el trabajo y el alojamiento son, con los títulos jurídicos, los más poderosos. El derecho de ciudad es, en general, adquirido prioritariamente luego de que se dé la posibilidad de una vida que pueda hacerse valer plenamente en su utilidad económica, su domicilio geográfico y sus derechos políticos. Si yo soy el género

de persona que puede probar que trabaja, que paga sus impuestos, que está domiciliada y puede ejercer competencias políticas mínimas como el voto... entonces no es solamente mi ser social el sancionado positivamente, sino que es claramente toda mi vida la que tiende a ser confirmada como vida plenamente humana. El derecho de ciudad valida cualidades sociales, geográficas, jurídicas como factores de cumplimiento de la vida humana. Vivir en la ciudad es estar expuesto a esas normas sociales, tanto a lo que ellas performan como a lo que ellas tornan inteligible. ¿Qué le pasa ahora al tipo de persona que no puede probar que trabaja realmente, que cancela sus impuestos, que está bien domiciliada en alguna parte y que posee derechos políticos que puede hacer valer? ¿Qué le pasa a ese tipo de sujetos que no son aparentemente de ninguna parte, que son por así decir sujetos dudosos, no plenamente confirmados, sujetos buscando humanidad? La ciudadanía es vista demasiado rápido como una atribución deducida de un derecho de ciudad enfrentado en función de ciertas expectativas antropológicas como las evocadas antes. Ella es finalmente aprehendida como una extensión del derecho de ciudad, él mismo concebido de forma restrictiva. Si el derecho de ciudad es un término del derecho civil que define los derechos fundamentales como el derecho al voto, la ciudadanía tiende entonces a ser reconocida solamente dentro de un espacio geográfico particular. En Suiza, por ejemplo, la ciudadanía solo se atribuye en función de la posibilidad de justificar un derecho de ciudad comunal y cantonal: "tiene la ciudadanía suiza toda persona que posee un derecho de ciudad comunal y el derecho de ciudad del cantón" (reza la Constitución federal de la Constitución suiza). Ya en la Roma antigua, el ciudadano romano era reconocido como el que tenía derecho de ciudad, que era desde el comienzo un hombre libre que pertenecía a una de las tribus de la ciudad de Roma antes de que esa condición se hubiera extendido a toda Italia, y luego al Imperio. Pero incluso aquí hay que anotar la exclusión de las mujeres y de los esclavos. De suerte que el derecho de ciudad siempre ha recortado en el material humano un patrón antropológico que ha buscado validar por la obtención de algunos derechos. Es tanto como decir que la ciudadanía entonces está engendrada por una comprensión restrictiva del derecho de ciudad.

¿Será posible ampliar el derecho de ciudad, no seguir enfeudándolo en un modelo antropológico y político particular, rehusando así la violencia que se ejerce sobre las y los que él desacredita? ¿Es pensable un derecho de ciudad para los excluidos y qué implica este con respecto a la concepción de la ciudadanía? Lo que está en juego es mayúsculo, pues equivale a subrayar que la cuestión política comienza claramente con el hecho de la exclusión. No está regulado por la garantía formal de los derechos ni por la certidumbre de vivir juntos. En ella se mantiene la existencia de un mal político. Algo persiste en la oscuridad que ninguna luminosidad puede hacer desaparecer: la posibilidad

de ser rechazado, de ser desmonetizado, simple residuo, desecho inadmisibles. Es por esto por lo que la cuestión política no puede ser sino la cuestión social. Saber por qué unas vidas son socialmente desacreditadas al punto que parecen sin garantía, no es solamente proceder a una averiguación sobre un dominio de lo social, el alojamiento, el trabajo, etc., sino anteponer los resortes más ocultos del mundo en común, de las vidas ordinarias. Si con demasiada frecuencia las apuestas de ciudadanía son aprehendidas siguiendo la sola lógica del consentimiento de un contrato social, y también en función de un conjunto de derechos fundamentales, abstractamente formulados, nos queda por comprender en qué la ciudadanía está conmovida por la cuestión social. Dos preguntas se plantean más particularmente: ¿Qué debe ser la ciudadanía para integrar el problema social? ¿Qué hace el ciudadano con los excluidos? Pero sobre todo, ¿se puede pensar al excluido como un ciudadano? Estas dos preguntas no siempre han sido pensadas juntas. Dándole prioridad a los procedimientos asistenciales, de solidaridad, la reflexión sobre la exclusión ha permitido volver a plantear el asunto de la ciudadanía como ciudadanía social. Se ha tratado de formular un nuevo tipo de derechos, los derechos sociales, y de integrarlos en el logicial de la ciudadanía, dándole así más realidad. Esta extensión de los derechos es muy importante. Los derechos formales deben ser completados por derechos sociales (Supiot, 2011). Solamente una tal extensión tiene sentido si se acepta plantear una pregunta previa: ¿el excluido es todavía realmente un ciudadano, un sujeto que cuenta, cuya parte está suficientemente testimoniada como para que él pueda participar activamente en la ciudad en lugar de ser desacreditado como sujeto inaudible e invisible o, en el peor de los casos, como sujeto peligroso? La tesis que yo defiendo es la siguiente: solamente con la condición de volver a pensar la ciudadanía de los excluidos podremos repensar una ciudadanía como respuesta a la exclusión. Esta ciudadanía de la que hablamos ya no será la ciudadanía formal de un sujeto al que de entrada se le garantiza su existencia gracias a un conjunto de derechos disponibles. Por nada se tratará de reiterar la ficción de un sujeto que existe porque tiene el derecho a existir, que está justificado a serlo, según la expresión de Sartre. Pues en realidad, lo que emerge en la vida social es mucho más a menudo lo injustificable, la contingencia del drama social que expulsa una vida del mundo del trabajo, lo hace bascular por accidente y llega a situarla “en los bordes de lo político” (Rancière, 2007). La política no puede ser una respuesta a la realidad social que establece, sino una *fractura social*, al menos un reparto entre un *adentro* y un *afuera*, que separa los ricos de los pobres, las vidas integradas de las vidas precarias, los trabajadores de los desempleados, los residentes de los sin techo, los nacionales de los sin papeles. Es tal la impronta de este reparto que termina por no ser notado, como si fuese un dato del mundo ordinario al mismo título que el aire que respiramos. Es más: tiende a ser borrado por todas las justificaciones que acreditan las plazas de los unos y de los otros refiriéndolas a cualidades

sociales incorporadas por los sujetos. Pero esta actitud es claramente la del ciego a la producción del *alea*, al surgimiento del accidente en el mundo social. Ser accidentado es encontrarse de repente despojado. “Un ser nuevo viene al mundo por segunda vez, aparece de una zanja profunda abierta en la biografía” (Malabou, 2018). Con el accidente, una vida se vuelve otra, una vida a la que ya no se le asegura la identidad social anterior. Esta falta de seguridad es la entrada en el drama de la exclusión. El hecho de que algunas vidas queden así *al descubierto*, en la incapacidad provocada de alojarse en el más mínimo dispositivo interior y exterior de seguridad, contribuye a hacerlas inciertas, no solo socialmente, sino también existencialmente e incluso metafísicamente.

“Vivir es sobrevivir”

El espacio público está frecuentado por las vidas inciertas que son dos veces precarias. Precarias en tanto excluidas exteriormente de los resortes normales de la seguridad social. Precarias en tanto excluidas interiormente, porque de ahí en adelante ya no existe ninguna confianza en sí mismo. El drama de la exclusión es entonces la posibilidad de solo ser ya de hecho un accidente. Solo que, ¿habrá que interpretar la producción de un accidente —despido del trabajo, falta de papeles, etc.— como una producción accidental? De ninguna manera. Si la exclusión les roba una propiedad social importante a la que no solamente tenían derecho, sino sin la cual ya no pueden existir (Castel y Haroche, 2003), es porque ella procede de un reparto entre los que ejercen el poder y los que no pueden ejercerlo. Lo que en negativo se deja ver en la exclusión, como un negativo diabólico, es claramente la acreditación que el poder le da a las vidas. Con la exclusión se lanza el descrédito sobre algunas vidas. La creencia en la posibilidad de esas vidas ha sido desmonetizada. Como una ola que se retira de la playa, el poder se retira de ciertos sujetos, deja de habitarlos, los descatejiza. Y este proceso no es únicamente un proceso de cualificación o de descalificación. Con este retiro, es toda una vida la que termina situada en los bordes de lo humano. No son solamente seres humanos que pierden sus cualidades sociales, sino vidas que pierden su capacidad de ser percibidas como vidas humanas, es decir, vidas cuyo registro de humanidad es considerado aún como intacto. De este modo, a lo que se asiste en la punta extrema de la exclusión es claramente a la producción del hombre desechable identificado con un ser supernumerario. Como lo escribe Bauman (2005) “ser redundante significa estar de supernumerario, indeseable, sin utilidad alguna, cualesquiera sean las necesidades y las utilidades que definan los criterios de lo útil y de lo indispensable. Los otros no tienen necesidad de Uds.; pueden hacer las cosas tan bien o mejor que sin Uds.” (p. 28). Una extraña paradoja se produce aquí: el ser en demasía viene precisamente a hundir a alguien que se siente en carencia, privado de ser. La posibilidad de ser *sin* engendrar el sentimiento de estar de más. La lógica del

hombre desechable corre por toda la sociedad. ¿Cómo analizar esa esfera de lo *desechable*? No como una excrecencia maléfica del sistema económico, sino como un elemento de este sistema. La posibilidad de excluir vidas, de desembarcarlos por fuera de la ciudad está íntimamente ligada a las lógicas mercantiles que no dudan en excluir las vidas juzgadas inexplotables. Ya Adorno lo subrayaba en un texto de 1969: “La deshumanización no es una potencia que vendría del exterior, no es una propaganda, no significa que uno sea excluido de la cultura. Consiste precisamente en la inmanencia de los oprimidos al sistema” (Adorno, 2011, p. 77). Precisamente esta inmanencia hay que comprenderla como no-accidental. La exclusión retiene al excluido en el sistema por el hecho de que la exclusión es simétrica de la inclusión y no su contrario. Lo simétrico significa aquí que la inclusión de los *unos* provoca la exclusión de los *otros*. La acreditación de las vidas no es total. Más aún, parece que ella no pueda ser establecida en el plano económico, jurídico, político, sino con la condición de que no concierna a todo el mundo, que deje de lado, como una margen indeterminada en la que será posible ir a buscar en caso de que se requiera, vidas descalificadas como vidas supernumerarias, redundantes, cuya particularidad es la de existir de más, ya sea como dobles gemelarios de los trabajadores integrados, de los nacionales ya residenciados, etc., es decir, como fantasmas excedentes. Señalar que hay vidas *desechables* es indicar de entrada el carácter ambivalente de la exclusión que, por un lado, arranca vidas de la comunidad, las extirpa de la ciudad de los humanos, pero para mantenerlas, del otro lado, en una margen de la ciudad de la que será siempre posible ir a sacarlas, y también dentro de la ciudad empujándolas a consumir a pesar de todo, a endeudarse, etc. Así es como se manifiesta la mercantilización que engendra las vidas desechables. Incluye los excluidos y los mantiene como ejército de reserva, como ya lo indicaba Marx. Los incluye igualmente manteniendo la presión capitalística sobre sus cabezas, al continuar tratándolos como población objetivo que, si se presenta el caso, habrán de ser estimulados. Adorno se apropia de esta temática del excluido-incluido cuando afirma, en el desarrollo de su reflexión, que los oprimidos que “antiguamente escapaban al sistema por el hecho de ser pobres [...] hoy ya no se pueden salir de él” (Adorno, 2011, p. 77). Pero ya no poder salir del sistema de explotación no significa ni mucho menos que no se está por *fuera*. Muy al contrario. Solamente que *ese afuera está adentro*. Es la parte de exterioridad que hace funcionar la ilusión de la interioridad social. Al colonizar la ciudad, el mundo mercantil se extiende al punto en que las vidas ya no son solamente deshumanizadas, sino que son tratadas como cuasicosas, siguiendo una lógica de “penetración de los valores económicos en nuestra vida cotidiana” (Honneth, 2007) que implica de rebote la reificación, la puesta a disposición de formas enteras de vida. No tenemos ninguna necesidad de evocar las formas más logradas de la negación instrumental de las vidas... como la prostitución (Nussbaum, 1999). Baste con referirnos al género de mercantilización de las vidas que es sugerido por las

lógicas neoliberales del cálculo y del interés. Pues al reverso de este hombre neoliberal, empresario de sí mismo, sigue estando claramente la posibilidad de que él ya no llegue a contar más desde el momento en que cese de ser un tal emprendedor, no por su propia voluntad, sino porque de pronto lo desembarquen de esa vasta empresa con la que se confunde hoy la ciudad política. La descategorización de las vidas por parte de las formas dominantes de poder (entre las cuales está el poder económico) revela que ellas solo son menudas cosas, desperdicios, mientras que las inversiones o categorizaciones «*investissement*», *al contrario*, las consagra como vidas importantes, vidas dignas de ser vividas, aseguradas de no ser precarizadas. Tal sujeto *indispensable* en su puesto de trabajo es bruscamente, en razón de un plan social, reducido a su vacuidad de sujeto de ninguna parte.

Por una extraña ironía, es precisamente esta posibilidad de ser echado fuera del navío la que demuestra que la vida humana no se aloja en ningún tipo ni en ninguna norma. Si toda vida puede volverse *desechable*, entonces nada puede borrar la contingencia de una vida como su carácter de no tener un sitio. No se aloja en las normas, no se ajusta a un tipo social originario que ella debería reproducir con toda sumisión. Las vidas desbordan las normas y pueden, por ese hecho, volverse contra ellas, rechazarlas. Paradójicamente, la exclusión también revela más la libertad de lo que la suprime. En ningún caso los excluidos son los hombres libres de hoy, desprendidos de todas las ligaduras que encapsulan las vidas ordinarias. El excluido no es un apátrida que habría conquistado su independencia desprendiéndose de las reglas de juego de su país de origen y del país de acogida, situándose desde entonces en el espacio immaculado del entredós. No es un *emancipado*, sino que sigue siendo un sujeto en los bordes de la ciudad, de la política, potencialmente deshumanizado por haber perdido ataduras y por la inconsistencia social que es la suya. Descubrirse *flotante*, privado de solidez, de fundamento, es sentirse por fuera del *común* en un mundo de pasos perdidos, en un vestíbulo de corrientes de aire. El indigente que mendiga al final de la calle es *una vida* en una encrucijada de vientos. Una vida, es decir, un cuerpo que perdió todo tenor social y que a duras penas se sostiene ahora en la posibilidad vital de ocupar un pedazo de acera, imposible abrigo en miniatura en el que hay que buscar no dejarse absorber, *asfaltarse* (Quessemand, 2007). *La pérdida de poderes no puede borrar ni el deseo de perseverar, ni la rabia que se tiene contra los poderes. La rabia del excluido es ante todo rabia de no tener lugar, pero ella es al mismo tiempo rabia ante la vergüenza, cólera de ser desarrimado, de estar desajustado, desprendido. Vale entonces como insumisión.* El ronquido del habitante de calle, cuya voz puede parecer inaudible, la burla de un grupo de muchachos ante el espanto que provocan sus perros, las posturas corporales juzgadas indecentes o inhabituales (estar acostado en una banca, obstaculizar el paso en una calle peatonal)

no son únicamente trasgresiones de las posturas ordinarias (Chauvier, 2010). Son algo más fundamental: rupturas del contrato social tácito, ciertamente con mayor frecuencia provocadas por la experiencia de la pérdida de los soportes sociales, pero no reductibles a dicha pérdida. Pues la rabia que habita tales posturas equivale claramente a una manera de ser, resueltamente dirigida contra la sociedad. La sociabilidad que las habita no se aloja ya en el contrato social ordinario que da habitualmente el derecho de ciudad. Esas cualidades que acreditan el contrato social ordinario: trabajo, alojamiento, papeles... están como desmonetizadas. Ellas ya no retienen a las vidas en la ciudad. Estas últimas se escapan. Cesan de enmarcar, pero esta ausencia de marco revela, como por insistencia (y esta insistencia está marcada en el cuerpo de los excluidos, frecuentemente a sus costas), el exceso de las vidas con respecto al cuadro. Nada le impide, en teoría, a una vida que ya no está encuadrada que conteste el marco que ya no la alberga, que ya no la mantiene en su orillo de inteligibilidad y de reconocimiento. ¿Cuál es el valor del trabajo si yo puedo ser privado de él, y ya no estar en capacidad de apoyarme en él para continuar mi vida? ¿Cómo puedo yo verdaderamente creer aún en la nación si ella me rehúsa un título de estadía al que yo pienso tener derecho? El que haya vidas que sean echadas por la borda no solamente testimonia su insignificancia con respecto a normas económicas de empleabilidad, sino que revela, al mismo tiempo, la violencia de esas normas y la necesidad de criticarlas en tanto que patrones de medida obligados de la normalidad humana.

Solamente esta rabia está como bloqueada por la tragedia de la exclusión que no aparece, a diferencia de la precariedad, sobre una sola vertiente de la existencia, sino que afecta todas las formas de vida (es el caso también de la precariedad) en el sentido de que arrincona a una vida contra la supervivencia, haciendo de la angustia de la sobrevivencia la nueva angustia. Con la exclusión se plantea el problema de la sobrevivencia, pues es claramente el contorno de una vida toda entera que puede desaparecer. Si "la vida es sobrevivencia" y complica "la oposición vida/muerte" (Derrida, 2006, p. 13), es en la medida en que la posibilidad de ser acreditado socialmente nunca va sin la posibilidad conexas de estar desacreditado. La sobrevivencia es una dimensión originaria de la existencia porque el vivir está inexorablemente atrapado en la experiencia de la deuda. Estar endeudado es tener que ver con formas sociales más amplias que uno mismo, cuya ausencia arriesga mucho con que de rebote quede amenazada la existencia. Las formas sociales estabilizan lo cotidiano lo hacen vivible (Schütz, 2007, p. 117). Un trabajo, un alojamiento, un medio de transporte a su disposición... no son simples herramientas sociales, sino *tonalidades existenciales* que facilitan la sobrevivencia, acreditando para ello personajes sociales (Gaudemar, 2011) a partir de los cuales se establece dicha acreditación. De hecho, esas tonalidades terminan por imponerse a los

sujetos como contextos favorables en los que las posibilidades de realizar su vida pueden desarrollarse sin común medida. No tener trabajo, no disponer de alojamiento, o incluso tener un trabajo y un alojamiento precarios, significan que las capacidades humanas arriesgan con ser aniquiladas o precarizadas, pues los contextos favorables a su desarrollo se han desvanecido. Una vida está arrinconada a la sobrevivencia cuando sus capacidades propias tropiezan con la ausencia de todo contexto facilitador, con toda tonalidad existencial favorable.

Pero también acá lo más perturbador viene de que no hay frontera estricta entre el vivir y el sobrevivir. La necesidad de sobrevivir no comienza con la pérdida del alojamiento o con la ausencia de los papeles legales. Comienza con la vida misma desde que ella está expuesta a la pérdida, a la posibilidad de estar *sin*. La experiencia de la ausencia o de la pérdida no circunscribe el dominio de la exclusión, pero este sí imprime en aquella como una huella en una arcilla blanda. La vulnerabilidad como mundo de la pérdida, exposición a la herida, es claramente lo que convierte el *vivir* y el *sobrevivir* en indisociables. Es lo común de la vida que podemos entonces llamar precariedad, no en el sentido sociológico, sino en el sentido ontológico de una condición atribuida a toda vida. Y es claramente sobre el fondo de eso común donde se levanta el riesgo de la exclusión. Asumiendo desde entonces el paso de la vulnerabilidad al de la exclusión, la precariedad social se manifiesta ya como una fragilización de los cimientos sociales que se vuelven, sino indisponibles, al menos inciertos¹. La fragilización social interviene claramente desde que se vuelve más difícil el acceso a una de las propiedades sociales necesarias para una vida. Esto significa entonces que yo ya no pueda contar totalmente con ella. La precariedad energética designa así actualmente la imposibilidad de reposarse sobre recursos energéticos suficientes para calentarse todo el invierno. De la misma manera, ejercer un trabajo precario es encontrarse, ora en una forma de trabajo a tiempo parcial o de duración limitada (CDD/Intérim), ora en una forma de trabajo que no permite acceso a todas las propiedades sociales consideradas como indispensables para una vida; a título de ejemplo, el alojamiento para aquellos y aquellas que llamamos los trabajadores pobres que, al no poder realmente alojarse, aunque trabajen, son desde entonces reducidos a dormir en pensiones de mala muerte.

¿Qué significa entonces la exclusión que los términos precariedad o vulnerabilidad solo la recubren parcialmente? No es solamente que el futuro de una vida se haya vuelto incierto o que las propiedades sociales que operan se hayan fragilizado, sino el hecho de estar privado. Y esta privación es doble. Al comprometer propiedades sociales importantes sin las que una vida no es pensable, ella hipoteca el porvenir. Ser excluido es estar privado a la vez de las propiedades sociales y del porvenir. Es descubrirse sin presente porque no

¹ Me permito remitir a mi libro *Vies ordinaires, vies précaires* (Le Blanc, 2007).

se tiene porvenir. El excluido está entonces potencialmente en ninguna parte, pues ya no hace parte del mundo común por el hecho de la pérdida que se ejerce sobre él y que no puede contrarrestar fácilmente. Con la exclusión, todos los contornos de una vida vacilan, pues ya no opera la posibilidad de las fronteras entre el mundo social y el interior. La ficción de la autonomía que preserva el sí mismo es como barrida y saqueada por la paradójica empresa que la borradora de las normas sociales engendra sobre las vidas acosadas (Jouan y Laugier, 2009, p. 13). Pues si uno puede sufrir de un exceso de exposición a las normas sociales, al punto que nos podamos sentir estresados, agotados... igualmente se sufre de otra manera de una ausencia de normas. En este caso es la vida misma la que no guarda la menor inteligibilidad y que se ha acurrucado en la sobrevivencia. Con la exclusión, vivir tiende a solo significar sobrevivir, y sobrevivir toma entonces el sentido de vivir bajo el nivel de la vida que desciende. En el caso que tratamos, el descenso no implica necesariamente la referencia a una norma moral que traduciría un contenido de dignidad y que haría del excluido un indigno. Hablar de descenso es insistir sobre el hecho de que una vida no está arruinada por las instituciones sobre las que ella se arrima para existir. El paria, en el sentido del apátrida de Arendt, es el que no es de ninguna parte a fuerza de que nadie lo sostiene. No tiene ya ningún sitio pues no goza de ninguna institución ni de ningún derecho que podría soportarlo.

El mal, la desgracia de los sin-derechos no es estar privados de la vida, de la libertad y de la búsqueda de la felicidad [...] sino el haber dejado de pertenecer a una comunidad a secas. Su tara no es ser iguales ante la ley, es que no existe para ellos ninguna ley [...]. Estar privado de los derechos del hombre es primero y ante todo estar privado de un sitio en el mundo. (Arendt, 2006, pp. 280-281)

La indecencia comienza cuando ya ninguna institución le confiere un lugar a alguien. Habrá que regresar aquí sobre el enunciado de Margalit (2006): "entiendo por una sociedad decente una sociedad en la que las instituciones no humillen a las personas". La sobrevivencia del excluido se aloja bajo el nivel de la decencia, en un lugar improbable donde la pérdida de sí arriesga con ser total, vida de infralegalidad que trata de domesticar un *no man's land* jurídico.

Expulsable

De este modo, fundamentalmente es excluido el que pierde todo lugar. No existe ya más potencialmente lugar para el migrante desplazado, el sin papeles, el desempleado cuya edad lo ha sacado del mercado laboral, la mujer dominada por el hombre... Esta ausencia de sitio coincide con una ausencia de clasificación. No se sabe qué hacer con ellos. Los excluidos forman un grupo retraído, aparte, el grupo de los excluidos de los grupos, el grupo de aquellos que contrastan con nosotros. Son subjetividades parásitas cuya existencia es dos veces anulada

en el sistema de los lugares sociales, pero también en el sistema de las clases sociales. Pues *una* vida está justificada dos veces por el lugar que ocupa y por el tipo de clasificación que la justifica. Salir de los marcos remite a la vez a una operación de desclasificación y de descalificación. Una vida que no tiene nada que ver con el más mínimo marco es una vida excluida. Pero no tener que ver con el marco no significa que el marco haya terminado ya con *Ud.* El cuadro continúa incrustándose incluso en su ausencia. Flota en el aire como un monigote inaccesible para una vida de acá en adelante fantasmática. Si el excluido está excluido de los cuadros, pierde con ellos los géneros sociales de actividad que le están adheridos y se vuelve un ser sin género identificable, un ser a la búsqueda de una razón social. Perder todo lugar en las clases sociales y las clasificaciones significa, desde entonces, volverse a la vez imposible de situar e inclasificable.

Solamente este exceso de la contingencia sobre las reglas, que barre la lógica social de la integración y hace surgir lo *inasimilable*, no puede ser interpretado por fuera de las formas de poder que constituyen mundo. La prueba de la exclusión es claramente una experiencia de poder en el sentido en que el excluido es aquel que, aparentemente, se encuentra *sin* poder. En la práctica no tiene el poder de discutir los circuitos de poder que lo han expulsado. La exclusión culmina así en la expulsión por fuera de los circuitos de poder dominantes. Aparece incluso bajo varios aspectos como un efecto del poder de expulsión. Ser degradado representa el estadio supremo de la exclusión. El militante que es excluido de su partido no está en capacidad de regresar, es un *desterrado*. De aquí en adelante, una forma mayor de su vida se vuelve espectral, indisponible, reprobada.

En realidad, la escena de la exclusión comienza mucho antes de que se opere la exclusión, pues la posibilidad de ser expulsado es una posibilidad ya temida por toda vida. Y hay más: una vida está siempre expulsada de ciertas zonas que se vuelven, para ella, zonas prohibidas. Desde entonces, la expulsión comienza mucho antes de que se vuelva eficiente la categoría que la circunscribe. ¿Qué vida no se descubre en la incapacidad de participar de una forma de vida a la que ella pretende legítimamente? Cuando una mujer marroquí se ve privada de todo derecho de sucesión simplemente porque es una mujer; cuando a un trabajador se le prohíbe todo interés en los beneficios de su empresa en la que sin embargo participa activamente; cuando a un extranjero se le niega hasta el menor título de estadía aunque sus hijos estén escolarizados en el país... hay manifiestamente expulsión, creación de una línea de reparto entre un *adentro* consolidado por circuitos de poder dominantes y un *margin* que, en el *adentro*, juega el papel de *afuera*, que debe su estatuto de margen a los circuitos de relegación que producen reparto, separación y expulsión. De esta manera, la exclusión no vale como si fuera la gran exclusión bajo la que centellearía un

afuera improbable, portador de rechazos tenaces y grandes noches. El sociólogo Robert Castel ha mostrado que una tal exclusión tiene más que ver con el mito del gran reparto entre el *adentro* y el *afuera*, los *in* y los *out* que los idiomas de fractura social, de ascensor social averiado, etc., traducen parcialmente. Él ha preferido usar la categoría de desafiliación, con la idea de estar subrayando así que es claramente el arrancamiento de un centro de gravedad supuesto de la vida social el que constituye el fenómeno de la expulsión. En los ejemplos mencionados aquí antes, los repartos se organizan en los circuitos de poder. La acreditación de los unos significa el descrédito de los otros. La promoción de los unos implica la expulsión de los otros. Es claro que, desde este punto de vista, el ejercicio de la dominación es el que produce la relegación. Por este motivo hay que distinguir la exclusión como proceso, del excluido, como estatuto de los sin estatus. La exclusión enjambra la vida social y es el anverso de la dominación. No debe pues ser analizada como la tragedia que produce al excluido, sino como el proceso que precariza las vidas expulsándolas de las zonas sociales consagradas. Esto no significa que el precario es un excluido en el sentido estricto del término, sino que esto revela en el sentido amplio por qué el precario tiene el sentimiento de ser excluido, es decir, de no poder participar en formas sociales consagradas. Si la exclusión es lo que fragiliza socialmente una vida, entonces la exclusión puede engendrar al excluido como puede engendrar al precario, que experimentará claramente desde entonces el sentimiento de ser excluido incluso si objetivamente no lo está. Si en un sentido se puede trazar una línea de separación entre el excluido y el precario, como ya lo propuse en otra parte (Le Blanc, 2007) —la precariedad social que vale como un estado social intermedio entre dos regímenes de inclusión y de exclusión, que implican que el precario es un incluido paradójico, un incluido-excluido—, esta línea no da en absoluto cuenta de la vida excluida. Pues esta se manifiesta siempre más acá de la línea de reparto fijada abstractamente a partir de la construcción de tipos sociales. Ciertamente es que el precario experimenta tanto su exclusión como su inclusión. Por ello, su existencia es paradójica, pues ella oscila entre dos polos que se encabalgan en su vida misma. Solo se puede sentir excluido quien se experimenta al mismo tiempo como teniendo que ver con protecciones, sistemas sociales de seguridad que lo llevan al juego de la inclusión. Ciertamente esta inclusión tiene vacíos, es precaria, solo despliega sus frágiles hilos de protección en tanto que, en sus mallas, aflora y da vueltas y revueltas el sentimiento de no estar allí, de haber salido del juego social de los ganadores. *Una vida* se mantiene a flote, pero esta posibilidad de permanecer con la cabeza por fuera del agua no yugula el sentimiento de estar ya del *mal lado*. De esta manera, el precario se encuentra ya engullido por el proceso de exclusión, incluso si no es excluido. Si el excluido es un ser sin..., un ser que *adentro* aparece totalmente *afuera*, el sentimiento de estar excluido se confunde con un sentimiento vital

de desposesión ilegítima. Con este, es la posibilidad de una vida para sí la que se aleja como si fuera una quimera.

Saber de qué está uno desposeído en la dominación exige informarse sobre los procedimientos de la exclusión. ¿De dónde puede venir el sentimiento de estar desposeído si no es de la convicción de ya no estar completamente adentro? Solo que la pregunta simétrica debe ser planteada igualmente: ¿quién tiene el sentimiento de estar plenamente adentro? ¿Quién está seguro de que nunca va a ser un excluido potencial, un excluido prorrogado? Ha aparecido un nuevo dato histórico. A comienzos del siglo XX, cuando la sociología se constituía como ciencia bajo la égida de Durkheim, dos respuestas estaban disponibles e implicaban dos modos de subjetivación mayoritarios; tenían la convicción de estar verdaderamente en la sociedad. El incluido podía ser un trabajador o un patriota, un trabajador y un patriota. ¿No era el trabajador ese sujeto social cuya existencia estaba legitimada por el escalonamiento de los lugares sociales regulados, *de una vez por todas*, por la división del trabajo soñado orgánicamente por Durkheim? ¿No era el patriota ese sujeto nacional presto a enfrentarse en guerra con otra nación, luego de haber identificado a sus habitantes como enemigos exteriores? Y con mucha frecuencia el uno era el otro. Importaba que el patriota fuera un trabajador, que el sujeto nacional se confundiera con el sujeto social para ser un sujeto doblemente asegurado de estar *adentro*, sujeto integrado a la vez en el plano económico y político. Un siglo más tarde, estos dos modos de subjetivación están en crisis, pues no permiten vivir como plenamente *adentro*. Por un lado, el sujeto nacional a duras penas se afirma, a causa de la crisis de soberanía de los Estados naciones², salvo que sea en el modo de una cierta animadversión por los extranjeros³. Por el otro lado, el sujeto social está cada vez menos seguro de ser un trabajador integrado, puesto que puede, en todo momento, ser echado de los circuitos de la producción económica, sea de manera parcial al ser empleado por momentos, sea de manera definitiva al declararlo inempleable. También el *adentro* se volvió inencontrable. Por este hecho, el sentimiento de ser *indispensable* se metamorfoseó en sentimiento altamente precario. La angustia de no estar totalmente *adentro* habita de aquí en adelante a una gran parte de las vidas, aquellas de las que no se sabe ya si hay que llamarlas todavía el *pueblo* o las *masas populares*, y que muchos actores del mundo político querrían no tener que volver a representar. Parece entonces que la única posibilidad vivida sea (frente a esta escalada en potencia del miedo de ser excluido) la de encontrar aún a alguien que esté más excluido que uno y de echarle el descrédito a ese sujeto considerado, equivocadamente o con razón, como estando menos *adentro*. Y entonces se comprende que el

² Leer al respecto *Estados amurallados, soberanía en declive* (Brown, 2015).

³ Me permito remitir a mi libro *Dedans, dehors. La condition d'étranger* (Le Blanc, 2010).

trabajador precario lo encuentre en el extranjero más precario que él, y esté tentado a rechazarlo para él sentirse reinscrito mágicamente, gracias a esa operación de expulsión, en el cuadrado mágico de la sociedad. Pero, en realidad, las vidas fueron descolgadas del adentro como vidas excluidas que ya no tienen el sentimiento de estar totalmente en la partida. Este sentimiento de ya no estar se funde con el sentimiento de no poder pesar sobre las cosas, sobre los otros, ser desde entonces un *sin-poder*.

Excluidos de los poderes, poderes de los excluidos

¿De qué lo excluyen a uno cuando lo excluyen? Del poder y, más particularmente, del poder de tener injerencia en el poder. El escritor checo Milan Kundera evoca en *el Libro de la risa y del olvido* la exclusión de los disidentes políticos por una distinción preciosa entre *ser sacado de la fila* y *ser expulsado del círculo*. “Cuando a uno lo sacan de la fila, uno puede volver a entrar en ella. La fila es una formación abierta. Pero el círculo se cierra sobre sí y uno lo abandona sin regreso” (Kundera, 2013). Los procedimientos de exclusión son sin residuo, sin retorno, contrario a los procedimientos de alejamiento que siempre son temporales. También es claramente la imposibilidad de regresar al círculo la que revela inequívocamente que uno ha sido excluido. El disidente político que es obligado al exilio definitivamente *ha salido del círculo* y, en este sentido, como lo anota Kundera (2013), “no ha dejado todavía de caer”.

Pero existen diferentes círculos en una sociedad. El círculo económico no es el círculo político. El círculo público no es el círculo privado, etc. Por esto uno puede ser excluido de muchas maneras. Se puede ser excluido económicamente cuando las desigualdades de clase son tales que ellas hacen la vida imposible. Se puede ser excluido políticamente cuando *a priori* se es desacreditado en sus reivindicaciones. Se puede, igualmente, ser excluido dentro de las separaciones entre lo público y lo privado cuando las desigualdades de género culminan en la dominación de los hombres sobre las mujeres al punto de relegarlas a la sola esfera doméstica, donde a ellas se les prohibirá el derecho de aparecer en público, de llevar una vida pública y acantonadas en el ejercicio de una función particularmente estereotipada, como es por ejemplo la de servir a los otros miembros de la familia. Las desigualdades de género pasan al interior de los “sexos”, alejan vidas declaradas incompatibles con la comunidad, las privan de derechos, como el derecho al matrimonio para los homosexuales. Se puede estar excluido jurídicamente cuando las desigualdades étnicas se plasman en privación de derecho, el derecho a tener un título de permanencia, el derecho al voto, etc.

A través de esas diferentes manifestaciones, el resorte de la exclusión es doble. Por un lado, está activado por el engendramiento de las desigualdades producidas por las diferentes pruebas de la dominación, de clase, de género y

de “raza”. Por el otro lado, también es tensado por la supresión de las libertades políticas que afectan ciertas vidas, los disidentes, pero también a todas aquellas y a todos aquellos que no son percibidos como estando *en regla*. Si los excluidos tienden a formar una categoría, esta categoría es, sin embargo, engañosa si ella oculta el proceso de exclusión que no es necesariamente total, sino que delimita claramente una zona de realidad enteramente separada, constituida en círculo trágico de exclusión. Seguramente la exclusión fabrica al excluido, pues la desposesión de los derechos contribuye a la descalificación política total y a la explotación económica absoluta. En el mismo sentido, la dominación económica fragiliza la participación política. Sin embargo, sería un error inferir automáticamente de la exclusión la categoría de los excluidos como categoría aparte. Y tanto mejor cuando que la exclusión de un círculo no conduce a la exclusión de todos los círculos. Es verdad que el excluido económico tiene menos posibilidad de intervenir en la vida política, pero su voz y su actuar no quedan anulados por ello. Idénticamente, la dominación de género no ha llegado a anular la existencia de los movimientos feministas, alternativos, homosexuales.

De forma más general, sería un error considerar que *ser sin...* en un círculo engendra mecánicamente el *estar sin...* en todos los círculos. Lo que equivaldría a interinar la ausencia total del excluido. Y esta ausencia total culminaría en la ausencia de voz que pretendería la forma de un mutismo completo. Como si se fuera, en plena automaticidad, del *ser sin* al *estar sin voz*. Y como si *estar sin voz* engendrara necesariamente la borradora de toda perspectiva de actuar. Son dos presupuestos referidos a la categoría del excluido, su pretendido mutismo y su supuesta inacción, a los que nos tenemos que oponer vigorosamente. Se trata acá de dejar de percibir al excluido como un individuo puramente negativo, pues su exclusión nunca puede ser a tal punto total que terminaría por fabricar al excluido como ese ser solamente *sin...*, *sin parte*, *sin voz*, *sin arte*, que se reabsorbe subjetivamente en un puro defecto de cualidad objetiva. Las exclusiones de clase, de raza, de género, las exclusiones políticas no son idénticas. Si a menudo se combinan para formar la categoría de los excluidos, los excluidos no se dejan definir únicamente por esos registros de exclusión. Primero, porque uno está siempre más o menos excluido; no existe exclusión o ausencia de exclusión, sino grados de exclusión. Segundo, porque esos grados de exclusión no son equivalentes. Uno está más o menos excluido de las relaciones económicas, pero eso no significa que se esté excluido de las relaciones de género. Si la vida familiar está afectada por la afugia económica, reportes anuales como el del Instituto Católico sobre “los jóvenes y la miseria” muestran que ella puede también constituir un lugar de resistencia a la miseria económica. El *miserable* no es miserable en todos los dominios. Él opone a una miseria, potencias de vida venidas de otros círculos.

De hecho, la exclusión, que es un procedimiento de separación, interviene cuando un individuo es privado de los medios reales de existencia, cuando él es *descartado* en razón de su no-pertenencia a la comunidad étnica que sirve implícitamente para definir el marco de referencia de una nación; cuando a él se le carga un sambenito como estigma de género que lo priva de todo acceso a una igualdad real; cuando su voz política es de entrada descalificada; cuando es desvalorizado porque se lo explota económicamente. Ciertamente que existen procedimientos comunes a esas diferentes formas de exclusión. Ellas son ejercicios de poder sobre vidas sin poder. La dominación de los unos se ejerce sobre los otros considerados como vidas desechables, vidas de las que se puede disponer. La vida así *descalificada* tiende, por este hecho, a volverse otra vida, separada de la comunidad de los vivientes legítimos, por medio del procedimiento de exclusión que pesa sobre ella como un anatema sociológico. Ser excluido significa entonces que la alterización del dominado es tal que él no puede ni reunirse con el grupo de los dominantes, ni siquiera contestarlo, pues está del mal lado en tanto que está por fuera de la clasificación. Como se lo pregunta Christine Delphy (2008), “¿cómo pueden los Otros, ellos/ellas ser como los Unos, cuando los Unos sólo son unos porque ellos/ellas oprimen a los Otros?” (p. 31). Es así como el obrero desempleado, el extranjero sin papeles y la mujer o el homosexual... terminan por reunirse, en sus diferencias socialmente construidas, como seres encerrados en una diferencia económica, étnica, de género... que los hace extranjeros al asimilarlos a esa diferencia, los convoca como seres de alteridad, seres cuyo modo de existencia se encierra sobre la sola división que los construye como sujetos separados. También la idea de una subjetividad del excluido termina por imponerse y, con ella, se impone un modo de existencia del excluido que se alojaría por entero en la ley de exclusión que lo define como un *ser sin...*

Pero es precisamente esta metamorfosis del excluido en *ser sin...* a la que tenemos que oponernos vigorosamente. Pues, con la exclusión, se señalan al mismo tiempo aspectos de vida que le son irreductibles, para no mencionar los procesos de resistencia a la exclusión que no pueden ser ignorados, excepto que queramos creer al excluido como individuo puramente negativo. El pobre no vive necesariamente en un *mundo pobre* como lo afirma una cierta sociología crítica. De la misma manera, la mujer excluida del poder económico no quiere decir que no tenga poder. Incluso los extranjeros indocumentados son activos, trabajan, inscriben sus hijos en la escuela y llegan hasta... pagar impuestos. Es raro encontrar una figura del excluido total, tal como podría encarnarla en una primera lectura el habitante de calle. Esto no significa que no existan excluidos, sino que los excluidos son siempre excluidos de alguna cosa. Existe pues claramente una intencionalidad de la exclusión (toda exclusión es exclusión de algo) y el excluido se aloja en esa intencionalidad, pero no se reduce a ella. No todas las facetas de

vida del excluido se reducen a la exclusión. Es más: entre esos aspectos de vida del excluido, algunos son contestaciones explícitas a la exclusión misma.

Si, por un lado, hay vidas que son excluidas de las formas legítimas del reconocimiento social que construyen los esquemas autorizados de la ciudadanía, por el otro lado son claramente esquemas autorizados los que son discutidos por las y los que son excluidos por ellos. En efecto, no cuenta solamente la cuestión de saber cómo regresar al mercado de trabajo. Y tampoco es solamente la cuestión de saber cómo volverse un sujeto nacional o perteneciente a un género como los otros. Sino también, ¿a qué *precio* se efectúa esta normalización? Se plantea pues la cuestión en el modo de existencia del excluido, del valor de legitimidad del mercado, de la nación y del género. Si son intrínsecamente violentos, el envite es también claramente determinar cómo reponerse a esta violencia, cómo ponerla a distancia. ¿Cuáles son los modelos alternativos de la violencia? El excluido no es únicamente un sujeto con dificultades de readaptación, sino que él también es un sujeto crítico que se topa con la violencia de la exclusión y que se esfuerza en yugarla. Los modelos normativos de dominación no pueden anular los modos de vida de los dominados. James Scott (2004) produce una distinción preciosa entre el texto público de la dominación y el texto oculto. Del lado de los dominantes como de los dominados, existen modos de ser obligados, ligados a la dominación, tanto para los unos como para los otros. Pero estos modos *públicos* de exposición de sí están en relación con modos *ocultos* gracias a los cuales los sujetos consienten con el texto público de la dominación, pero igualmente lo recusar por medio de las prácticas de disimulación o incluso de contestación. El texto oculto es, entonces, el conjunto de las prácticas disimuladas que permiten al mismo tiempo aceptar la dominación y hacer de ella otra cosa. Si Adorno (2011b) tiene razón en afirmar que “sociedad y dominación están inextricablemente ligadas” (p. 39), también habría que añadir que el dominado no se reduce a la dominación como el excluido tampoco lo hace a la exclusión. En ninguna parte encontramos *individuos negativos* cuyo modo de existencia solo tendría que ver con el alejamiento del centro social del que se supone que ellos son el objeto. Esta visión durkheimiana de un centro social integrador y de una margen en la que son relegados todos los individuos negativos excluidos del centro, supone que la norma social de la afiliación encuentra su pendiente en la patología de la desafiliación. Esta división de lo normal y de lo patológico puede acreditar la idea de una sociedad como verdadero sujeto que dispone de los individuos que la componen. Pero hace poco caso de la creatividad social que se experimenta hasta en los márgenes y que no se deja comprender como simple defecto de normalidad social. El excluido, por cierto, está excluido de un círculo social más amplio, para no decir que puede estarlo de muchos, y eventualmente de todos, como para los indigentes que están relegados en posición satélite en la ciudad, pero continúan habitándola a su manera. Es verdad que el excluido ha sido lo

más frecuentemente desconsiderado *a priori*, que la exclusión de un círculo ha sido pretexto para la expulsión de todos los otros. Y lo que ha hecho posible esta expulsión generalizada es la voluntad práctica y teórica de no querer *representar* a los excluidos, de no hablar en su nombre, de no quererlos comprometerlos en la ciudad. El excluido tiende a volverse el sujeto irrepresentable, el que no hay porqué representar dado que potencialmente es no-humano. Adorno (2011b) lo remarca juiciosamente cuando indica que “a todo lo largo de la antigüedad, el trabajo material se les impuso a los esclavos, que permanecieron sin portavoz en la filosofía y en las ciencias” y que “en Aristóteles todavía, la definición de hombre los excluye” (p. 39). Finalmente, la exclusión solo se vuelve total cuando está ligada a la decisión de excluir lo excluido mirándolo, ya no como un hombre, sino como un sujeto separado de la humanidad, aparte, un *paria*. Pero aquí la exclusión no es solamente social, económica, étnica, de género o política. Ella se realiza como motivo antropológico. La decisión de ya no ver al excluido como un hombre o como una mujer, multiplica la figura de la exclusión y subraya con vigor que ser excluido no es solamente perder su lugar en una clase o en una clasificación particular, sino que es correr el riesgo, en el tiempo, de perder todo sitio, de ser de *ninguna-parte*, potencialmente nadie⁴. ¿Pero qué significa aquí ser nadie? Que ya no está considerado bajo la más mínima referencia. La designación de excluido es una designación paradójica, pues suspende todas las otras designaciones; todos los otros calificativos quedan como congelados por esta última calificación-descalificación. Yo lo único que hago es interinar una realidad social cuando hablo de excluido, pero igualmente yo corro el riesgo, si yo no me cuido, de darle cuerpo a una categoría que se considera que resume un modo de existencia objetivo, socialmente determinable: el de los sujetos que son de *ninguna parte* y que son *nadie*. La categoría de excluido acredita la ficción de lo excluido como ser absolutamente sin... y no predispone a ver en él recursos alternativos y críticos ligados a modos de vida que no se dejan resumir bajo la categoría de la exclusión.

Los ángulos muertos de la ciudadanía⁵

Discutir un tal enfoque exclusivista de la exclusión equivale a afirmar que el excluido es claramente alguien que no solo tiene derecho de ciudad, sino que

⁴ Por esto los pueden quemar vivos, cobarde e impunemente... Nota del traductor.

⁵ La palabra ciudadanía hace referencia a una categoría analítica propia de la antropología urbana heredera de los trabajos de Henri Lefebvre, quien en 1967 publica *Le droit à la ville (El derecho a la ciudad)*, obra fundamental para comprender el paso de la urbanidad a la ciudadanía. Así, Manuel Delgado dice que: “Porque la urbanización no niega completamente la individualidad y la privacidad, la ciudadanía garantiza el ejercicio de los dobles lenguajes y las retiradas a tiempo, es decir el paso de la urbanidad a la ciudadanía, de la civilidad al civismo.” (Delgado, 1998, pp. 11-12). Por ello, y para evitar el malentendido frente a una palabra que no aparece en la RAE, ya que corresponde al horizonte de comprensión de una disciplina, se recomienda consultar el libro referido de Lefebvre y el artículo del antropólogo español Manuel Delgado Ruiz (1998) llamado *Racismo y espacio público. Nuevas formas de exclusión en contextos urbanos*. Nota del editor.

es alguien cuyos recursos críticos y alternativos implican otra comprensión de la ciudad. Pues los excluidos, al mismo tiempo que son excluidos de los círculos de realidad del mercado, de la nación y del género, están igualmente excluidos de los modelos normativos que los acreditan al punto de legitimar las diferentes pruebas de dominación a las que están ligados. Tenemos que al mismo tiempo que esta exclusión interviene, no logra enmascarar su contingencia. Hay que entender por ello que no logra desacreditar por adelantado la posibilidad de las alternativas que alimentan los procesos de resistencia a la exclusión. Aquellas y aquellos que militan por otro mundo no necesariamente están excluidos, sino que su voz se vuelve creíble por el hecho de que es una voz que no solamente le habla a los excluidos, sino que más aún: moviliza sus palabras [las de los excluidos]. Aparece entonces que la exclusión no engendra necesariamente un deseo de inclusión como deseo de normalidad que valiera como antídoto milagroso para la *patología* social. La prueba de la exclusión no implica una apología de la inclusión. En ella no se transmite únicamente la negación de las cualidades sociales que hacen una *vida humana*, sino igualmente contenidos de experiencia, y más aún: lecciones de experiencia que no pueden dejar de retroactuar sobre los valores de la normalidad social subyacentes a los diferentes regímenes de inclusión. También la exclusión queda desbordada por *alternativas vividas* a la dualidad inclusión/exclusión que se proponen comprender de otra manera las relaciones de la vida con el trabajo, y de la vida por fuera del trabajo, de lo íntimo y de lo público, de la sedentariedad nacional y de la itinerancia, etc. En estas alternativas, otras comprensiones de la ciudadanía emergen, amplían el derecho de ciudad y evitan que él no se cierre demasiado abruptamente sobre los solos valores de la utilidad económica, de lo masculino y de lo autóctono, y más ampliamente sobre los valores sancionados de la normalidad social.

También, a la cuestión de saber si un excluido es todavía un ciudadano, conviene responder preguntándose lo que debe ser la ciudadanía para tener en cuenta la de los excluidos. No en el simple sentido en que ellos están excluidos de la ciudadanía, sino en el sentido en que ellos siguen siendo ciudadanos en la exclusión, y hacen valer alternativas de vida, una normatividad que amplía las formas de la ciudad, de vivir juntos proponiendo para ello otros aspectos, otras concepciones. El excluido no es solamente un individuo negativo definido a partir del centro del que está separado, él es igualmente alguien que en el mismo movimiento puede contestar el primado del centro sobre la periferia. Es también alguien que, por esta razón, puede querer legítimamente contestar el presupuesto de neutralidad sobre el que está construida, en el dispositivo republicano, la referencia a la ciudadanía. Si la república glorificó un ciudadano neutro, sin cuerpo ni preferencia, un hombre sin cualidades, un sujeto sin características sociales, étnicas, de género... la superexplotación económica de

las vidas precarias que implican la mercantilización, la invisibilidad de los extranjeros indocumentados y la relegación de las mujeres dominadas al espacio privado... son otras tantas alteraciones de ese ideal de neutralidad de la ciudadanía. Y hay más: la posibilidad de que el ciudadano sea suficientemente liberado de las urgencias de la vida social para poder participar en el bien común (presupuesto clásico de la ciudadanía) es anulada por las diferentes pruebas de la relegación social.

Uno puede preguntarse por qué, en estas condiciones, mantener la ficción de un ciudadano neutro, si solo por este hecho esa ficción contribuye a considerar al excluido como un *sin*, un individuo negativo incapaz de sobreponerse a su particularidad social para acceder al universal republicano. Además, como lo subraya Geneviève Fraisse (1991) a propósito de las relaciones sexuales, al escoger en derecho “pensar los dos sexos como un neutro, como el neutro universal más fuerte que las determinaciones de cada sexo” (p. 325)⁶, la democracia se volvió, de hecho, *exclusiva o excluyente* y ha tenido tendencia a considerar que los atributos de la ciudadanía son incompatibles con las supuestas particularidades de las mujeres. Por una parte, las particularidades sociales, étnicas, de género, han sido excluidas de la referencia a la ciudadanía. Y, por otra parte, esas particularidades han sido ocasión de luchas de todo género que contribuyen a repensar la forma misma de la ciudadanía. Más particularmente, el sentido de la participación que debe ser totalmente revisado. Mientras que la democracia no logre yugular el gobierno económico que termina por “diseminar una población explotable [...], de una población económica inútil, superflua y de alguna manera desechable” (Balibar, 2001, p. 197), es el sentido mismo de la comunidad política el que está cuestionado por las diferentes formas de la exclusión.

La comunidad política no puede encerrarse sobre los solos considerandos democráticos y republicanos que performan la ciudadanía y estabilizan como categoría formal. Ella está fisurada, mantenida abierta e inacabada debido a sus exclusiones. Excluir significa el acto de sacar para encerrar mejor. Como lo señala Étienne Tassin (2003), la exclusión llega a expresar “la verdad de la comunidad política en tanto que revela que ésta no logra nunca realizar su fantasma de clausura y de completitud” (p. 277). ¿Está interesada la comunidad en esta completitud? ¿Implícitamente, no considera la democracia que el ciudadano debe estar ya asegurado de sus atrasos para entregarse al juego político? El pensamiento de la ciudadanía parece reclamar que el ciudadano

⁶ Musa de la razón. *La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*, publicado francés en 1989 por la editorial Alinea y en su traducción al español por editorial Cátedra en 1991, constituye una obra entre la historia y la filosofía, la cual se ocupa del tratamiento que la moderna democracia dio a la diferencia de sexos. Partiendo de la Revolución francesa, muestra el vínculo que existe entre la fundación de la democracia y la exclusión de las mujeres de la ciudadanía. Evidencia, igualmente, la lucidez de las mujeres en la crítica del proceso de construcción de lo que Geneviève Fraisse denomina “democracia exclusiva”. Nota del traductor.

sea liberado de todo lo que entorpezca su participación en el juego democrático. Prueba de ello es, por ejemplo, Hannah Arendt. ¿No debe la actividad política ser diferenciada de todas las otras dimensiones de la *vita activa*, la obra y el trabajo en particular? El análisis de la ciudadanía queda entonces reportado, así como la ha mostrado Étienne Tassin (2003), del lado de una averiguación que no debe hacerse sobre “lo que es un ciudadano”, sino que se pregunta “en qué consiste la actividad cívica, qué acciones caracteriza a un individuo como ciudadano” (pp. 281-282). Pero, en este registro, es ya claramente una idea de la ciudadanía, y por tanto del ciudadano, la que termina por imponerse a partir de los considerandos normativos del actuar ciudadano. Hacer aparecer un espectro *a priori* de la actividad cívica es considerar que existen contenidos de la ciudadanía que la definen por adelantado. A término, el ciudadano solo puede ser aquel que reconocido como *habilitado* para reactivar los contenidos normativos de la ciudadanía ya admitida.

En una dirección necesariamente contraria, volver a plantear el problema ciudadano dentro del problema social, reinscribiéndolo en las pruebas de sus diferentes dependencias y amenazas, es contribuir a reformular la significación de la ciudadanía a partir de las diversas experiencias sociales entre las cuales está la exclusión. Esta inversión de perspectiva es fundamental. En lugar de querer neutralizar lo social por medio del espesor normativo conferido al ciudadano, el tomar en consideración lo social permite visitar el sentido de lo que quiere decir *ciudadano*. En particular, debe contribuir a desarmar la ilusión de la neutralidad y encarar los puntos muertos de la ciudadanía. Recordemos la definición que Aristóteles (1848) daba del ciudadano: “un ciudadano en el sentido pleno no puede ser mejor definido que por la participación en una función judicial y en una magistratura” (p. 125), y esta definición es, para Aristóteles (1848), la que mejor conviene al régimen democrático. Es la participación en política la que hace al ciudadano. Se trata, para retomar el análisis de Étienne Tassin (2003), de “hacer parte en el gobernar y el ser gobernado” (p. 287). La ciudadanía no equivale a un estatus dado por la pertenencia a una comunidad, sino al acto de participar. Esta equivalencia entre ciudadanía y participación no solamente hará historia, sino que terminará por imponerse como una evidencia. Si ella ha sido parcialmente eclipsada por el ideal de neutralidad del ciudadano definido por un conjunto de derechos formales, ella siempre ha sido movilizadora como ese suplemento vital destinado a vivificar una democracia enferma de sus procedimientos y ha tenido tendencia a ser pensada como lo implícito de la ciudadanía. Solamente precisaremos plantear de rebote una serie de preguntas. ¿Cuáles son los marcos que encuadran las formas de la participación? ¿Quién en particular decreta que tal acción es del orden de la participación? La neutralización de las particularidades sociales, étnicas, de género, acredita un esquema de la participación y, así, construye al ciudadano

como ese sujeto que se supone neutro. Entonces tendremos que decir esto por nuestra parte: la exclusión, en sus diferentes formas, se duplica en exclusión de ciudadanía. En efecto, el excluido tiende a ser considerado como un sujeto en demasía, una subjetividad parasitaria que está a tal punto fuera de campo que su cualidad de sujeto participante es considerada como perdida. Por este hecho, en el mejor de los casos, el excluido es visto como alguien al que hay que asistir. Y en el peor, es visto como un sujeto incontrolable, cuasi ingobernable, tal como el habitante de calle con el que no se sabe qué hacer en la administración de seguridad de las ciudades. El excluido es considerado como un *sin...* cuya ausencia al mundo, a los otros, a sí mismo, no puede sino efectuarse en gesticulaciones de incivilidad, en ruidos infames, cavando la paradoja de subjetividades a la vez reputadas como *sin...* y consideradas como *supernumerarias o de más*.

Referencias

- Adorno, T. (2011). Reflexions sur la theorie des classes. En T. Adorno (dir.), *Société; intégration, désintégration*. Payot.
- Adorno, T. (2011b). *Société; intégration, désintégration*. Payot.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo. 2: "El Imperialismo"*. Alianza.
- Aristóteles (1848). *Politique d'Aristote*. Barthelemy J. (ed.). Dummont.
- Balibar, É. (2001). *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'État, le peuple*. La Découverte.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Paidós.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Herder.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós.
- Castel, R. y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí*. Homo sapiens.
- Chauvier, É. (2010). *Anthropologie de l'ordinaire*. Métailié.
- Delgado Ruiz, M. (1998). Racismo y espacio público. Nuevas formas de exclusión en contextos urbanos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (7), 5-28. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/137>
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les "autres"?* La fabrique éditions.
- Derrida, J. (2006). *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*. Amorrortu.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Cátedra.
- Gaudemar, M. (2011). *La voix des personnages*. Cerf.
- Honneth, A. (2007). *La reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Jouan, M. y Laugier, S. (2009). *Comment penser l'autonomie?* PUF.
- Kundera, M. (2013). *El libro de la risa y del olvido*. Tusquets Editores.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Seuil.

- Le Blanc, G. (2010). *Dedans, dehors. La condition d'étranger*. Seuil.
- Le Blanc, G. (2011). Droit de Cité. En G. le Blanc (dir.), *Que faire de notre vulnérabilité?* (pp. 25-86). Bayard.
- Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. 3.a ed. Península.
- Malabou, C. (2018). *Ontología del accidente. Ensayo sobre la plasticidad destructiva*. Pólvora.
- Margalit, A. (2006). *La Sociedad decente*. Paidós.
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and Social Justice*. Oxford University Press.
- Quessemant, S. (2007). *Je vous salis ma rue. Clinique de la désocialisation*. Stock.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. La Cebra.
- Schütz, A. (2007). *Essai sur le monde ordinaire*. Félin.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y las artes de la resistencia*. Era.
- Supiot, A. (2011). *El espíritu de Filadelfia. La justicia social frente al mercado total*. Península.
- Tassin, É. (2003). *Un monde commun: pour une cosmo-politique des conflits*. Seuil.

La discreción o el arte de desaparecer*

Pierre Zaoui

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

*Para Lise Wajeman y Sacha Zilberfarb
maestros ocultos*

Introducción

Cuando uno está invitado en el mundo, es claro que se atraviesa tranquilamente el umbral, que uno sube la escalera, y casi sin darse cuenta de ello puesto que está completamente hundido en sus pensamientos. Es solamente así que se actúa como es preciso hacerlo a su propio respecto y con respecto al mundo.

(Kafka, *Diario*, 19 de febrero de 1911)

Abrid un día suavemente la puerta de la habitación de vuestros hijos. Los encontraréis en el fondo de la pieza, jugando por una vez sin tropeles entre ellos, lejos del sostén y del juicio de los adultos, quizás libres, tal vez alienados, qué importa. Si no tenéis hijos, tratad de sorprender a vuestro amante o a vuestra amante cuando se está durmiendo, es un poco lo mismo. Pues, en los dos casos, qué goce profundo. Ellos no se dan cuenta de tu presencia, no se sienten observados, gozan consigo mismos, dedicados enteramente a la inmanencia de su juego o de su sueño. Si de repente lo aperciben, entonces todo está perdido, pues todo regresará en un periquete en el circo ordinario de la vanidad de los egos, de la rivalidad de las miradas, de la dialéctica mediocre del reconocimiento o de la seducción. Pero mientras no pase esto, algo extraordinario se gana: un momento de amor sin recompensa, no necesariamente muy intenso, pero de una serenidad incomparable.

* Cómo citar: Zaoui, P. (2020). La discreción o el arte de desaparecer. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 311-338. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a15>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial Autrement por permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés. Nota del editor.

Recibido: 10 de febrero de 2020.

Aprobado: 16 de marzo de 2020.

¿Qué es lo que se siente en primer lugar? No querríamos que eso durara eternamente, a tal punto el placer de la discreción solo vale por fuera de todo sentimiento de eternidad, incluso esta es una de las condiciones *sine qua non* de su posibilidad. Gozar discretamente de la presencia o de la existencia de los otros, es decir, literalmente disfrutar de manera separada, poseer su aparición sin que uno mismo tenga que aparecer y sostener una postura... necesita, en efecto, inscribirse en una corta duración o incluso más exactamente: en un suspenso del tiempo en tanto que momento separado del orden temporal ordinario donde cada instante sucede a uno de antes y precede a uno de después, y con la condición de no prolongarse más allá de un cierto límite. Porque no exageremos: ver jugar eternamente a sus hijos en secreto no es para nada un ideal del yo, ni para sí, ni para ellos. Y de forma más general no es soportable desaparecer durante mucho tiempo si no queremos que esos placeres furtivos se transformen en desistimiento o en perversión.

Acá reside, en todo caso, la primera especificidad de la experiencia de la discreción; es la experiencia de un tiempo modesto que es suficiente a sí mismo. En efecto, ordinariamente el tiempo concedido a una experiencia nunca le es adecuado, ya sea porque a uno le gustaría que durara más o porque tendríamos ganas de que pasara pronto. Por el contrario, el tiempo de la discreción es un tiempo casi siempre perfecto: tiempo efímero y alegría de que sea efímero.

Pero vayamos un poco más lejos. Abrid otra puerta, esta vez la de vuestro salón. Habéis recibido amigos a cenar y, a vuestro regreso (luego de haber ido a busca no sé qué a la cocina), la discusión se ha acalorado un tanto. Nadie se da cuenta de su presencia y Ud. se desliza subrepticamente en su asiento. De repente Ud. siente una tranquilidad considerable; se encuentra liberado de las leyes de bronce de la hospitalidad en sus formas más exigentes —acoger al extranjero y ponerle cuidado— como en sus formas más irrisorias —cuidar de que “todo transcurra bien”— o las más narcisistas —mostrar que Ud. sabe recibir y rebozar de espíritu para divertir la concurrencia—. No es un asunto que de repente se haya vuelto un bárbaro o un misántropo, es incluso muy exactamente todo lo contrario: liberado de los deberes de hospitalidad, Ud. puede contemplar a los otros con calma y los encontráis bellos, divertidos, profundos, tan singulares. ¡Cómo se embellece y se profundiza al otro desde que uno se encuentra libre de toda deuda a su respecto! Experiencia sorprendentemente contraintuitiva. Intuitivamente uno se imagina, en efecto, que los que desaparecen lo hacen por odio a las apariencias, que los que se retiran del mundo lo hacen por desprecio del mundo. Pero acá todo está al revés y el goce de ya no estar se vuelve el síntoma de un profundísimo amor por el mundo y sus apariencias. Sin duda, es un asunto de perspectiva; mientras que Ud. permanezca cerca de Ud. mismo como cerca de las necesidades de los otros, y en la anticipación constante de

sus miradas y sus expectativas, Ud. no va a saberlo ver ni escucharlo; por el contrario, desde que ya no hay uno mismo ni el otro, la perspectiva se amplía y el mundo aparece deliciosamente múltiple, descentrado, lejano, recorrido por mil líneas de fuga que se escapan hacia el infinito.

¿Qué es lo que sucede entonces? Su discreta posición, desapercibida, transparente... os conduce a una experiencia nueva: el despojo de vuestros fantasmas de omnipotencia, de ser indispensable, de ser responsable de todos y de cada uno¹. Hacerse súbitamente discreto es abdicar por un momento de toda voluntad de potencia. No porque la voluntad de poder sea mala en sí misma, sino porque conocemos demasiado bien su cara oscura y tiránica, e incluso a veces su cara luminosa es un fardo penoso en su exigencia de estarse sobreponiendo sin cesar, de llevar sus fuerzas hasta el final de lo que pueden permanentemente. Por eso el goce tan apacible de poder por un instante descargarse sobre los otros o sobre las cosas, de dejarlos aparecer, de no hacerles sombra, de no interponérsele al sol. O más precisamente, la entrada en discreción no es la experiencia de un mundo sin voluntad de poder —sueño angélico y un tanto hueco—, sino la experiencia de su despersonalización; ya no es su voluntad de potencia la que importa, ni siquiera la de un fulano o de un zutano, sino *la* voluntad de poder, la que circula entre los seres, los conecta y les hace crear a cada instante gestos, frases, obras que no se olvidan o que se olvidan, pues a veces es aún mejor.

En este sentido, la experiencia de la discreción no es para nada la experiencia de la admiración o de la fascinación, puesto que no hay tanto transferencia de su voluntad sobre la de los otros como un suspenso de nuestra atribución espontánea de la voluntad a figuras personales. No se trata ya de las “almas de fuego” o de las “almas sin reposo”, para retomar expresiones stendhalianas, qué importan... sino de las realidades prepersonales y preindividuales; gestos, sonrisas, relaciones calladas, silencios que se deslizan bajo las palabras. O dicho de otro modo: se sale por fin de ese juego de proyecciones y de introyecciones perpetuas que nos ligan ordinariamente a los otros. La mayor parte del tiempo, uno se dice en efecto “lo amo” o “lo odio”, pero en el fondo es siempre la misma empresa de tragar con ansia o de disolver; nos encantaría que él fuera como nosotros, o ser como él. Por el contrario, en la discreción, lo que se ama súbitamente no es ni aún uno mismo, ni ya al otro, sino algo a la vez evanescente y muy preciso, una voluta de humo o una mueca dubitativa que no le pertenece a

¹ En un bello libro reciente, *Il y a des dieux*, Frédérique Ildefonse (2012) ve en los rituales politeístas de ayer (entre los griegos) y de hoy (en Salvador de Bahía o en Guinea) la experiencia misma de esa “deposición de su omnipotencia” y del tranquilizador suspenso de la cuestión del sentido. No estamos absolutamente seguros de que los antiguos hayan conocido las formas más conspicuas de la discreción. Por el contrario, nos parece decisiva la idea de que un tal desposeerse de omnipotencia esté mucho más cerca de un fenómeno político y religioso que de una postura existencialista siempre frecuentada por la esperanza de salvaguardar una potencia y un sentido en el corazón de la finitud y del nihilismo. Volveremos sobre el asunto.

nadie. Acá reside sin duda el segundo rasgo de esta experiencia tan singular; un modesto desplazamiento ontológico, pero decisivo en el tiempo en el que opera; desplazar subrepticamente seres y cosas hacia las relaciones que ellos producen. De alguna manera un nuevo amor de las apariencias sin que haya nada por debajo de ellas que aparecen.

Demos un paso más. Abrid una última puerta, la puerta de entrada, y salid a hundiros en la muchedumbre anónima de las grandes ciudades. Dejáis súbitamente de ser este o aquella, vuestras cualidades públicas se borran, entregáis a la masa indistinta vuestra individualidad, vuestra singularidad, vuestra particularidad. Baudelaire (2010) ha descrito magníficamente este goce del vagabundeo anónimo en el corazón de las metrópolis modernas². Torciendo un tantico el sentido de un cuento de Poe, *El hombre de las muchedumbres*, él ha hecho un himno a la belleza de las multitudes que solo “el artista de las masas” sabe percibir; conjunto de rasgos sin rostro y de posturas singulares sin individualidad particular para sostenerlos. Incluso se podría decir que es el exacto reverso (pero demasiado poco notado) de aquella palabrota que es “el individualismo” moderno; al deseo de ser reconocido como individuo libre le haría juego el deseo de ya no ser reconocido, de desaparecer en la multitud. Dicho de otro modo, nuestra modernidad no se caracterizaría solamente por una lucha desenfrenada por el reconocimiento y la visibilidad, sino también por una lucha subterránea, más calmada pero igualmente tenaz, por el anonimato y la invisibilidad. Al sueño warholiano de *fifteen minutes of fame* ofrecidos a cada uno por la democratización mediática, le respondería el sueño anónimo y múltiplemente compartido de *fifteen minutes of vanishing*, quince minutos de desaparición ofrecidos a todos por la masificación y la anonimización de las sociedades modernas. Sin duda, no se trata de dos sueños contradictorios, sino más bien de dos caras de una misma época: sería en los mismos espíritus que al veneno de la vanidad y del egocentrismo respondería el contraveneno de la discreción; Baudelaire y Warhol están ahí como testigos.

Desde este punto de vista, se toca la dimensión paradójicamente política de la discreción. Pues no solamente se juega aquí una cuestión bajo ciertos aspectos un poco obsoleta de tacto, de atención al otro, de respeto de las conveniencias, sino ante todo una cuestión de resistencia a un nuevo orden establecido; el que pretende identificar el ser y el aparecer y el valor de la visibilidad. Ciertamente, una vez más, el amor del aparecer no es nuevo y no es necesariamente malo; los griegos de antes de Platón habían incluso inventado un magnífico culto de las apariencias sin profundidad, sin trasfondo, sin trascendencia: pura belleza sin otra justificación que ella misma. Pero lo que ha cambiado es que ese mundo de las apariencias se ha refractado en un juego de imágenes de sí sin belleza

² Mirar en particular los capítulos 3 y 4 de este autor.

y con una profundidad infinita. Los héroes antiguos y clásicos no eran proyecciones de uno mismo y dejaban en el fondo sin vigilancia la vida ordinaria. Los héroes modernos encarnan, ora los fantasmas de omnipotencia del que solo sueña en aparecer, ora la huida paranoica del que no puede ya soportar ser visto en un mundo que no conoce sombra, ocultamiento ni territorio no vigilado. Por esto el *envite político y actual de la discreción; aprender a abandonar el orden de la mostración de sí y de la vigilancia generalizada es ya entrar en una cierta forma de disidencia*. De manera más general, *toda resistencia seria y modesta ha comenzado siempre por la aceptación de una cierta clandestinidad*, es decir, el arte de arrasar los muros y de no hacerse notar, el arte de la discreción.

Llegamos aquí a un tercer rasgo de la discreción, tan contraintuitivo como el precedente: el de abrir, bajo su apariencia plácida, retirada, apolítica, a una relación nueva con la política. Esta última, ciertamente, no anula las formas políticas tradicionales, no hace caso omiso de las declaraciones públicas, de los efectos de tribuna y de publicidad, de los banquetes y de las revueltas comunes, de los honores y de las recompensas, puesto que supone, por el contrario, que hay un mundo político del que puede alejarse o en el que pueda desaparecer un momento. Pero él le añade una dimensión suplementaria o las duplica clandestinamente. Aprender a hacerse imperceptible o gozar de desaparecer no es una alternativa a la política tradicional, sino que es quizás el único medio para llegar a soportarla.

Tomemos solamente un ejemplo, el de la manifestación política. A primera vista, es lo contrario de toda discreción; se trata de exponerse, de mostrar y de demostrar su fuerza (*demonstration*, se dice en inglés). Más aún, la psicología de las muchedumbres, en Le Bon o en Freud, siempre ha querido ver en las manifestaciones políticas el signo de una fusión con el jefe carismático, regresión identificadora a partir de un "rasgo unario" que esta última encarna, es decir, un rasgo común que hace posible a la vez la identificación fusional de individuos distintos y la descarga afectiva colectiva. Dicho de otra manera, el individuo no desaparecería en la masa agitada más que para reaparecer en la persona gloriosa del Duce o del Führer. Sin embargo, ¿estamos seguros de que toda manifestación tiene que reducirse a un tal modelo en el fondo fascista o populista? Si miramos con más detenimientos, parece más bien que el encanto de muchas manifestaciones es precisamente no mostrar o demostrar cualquier cosa ni disolverse en la persona de un jefe, sino gozar de una anonimización de todos que, lejos de borrar, está subrayando la singularidad de cada uno. En una manifestación alegre, uno se burla de los líderes o de los "delegados" que van adelante, que nunca vemos, porque en ella entramos y salimos cuando nos dé la gana, se aparece de repente en una sonrisa furtiva intercambiada con un

desconocido para desaparecer inmediatamente luego; en una palabra: uno ama volverse invisible en el lugar mismo de su manifestación sin tener que ocultarse.

Sin embargo, tales experiencias se las experimenta mucho más de lo que se las comprende. Son experiencias extremadamente ordinarias, pero tan nimbas de misterios y de paradojas contraintuitivas que comienzan por dejarlo a uno sin voz. Existe, sin embargo, un escritor que ha llegado bien lejos en la tentativa no solamente de vivirlas sino de pensarlas. Es Kafka. Tratemos de escucharlo un instante.

La experiencia de Kafka

“En tu combate con el mundo, secunda al mundo”. Cuando Kafka anota esto en su *Diario* el 8 de diciembre de 1917, parece querer expresar al menos dos cosas. Primero, sin duda, una incapacidad de estar en el mundo inocentemente que lo condena a tener que batirse sin cesar para encontrar la buena distancia con los seres y las cosas que están afuera; ni demasiado cerca para no ser devorado (es por esto por lo que hay que combatirlo), ni demasiado lejos para no sentirse demasiado solo y abandonado (es por esto por lo que hay que secundarlo). Pero bajo una tal postura desesperada (o existencialista antes de tiempo) también está diciendo otra cosa, casi su contrario, que lo peor en un tal combate no es que el mundo nos violente y nos quiebre, sino más bien que uno logra por las buenas someterse al mundo, que no hay más que un sí mismo personal totalmente autocentrado, es decir, *inmundo* en el sentido propio, desprovisto de mundo, y que un tal sí mismo se siente triunfante o miserable. Por esto siempre es necesario “secundar el mundo”, es decir, no solamente dejar de querer a cualquier precio existir a sus expensas, sino sobre todo de ayudarlo a ser él mismo, a aparecer, a vivir. Como si el día en que no hubiera ya nadie para pensar y tener en consideración las cosas y los seres, ellos dejaran de existir, con la condición de escuchar en este “como si” toda la modestia y la sutileza kafkianas. Pues *exigir que secundemos el mundo es todo lo contrario de creer que el mundo no giraría sin nosotros; es alegrarse de que el mundo gire efectivamente sin nosotros, aunque puede ser que un día deje de girar si ya no hay nadie para alegrarse de su autonomía*; triple brecha decisiva entre una creencia y un regocijo, entre un condicional y un indicativo, entre un sí pleno de él mismo y un sí impersonal, el sí de un cualquiera, ni siquiera el de Kafka, sino de Joseph K, o simplemente K. El inmaterialismo de Kafka, es decir, la idea de que cualquier cosa, toda sensación, solo existe porque ella es percibida por un espíritu invisible, no es un monumento de pretensión, sino de modestia discreta. En una frase, Kafka parece condensar de la forma más precisa el problema, la modernidad y el verdadero camino de la discreción. El problema de la discreción es su equívocidad aparentemente extrema. Como el ser en Aristóteles, la discreción

se diría irrevocablemente en muchos sentidos. Equivocidad primero en el plano moral, puesto que es el primer dominio en que parece surgir su idea; por un lado, saber ser discreto, es decir, saber no hacerse notar mucho y borrarse ante los otros es uno de los principios fundamentales de toda buena educación; por el otro lado, es con frecuencia una buenísima escuela para producir renunciantes avergonzados de ellos mismos, cobardes, almas serviles. Pero equivocidad también en el plano político-jurídico: por un lado, la discreción tiene que ver con el derecho privado (respetar la discreción del otro es respetar el libre uso que él tiene de sus propiedades); por el otro lado, la discreción sigue siendo políticamente de un puro uso público (¿para qué sirve ser discreto cuando se está absolutamente solo?). Equivocidad finalmente, y más profundamente, en el plano casi ontológico, puesto que hacerse discreto es a la vez salir del juego de las apariencias y prestarle por fin atención, retirarse del mundo y dejarlo ser (*Let it be*). La discreción solo les retira todo el ser a las apariencias para restituírsele por entero. Equivocidad, finalmente, del afecto pues la discreción es tanto un afecto como un comportamiento; por un lado, es un sufrimiento ser tan discreto, casi un desespero; y por el otro, es una alegría y una paz en el corazón mismo de una batalla perpetua.

La modernidad de la discreción es menos evidente. ¿No aparece ella espontáneamente como una virtud un tanto anticuada, propia de las sociedades de corte y de *parolas de alcoba*, pero profundamente inadaptada a nuestra civilización de la imagen y de la publicidad? Sin embargo, las palabras de Kafka desmienten frontalmente este prejuicio que se ha vuelto corriente. La discreción se volvería precisamente la virtud más preciosa en nuestras sociedades modernas, amenazadas sin cesar por el panóptico totalitario: en el pasado, el de la prisión benthamiana donde cada detenido podía ser visto por un guardia situado en su centro; en la actualidad, el del registro generalizado de las cámaras de vigilancia, el de las chuzadas telefónicas, el espionaje del correo electrónico, de drones y de satélites para el pueblo, de *paparazzi* y de dossiers comprometedores para las celebridades. Además, quizás los historiadores podrían un día confirmar que las sociedades de antiguo régimen eran todo menos sociedades de discreción, salvo las del secreto de Estado. Del pueblito a la Corte, caía una cascada de pequeñas comunidades cerradas donde cada uno espiaba a todos los otros y donde lo esencial era hacerse ver por el rey o por el cura del pueblo, mientras que nuestras sociedades modernas nos habrían aportado, no solamente la publicidad, sino también su anverso, el anonimato impersonal, el goce de no contar para nada desde que se tenga la fuerza de no jugar el juego. No sabemos todavía. Filosóficamente, se puede, sin embargo, remarcar ya esto para seguir a Kafka; pueden perfectamente multiplicarse las emisiones de telerrealidad, las microaceras, las ruedas de la fortuna... una sociedad de masas seguirá siendo siempre una sociedad de masas, es decir, una sociedad en la que la multitud está

llamada a seguir siendo discreta, así lo quiera o no, y cualquiera sea el régimen político en vigor. Dicho de otro modo, bien puede determinarse la modernidad como el surgimiento del pueblo en la escena política, artística, literaria... siempre será un trampantojo; en verdad, el pueblo nunca surge, nunca se representa, es el gran discreto, eternamente minoritario, eternamente inaudible, incluso cuando manifiesta y se revuelta. La paradoja de la noción misma de popularidad es su signo más claro; solo es popular lo que ha abandonado para siempre al pueblo.

Toda la cuestión que se plantea en el plano moral y político es que una tal caracterización de pueblo, de los seres cualesquiera, no está lejos de la infamia; ¿no será esto condenarlos a seguir siendo siempre inaudibles, invisibles, sometidos? Y no lejos de la falsedad; ¿acaso no son, por el contrario, los aristócratas los que predicán los encantos de la discreción contra la vulgaridad bulliciosa y ávida de reconocimiento del pueblo? Estamos perdidos. Pero también aquí Kafka nos abre una vía, quizás incluso la vía del “verdadero camino”, para retomar sus palabras. Pues él dice: ser o no discreto no es ni un bien ni un mal, no importa, lo que importa es secundar el mundo, es decir, aceptar por una parte no ser el primero, no estar en el centro ni ser el origen, y por otra parte sostener lo que es, ponerse al servicio, no de sí —tripa, quimera o mentira— ni del otro —tirano o fantasma—, sino de cada cosa, cada ser, cada instante. Dicho de otra forma: Kafka abre una vía para tratar de pensar la discreción, ya no como virtud, cualidad o signo de buena educación un poco rancia, sino como experiencia profundamente moderna y trabajando todavía para lo peor y para lo mejor. La discreción sería esto: ya no una virtud, una forma permanente del carácter, sino una experiencia rara, ambigua y, sin embargo, infinitamente preciosa.

Tratemos de explicitar esta vía inédita, de proseguir esta voz tan singular.

Una experiencia tan común como escasa y difícil

Abrir las puertas que conducen a lo invisible o más exactamente a lo inaparente, es abrirse a una experiencia tan preciosa como escasa y difícil. Todo el problema consiste, sin embargo, en comprender por qué, si una tal experiencia se presenta tan preciosa, es necesario conceder al mismo tiempo que es rara y difícil. Se comprende que Spinoza cuando habla de la beatitud o “salvación de los hombres” al final de la *Ética*, pueda reclamar de la máxima latina “*omnia praeclara rara*”, todo lo que es precioso (o excelente) es escaso³. Pero la discreción no tiene una tal pretensión; ella engendra alegrías mucho más modestas en las que no se trata de salvar a nadie, ni a sí mismo, ni a los otros, ni al mundo.

³ Se trata de la última frase de *Ética* (quinta parte, proposición 42, escolio). Más exactamente Spinoza se interroga así (en la traducción de Peña): “Y arduo, ciertamente, debe ser lo que tan raramente se encuentra. En efecto: si la salvación estuviera al alcance de la mano y pudiera conseguirse sin gran trabajo, ¿cómo podría suceder que casi todos la desdeñen? Pero todo lo excelso es tan difícil como raro” (Spinoza, 1980, p. 279).

En función de lo que acabamos de entrever rápidamente, se podría decir que se trata de una experiencia casi inversa a la beatitud. Esta nos permite experimentar que somos eternos, aquella que somos mortales y que es una buena cosa; esta nos promete una potencia máxima “en tanto que está en nosotros”, dice Spinoza, aquella, por el contrario, no nos permite terminar con ello, sino suspender por un tiempo nuestros deseos de potencia y de encontrar precisamente nuestro goce en una tal suspensión; esta nos libera radicalmente del orden de los afectos propiamente políticos (el temor, la esperanza, la piedad, el odio, la indignación, el menosprecio...), aquella se constituye como una política de la disidencia necesariamente nutrida, en parte, de tales afectos, al menos en un modo menor, de cara al mundo aterrador de la visibilidad permanente y de la vigilancia generalizada, es decir, de una buena parte del mundo contemporáneo. Finalmente, digamos que la beatitud, aunque conquistada *in fine* bajo forma intuitiva, solo se presenta verdaderamente al final de un largo esfuerzo que exige aprender previamente matemáticas, la existencia necesaria de Dios, los principios físicos del mundo, las maquinaciones de nuestros afectos y las formas de nuestra servidumbre nativa (lo que, reconozcámoslo, no es mayor cosa), mientras que la de la discreción parece a la mano de cualquier hijo de vecino y de manera resueltamente inmediata, desde el primer “género de conocimiento”, diría Spinoza, es decir, desde la infancia, como cuando uno podía echarse un sueñito discreta y deliciosamente en el fondo de la clase porque el maestro había escogido a otro para que pasara al tablero.

Pero entonces, ¿por qué, a pesar de todo, constituye una experiencia casi tan rara y difícil como la de la beatitud? Evidentemente, encontramos primero toda la serie de razones políticas ya evocadas: ¿cómo lograr llegar a ser discreto en sociedades en las que casi todo, desde el mundo de la empresa al mundo del arte, pasando por la televisión y las redes sociales, nos recuerda que ser es exclusivamente ser percibido? Pero tales razones siguen siendo insuficientes, pues todavía nos falta mucho para vivir en puras sociedades del espectáculo; se podría incluso llegar a apostar que, a pesar de todos los esfuerzos de los que se aprovechan de un sistema tal, los drogados de la imagen y del deseo de aparecer a cualquier precio, siguen siendo ampliamente minoritarios. Pues la televisión y las redes sociales son un poco como la música de ascensor: puede que estén encendidas, pero eso no quiere decir que la gente las mire; no será por comunicarse por Facebook que unos se interesan en los otros.

En desquite, existe una razón en un sentido mucho más simple, pero también más radical que explica quizás mejor una tal dificultad; el hecho de que una tal experiencia es *a priori* muy poco deseable. O más precisamente: parece como embrujada, en todo caso amenazada a cada momento de convertirse en su contraria. ¿Desaparecer es una paz inesperada? Pero, de repente, se mezcla

aquí la angustia de no tener sino un comportamiento regresivo y perverso, el de reanudar con el goce avergonzado de mirar por los huecos de la cerradura hasta hacer del mundo entero un vasto *peep-show* (*to peep*, en inglés, quiere decir “ver a través de una mirilla”). Tras esta angustia surge una segunda forma de ella, más profunda, propia de toda neurosis obsesiva: la angustia de castración que se caracteriza especialmente —como dice Freud— por un “desistimiento en beneficio del padre”, es decir, la angustia de que nuestra delicadeza discreta no sea sino la pantalla de una cobardía más original. Y bajo esta segunda angustia neurótica, un tercer tipo puede asomar todavía, la peor de todas, al borde la psicosis: la de desaparecer para siempre, no ser ya nada, morir, es decir, la angustia de solo ver ya, bajo nuestros retiros y nuestros desataduras más refinados aparentemente, el oscuro trabajo de la pulsión de muerte que nos enseña tristemente a gozar sin límite de nuestras propias abdicaciones y derrumbamientos, a gozar de devenir un desecho que ya nadie ve.

¿Descargar su omnipotencia es aún un beneficio? Pero de repente uno siente que vuelve aparecer su terrible timidez de niño y su cortejo de vergüenzas, de intenciones incumplidas, de sufrimientos. Y entonces surge la sospecha completamente nietzscheana de las razones ocultas de su discreción. En efecto, aunque Nietzsche era adepto a las máscaras, a las disimulaciones y a los retiros inactuales, no dejó de manifestar sus más grandes dudas sobre ese turbio deseo de querer la nada, por no decir de no querer ya nada del totazo que ha podido afectar a las más altas culturas, el politeísmo griego, el judaísmo, el cristianismo, el islam, el budismo, el nihilismo contemporáneo. Inmensa ambigüedad. Por un lado, un tal deseo parece nutrir las posturas más espléndidas. La del pensamiento trágico de los griegos que se resume, en un sentido, en la reprobación del horror y de la injusticia de la vida; *mê phynai* gritan los héroes y los poetas griegos, eso que Nietzsche va a llamar “la antigua sabiduría de Silene”. *Mê phynai*, literalmente, “mejor no haber nacido”, mejor desaparecer, es el grito que lanza Edipo al final de *Edipo Rey*, y el grito en que estalla Antígona cuando se encuentra enterrada viva; es el grito de todos los héroes trágicos que, frente al horror de la vida, no quieren que ella cuente para ellos, y consideran como bueno su negativa a someterse a los decretos del destino o de la ciudad, incluso aunque pierdan las razones mismas de vivir. Es todavía la misma la que nutre lo que Nietzsche llama el “gran estilo en la moral” que habrían inventado los judíos planteando aquella extraña exigencia de someter siempre su voluntad egoísta a las exigencias del otro. Y es también la que habita a Sócrates, Platón y los primeros cristianos en su exigencia irrazonable de verdad absoluta y total, que está en la fuente misma de toda la ciencia moderna. Siempre es esta la que nutre lo que Nietzsche llama el “nihilismo extático” en la fuente misma de la advenida del superhombre. Pero por el otro lado, un tal deseo de retiro y de discreción, de no aparecer más, de disolver su voluntad en la de los

otros, es igualmente un terrible error. Es el que nutre el pesimismo patológico de Schopenhauer y del Nietzsche de juventud. Es el que nutre el resentimiento de los judíos y la mala conciencia de los cristianos. Es el que, mucho antes de cualquier esperanza de nihilismo extático, nutre a los nihilismos reactivo y pasivo, es decir, los deseos de destruirlo todo, luego de no volver a hacer nada ni quererlo, que son los flagelos de nuestra modernidad. En una palabra, es imposible interpretar unívocamente nuestros deseos y nuestras experiencias de discreción, y uno nunca sabe por adelantado si uno se eleva y revivifica o si uno se está deshaciendo y se mortifica.

En fin, ciertamente, no hay política seria sin secreto ni disimulo, sin ser un poco “zorro” diría Maquiavelo; más aún, una política de la discreción y del anonimato constituye, sin duda, como en el caso de las manifestaciones pacíficas, la forma suprema de la democracia por fin liberada de todo salvador supremo, de todo Dios, de todo César, de todo tribuno. Pero los “secretos de Estado” y los poderes llamados precisamente discrecionales, es decir, sin control y enteramente sometidos a la buena voluntad secreta de un soberano invisible y policial, son, por lo mismo, los más seguros sepultureros. Se cree hacer prueba de espíritu loando el secreto, la disimulación, la máscara, jugando el juego del poder porque “todos los hombres son bribones”, y descubrimos súbitamente con escalofrío que uno se ha vuelto un pequeño Maquiavelo de provincia a las órdenes de un alcalde imbécil e infame, a la manera del Lucien Leuwen de Stendhal en la novela epónima.

Un tal embrujo de la experiencia de la discreción o una tal inversión del pro en contra, se percibe claramente en el otro, y tanto más cuanto que, en los otros, uno aprecia espontáneamente su discreción, su ausencia de intrusión, su tacto, y uno está espontáneamente inclinado a solo ver una virtud... sin doble cara. ¿Qué es lo que nos impide con una tal seguridad ingenua no ver allí un gran poder de disimulo, una perfecta hipocresía, una forma particularmente refinada de narcisismo o de simple vileza? Proust describe una escena ejemplar de ese tipo en *A la sombra de las muchachas en flor*. Cuando el narrador se enamora de Albertina, se lo confía a Andrea su mejor amiga, de la que aprecia particularmente su tacto y su delicadeza (ella nunca le habría contado nada que se dijera de él y que lo hubiera podido ofender). Y un buen día descubre que Andrea era también discreta con Albertina, pero en el otro sentido: Andrea nunca le contaba a Albertina las gentilezas que el narrador le confiaba con el objetivo secreto de que se las hiciera saber. Es lógica toda la simpatía que le tenía el narrador y entonces concluye: “Albertina hubiese sido incapaz de los mil refinamientos de bondad que tenía Andrea, y, sin embargo, no estaba yo tan seguro de la bondad de la segunda como lo estuve luego de la bondad de Albertina” (Proust, 1954, p. 922). Con las almas plenas de tacto y de discreción, uno puede estar

seguro de que nunca lo ofenderán, pero tampoco se podrá estar seguro de ser sinceramente amado, ayudado, comprendido.

Pero por adelantado nos debemos prevenir, pues el encanto singular de la experiencia de la discreción puede ser un refugio que solo sirva de ocultamiserias o de racionalización (en el sentido psicoanalítico) de los peores afectos: la vergüenza, la cobardía, la pereza, la abulia, la duplicidad, la tiranía. Pero toda la apuesta que hacemos consiste precisamente en probar que esas formas de invertir la experiencia maravillosa de la discreción en su contraria no son inevitables, que puede existir un arte de la discreción capaz de desembrujarla, sino completamente, por lo menos mucho, para devolverle al menos en parte su inocencia, su modestia y más aún su intermitencia, es decir, su advenida imprevista y fugaz.

Más precisamente, parece que un tal arte exige al menos un triple gesto. Primero, el de historizar y politizar la experiencia de la discreción. Esta no vale en todo tiempo y en todo lugar. Existen, por el contrario, momentos históricos, macrohistóricos y microhistóricos, como lugares geográficos y sociales, donde toda la vida pasa por el lado de la manifestación, de la aparición, de la capacidad de no retirarse y de hacerse escuchar y notar. Por esto su dimensión es primordialmente política, micropolítica sin duda, pero sin dejar de cuestionar la totalidad sistémica de nuestra modernidad biface. Cuando la discreción no pasa de ser una cuestión de buena educación y de conveniencia, de cortesía y de buenas costumbres, o incluso simplemente de existencia individual, ya no estamos en una experiencia viviente, sino en un encorsetamiento y una falsedad. Pues lo que la hace viva es precisamente siempre el medio y el juego de plazas en las que surge. En particular, cuando son siempre los mismos los que se revelan discretos y los que hacen que se hable de ellos, ya no podrá haber allí experiencia nueva, imprevista, precisamente lúdica, sino solamente lo que Jacques Rancière (2014) llama “el reparto de lo sensible”, es decir, la repartición fijada de las plazas y de las visibilidades que siempre se opera por exclusión de una parte de la población —los “sin parte”, los “invisibles” que son aquellos que no pueden escoger la invisibilidad porque precisamente les toca sufrirla—. Dicho de otro modo, la discreción no puede reducirse a una simple cuestión de saberse comportar o de justa reserva privada ni a un goce reservado a las almas públicas que de vez en cuando tendrían un claro derecho a regocijarse en el (re) descubrimiento de que los otros existen. Es, por el contrario, una experiencia política paradójica que concierne a todo el mundo, aunque no le acontezca más que a algunos o de manera micropolítica ver alegremente cómo se desplazan las posiciones, las voces, las atenciones, al mismo tiempo que se reconoce que el único que puede operar un tal desplazamiento es aquel al que ordinariamente no se lo ve, al tímido, al anónimo, al sin apellidos, sin sitio, sin títulos.

Segundo, para que la discreción pueda pensarse como un arte, es decir, como algo que nunca sea simplemente un rasgo idiosincrático, sino una capacidad que se adquiere, se nutre, se defiende, hay que desembarazarse en la medida de lo posible de toda psicología, o de toda consideración de la discreción en términos de rasgo de carácter. La apología de la discreción no es y no puede ser una apología de las almas discretas por, al menos, dos razones casi evidentes. Primero, porque las almas verdaderamente discretas no tienen ninguna necesidad de un tal arte, por no decir que tendrían, más bien, a veces necesidad de un arte contrario: el que consiste en aprender a mostrarse, a afirmarse, a protegerse del deseo patológico de desistirse. Segundo, y más profundamente, porque la idea misma de una discreción continua constituye casi una contradicción en los términos. En efecto, en su sentido etimológico, “discreción” viene del latín *discretio* que significa discernimiento, separación, distinción, lo que se entiende aún en el inglés *discretion* y lo que le ha dado su sentido matemático de *discontinuo*. No podríamos, por tanto, ser discretos continuamente; la discreción misma presupone una dialéctica más sutil de la aparición y de la desaparición, de la mostración y de la reserva. Es en este sentido, en todo caso, que el arte de la discreción nos parece tener que ver con un gesto verdaderamente metafísico, por no decir inicialmente teológico, ese que busca constituir su concepto distinguiéndolo de experiencias cercanas pero distintas; aquellas antiguas y mundanas del tacto, el pudor, la compostura, la cortesía, y las religiosas de la humildad, el desprendimiento o el retiro del mundo.

Tercero, una vez planteadas estas condiciones de posibilidad de un arte de la discreción entendido como arte de desaparecer, quedan aún por detallar los rasgos particulares y prácticos. ¿Cómo, concretamente, llegar a asumir la dimensión primordialmente política de la discreción sin contravenir los principios mismos de toda democracia: publicidad de las opiniones y transparencia en las decisiones? ¿Cómo, concretamente, preservar los sentidos etimológico y matemático de lo discreto sin contentarse con estar jugando a una polisemia un tanto fácil? ¿Cómo, concretamente, preservar la experiencia luminosa de la discreción, de los dos abismos patológicos que la bordean, por un lado, la disolución hemorrágica del ego, y por el otro el encerramiento narcisístico? ¿Cómo, concretamente, hacer del deseo de su propia desaparición otra cosa distinta a una pasión sacrificial, incomprensible o mórbida? Para responder a tales preguntas, el gesto de constitución de un arte de la discreción está llamado necesariamente a desagregarse en una miríada de gestos tenidos, en parte contradictorios, en parte no articulables. Es por esto por lo que solo se trata de un arte y no de una ciencia. Es por esto por lo que la mayor parte de los grandes pensadores de la discreción o de la desaparición se han expresado esencialmente por medio de aforismos y fragmentos. Bajo los grandes gestos de constitución de nuestros ideales políticos, morales, artísticos, la discreción trabaja para fragmentar,

desagregar, cavar huecos y madrigueras para airear un poco y permitir la libre circulación de los roles, de las formas y de las fortunas.

Tenemos que continuar, desplegar más lentamente y más históricamente estos tres gestos, interrogar las condiciones de emergencia de la discreción. Interrogar, por medio de una genealogía un tanto salvaje, las experiencias que han permitido, al menos en Occidente, acceder a una tal experiencia. Interrogar la ambigüedad profunda de la naturaleza política de la discreción, para terminar interrogando en orden más disperso las formas concretas por las que se puede aprender a entrar en discreción, no como se entra en religión o al convento, sino como se entra furtivamente en las casas de gentes que uno no conoce, no por curiosidad y por fractura, sino simplemente para ver cómo viven ellos y dejarse emocionar por la belleza *neutra* de las cosas, es decir, sin sujeto personal y sin objeto específico.

La discreción: ¿virtud inmemorial, griega o aristocrática?

¿De dónde me viene esta seguridad repentina? ¡Podrá durar! Podré así entrar y salir por todas las puertas, como ser humano que se mantiene más o menos erguido.

Pero yo no sé si esto es lo que quiero.

(Kafka, Diario, 6 de noviembre de 1913)

Ser discreto, es decir, no hacerse notar, saber callarse y hacerse invisible, salir de avance o, al menos por momentos, del juego de gallos de la mostración y del reconocimiento, es algo que en apariencia tiene que ver con una simple virtud moral. No es necesariamente una alegría, una experiencia singular y fecunda, sino ante todo un deber que uno debe cumplir para vivir en el mundo plegándose a sus normas, sus superioridades, sus restricciones. ¿Pero de dónde viene entonces una tal moral de la discreción? En un primer análisis, parece hundir sus raíces aún más lejos, en un fondo inmemorial, propio no solamente de la humanidad, sino de la vida entera en tanto que esta sería primordialmente disimulación y mentira, o al menos de la vida de las plantas y de los animales más débiles, “aquellos a quienes les ha sido negado servirse, en la lucha por la existencia, de cuernos, o de la afilada dentadura del animal de rapiña” como dice Nietzsche (s.f., p. 2). Esto parece confirmar el propio lenguaje común. Imaginemos por un instante al hombre en las inmensas selvas del Paleolítico, rodeado de bestias salvajes, ora más peligrosas que él, ora más rápidas; si él no sabe instintivamente hacerse discreto, “avanzar silenciosamente” como un felino, “agazaparse” en madrigueras como los pequeños mamíferos, “fundirse

con el paisaje” como un camaleón o un *fasma*⁴, seguro que estaría perdido por adelantado y terminaría bastante pronto devorado, o muerto de hambre. En este sentido, la discreción provendría de nuestra parte más animal, solo sería una forma particular de nuestro instinto de conservación.

Sin embargo, seamos un poco más precisos y miremos de nuevo las junglas hostiles. La vida parece, de hecho, inventar aquí casi por partes iguales, por un lado, las formas más inesperadas de discreción, y por el otro, las formas más variopintas de mostración y de demostración de sí mismos. Por un lado, una multitud de madrigueras, de escondrijos, de sombras furtivas, de silencio; por el otro, un desborde de colores, de formas de gritos, de desfiles. Más aún, incluso los animales más discretos nunca están acá seguros; sus depredadores han terminado también por aprender a desalojarlos, a encontrarlos en sus madrigueras o a esperar pacientemente la más ligera aparición que los perderá. La animalidad es tanto una escuela de la indiscreción como una escuela de la discreción. Y en este sentido, no podríamos ver en ella el fundamento de una experiencia singular de la desaparición que alterna entre los dos, pero que no los confunde nunca. Por el contrario, la animalidad sería un momento de completa confusión en el que discreción e indiscreción se identificarían en el seno de un mismo arte de la adaptación a las circunstancias. No es por nada que cuando Nietzsche describe esas formas originales de la vida, habla de arte de la mentira, de la disimulación, o mejor aún: arte de la máscara, pero no de discreción propiamente hablando. Pues hay dos razones, casi siempre simultáneas, para llevar una máscara: para ocultarse y para mostrarse, para fundirse por debajo o, por el contrario, para poner por delante ciertos rasgos particulares. No es en este terreno donde vamos a tener la suerte de encontrar la invención propiamente de la discreción, salvo que hagamos del carnaval su momento privilegiado de expresión, corriendo el riesgo de ya no saber del todo de qué se está hablando.

Comencemos más bien nuestra averiguación en el terreno de la moral, literalmente de las costumbres, es decir, de las reglas comunes de comportamiento en sociedad más allá de las formas instintivas de disimulación.

⁴ La categoría *fasma* no tiene que ver con la palabra fantasma. Para mostrarlo, en consonancia con lo que se plantea en la traducción del texto de Pierre Zaoui, se puede recurrir al libro de Georges Didi-Huberman, *Fasmas. Ensayos sobre la aparición 1* (2015). Didi-Huberman dice que el *fasma* no es un fantasma, sino aquello que se funde con el paisaje, ya que, “cuando me dicen que hay algo que ver y no ves nada, te acercas: te imaginas que lo que hay que ver es un detalle no percibido de tu propio paisaje visual. Ver aparecer los *fasmas* exigió lo contrario: des-enfocar, distanciarme un poco, dejarme llevar por una visibilidad flotante, eso es lo que tuve que hacer más o menos por casualidad, o con un movimiento que anticipaba el miedo.” (Didi-Huberman, 2015, p. 20). El *fasma* remite al camuflaje donde un viviente, llamase camaleón o mariposa, se mimetiza en el paisaje exigiendo del observador desenfocar su mirada para poder comprender el fenómeno. Nota del editor.

Sobre la discreción inmemorial; la moral de los mitos

A primera vista, parece difícil encontrar una moral o una cultura tradicional que no predique de una u otra manera la discreción. Sin duda, sus manifestaciones concretas pueden revelarse infinitamente variables histórica y geográficamente; aquí habrá que aprender a no hacer ruido, allá a no levantar los ojos, acá a no oler ni a tocar; allí a no mostrarse en ciertos lugares, más allá a no manifestarse en algunos momentos; aquí a no meternos “en lo que no nos importa”, allá lejos a no manifestarnos ni siquiera si eso nos concierne; aquí cubrirse el cuerpo o la cabeza para manifestar su retiro, allá a descubrirse el cuerpo o la cabeza para manifestar su benevolente respeto; acá a prohibirse únicamente ciertas palabras y algunas preguntas, allí prohibirse únicamente ciertos gestos y algunas posturas; aquí contener el cuerpo, allá controlar el vestido, mucho más allá poner mucho cuidado al verbo. Pero cada vez se encontrará la misma invariante forma; ninguna moral parece poderse constituir sin establecer algunas reglas de discreción.

Se lo puede, ante todo, comprender lógicamente. La discreción, cualesquiera sean sus objetos, los sentidos, los lugares y los tiempos en los que se aplica, ¿acaso no consiste originalmente en restringir sus manifestaciones «las propias» para dejarle sitio al otro y al mundo? ¿No es este el sentido primero de toda moral, de toda reglamentación del comportamiento, esto es, aprender a que su yo no es el centro del mundo, y que los otros, con su propio deseo de manifestación, existen y tienen un derecho, ora igual, ora superior pero nunca inferior, a ser y a ocupar la escena de la vida? En este sentido, casi que se podría decir que la discreción constituye quizás el mínimo común denominador de toda moralidad; entrar en el *sollen-sein* o el *ought-to-be*, en el deber-ser de la moral, sería primordialmente entrar en el deber de no ser en demasía y recordarse que el otro existe (ya sea Dios, prójimo, semejante, extranjero). Al contrario, el verdadero bárbaro, el no-civilizado por excelencia, no sería el que ignora la distinción entre el bien y el mal —puesto esto le llega ocurrir hasta a los mejores—, tampoco sería el degollador de viudas y de huérfanos —pues se han conocido civilizaciones que no tenían el más mínimo escrúpulo ante tales prácticas—, sino el que se manifiesta un tantico de más, que “chicanea un poquito de más”, como se diría hoy.

Se puede luego comprender más simplemente una tal universalidad de la discreción de manera empírica. ¿Acaso no se la encuentra, de hecho, en todas las culturas? Los romanos inventaron el término *discretio*, que significa ante todo separación y poner en secreto; pero los griegos tenían el *aidôs*, el pudor o la vergüenza, sobre la que vamos a volver; los judíos tenían la *anava* (modestia o humildad) y la *tsniout* (el conjunto de las reglas de pudor); los cristianos la *modestia* y la *humilitas* en parte solamente derivada de la *anava* judía; los musulmanes tienen el *harim* (el lugar secreto o íntimo), la *hichma* (el pudor

o la compostura que regula las relaciones entre las generaciones) y el *haya* (el respeto o la cortesía). Seguramente que encontraríamos reglas similares en las culturas del Extremo Oriente o en África, en las culturas del mundo entero. ¿No aconsejaba también Confucio “mirarse escrupulosamente uno mismo, pero a los otros verlos solamente con discreción”? Todas las morales parecen estar inclinadas sobre esta necesidad de imponerse, ya sea de manera muy suelta o de forma muy precisa, una separación o una buena distancia, no solamente en las relaciones interhumanas, sino también claramente en las relaciones con Dios o con la naturaleza, sin olvidar las relaciones consigo mismo. La discreción constituiría una especie de invariante antropológica empírica casi comparable a la prohibición del incesto; cada vez las reglas son diferentes, pero cada vez es idéntica la necesidad de imponer una separación entre los seres y entre las cosas, por medio de restricción y disimulación de la subjetividad individual. Sin embargo, esta invariante antropológica conoce, al parecer, una excepción: la civilización occidental moderna. ¿No se constituye esta, en efecto, en torno a la promoción históricamente inédita de la subjetividad, haciendo en el mismo movimiento de la alteridad y de la diferencia un infierno, a la manera del *A puerta cerrada* de Sartre, donde “el infierno son los otros”? Es uno de los sentidos que se le presta al ataque nietzscheano a la moralidad occidental, y en particular a Rousseau, a semejante “tarántula moral” que habría infectado todo el campo de la conciencia occidental con sus sueños de sinceridad total, de pequeñas comunidades transparentes, y su condena del teatro, de las máscaras, de todas las formas de la *representación* en general, es decir, de la distancia de sí con los otros. Más aún, es uno de los sentidos que Foucault descubre en la relación que nuestra modernidad occidental mantiene con su propia sexualidad (Foucault, 1977). Y él se pregunta: ¿Por qué y cómo fue que llegamos a interesarnos tanto en la sexualidad, a ponerla en discurso como nunca se había hecho, a conectar sobre ella todos los proyectores del poder y a ver allí la identidad y la verdad decisiva de cada uno? Y él responde: fue el resultado de un largo proceso de confesiones, de desahogos, de investigaciones seudocientíficas, de preocupaciones biopolíticas que han hecho del hombre occidental no tanto un animal reprimido y púdico, sino un animal profundamente indiscreto.

Pero es mucho más claro aún, y de forma mucho más radical, el sentido del ataque frontal que realiza Lévi-Strauss al final del tercer volumen de las *Mitológicas*, oponiéndole a la moral occidental centrada en el sujeto (“ese insoportable niño mimado de la filosofía” como lo llamará más tarde) “una moral inmanente a los mitos amerindios” que se podía definir como una moral de la discreción. En efecto, no es un azar si ese volumen termina con la palabra “discreción”. De forma más decisiva, Lévi-Strauss (1970) escribe esto en magníficas líneas:

Pues nos han acostumbrado desde la infancia a temer la impureza del afuera. Cuando proclaman, por el contrario, que «el infierno es uno mismo», los pueblos salvajes dan una lección de modestia que desearíamos creer que aún somos capaces de oír. En este siglo en que el hombre se encarniza en la destrucción de innumerables formas vivientes, después de tantas sociedades cuya riqueza y diversidad constituían desde tiempo inmemorial lo más claro de su patrimonio, jamás sin duda ha sido tan necesario decir, como lo hacen los mitos, que un humanismo bien ordenado no comienza por uno mismo sino que coloca el mundo antes que la vida, la vida antes que el hombre, el respeto a los demás antes que el amor propio; y que incluso una permanencia de uno o dos millones de años sobre esta tierra, en vista de que de todas maneras tendrá fin, no podría servir de excusa a ninguna especie, así fuese la nuestra, para apropiársela como una cosa y conducirse hacia ella sin pudor ni discreción. (pp. 443-444)

Tendremos, entonces, que precisar cómo se piensa en la “filosofía de los salvajes” una tal moral inmemorial de la discreción. Lévi-Strauss (1970) la llama una “deferencia con respecto al mundo” que consiste en prohibirse ciertos usos y algunas prácticas, no porque ellos constituyeran “peligros para sí”, sino porque constituían “peligros para los otros”. Y, además, escribe él: “las buenas maneras sirven, entre los salvajes, para proteger la pureza de los seres y de las cosas contra la impureza del sujeto” (Lévi-Strauss, 1970).

Un grupo de mitos amazónicos resume ejemplarmente un tal propósito. Se trata de mitos que narran el viaje en piragua de la Luna y del Sol. Todo lo que pone en juego consiste, en efecto, en contar cómo el mundo solo puede funcionar gracias a una buena distancia encontrada entre la Luna y el Sol. Si se está demasiado próximo de la Luna, tendremos un “mundo podrido”, mundo del silencio, de la oscuridad, de la humedad, de lo demasiado crudo; pero si estamos demasiado cercanos del Sol, el mundo se “quemaría”, mundo de la baraúnda, de la luz enceguecedora, de la sequedad, de lo demasiado cocido. De ahí la necesidad para el Sol y la Luna de viajar sin fin en piragua, a buena distancia el uno de la otra. Ahora bien, en un viaje tal todos los sentidos de la discreción parecen condensarse: la Luna y el Sol, el uno en la proa y la otra en la popa, están en posiciones disimétricas que les impiden verse cara a cara (discreción visual); no deben hacer demasiado ruido para no espantar a los peces (discreción auditiva) y no deben remover porque pueden zozobrar (discreción gestual). La discreción no está simplemente exigida en determinados momentos o con ciertas relaciones particulares, no es una obligación moral específica... es más: ella es la moral misma.

Podríamos incluso ir un poco más lejos y añadir aún otros dos sentidos. Primero, ese mito del viaje de la Luna y el Sol llena ejemplarmente la función que Lévi-Strauss le confiere a la mitología en general, a la vez contra el ritual y contra la novela; trata de restaurar los “grandes intervalos” entre las parejas

de opuestos que constituyen nuestra relación con el mundo (entre lo crudo o lo cocido, la noche y el día, lo cercano y lo lejano, el bullicio y el silencio, etc.), por tanto, asegura una separación simbólica allí donde el ritual y la novela tienen que ver más bien, por el contrario, con los pequeños intervalos, tratando de esa manera “desesperadamente”, dice Lévi-Strauss, de salvaguardar la “continuidad de lo vivido” (Lévi-Strauss, 1976, p. 609). Dicho de otro modo, por una parte, el etnólogo preserva así el sentido matemático de la discreción, es decir, lo discontinuo; la moral de la discreción es la moral de un universo discreto dominado por la noción de distancia. Por otra parte, y más aún, nos recuerda que incluso si la discreción se elabora en gestos imperceptibles y miradas furtivas, su sentido no puede captarse sino en los grandes mitos (o las grandes metafísicas) y no en los rituales, infinitamente complicados e infinitamente obligantes, por los cuales los pueblos y las religiones han tratado de asimilarlos. Por el momento digamos que esta es una lección preciosa que no podemos olvidar luego.

Segundo, se encuentra aún un quinto sentido a la discreción: el de la ciclicidad o de la alternancia. Si la Luna y el Sol están, en efecto, consagrados a viajar sin fin en torno al mundo, eso implica que la ley de la discreción no consiste en aprender a desaparecer de repente y sin más, a negarse integralmente uno mismo en provecho de los otros o del mundo, sino aprender a desaparecer lentamente y a reaparecer lentamente, siguiendo una alternancia regulada; no es tanto el signo de un odio por sí mismo y de un “aprender a morir”, como el signo de un amor por el mundo y de una participación en la vida eterna de sus ciclos infinitos.

Por todas estas razones, Lévi-Strauss, el roussonian, nos parece más decisivo que Nietzsche y Foucault. Pero sobre todo es más radical, su lección nos lleva mucho más lejos. Pues si Nietzsche critica la indiscreción moderna es porque tiene nostalgia de los griegos, de un mundo de máscaras y de apariencias que desaparecen. Como Foucault (1984), aunque este tuvo que conceder en *el Uso de los placeres* que habiendo ido a buscar entre los griegos “pensar de otra manera” se encontró en “la vertical de él mismo”. Ahora bien, ¿es seguro que los griegos hayan pensado verdaderamente la discreción? Lo que da a entender Lévi-Strauss es, más bien, que casi toda la civilización occidental, hasta en sus raíces antiguas, ha estado demasiado preocupada del sujeto como para poder captar el sentido de una “verdadera deferencia con el mundo”; por esto tenemos necesidad de aprender la lección de los “salvajes” de América, de África o de Asia. En este sentido, no podríamos encontrar la justa comprensión de la discreción allá donde un espíritu occidental tendría espontáneamente tendencia de ir a buscarla, en las éticas de los filósofos griegos o en las reglas de buena educación de las sociedades de corte medieval o clásica; que es esto lo que requerimos mostrar.

Pudor y prudencia de los antiguos

En un primer análisis, cuando uno ya no soporta el “circo perpetuo de adulación para un estallido de vanidad”, como dice Nietzsche, y particularmente todo ese exhibidor de fenómenos económico, político, mediático... que poluciona nuestra cotidianidad, uno tiende a dirigirse hacia las morales griegas. Ellas nos han legado, en particular, dos formas aparentes y simétricas de discreción para resistir a un tal sifón. Por un lado, la sabiduría epicúrea que puede resumirse en un único imperativo de Epicuro: “Oculto tu vida”. Significa que debes practicar la *exchorésis*, el retiro por fuera de los asuntos de la ciudad y de la agitación común; enciértrate en tu jardín para entregarte a placeres simples y naturales con algunos amigos escogidos; rechaza la ostentación lujosa y la gloria de lo vulgar. Por el otro lado, se dispone de la sabiduría estoica que puede resumirse, en lo concerniente a la discreción, en el imperativo de Epicteto: practica la *apatheia*, es decir, la indiferencia con respecto a todo lo que no depende de ti y en particular todos los “falsos bienes de este mundo” (el placer sensual, los honores y el dinero). Aparentemente es otra manera de ser discreto. No se trata de retirarse suavemente a la soledad o con la compañía escogida, sino de vivir intocado y amurallado en medio de lo vulgar; y ahí “desempeñar su trabajo y hacer su oficio”, ya se sea esclavo o emperador, puesto que la naturaleza lo decidió así, pero sin estarse identificando; por el contrario, refugiarse sin cesar en su “ciudadela interior” como dice Marco Aurelio, es decir, en el lugar de sus representaciones, que ellas dependan de sí y sobre las cuales uno pueda libremente decidir su tenor; o también aceptar participar en la tragicomedia del mundo social como un buen actor, a la manera de Séneca, ocultando su verdadera naturaleza a los ojos de todos.

Estas dos formas de retiro por fuera de las miradas del otro, ya sea en su jardín o en sí mismo —moral de actor, por un lado, moral de solitario por el otro—, son como el anverso y el reverso de una misma moral que poco, muy poco, tiene que ver con lo que se entiende por discreción, por lo menos por tres razones. Primero, porque esta moral reposa exclusivamente en un egoísmo bien comprendido; es por su felicidad propia que el epicúreo debe huir del lujo y la gloria encerrándose en su jardín; como es por su propia felicidad —igualarse a un dios, dice Séneca— que el estoico se hace “ciudadano del mundo” o “se conforma con la naturaleza”. En verdad no hay en esto ninguna deferencia con el mundo, ningún deseo de dejarle lugar a los otros, solamente el deseo de ahorrarse su atestamiento... como ahorrarse la locura que sería, para el epicúreo, preocuparse por un mundo contingente, condenado por adelantado a la ruina; o no tener que vivir la locura que consistiría, para el estoico, en querer cambiar las cosas oponiéndose a la necesidad natural. Es, por el contrario, plenos de sí mismos que tanto el uno como el otro se retiran lejos de las miradas de los otros.

En esto reside la segunda razón: mientras que la discreción es la experiencia del goce paradójico de retirarse uno mismo, de hacerse invisible, de desaparecer momentáneamente para abandonarse a la aparición del otro, de cesar por un instante de ser uno mismo, tanto el epicureísmo como el estoicismo solo prometen una presencia de sí más enaltecida y más plena. No son filosofías de la desaparición de sí, sino de su aparición superior; tanto el jardín de Epicuro como la ciudadela de Marco Aurelio son lugares radicalmente indiscretos, enteramente transparentes, sin secreto y sin misterio. Tercero, porque apoyándose en un egoísmo bien comprendido y la esperanza de una vida transparente de sí a sí mismo, tales morales movilizan en verdad otras virtudes distintas a la discreción: el pudor y la prudencia políticas.

Se podría comprender mejor este último punto si nos remontamos más atrás de las sabidurías helenísticas, hacia las filosofías de Platón y de Aristóteles. Dos términos ocupan el lugar que podría designar lo que se entendería por discreción: por una parte, el *aidôs*, que traducimos por pudor, modestia, reserva y hasta por vergüenza, es decir, la pena por haberse conducido mal en público; por otra parte, la *phronésis*, que se traduce por prudencia, justa medida, sagacidad o sabiduría práctica, y que designa, especialmente en Aristóteles, la disposición para determinar el “justo medio” en acciones inciertas (en este sentido es casi el todo de la virtud práctica). Pero si miramos con más detenimiento, es forzoso constatar que *aidôs* y *phronésis* denotan experiencias que son casi lo opuesto de la que hoy llamamos discreción.

Si seguimos en efecto el mito de Protágoras que expone Platón a comienzos del diálogo epónimo (320c-322d), el *aidôs* sería un don de Zeus para asegurar la salvaguarda de la humanidad (Platón, 1966)⁵. Más precisamente, el mito cuenta esto: en el origen, Epimeteo y Prometeo están encargados por los dioses de distribuir equitativamente entre todos los seres vivos las diferentes capacidades (a unos la fuerza sin la velocidad, a otros la velocidad sin la fuerza y así sucesivamente...); pero Epimeteo olvidó al hombre que quedó entonces “desnudo, sin zapatos, sin vestido, sin armas”. Para salvarlo, Prometeo le robó entonces el fuego a los dioses y se lo ofreció a los hombres; pero esto no fue suficiente para darles bastante seguridad en la lucha por la supervivencia de quien vive con las bestias feroces. Zeus interviene y les regala, vía Hermes, “el saber político” constituido por dos virtudes simétricas: el *aidôs*, es decir, la ley política en tanto que ella es seguida, y la *dikè*, es decir, la ley en tanto que ella es prescrita; ordenándoles que maten a cualquiera que derogue estas dos virtudes.

⁵ Ver en lo posible la muy aclaradora introducción de *Protágoras* de la traductora al francés, Frederica Ildefonse y su anexo II, “sobre *aidôs* & *dikè*” (Platón, 1998).

Ahora bien, es difícil encontrar algún elemento que en este mito se parezca a la discreción. El *aidós* sería un arma para asegurar su salvación, por no decir su supremacía, en una lucha encarnizada por la sobrevivencia. ¿Acaso la discreción no es, por el contrario, lo propio de las almas un tanto cansadas de una lucha tal y que desean retirarse del juego al menos por un momento? El *aidós* sería como el reverso de la justicia, es decir, la facultad de sentir en sí mismo la regla común que se aplica a todos (regla de coraje, de solidaridad, de temperancia, etc.). ¿No reposa la discreción, por el contrario, en la consciencia de que no puede haber regla común desde el punto de vista del aparecer, que es preciso que algunos se retiren para que otros se muestren, dispuestos a intercambiar regularmente los roles? Más aún, ¿no indica la experiencia que es bueno de vez en cuando salir de la justicia y de las categorías del juicio, que es bueno tener momentos donde uno pueda eximirse de la regla común, así como es bueno dejarle al otro zonas de secreto donde no se llegará ni a mirar ni a juzgar? El *aidós* aparece aquí como una virtud casi exclusivamente política, que vale como manifestación de su pertenencia a la comunidad. ¿No es la discreción, por el contrario, lo propio de las “comunidades de los que no tienen comunidad”, como decía Blanchot en *la Comunidad inconfesable*? Más aún, ¿no es la discreción la postura que se adopta prioritariamente cuando se vive en un orden político en el que no se quiere participar, en particular en los Estados totalitarios? En fin, existe todo ese *pathos* de la amenaza de muerte enunciada contra todo el infractor putativo del *aidós* que no conviene del todo; por el contrario, salvo en las dictaduras más monstruosas, nunca se ha ejecutado a nadie por su indiscreción. Todo el tiempo se han contentado con zarandearlo más o menos gentilmente, pedirle que se calle o que no se meta en lo que no le importa.

Esta distancia entre el *aidós* de los griegos clásicos y lo que se entiende en la actualidad por discreción está aún más claro en otros textos. Por ejemplo, en el *Eutifrón*, Sócrates define el *aidós* como una parte del temor (Platón, 1966b). Aristóteles (1987), en la *Ética a Nicómaco*, la define como “una especie de miedo a que se formen una mala opinión de sí”; y un poco antes precisa porqué no es una virtud, una disposición (*hexis*), sino más bien una afección; y poco después va a decir precisamente que ella solo le conviene a la juventud a la que le tempera los errores y no a un hombre maduro y virtuoso que no comete malas acciones y, por tanto, no tiene porqué sentir vergüenza⁶. Ahora bien, a este nivel no debemos ni siquiera seguir hablando de distancia, sino más bien de franca oposición entre la experiencia griega del *aidós* y la experiencia moderna de la discreción. En la actualidad, el discreto es el que no experimenta ni temor ni vergüenza porque precisamente se salió de la pasión de su imagen pública; es el que no siente el *aidós* en el sentido de Aristóteles. Es por esto por lo que lo más común es una

⁶ Ver el muy corto y anexo capítulo de la *Ética a Nicómaco* que Aristóteles (1987) consagra al *aidós* (y que Jules Tricot, el traductor francés traduce por “modestia”).

experiencia que le conviene, aunque no siempre, a las personas que gozan de una cierta edad, ya dejándole un poco el lugar a la exuberancia de la juventud, a sus fuerzas ingenuas pero bellas, de afirmación de sí mismos.

Se podría decir otro tanto del concepto central de la ética aristotélica, la *phronésis*, la prudencia. Ciertamente, Aristóteles define la virtud como una “disposición para actuar, de manera deliberada, que consiste en una “medianidad” relativa a nosotros, la que se determina racionalmente y como la determinaría el hombre prudente” (Aristóteles, 1987, II, p. 6). En esta “medianidad” o justo medio, ¿no se reencontrará esa “moral de la buena distancia” que caracterizaría la discreción de los amerindios? Para nada. Porque precisamente esta “medianía” es “relativa en sí” y se debería incluso decir *enteramente* relativa a sí mismo; ella no es más que la búsqueda por tanteo entre dos imágenes viciosas de sí mismo (por ejemplo, la cobardía y la temeridad); ella no es de ninguna manera buena distancia con los otros y con las cosas, preocupación por el afuera. En este sentido, el *phronimos*, el prudente que determina la virtud en Aristóteles, podrá evidentemente producir acto de discreción en el sentido en que lo entendemos hoy, tal como el médico o el estratega que se cuidarán de intervenir y que permanecerán al asecho hasta que se presente el “momento oportuno” (*kairós*) para operar o para atacar. Pero lo hará por razones muy distintas a las que presenta el discreto de hoy: por cálculo, por interés, por precisión en la captación del momento oportuno, es decir, decisivo; mientras que el discreto actual hace de sus momentos de discreción momentos radicalmente inoportunos, es decir, sin decisión y sin pertinencia para el resto de su vida (ellos solo valen por ellos mismos), momentos en los que ya no calcula nada, se olvida todo interés propio, para solo dejarse abandonado en la suavidad de una vida liberada de la deliberación racional y activa. No se podría encontrar distancia más considerable; Aristóteles sitúa la modestia bien debajo de la sabiduría práctica que, a su vez, depende de una vida teórica o contemplativa más elevada (incluso termina por quedar en lo más bajo, puesto que no es ni siquiera una virtud práctica en tanto que tal). Mientras tanto, la filosofía moderna tendería, más bien, a situarla en la cima de la vida contemplativa.

Parece, por consiguiente, que los grandes textos de la filosofía antigua no ofrecen ningún espacio para pensar la discreción. Aparentemente hay dos razones opuestas, pero de hecho son la misma razón. En efecto, por un lado, en las filosofías helenísticas, es decir, en las filosofías del Imperio (alejandrino primero y luego romano), la discreción se hace apolitismo, salida completa del mundo (así sea bajo la forma de su aceptación incondicional) y refugio en sí mismo (así sea bajo la forma de un actor, vacía e impotente en el mundo), lo que es profundamente contrario a la experiencia de la discreción que es cuidado del mundo y de los otros. Por el otro lado, en la filosofía griega clásica de Platón y Aristóteles, el

pudor y la prudencia solo son pensados de forma política, independientemente de toda preocupación moral por los otros y por el mundo, lo que también es contrario de la discreción. Pero, de hecho, en los clásicos y en los helenísticos, se trata quizás de la misma limitación: los filósofos griegos nunca pudieron concebir la menor dialéctica entre una moral privada, aunque política, y una política pública, aunque dejase lugar a formas de existencia privada. O ellos le concedieron todo a la cuestión de la salud de la comunidad pública, a la manera de Platón y de Aristóteles, o se dedicaron por entero a la cuestión de la salvación individual, a la manera de los epicúreos o de los estoicos; no supieron pensar ese entredós que constituye la discreción, a la vez virtud moral y subversión pública, a la vez retiro de la comunidad y salvaguarda del mundo.

Desde este punto de vista, lo verdadero, el puro filósofo griego es Diógenes. Es él el que dice la verdad de todos los otros, verdad que se llama *parrhesía*, es decir, "coraje de la verdad". Un coraje tal es, en efecto, la fortaleza de la indiscreción más radical, del impudor más provocador. Diógenes se masturbaba en la plaza pública, arrastraba tras él, con un cordel, un pescado podrido, vivía semi-desnudo en un tonel y caminaba a mediodía con una linterna que decía "busco un hombre". Diógenes es la figura más ejemplar de la indiscreción filosófica. Y Foucault tiene toda la razón en recordar que, en un sentido, su fuerza no residió en producir nada original ni sofisticado, sino en haber resumido los fundamentos de los filósofos de su tiempo, haberlos condensado en el credo común más despojado y de haberlos escupido en la cara; la filosofía es la *parrhesía*, el "coraje de la verdad", la valentía de vomitar toda modestia, todo pudor, todo retiro, todo suspenso; es el coraje de no ocultar nada y de desnudarlo todo (Foucault, 2010). Evidentemente, es una figura admirable que explica por qué amamos tanto la filosofía griega, esa rabia de no concederle ni un ápice a la mentira a sí mismo, bien sea en el orden de la vida pública o en el de la vida privada. Pero también se comprende por qué no se le puede pedir que nos enseñe algo sobre la verdad de la discreción. No tiene que ver con que el alma discreta esté en la mentira de sí mismo, en arreglos consigo mismo y la mala fe que horrorizan a todos los filósofos griegos, sino porque ella ha superado esta obsesión; no es para nada su objeto, por tanto, no nos puede enseñar nada de su relación con el mundo y con los otros, que finalmente siempre son tan poca cosa.

Tenemos que proseguir nuestras averiguaciones en otro lado.

La discreción, ¿cualidad del hombre de corte?

¿Si nuestra experiencia moderna de la discreción no nació en el suelo de la filosofía griega, en qué suelo nació? El sentido común dice: las gentes del pueblo hablan fuerte y mucho, viven en una terrible promiscuidad, se comportan sin pudor y sin genio, no saben ocultarse o volverse silenciosos, no saben ser un

poco elegantes con los otros (las mujeres, los extranjeros, las minorías en general); las gentes discretas son los señores y fueron ellos los que inventaron la discreción. Si hay un poco de buenas costumbres, un poco de compostura y de cortesía en el pueblo hoy, es gracias al espíritu aristocrático que poco a poco diseminó sus formas de disciplina en la psiquis común. Pero el sentido común dice también lo contrario: la discreción es el pueblo que sabe callarse, que sabe ocupar su lugar, no quiere sino su parte bien lejos de los círculos corruptos del poder en los que solo se busca mostrarse, espiarse, hacerse notar del rey y de los poderosos. ¿Qué vamos a creer entonces?

En un sentido, toda la fuerza y la originalidad de la noción de “proceso de civilización” inventada por Norbert Elias (1987) consisten en mostrar que estas dos ideas del sentido común pueden conciliarse y no son necesariamente contradictorias. Su tesis es, en efecto, la siguiente. Un doble proceso de civilización comenzó en Francia y en Europa desde el siglo XII; consistió en pacificar y estabilizar las relaciones interhumanas a través de una doble dinámica: primero, la aparición, especialmente en las sociedades de corte, de nuevas normas sociales tendientes a extender las formas de la civilidad hasta las acciones más cotidianas (no charlar demasiado, no poner los codos en la mesa, no escupir ni sonarse en público, defecar en la intimidad y no hablar de ello, disimular sus relaciones sexuales, etc.), es decir, el progreso de la “civilización de las costumbres” o “civilización del comportamiento”. Segundo, la extensión de esas normas al conjunto de la sociedad por un proceso de interiorización o de “superyoización” colectiva que consiste en reprimir “la economía pulsional espontánea” y elevar progresivamente el umbral del “pudor y la pena”. En la sociedad de corte, Elías (1990) llama a ese proceso “curialización”, es decir, en su sentido restringido, monopolización a la vez de la violencia legítima y de la fiscalidad por parte de un soberano único, que difunde en la nobleza de provincia las reglas de “buena educación” de la sociedad cortesana; y en su sentido amplio, extensión de tales reglas propias de las cortes al conjunto de la sociedad por medio de círculos concéntricos.

Si un proceso tal de civilización o de curialización se impone al hilo de los siglos en Europa, no aconteció porque los nobles fueran inicialmente “los más civilizados”; en un sentido, era incluso lo inverso, ellos estaban sumidos por completo en la economía afectiva del guerrero, hecha de brutalidad y de culto a la fuerza. La civilización del comportamiento es el fruto de una lucha feroz en el seno de clases dominantes desposeídas de su violencia inicial y, por tanto, obligadas a conducirse de otra manera para poder permanecer próximas al poder. Es por esto por lo que, al extenderse, el proceso de civilización no tiende a atenuarse, sino a reforzarse; por ejemplo, la burguesía media naciente en el siglo XVIII juzgará inmoral y cínico los tratados de cortesía o de urbanidad

producidos por la aristocracia de los siglos precedentes (los de un Erasmo, un caballero de Méré o de un Baltasar Gracián). Es lógico pensar que, entre más uno se acerque a las formas de “corte” o actualmente a los “centros” del poder, más estamos llevados a encontrar formas de discreción extremadamente refinadas y formas de brutalidad y de indiscreción inesperada. El sentido común tiene razón en pensar una cosa y la otra.

Se le ha podido reprochar a Norbert Elias un irenismo ciego. ¿Cómo creer por un segundo en un proceso de civilización y de pacificación de las sociedades europeas luego de la violencia inaudita de la Primera Guerra Mundial (durante la que Elias fue severamente herido), y en el momento en que nacen los peligros de la Segunda Guerra Mundial (que obligaron a Elias a exiliarse)? Un tal reproche no nos parece enteramente fundamentado; Norbert Elias conocía demasiado bien a Freud como para no saber que un proceso de superyoización sin límite, y que se autorrefuerza, no podía cumplir la promesa de un final feliz. En desquite, nuestro problema tendrá que ver más con el hecho de que lo que el sociólogo alemán llama cortesía, pena, pudor, no tiene gran cosa que ver con la experiencia de la discreción que buscamos desde el comienzo. ¿Qué es la cortesía? Un proceso sin fin de distinción, un refinamiento en el arte de mostrarse y de picar las migajas del poder... lo contrario de la discreción. ¿Qué entiende Elias por “pudor”? “Una especie de miedo ante la degradación social o un gesto de superioridad que alguna otra persona podría hacer” (1990), es decir, casi que palabra a palabra la definición aristotélica del *aidôs* que, como lo hemos visto, es lo contrario de la discreción. ¿Qué entiende por “sentimientos de pena”? “Sentimientos displacenteros o temores que surgen cuando otra persona enfrenta o se apresta a enfrentar los tabúes representados por el Superyo” (Elias, 1987), es decir, muy exactamente los sentimientos de los que nos protege por adelantado la experiencia de la discreción. Y de manera más general, ¿qué es una “sociedad civilizada”? Una sociedad en la que los hombres “se han habituado a observarse recíprocamente”, es decir, un universo radicalmente indiscreto.

No hemos logrado avanzar ni un paso en nuestra búsqueda de un suelo propio de la experiencia moderna de la discreción. Y lo podríamos mostrar tomando un solo ejemplo de los tratados de urbanidad que estudia Elias, el más célebre de todos: *Oráculo manual y arte de prudencia* de Baltasar Gracián (MDCLIX), que fue traducido al francés como *L'Homme de cour*, y que conoció infinidad de ediciones en los siglos XVII y XVIII⁷. En efecto, a primera vista este arte de la prudencia se da a leer como un puro arte de la discreción. “Saber abstraher, que, si es gran lición del vivir el saber negar, mayor será saberse negar a sí mismo, a los negocios, a los personajes [sic]”, previene él (§ 33); a primera vista

⁷ Para un primer abordaje de la obra de Gracián, ver la práctica y reciente edición *Art et figures du succès. (Oracle manuel)* de Gracián (2012).

no podríamos encontrar ningún mandato más explícito a la discreción. Lo que él mismo llama “Arte de dexar estar. Y más quando más rebuelta la común mar, o la familiar. Ai torbellinos en el humano trato, tempestades de voluntad; entonces es cordura retirarse al seguro puerto del dar vado [sic]” (§ 138). Y dice además en (§ 123): “Nunca el Discreto se ha de dar por entendido de sus méritos, que el mismo descuido despierta en los otros la atención. Dos vezes es eminente el que encierra todas las perfecciones en sí, y ninguna en su estimación [sic]”. Ahora bien, la afectación, es decir, el énfasis y la falta de naturalidad, es claramente el antónimo de la discreción: “no se ha de estar siempre de excepción; el ser singular en exceso, es condenar a los otros” aconseja sabiamente (§ 275). Evidentemente, se nota el “estar siempre de excepción” porque lo propio de la discreción es no condenar a los que quieren mostrarse bajo una luz favorable, sino solamente a los que se quieren mostrar todo el tiempo, comenzando por ellos mismos.

Se podrían multiplicar las lecturas de este género y se encontraría en Gracián, dispersos aquí o allá, prácticamente todos los rasgos de la experiencia de la discreción. ¿Pero se trata en él de una experiencia propiamente de discreción? Si es preciso “saberse alejar” es para “no gastar la preciosa decencia”; hay que saberse “poner al abrigo” para no ser salpicado, más por sabia prudencia que por auténtica discreción; si es menester desterrar toda afectación, es para preservar la benevolencia de todos a nuestro respecto; no es para amar, es para que nos amen; si se requieren “grandes secretos” es para “ocultar en ellos grandes designios”; y si hay que “retener su crédito” es para gozar más tarde del “usufructo del renombre”. Las formas de discreción que describe Gracián no parecen tener ningún valor en sí mismas; no son sino medios al servicio de fines completamente distintos: la sumisión a la decencia, la preservación de su interés propio en caso de peligro, la satisfacción de tener éxito en el mundo. En verdad, la discreción de Gracián no tiene nada que ver con la discreción verdadera; no es sino un mixto de prudencia aristotélica y de astucia maquiavélica puesta al servicio de un puro arte de las apariencias. Y esto Gracián (MDCLIX) lo reconoce explícitamente en el aforismo 130: “Las cosas no passan por lo que son, sino por lo que parecen. Valer y saberlo mostrar es valer dos vezes. Lo que no se ve es como si no fuesse [sic]”. No estamos seguros de que él se regocije de ello, pero es seguro que él toma nota del asunto y no imagina que exista una alternativa a esa constatación.

Tampoco es en el suelo de la mundanidad, como no lo fue en el suelo de la filosofía griega, que ha podido brotar las raíces de nuestra experiencia occidental de la discreción. ¿Pero entonces cuál fue su suelo? ¿Qué es lo que nos ha permitido, al menos a algunos de nosotros, vivir y pensar a veces como los “salvajes” de Lévi-Strauss?

Referencias

- Aristóteles. (1987). *Ética a Nicómaco* (trad. Jules Tricot). Vrin.
- Baudelaire, C. (2010). *Le Peintre de la vie moderne*. Fayard/Mille et une nuits.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Fasmas. Ensayos sobre la aparición 1*. Shangrila Textos Aparte.
- Elias, N. (1987). *Sobre el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Gracián, B. (MDCLIX). *Oráculo manual y arte de prudencia*. Ámsterdam: Ivan Blaev. <https://play.google.com/books/reader?id=UfRIAAAACAAJ&hl=es&pg=GBS.PA1>
- Gracián, B. (2012). *Art et figures du succès. (Oracle manuel)*. Seuil.
- Ildefonse, F. (2012). *Il y a des dieux*. PUF.
- Kafka, F. (1995). *Diarios (1910-1923)*. Tusquets.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *Mitológicas III. El origen de las maneras de mesa*. Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Mitológicas IV: el Hombre Desnudo*. Siglo XXI.
- Nietzsche, F. (s.f.). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Biblioteca Virtual Gratuita (One More Library). https://onemorelibrary.com/index.php/es/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=3272
- Platón. (1966). *Protágoras o los sofistas*. Aguilar.
- Platón. (1966b). *Eutifrón, o de la piedad*. Aguilar.
- Platón. (1998). *Protágoras* (trad. Federica Ildefonse). Flammarion.
- Proust, M. (1954). *À la recherche du temps perdu. À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Gallimard.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Prometeo.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Editora Nacional.
- Zaoui, P. (2013). *La discrétion: Ou l'art de disparaître* (pp. 9-68). Editions Autrement.

Del *design capitalism* al capitalismo cognitivo: arte e industria, nuevos lazos, ¿nuevas tensiones?*

Yann Moulier Boutang

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Argumento

El paradigma artístico (y académico) toma una importancia creciente en la producción de bienes, servicios y conocimientos. ¿Cuál es el origen de este fenómeno? ¿Se trata de una simple moda? ¿Se trata de un recurso al arte decorativo romántico, o bien, como en los bellos días del Segundo Imperio, de otro rostro de la industrialización, que conjugó (en reacción contra el decorado “antiguo”) funcionalidad, estética y gusto de un público que se captaba a sí mismo de acá en adelante como tal? ¿Se trata de una variedad de industrialización, la de un dominio de la cultura que había escapado hasta el presente de la mercantilización, gracias a las tecnologías de lo digital? ¿De una industrialización que dejaría intactos sus principales parámetros?

A nuestra manera de ver, la relación es mucho más radical y profunda. Traduce una nueva gran transformación. El *design capitalism* implica al *prosumidor* (productor + consumidor) en la individualización del objeto. La creatividad es requerida de parte de los diferentes agentes en las diferentes etapas de la producción (concepción, dominio de la cualidad, prosecución de los productos, consumo inteligente). *La ciudad por proyectos* descrita por Éve Chiapello y Luc Boltanski (2002) reforma todas las categorías: el trabajo, el valor, la división del trabajo, la organización, la relación forma y fondo, forma y función. Pero no se trata solamente de una justificación nueva de la industria donde lo procedimental habermasiano serviría de nuevo elemento decorativo de las funcionalidades sin cambios. Nuevas perspectivas y nuevas tensiones encuentran acá su origen.

Se partirá de una constatación: el arte y el conocimiento constituyen de acá en adelante atractores del mundo industrial. Se examinará luego las razones de esta transformación. La razón principal tiene que ver con que el arte juega

Cómo citar: Moulier Boutang, Y. (2020). Del *design capitalism* al capitalismo cognitivo: arte e industria, nuevos lazos, ¿nuevas tensiones? *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 339-349. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a16>
Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial Fayard por permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés. Nota del editor.
Recibido: 10 de febrero de 2020.
Aprobado: 16 de marzo de 2020.

el papel de una verdadera matriz de lo que yo llamo el advenimiento del capitalismo cognitivo (Moulier, Corsani y Lazzarato, 2004), y de una verdadera mutación de la naturaleza misma de lo industrial gracias a lo digital y a la técnica en los dominios tan variados como la división del trabajo, la retribución, la valorización de los intangibles y de las redes. Esta transformación es a mi sentir tan importante que tengo la tendencia a acentuar esta discontinuidad evitando para ello emplear la palabra *industrial*. Es en este marco global que conviene examinar las nuevas contradicciones que sacuden lo que Bernard Stiegler llama lo hiperindustrial.

El arte y el conocimiento, atractores del mundo industrial. La creatividad y la inventividad son las nuevas reglas

La constatación: la incorporación de la producción de conocimiento nuevo juega un papel cada vez más importante en la producción a secas. El fenómeno no es en sí nuevo. El conocimiento científico hace cuerpo con la emergencia de la técnica y de la transformación del mundo, cuya hija directa es la revolución industrial. Lo que cambia es la amplitud que reviste el fenómeno. El arte, igualmente, no ha estado de más. El mundo de la metalurgia, de la Torre Eiffel, es también el del palacio del descubrimiento y de sus imponentes frontones neoclásicos. Lo que es nuevo, la verdadera modernidad que lo posmoderno no ha aminorado, es que el arte se ha vuelto, no el atuendo de lo industrial, sino su centro de gravedad. Dicho de otro modo: el capitalismo industrial había aceptado el *design* como conciliando el fondo —la repetición de lo idéntico que permite beneficiarse de las economías de escala— o la función —el valor de uso— con la forma artística o decorativa —esto corresponde en música al motivo o *leitmotiv*—. Se asiste en apariencia a una inversión (anunciada y performada por el arte contemporáneo); la forma industrial se vuelve el fondo(s) del arte en el sentido de los dos homónimos: sustrato o sustancia, y fondos de comercio.

Ya sea para mantenerlo a distancia en una crítica del mundo de los objetos o, al contrario, para eliminar las escorias decorativas que visten y parasitan la percepción de la función pura —movimiento que se prosigue hasta el cuestionamiento de la representación—, el mundo industrial se vuelve la materia prima y la naturaleza naturada, el mundo común de donde el arte saca sus motivos, así como sus objetos de efectuación. El borde entre el arte y la vida cotidiana se vuelve un objeto de cuestionamiento irónico y el estudio de la cultura recusa las particiones tradicionales entre las escalas de lo grande y de lo pequeño, de la élite y de la masa. Ciertamente, el arte se populariza, se democratiza —“*Everyone is an artist*”—, y como la religión, conoce una laicización y una crisis del carácter de “aparte” de sus artistas. Toda una vertiente de la crítica salida de la Escuela de Fráncfort percibe aquí simplemente una degradación, una decadencia

(incluso si la palabra nunca se emplea, remite en demasía a la desacreditada filosofía de Toynbee; es claramente este contenido el que se transparenta en los análisis de matriz heideggeriana, los de la homogenización y de la banalización del “se” y del “mundano”). Pero esta “trivialización” se acompaña al mismo tiempo de un movimiento de secularización y de diseminación de lo artístico (de lo sagrado y de lo religioso) en la vida cotidiana. Una resacralización pagana de los entes acompaña una pérdida de estatuto del *ens summum* monoteísta o de la muerte de los dioses. Lo divino como el eros se difunde por la superficie de las cosas (como los *kami* japoneses). En este cuadro, el lugar del humano terrestre (ya sea pensado como imagen de Dios o el Dios antropomorfo) es el objeto de una revaluación radical y, en primer lugar, de un violento descentramiento. El hombre ya no está en el centro, destronó al valor supremo, pero como valor supremo, él a su vez ha sido tragado de nuevo a una parte de la biosfera animal y de la vida en el universo (con la posibilidad creciente de que exoplanetas puedan abrigar otros vivientes).

Poshumano en tanto que ya no está hecho a la imagen del *ens summum* ni es la creatura más importante; sin embargo, no por ello el hombre cae al estatuto animal o de simple viviente. Regresa con la dominación creciente del viviente muy próximo de Prometeo, un cibernético productor de la procreación, de su cuerpo, de los “instintos”, de su género, de la *performance* física e intelectual asistida por computador y diferentes prótesis bioquímicas. La creatividad reclamada en los manuales de gestión de los recursos humanos se adosa a una generalización de la creación, de una creación inmanente que recurre a modelos autopoieticos y a los fenómenos de autoorganización (como en la construcción enérgica de la percepción) mucho más que en los modelos trascendentes. Los imperativos de autonomía y de producción de sí mismo (de la moral a la gestión del capital humano, al emprendimiento de la toma de riesgos) no son solamente “valores” de justificación, sino una ideología sorprendentemente funcional en la disolución de las resistencias de los cuerpos sociales en una recombinatoria fluida permanente.

Cualesquiera sean las raíces profundas del imperativo de creatividad, en el dominio de los recursos humanos, el doble imperativo contradictorio: “Sed creativos y vendedores” se vuelve: “Sed vendedores porque sois creativos”; lo que conduce a cuestionar la distinción y la jerarquía entre los ingenieros y los comerciales. Ciertamente, se puede tratar este nuevo imperativo como un simple eslogan publicitario que disimula, tras un efecto de moda, una carencia sustancial de originalidad. La empresa Renault hace bien en exhibirse como “creadora de automóviles”, y tomarle prestado más a los ritos de la alta costura que a los de la metalurgia, dado que las condiciones de trabajo que prevalecen en el tecnocentro de Guyancourt, su Departamento de Investigación y Desarrollo, pertenecen claramente al mundo industrial del tiempo taylorizado al extremo.

La *back door* (la entrada de servicio) industrial permanece tras espacios de recepción que se parecen cada vez más a museos o a hoteles de lujo.

Este artificio decorativo, sin embargo, no le quita nada al hecho masivo de que las empresas se presentan de ahora en adelante como creadoras de un mundo de emociones, de experiencia, de medio de vida (Rifkin, 2000; Lazzarato, 2002), en suma, de una nueva estética (en el sentido primario que tiene esta palabra: experimentar emociones, ser afectado). Lo que la publicidad había soñado o adelantado, la nueva edad industrial (posindustrial o hiperindustrial) lo ha hecho. Más allá de la esfera del *marketing*, el deslizamiento o “giro artístico” toca también la evaluación de los recursos humanos del lado de las direcciones, pero de la parte del asalariado o “proveedor” de servicios (cuando está instalado por su cuenta) que debe interiorizar una nueva concepción de su “valor”. Lo que se pone en primer plano de ahora en adelante es la competencia y la empleabilidad, opuestas al empleo y a la calificación técnica o a la cotización por puesto. No es tanto la individualización del puesto de trabajo el que prevalecería, sino la imposibilidad de apreciar el poder de aprendizaje, de responder con soluciones adaptadas a contextos nuevos por fuera de situaciones cada vez singulares. La regla general (la ley) no cede solamente al contrato, como tantos juristas lo han notado, sino a la singularización artística por la cual todo es caso particular. Que esta normatividad, más próxima del juicio estético de la tercera crítica de Kant que de la máxima moral (ética o política) o de las categorías de la razón científica, se revele como una temible máquina para deconstruir los compromisos sociales, es una evidencia, pero esta realidad se impone cada vez más crudamente.

Una última anotación preliminar: lo artístico se descubre como una modalidad de lo cognitivo a partir del momento en que no se reduce el conocimiento a los conocimientos codificados y simplificados, y que es lo complejo aquello de lo que se quiere dar cuenta. El arte es entonces una modalidad privilegiada de acceso a lo complejo. ¿Cuáles son las razones de este nuevo curso “artístico” y “estético” del mundo industrial?

Las razones de la mutación

La lógica profunda del nuevo curso cognitivo y artístico del capitalismo tiene que ver con los siguientes factores: la presión de la competencia mundial ante todo; ella obliga a las empresas y a las naciones a diferenciarse por la innovación permanente, lo que entraña un recorte espectacular del ciclo del producto. Las economías de escala están entonces relegadas a un segundo plano, pues las series son demasiado cortas. Las economías de aprendizaje se vuelven la clave de una adaptación rápida tanto del productor como del consumidor.

Las empresas remontan río arriba o río abajo del momento de la fabricación para explorar en los segmentos más portadores de valor añadido, por tanto, hacia los inmateriales. En esos inmateriales distinguimos los inmateriales 1 y 2, como lo vamos a ver a continuación.

La integración de la comercialización, así como de la relación cliente adelante, y la incorporación atrás del máximo de conocimientos y de innovaciones, se traducen en una globalización de la actuación económica. La competitividad por fuera del costo remite a los intangibles o inmateriales, es decir, a la cualidad total, a la organización, a las redes de proveedores, usuarios, así como de los factores aún más inestables como la confianza, al capital humano o intelectual y, para terminar, a la cualidad de los equipamientos públicos y del entorno. Es la sociedad, por no decir la producción de la sociedad, la que se convierte en el terreno de enfrentamientos entre naciones (Reich, 1997).

La tarea de las empresas consiste en integrar en sus productos y sus servicios el máximo de las externalidades positivas que provienen de los equipamientos, de los territorios productivos. Se ve que estamos lejos de los simples hábitos nuevos del buen viejo capitalismo industrial y de las simples entradas de preludeo a una mercantilización del mundo.

Digamos aquí una palabra sobre el concepto de inmaterial y de su papel cada vez más importante. Para el economista ortodoxo, lo inmaterial es lo potencialmente codificable bajo derechos de propiedad, cuando la innovación sea reconocida por el mercado como activo susceptible de generar ingresos. Pensamos, por nuestra parte, que lo inmaterial reintegra en el cálculo económico las externalidades cuyo peso va siendo mayor a medida que las interacciones mercantiles y no mercantiles se multiplican en mundos complejos. Esta irrupción de las externalidades se declina en diferentes dominios: para el *goodwill* del contador, se trata de la distancia positiva entre el valor constatado en el momento de las adquisiciones y el valor de los fundamentales *in the books* (en la contabilidad). Para el financista que debe autorizar créditos, es la distancia entre el concepto de beneficio contable y el concepto de valor potencial que envuelve al primero y autoriza las transformaciones dinámicas de las empresas. En el *marketing* es el valor de la marca verdadero ADN de la empresa (Moulier y Rébiscoul, 2006).

Es necesario subrayar igualmente que lo inmaterial (lo intangible de los contadores) se lamina en dos tipos de recursos que revelan cada vez mejor las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: inmaterial 1 e inmaterial 2.

Por inmaterial de nivel 1 o inmaterial 1 se entenderá un proceso de incorporación de lo cognitivo y de los saberes en la producción material acompañada de

la emisión de derechos de propiedad sobre soportes codificados (patentes, derechos de autor y marcas). Por inmaterial de nivel 2 o inmaterial 2 se entenderá aquello que rodea al inmaterial 1, su halo, que es la clave de un proceso más delicado y más complejo de subordinación de la producción material con dispositivos de captación de innovación. La gobernanza económica clásica está perturbada por la consideración de esos inmateriales implícitos como la audiencia, la opinión pública, la confianza capitalizada en las marcas. Las NTCI permiten una codificación creciente de los inmateriales 1 (en particular los procedimientos repetibles y por tanto industrializables), pero la producción de los saberes que permiten hacer aquello que no se sabía hacer (la innovación) implica la captación de los inmateriales 2, y la informatización hace aparecer su irreductibilidad y su valor creciente.

La digitalización —así como antaño en el curso de los dos siglos precedentes, la mecanización— incorpora los inmateriales que pueden ser codificados en los datos y los procesos bajo forma de programa (lógicos). Haciendo esto los industrializa, los serializa, pero hace que caiga su costo marginal en función de la progresión exponencial de las capacidades de memoria, de copia, de encaminamiento y de tratamiento. Lo que revela lo digital y la tontería tenaz de los computadores, es la inteligencia desnuda, pura, como capacidad de aportar respuestas nuevas a cuestiones no previstas, y no soluciones que no habían sido preprogramadas. Es pues la inteligencia y la producción de conocimiento de nivel 2, las que sirven para hacer y para *designar/diseñar* cosas que no se sabía hacer.

El arte, matriz del capitalismo cognitivo

Volvamos pues hacia el nuevo “curso artístico” que está en vías de operarse en la mutación del capitalismo, y que nos es tanto más necesario tomar en serio como la revolución de las nanotecnologías y de los objetos inteligentes, así solo esté en sus balbucesos, lo que va a ampliar de forma exponencial las posibilidades de interacción entre los agentes, entre los agentes y los objetos, pero también directamente entre los objetos ellos mismos. El arte es un medio de producir atención y sentido en una sociedad de la información y del ruido. Esto existía ya en la sociedad industrial. La prescripción artística producida por el *design* como medio de producir innovación en una economía global igualmente existía. Simplemente, lo que solo era un fenómeno de vanguardia se masificó. El *amateur* juega un papel crucial en la formación del público, de la audiencia; el usuario conocedor (*prosumidor*) coproduce hoy los programas al reducir el número de *bugs*, si tenemos que el código fuente es accesible como es el caso en los *software* libres.

Pero es en la constitución de los dispositivos de revelación y de captura de inmateriales 2, particularmente en las prácticas de red de utilizadores, donde el arte contemporáneo se revela portador de una experiencia, de un saber que las empresas se ponen a observar en su centro de investigación y desarrollo. Es en su capacidad de engendrar inmateriales del nivel 2 donde se mide de acá en adelante su facultad para retener el capital intelectual.

Si examinamos las características de la producción flexible que Robert Reich había caracterizado como la “manipulación de imágenes, de símbolos y del lenguaje”, y a la que conviene añadir el papel creciente de las ciencias cognitivas que intervienen en la producción de lo percibido, de lo sensible (con el paradigma de la enacción desarrollado en la UTC de Compiègne¹), vemos que es en la frontera entre lo explícito y lo implícito (inmaterial 1 y 2), entre lo mercante y lo no mercante (externalidades), donde se juega la innovación. Por ejemplo, la externalización (*outsourcing*) de los procesos productivos, de los que Jeremy Rifkin analizó su nacimiento precoz en los estudios de Hollywood, y la extensión a partir de los años 1980 al conjunto de la producción industrial, reviste de ahora en adelante la forma del *crowdsourcing*. Se encuentran inventariados en esta última técnica, gracias a la herramienta de la red informática de internet, y haciendo llamado a la cooperación del público, los recursos disponibles del territorio cognitivo por fuera de los límites de la empresa para resolver problemas de sobrevivencia. (Ver el ejemplo de la compañía minera canadiense Goldore para evaluar correctamente sus reservas en mineral aurífero, dado por Tapscott y William (2007)).

Se instala un nuevo paradigma de la actividad humana. No se trata ya de producir un *output* de valor mercantil máximo a partir de *inputs* racionados en una economía dominada por la escasez, según un modelo mecánico de gasto de energía (siguiendo el modelo canónico de la maximización bajo constreñimiento de minimización de los costos). La eficacia consiste en obtener un *outcome* (resultado global) en un medio complejo donde los recursos son abundantes y donde es la preservación de la biodiversidad la que permite su reproducción, su transformación, su dinámica y, por qué no, su rendimiento.

Empleamos la metáfora de la polinización de las abejas para caracterizar la mutación del concepto de actividad productiva. Tanto la utilidad como el precio económico de las abejas tiene mucho más que ver con la polinización de las plantas, y particularmente de las frutas y de las legumbres, que con su producción de miel (la relación es de trescientos cincuenta veces a una). Las implicaciones de esta transformación sobre la convención de empleo son

¹ Ver los trabajos realizados en el seno del Costech en la UTC, y desarrollados por Charles Lenay, Olivier Gapenne y John Stewart.

particularmente visibles en el régimen de garantía de ingresos de los intermitentes del espectáculo en Francia en momentos de la encuesta nacional efectuada en 2003-2005 (Corsani y Lazzarato, 2008) bajo nuestra dirección.

En una economía dominada por la red, el modelo de la contribución ya no es el del intercambio mercantil o no, mientras que la eficacia del mercado, por un lado, y la de la jerarquía vertical (el Estado y la empresa), por el otro, son cuestionados como modelo organizacional único e indiscutible (Benkler, 2007). Numerosas combinaciones productivas practicadas desde hace tiempo en el modelo académico o artístico eran consideradas por la corriente dominante de la economía con una mezcla de desprecio y de conmiseración reservada a la marginalidad. Ahora son adoptadas por la industria "dura", pues uno se da cuenta que esos métodos corresponden a sistemas complejos que incorporan fácilmente las externalidades positivas, que economizan energías de efecto invernadero, que disminuyen los costos de transacción y, *last but not least*, permiten rendimientos incomparablemente mejores.

Si lo que más vale hoy, en el plano económico, es el poder de diferenciación, de innovación, es por la interactividad de múltiples agentes y la densidad de la polinización en medios vivientes complejos que se obtiene lo mejor. Las cuestiones de organización de medida de la creatividad, del tiempo de cerebros disponible, la forma empleo y la forma empresa, se vuelven otros tantos desafíos.

El sociólogo estadounidense Richard Florida (2007) y el economista Eric von Hippel (2005) del MIT (que cuestionan fuertemente la estructuración vertical), subrayan que los sistemas productivos innovadores son los que están organizados en rizoma, constituyendo redes que se acodan hasta el infinito (como en la acodadura vegetal), que son ascendentes (*bottom up*), y no descendentes (*top down*). El valor de la cooperación puede ser aprehendido en la producción y la constitución a través de las redes de opinión común (de consumidores, de accionistas, de ciudadanos, de los humanos miembros de la biosfera, etc.). Las estrategias de *marketing* y de financiación no constituyen los modelos sobre los cuales vendría a alinearse las formas nuevas de producción. Son ellas, por el contrario, las que imitan esos movimientos de la sociedad.

Nuevas tensiones

Sería falso representarse el giro "artístico" del capitalismo contemporáneo como una simple caminata que proseguiría con otros medios los procesos racionalizadores del mundo industrial. Como siempre, bajo el capitalismo en sus tres avatares históricos, nuevas tensiones aparecen que desequilibran por adelantado el sistema.

La primera tensión, de orden ecológico, aparece de manera más o menos escandalosa. La omnipotencia de la técnica que se acerca al dominio de la producción del viviente (incluido aquí el viviente humanoide) coincide con la puesta en evidencia del carácter no necesariamente positivo de la acción y del crecimiento en lo tocante a los límites materiales globales (las posibilidades de la biosfera). Peor aún, con el principio de precaución, aparece en el mundo de la técnica y de la ciencia algo profundamente ajeno a la racionalidad del Renacimiento, y reprimido en los dominios del arte y de la religión. La idea de que el conocimiento, en lugar de desembocar necesariamente en la acción y la transformación de la *res extensa* cartesiana en una dinámica lineal del progreso, incita a abstenerse de actuar o a desplazar el campo de realización de actualización de la humanidad hacia valores de desarrollo extraeconómico y, por qué no, antieconómico. Se trata de actuar en la difícil reconciliación, ya no de la cabeza bien llena con una cabeza bien hecha, sino de la prosperidad material de los seis y bien pronto nueve mil millones de humanos, considerada posible de llevarse a cabo por medio del crecimiento, con la sobrevivencia de las condiciones de vida en el planeta. La primera década del siglo XXI ha visto una recuperación de la aceleración de la historia; la "oscilación del mundo" (Michel Beaud) no es una simple extensión del mundo industrial y del mercado a los dos mil millones de individuos suplementarios (la China y la India esencialmente); ella destruye una a una las seguridades engañosas en materia de crecimiento, de viabilidad de las tendencias actuales, con una velocidad impresionante. El regreso de lo reprimido por el crecimiento y el optimismo industrial se superponen al "nuevo giro artístico" del capitalismo. Sería ridículo en estas condiciones ver en él solamente una jugarreta de más del capitalismo para perpetuarse. El giro artístico es portador de una desestima fuerte de los intereses cortoplacistas de la regla del provecho. Ciertamente, el capitalismo cognitivo está llevado a añadir el arte a su arco y hacer de él un dispositivo de captación de las externalidades positivas de la sociedad polen. Pero semejante sujeción no deja de introducir riesgos de rebote; la globalización espacial o temporal (la extensión de la perspectiva de la suerte de las generaciones futuras en la ética del desarrollo sostenible) hace aparecer los desequilibrios y requiere de manera más o menos imperativa que las externalidades negativas sean saldadas (por el impuesto o por mercados de los derechos a contaminar).

Una segunda tensión que surge en el corazón mismo de la economía de mercado, que parece ya no tener modelo rival después de la caída del socialismo real, tiene que ver con la transformación en el contenido y la forma del valor que introduce el paso a una sociedad de la información. Los conocimientos implícitos no son reductibles a la pura información y mucho menos a mercancías. Algunos francamente no tienen precio, en el doble sentido de esta palabra (son las condiciones de posibilidad de todo precio o mercado y,

por tanto, están por fuera del mercado). A tal punto son preciosos que está excluido el poder asignarles un precio.

¿Qué valen la cultura, el arte, ese tipo particular de conocimiento? No dejan de tener costo, pero muy a menudo no tienen precio. Arte y conocimientos presentan las características de los bienes cuasi públicos (Aigrain, 2005). Su puesta en el mercado afronta tres dificultades:

1. La apropiación privativa no puede sino resultar de convenciones jurídicas y no deriva ni de la naturaleza del objeto (divisible, excluible, no rival) ni del funcionamiento "natural" del mercado (ver la inestabilidad de un mercado del arte).
2. El modelo de lo gratuito de una parte de los segmentos de fabricación progresa muy rápido puesto que es sobre lo esencial del valor añadido antes y después que se concentra el retorno sobre la inversión posible.
3. Lo digital y la potencia de almacenamiento, de copia, de encaminamiento y de tratamiento de la información, hacen que vacilen las barreras técnicas que se oponen a la transgresión de los derechos de propiedad intelectual.

Recojamos algunas conclusiones provisionales para alimentar el debate en torno de los nuevos mundos industriales (y el plural no está de más). El arte y la cultura de masas no podría ser visto simplemente como instrumentos de control y de mercadeo en la era de la tercera mundialización, a la manera como lo hace la Escuela de Fráncfort.

El arte expresa y revela la contradicción muy fuerte existente en el capitalismo cognitivo entre la cooperación de los cerebros en red (la inteligencia colectiva) como condición misma de la innovación y de la producción de conocimientos nuevos; por tanto, del valor económico por una parte, y de las estructuras de apropiación de la actividad humana en su dimensión polinizadora, de la otra.

Referencias

- Aigrain, P. (2005). *Cause commune. L'information entre bien commun et propriété*. Fayard.
- Benkler, Y. (2007). *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Markets and Freedom*. Yale University Press.
- Chiapello, É. y Boltanski, L. (2002). *El Nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Corsani, A. y Lazzarato, M. (2008). *Intermittents et précaires*. Editions Amsterdam.
- Florida, R. (2007). *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. Harper Collins.
- Lazzarato, M. (2002). *Puissances de l'invention: La Psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique*. Les empêcheurs de penser en rond/Seuil.

- Moulier, Y. (2008). Du design capitalism au capitalisme cognitif: art et industrie, nouveaux liens, nouvelles tensions? En B. Stiegler (dir.). *Le «design» de nos existences: à l'époque de l'innovation ascendante* (pp. 20-42). Fayard.
- Moulier, Y., Corsani, A. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>
- Moulier, Y. y Rébiscoul, A. (2006, 22 de diciembre). *Qu'est ce que l'immatériel*. Conferencia, París, Francia.
- Reich, R. (1997). *L'économie mondialisée*. Dunod.
- Rifkin, J. (2000). *La época del acceso: la verdad sobre la nueva economía*. Paidós.
- Tapscott, D. y William, A. (2007). *Wikinomics, How mass collaboration changes everything*. Portofoglio.
- Von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. The MIT Press. <https://web.mit.edu/evhippel/www/books/DI/DemocrInn.pdf>

Reseñas y entrevistas



De lado

Tulio Restrepo (1990).

Técnica: Collage sobre empaque comercial intervenido

Dimensiones: variables: 21,59 x 27,94 cm.

στη μνήμη Jairo Escobar Moncada: la voz de un maestro que palpita en su legado*

Claudia María Maya Franco

Facultad de comunicación
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
cmaya@udem.edu.co



El profesor Jairo Escobar Moncada en el Aula Abierta
Alejandro Alberto Restrepo Restrepo, 2016, Medellín

Fuente: fotograma de Biblioteca Pública Piloto (2016).

* Cómo citar: Maya Franco, C. M. (2020). στη μνήμη. Jairo Escobar Moncada: La voz de un maestro que palpita en su legado. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), 355-361. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a17>

Recibido: 19 de febrero de 2020.

Aprobado: 10 de marzo de 2020.

La constelación de la utopía estética se configura en la tensión entre pasado perfecto imaginado y conciencia del desastre. Pues sólo una conciencia que no olvida el desastre pasado y actual puede ser memoria de la utopía, de la posibilidad de recrear lo existente de otra manera, de una manera donde hombres y cosas no estén sometidos y reducidos existencialmente al principio de cambio.

(Jairo Escobar, 2018)

Quiero comenzar saludando cordialmente a todos los asistentes al IX Congreso Migración y Ciudadanía¹, y muy especialmente a Mateo Escobar, hijo de Jairo Iván Escobar Moncada y a su madre, Marcela García Cano, quienes me han honrado con esta invitación y a la vez me han puesto en un delicado aprieto por el enorme compromiso que representa referirse a un hombre tan grande como lo fue Jairo. Inevitablemente habrá imperdonables olvidos y lo que pueda decir siempre será insuficiente y precario.

La abundancia de caminos, siendo esperanzadora, representa no obstante un arcano para el viajero. ¿Qué camino elegir para emprender este breve recorrido? La curiosidad puede ser un buen acicate. Comenzaré diciendo que Jairo era un hombre habitado por una gran curiosidad, y que esta curiosidad le llevó a buscar insaciablemente palabras, referentes y horizontes. Jairo los halló en una extensa multiplicidad de obras filosóficas, literarias, ensayísticas y poéticas a las que consagró días cuyas horas marcaban relojes blandos en clave de Dalí, para extender el paso de las horas en la lectura y las insistentes relecturas, la escritura y las permanentes correcciones y reajustes, que no eran otra cosa que los de su propia conciencia ante el encuentro con nuevos modos de plantear los problemas, elaborar los conceptos u orientar las preguntas.

Dos de sus grandes pasiones filosóficas fueron la filosofía griega y la teoría crítica. Convencido de que las obras deben ser leídas en la lengua en que fueron escritas, se empeñó en lograr el dominio del griego y del alemán, con el propósito de irse forjando una personalidad filosófica, una a la que no le basta un conocimiento erudito de obras, autores y teorías si estos no son apropiados y encarnados en el cuerpo y el propio espíritu, manifestándose en un insoslayable talante crítico, irónico y de sospecha, que fluía indiscreto en preguntas tan sutiles como agudas, orientadas con avidez a la búsqueda de un avance posible en la comprensión de lo que nos pasa y de lo que nos circunda.

¹ Esta reseña fue leída por la autora en el marco de un tributo al profesor Jairo Iván Escobar Moncada (Q.E.P.D), con el que se clausuraron las IX Jornadas Filológicas Migración y Ciudadanía, Perspectivas Antiguas sobre un Debate Actual. Este evento tuvo lugar los días 4, 5 y 6 de septiembre de 2019 en la Universidad de los Andes en la ciudad de Bogotá.

Sus estudios de Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, así como su doctorado y estancia posdoctoral en la Universidad de Wuppertal, Alemania, fueron el escenario propicio para entrar en diálogo con la tradición griega, perspectiva filosófica e histórica de la que surgen sus reflexiones sobre el tiempo, la *polis*, el carácter, la justicia y la vida buena, la razón y también la irracionalidad, el placer y el conocimiento. En el ámbito de la teoría crítica, por su parte, son notables sus reflexiones y trabajos sobre la mentalidad burguesa, la época ilustrada como mistificación, la reificación, el carácter omniabarcante de la industria, pero también la amistad, el arte, la autonomía y, por supuesto, la utopía. Jairo trasplantó este árbol teórico y lo puso en función de pensar los problemas latinoamericanos y colombianos a partir de la creación de escuela de teoría crítica en la academia colombiana.

Conocí a Jairo Escobar en el año 2000, en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, cuando cursaba la maestría en Filosofía Estética. Era mi segundo semestre cuando tuve el privilegio de asistir a su seminario de Teoría Crítica en el que por ese entonces leíamos la *Teoría estética* de Theodor Adorno. Haberlo conocido fue para mí como para sus grandes amigos, uno de los más grandes regalos de la existencia, puesto que dicho encuentro fue el comienzo de una amistad plena de vientos favorables, atravesada por el aprendizaje, no solo filosófico sino existencial. Jairo fue siempre un amigo leal, noble, cómplice y risueño; pero también el maestro riguroso y exigente que enseñaba con generosidad y afecto, pero también era estricto cuando era necesario.

Sus seminarios y conferencias, así como las conversaciones con él, eran, en el sentido que Hans George Gadamer otorga al concepto, verdaderos diálogos, es decir, interacciones que causaban una larga e interminable inquietud, que invitaban a vivir de otro modo y que siempre se reanudaban, porque siempre quedaban inconclusos. No podía ser de otro modo, toda vez que lo que estaba en juego en las conversaciones que Jairo establecía con familiares, amigos y estudiantes, pero también con conductores, vigilantes y jardineros, era el imperativo de comprender un poco por qué estamos aquí, qué estamos haciendo, cómo vivir una vida digna, si lo lograremos o no, si el mal es irreductible, qué queda esperar en medio de una humanidad que, como decía su querido Adorno, avanza irremediabilmente hacia la barbarie... Estos diálogos inolvidables muchas veces tenían también el efecto terapéutico de permitir el desahogo tan esencial para quien, como Jairo, se duele de los horrores del mundo y de su patria: el de quejarse, el de desamorarse. Eso eran estos diálogos; un cúmulo de palabras que se entretrejan a intervalos discontinuos. Una larga historia escrita en sucesivos encuentros. Ninguna de las frases tenía la pretensión de agotar todo el campo porque Jairo, a pesar de su sabiduría, sabiduría de la que nunca se ufano, que nunca le imprimió un gesto de prepotencia o inmodestia,

estaba íntimamente persuadido de que pensar filosóficamente consiste más en hacerse preguntas que en hallar respuestas. Esta convicción le hacía cada vez más maestro, más humano y más ávido de conocimiento. No había pues falsa modestia cuando llamaba “rebuznitos” a sus conferencias o “papeles” a sus escritos. Era el honesto reconocimiento de que el pensamiento filosófico es inconmensurable, inagotable y de que participar en el diálogo con la historia, con la tradición, ubicándonos en nuestra propia historicidad, en nuestro horizonte de comprensión, es una tarea que rebasa la propia existencia o en la que consiste, como bien lo decía su querido Kafka, el trasegar por ella: en crearnos un sentido para vivir y para morir. En esa tarea, para la que una sola vida es demasiado corta, Jairo fue siempre un compañero entusiasta, alegre, comprometido, agudo y sagaz, que prefirió personificar la humildad, la escucha atenta y la vocación de extravío antes que la certeza.

Entrar en diálogo era siempre esforzarse por rebasar todos los obstáculos, los propios, los inherentes a la temática, los del contexto. La sola tarea de ir pinchando una por una esas pompas de jabón para arar un jardín epicúreo, pudo constituir la esencia y el sentido de muchas de esas conversaciones: preparar el terreno, aclarar las premisas, suponer una hipótesis para luego descartarla, todo lo anterior en relación con los temas que le inquietaban a diario, la educación, la guerra, la utopía, el amor, la amistad, el carácter dialéctico de los valores, el papel de la filosofía en una eventual transformación de la realidad. La oposición a todo dogmatismo, anquilosamiento y abuso de poder, caracterizaron siempre su ejercicio filosófico y su propia existencia en la que sin tregua hacían presencia su preocupación y compromiso con el drama y el padecimiento de una buena parte de los habitantes de nuestro país que siguen eligiendo, no obstante, a sus verdugos. Preocupaba mucho a Jairo esta sumisión sin reticencia, el analfabetismo político que nos subyuga y que es el resultado de una muy bien diseñada campaña de desinformación a la que se suman testimonios arbitrarios y cinismo de la clase política que logra obturar, domesticar y polarizar a quienes tendríamos que construir posibilidades de cambio. Se construye así el terreno propicio para un abuso sin contrapartida frente al que Jairo encontraba en los filósofos de Frankfurt, la palabra liberadora.

En uno de sus últimos trabajos: *Marcuse, Muerte, memoria y dominio*, Jairo plasma estas preocupaciones preguntándose por aquello en lo que se ha convertido la muerte en Colombia y por el modo en que, de modo más o menos inconsciente, somos precursores. No ya como un hecho biológico que fija para siempre el fin de nuestros días, sino como “un acontecimiento marcado profundamente por la política social prevaleciente: aunque todos tenemos que morir, la muerte no es imparcial. No se trata solamente de cómo muere el rico o el pobre, y esto es importante sino de cómo se vive la muerte dependiendo de

la sociedad en que se vive” (Escobar, 2018, p. 13). Y los colombianos, la mayoría de nosotros, a pesar de los esfuerzos por lograr la paz, vivimos en medio de una guerra orquestada por quienes no la libran, en medio de una guerra que a diario arranca a cada nueva víctima el derecho a relacionarse con el acontecimiento más íntimo de su existencia, el propio final: “Desde su nacimiento hasta su muerte, la vida de un colombiano está acompañada por la muerte, por una muerte social y políticamente producida, una muerte innecesaria, irracional, injustificada, que, bien visto, es un crimen social y políticamente cometido. Los que lo cometen y justifican, en la mayoría de los casos, siguen siendo personas distinguidas de nuestra sociedad [...]. Morir en Colombia es, en la mayoría de los casos, una forma de morir que es concedida por otros y que pocas veces se ha elegido libremente. En Colombia se puede “recibir” la muerte sin ser solicitada. Lo sabe el guerrillero, el soldado, la niña violada y asesinada, lo sabe el obrero de la mina, el guardaespaldas, el cliente del sistema de salud, el usuario del sistema de transporte público, el torturado, el defensor de los derechos humanos, etc.” (Escobar, 2018, p. 14). Así, Jairo Escobar tendía puentes entre la rigurosidad del concepto y la necesidad de pensar lo que nos ocurre, tanto desde el punto de vista individual como social y colectivo, por eso se ocupa de nuestra relación con la muerte, instancia de la más indecible soledad, pero también del modo en que dicha relación ha sido cooptada vilmente por un sistema que administra hasta el último resquicio de nuestra existencia.

La reflexión sobre la barbarie está en los autores de la teoría crítica, íntimamente relacionada con la reflexión sobre el arte. En el ensayo *Memoria, catástrofe y utopía. Sobre Adorno y la literatura*, Jairo Escobar (2004) da cuenta de dicha relación poniéndola en constelación con el concepto de utopía al que suscribía en el críptico y reivindicativo sentido que Adorno le diera, y que con frecuencia Jairo explicaba con gran paciencia como una constelación de la que participan la posibilidad del pensamiento, su punto de fuga y la necesaria autocrítica. El arte es mediación de la utopía, porque tiende un puente hacia ella, una posibilidad de ella en un mundo en el que el espíritu ha sido devorado por el imperio de la utilidad, la productividad y la explotación de la vida. Al respecto, dice Jairo en su artículo:

“No deja de ser chocante, por perturbador, por el gesto bárbaro que expresa, el hecho de encontrar personas que confiesan abiertamente, como una medalla ganada luego de haber participado en una masacre, su indiferencia por la literatura; y es más turbador aún en personas profundamente dedicadas a los profundos problemas de la filosofía y el espíritu. Ese gesto de barbarie es aún más inquietante en aquellos que supuestamente apasionados por la literatura, escriben oscuridades filosóficas, productos de torpezas lingüísticas, conceptuales y quizás problemas digestivos, para decirlo con Nietzsche, que permiten fingir profundidades que no son tales.” (Escobar, 2018, p. 18).

Estas palabras de Jairo Escobar reivindican el potencial crítico y cognoscitivo de la literatura, su capacidad para ir más allá del mero concepto y hacerle resistencia a la barbarie mediante una praxis que acontece en el plano del lenguaje, haciendo los fenómenos sociales comunicables y susceptibles de ser pensados. Esta crítica tiene que ver con una puesta de manifiesto de las similitudes existentes entre la lógica del intercambio y la lógica de la comunicación. A esto está referida la frase de Adorno sobre la imposibilidad de escribir poemas después de Auschwitz, frase que en dialéctica negativa aparece relativizada en consideración de que “[l]a perpetuación del sufrimiento tiene tanto derecho a expresarse como el torturado a gritar» (Adorno, 2018, p. 362). El reconocimiento, por parte de Jairo, del íntimo vínculo entre pensamiento y crítica de la cultura y de sí mismo, le consagraba a la tarea irrenunciable de vigilar en el pensamiento, que es, a su vez, un agente de la dominación, los excesos del poder.

Queda todo en el tintero y pocos minutos en el reloj en este seis de septiembre de 2019, justo a dos meses del aniversario de la partida de Jairo, que ocurrió tres días antes de su cumpleaños. Se trató de una noticia intempestiva, inesperada y profundamente desgarradora, características en virtud de las cuales no pudo más que producir en sus amigos, colegas, familiares y alumnos, sensaciones de tristeza, desalajo, abandono y hasta enojo.

Las virtudes que vengo de mencionar y otras más que no caben contar, hacen que queden en la familia de Jairo, en sus amigos, en sus amores, en sus estudiantes, en sus gatitos, vivas las palabras que nos compartió, que seguimos repitiendo, que seguimos recordando, que nos llenan de orgullo, que nos hacen reír, que nos enternecen. Todo esto en virtud de su inmensa generosidad. Porque su casa, sus libros, sus descubrimientos, sus vinos, su música, su risa, sus preocupaciones, sus oportunidades, todo lo que constituía la prolijidad de su jardín, florecía ante sus ojos únicamente cuando lo compartía. Sus críticas, tan sensatas e indispensables como afectuosas y bien intencionadas, han permitido a sus estudiantes avanzar por los caminos de la docencia, la escritura, el amor a las letras y también las etéreas tareas existenciales.

El oxímoron habitó a este espíritu delicado: nobleza y dulzura se acompañaban de fortaleza y fe inquebrantable en el porvenir, así este estuviese amenazado por multiplicidad de malos augurios. Un hombre que, como dice una canción que le gustaba mucho: “no deja el camino por coger la vereda”. Ahora que se ha marchado, queda el consuelo de poder continuar, a través de la lectura de sus textos, este diálogo interminable. Así le sentiremos próximo y nos doleremos menos de su partida.

A un gran maestro, a un gran amigo, a Jairo Escobar.

6 de septiembre 2019, Universidad de los Andes, Bogotá.

Referencias

Adorno, T. W. (2018). *Dialéctica negativa*. Taurus.

Escobar Moncada, J. I. (2018). Marcuse. Muerte, memoria y dominio. *Praxis filosófica*, 47, 11-23. <http://dx.doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i47.663>

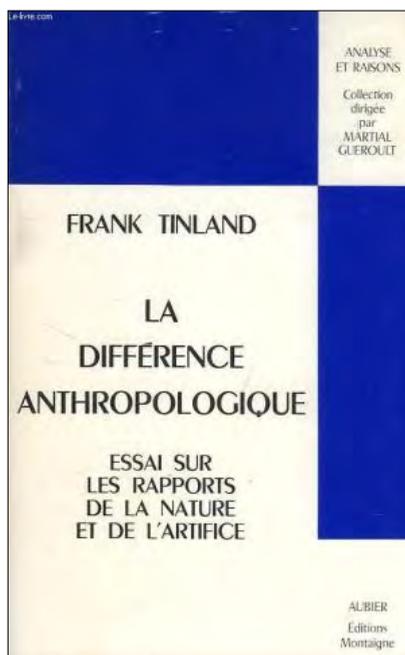
Escobar Moncada, J. (2012). Memoria, catástrofe y utopía. Sobre Adorno y la literatura. *Estudios De Filosofía*, (29), 25-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n47/2389-9387-pafi-47-00011.pdf>

Biblioteca Pública Piloto (2016, 3 de febrero). *Aula Abierta Alejandro Alberto Restrepo Restrepo 3 de febrero de 2016* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SJEAEKaHMw>

Reseña del libro *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice* de Frank Tinland (1977)*

Anne Crahay

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com



Cubierta del libro *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice*

Fuente: Tinland (1977).

* Cómo citar: Chahay, A. (2020). Reseña del libro *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice* de Frank Tinland (1977). *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 363-368. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a18>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la revista belga *Revue Philosophique de Louvain* (1988) por poner a disposición la reseña de Anna Chahay para ser divulgada en otros idiomas. Nota del editor.

Recibido: 16 de enero de 2020.

Aprobado: 12 de marzo de 2020.

Lo que comanda toda la obra de Frank Tinland es la cuestión, en forma de alternativa, de la consistencia o del carácter ilusorio de la diferencia antropológica.

Producido por los procesos que presiden las morfogénesis naturales, procesos que conducen a este conjunto organizado de entes que llamamos naturaleza, y cuyo equilibrio reposa finalmente sobre la estabilización de los intercambios entre esos entes, el hombre parece romper con la necesidad de este equilibrio repetitivo. Produce otra cosa distinta de lo que engendra la vida; ya sea un mundo de artificios —técnicas, instituciones, símbolos— infinitamente diversos, que poseen un ritmo, una normatividad, y una sistematicidad propias: el ritmo de la historia; la normatividad de una regla que se impone del exterior a los procesos biológicos, mientras que estos son normalmente regulados por vía genética. Al analizar de más cerca esta nueva normatividad, uno se apercibe que ella funciona a partir de sistemas simbólicos, instauradores de una sistematicidad en discontinuidad radical con el tipo de sistematicidad natural que organiza el mundo según esferas de función bien compartimentadas. “La aparición de sistemas simbólicos [...] marca el advenimiento de un tipo de información [...] cuya autonomía con respecto a los modos naturales de la donación y replicación de forma es sin duda más importante que la común sujeción a los principios generales según los cuales se opera toda transmisión de mensaje. Así se engendra [...] un nuevo modo de lo que es” (Tinland, 1977, p. 288).

Y acá está la respuesta a la pregunta conductora. Es claramente imposible reabsorber la diferencia antropológica en la naturaleza, excepto que le fallemos al artificio (característica de la singularidad de lo humano), puesto que este libera al hombre del cuadro repetitivo de las determinaciones biológicas integrándolas a una organización verdaderamente distinta de la que la naturaleza ya no es en efecto la condición suficiente. Esto quiere decir que la cultura no estaba inscrita en potencia a título de determinación natural del hombre; ella no tiene que ver con la naturaleza; el viviente humano no produce la cultura como el pájaro hace su nido.

Los dos primeros capítulos se enfocan en la esencia del hombre en tanto que organismo, es decir, en tanto que producción natural. Este viviente, con una organización somática y funcional tan poco especializada, se revela subequipado para hacerle frente eficazmente al mundo. Entre otros ejemplos, la gran flexibilidad funcional de la mano que lo hace susceptible de combinaciones complejas de movimientos es de hecho un rasgo neoténico. Es un signo de una desprogramación de secuencias gestuales eficaces, antes que una paradójica especialización en la generalidad. En cuanto a la capacidad cerebral (que algunos han interpretado como causa natural de la superioridad humana), ella interviene al término de un proceso de cerebralización ligado al hecho cultural.

Y vamos a ver que tampoco se puede reportar la humanización a la eficacia de una causalidad natural por la intermediación del artificio. En efecto, este no es una causa natural, puesto que no encuentra en la herencia natural humana su condición suficiente. La herencia natural humana se presenta siempre como laguna de adaptación, como necesidad de orden y, por ende, como desafío biológico que invoca un principio diferente de información y de organización sin poder producirlo.

Tinland examina tres tipos de artificios: la herramienta, la regla y el signo. Cada vez, se trata de mostrar que el artificio no es asimilable a una producción de la naturaleza, es decir, que no es producido por un conjunto de necesidades cosmológicas y biológicas que se ajusten las unas a las otras, y que tenga efectos humanizadores sobre su productor por la liberación y la autonomización que entraña con respecto a sus necesidades.

Evidentemente, la herramienta no es la actualización de un esquema precontenido naturalmente en el cerebro y la mano. Pero tampoco es obra que una inteligencia superior habría producido al prolongar el empleo de objetos inorgánicos por parte del animal. Su estereotipia y su permanencia de objeto fabricado y conservado por fuera de sus condiciones de utilización lo sitúan siempre ya sobre el fondo de la transmisión tradicional de un gesto y de una forma. Profundamente cultural, quizás sea el primer objeto, puesto que —desprendido de las relaciones inmediatas con las cosas presentes que le daban sentido al instrumento animal— se vuelve soporte de una multiplicidad virtual de relaciones organizadas simbólicamente. O, dicho de otra forma, su sentido, sus sentidos, le vienen del sistema de esas relaciones. Su efecto humanizador consiste en transmitir esta sistematicidad nueva; canaliza los gestos del hombre (virtualización de la fabricación) y, por ahí mismo, somete su comportamiento a una regulación ya no natural sino cultural (a la división social del trabajo, por ejemplo). Entre los artificios, este es sin duda el que ocasiona el rebasamiento más palpable de las limitaciones biológicas.

Enseguida el autor se dedica (capítulo IV) a mostrar que la regla no es de ninguna manera la recuperación de un orden natural, e insiste sobre la falta de regulación biológica en las relaciones del hombre con sus congéneres. Por tanto, si una laguna no produce nada, la producción de la regla debe encontrar claramente en la naturaleza condiciones favorables, aunque siempre insuficientes. Tinland retoma aquí el análisis lévistaussiano, que volvía a colgar finalmente la cultura de la lógica binaria inherente al espíritu, e incluso al funcionamiento cerebral humano, pero sin reconocer, por tanto, haber reintegrado la cultura a la naturaleza. Él rechaza, en efecto, descuidar la diversidad en provecho de la invariancia de los rasgos específicos del pensamiento, precisamente porque

la diversidad es una de las marcas de la singularidad y de la originalidad del ente humano. Subrayemos con el autor —y sin que tengamos necesidad de extendernos en ello— la sumisión de los procesos biológicos a la exterioridad de una normatividad que les permite funcionar, al mismo tiempo que los integra a un mundo simbólico cuya sistematicidad no depende de ellos.

Finalmente, consideremos este pensamiento simbólico y más particularmente el lenguaje. Este tampoco encuentra en la naturaleza las condiciones suficientes para su aparición; él mismo está ya siempre transmitido por una tradición. Aunque parezca constituir una capacidad verdaderamente natural del hombre, él no exige la existencia de un órgano específico, sino una sobre-determinación funcional (es decir, que él se da a sí mismo sus propias condiciones); solo es natural al hombre en la medida en que el organismo humano es también él un artefacto. De nuevo se pueden buscar las determinaciones naturales positivas que el lenguaje busca aprovechar (por ejemplo, la capacidad asociativa que incluso no es propia del hombre), pero siempre se tropieza con la discontinuidad radical de la sistematicidad lingüística. Es de un solo golpe que todo se pone a significar. Para terminar, Tinland describe algunas características de ese modo de ser que podemos caracterizar como subjetividad. Producto de sus propias producciones entre las cuales está el lenguaje, ella viene al ser al margen de los procesos naturales y no tiene más alcance que de manera inmediata. El sujeto nace del encuentro entre una individualidad natural y un sistema de signos transmitidos tradicionalmente que informa dicha individualidad. El yo solo accede al ser con respecto a un tú y a un él. De este modo el hombre solo accede a la modalidad humana de existencia en la medida en que el individuo biológico, dotado por la naturaleza de una capacidad creadora o *artificial* (capacidad de producir herramientas, reglas y símbolos), tiene necesidad de ser educado e informado por una tradición, tiene necesidad de la mediación de los otros (aunque esto sea casi un pleonismo). En el hombre, hay una falta de información natural y quizás es con respecto a esta laguna de organización donde se juegue la libertad como autonomía en el sentido kantiano, como capacidad de construcción de un mundo coherente.

Todo el libro recusa el proceder que consistiría en dar cuenta del hombre a partir de un principio sustancial ontológicamente diferente de aquellos a los que se remiten los fenómenos de la naturaleza, que distinguiría por ejemplo el espíritu de la materia-energía. El autor propone lo que podría llamarse una ontología de la forma: los entes sacan sus propiedades fundamentales de su modo de estructuración, de organización o de información. Tal es claramente el sentido de la diferencia antropológica; los procesos que informan al ser cultural que es el hombre funcionan siguiendo otros principios distintos a los que informan a los seres naturales. La naturaleza se define como un cierto

modo de donación y de replicación de la forma. Las morfogénesis naturales están regidas por el juego del azar y de las necesidades que llevan lentamente a las formas naturales a ajustarse entre ellas. Es menester que la necesidad se imponga para estabilizar estos equilibrios asegurando su repetitividad cíclica de las morfogénesis en cuestión. Opera en el genoma de cada individuo que es conforme a un tipo específico. Es esta necesidad la que el viviente humano ha superado gracias al artificio, en tanto que mediador de otro modo de información. Los individuos vivientes en general están individualmente abiertos a una información *a posteriori*, no genética. Pero el hombre logró comunicársela a los otros. Cómo ocurrió, es algo que queda por dilucidar. Es esto lo que se llama tradición¹, es esta la esencia de la regla (la regla es siempre un interdic(h)to, algo que se reconoce intersubjetivamente), y es esto lo que hace que las cosas se vuelvan *objetos* en una red simbólica sistemática². Las cosas solo eran correlatos de funciones biológicas; cada cosa solo tenía significación en relación con un solo individuo dispuesto de tal forma con respecto a su entorno en un momento del tiempo. Ellas no eran soporte de toda una red de relaciones posibles con otros individuos y con otros momentos. Y también es aquí donde nace la historia; acontecimientos sobrevenidos y acciones cumplidas intervienen al lado del programa genético para estructurar la existencia y la relación del hombre con el mundo.

Pero acaso sería enriquecedor si también terminamos mirando la naturaleza desde el punto de vista de la historicidad, de la no repetitividad, de la diversidad, de la complejidad de causalidades retroactivas, de la comunicación entre entes, y esto no solamente por el sesgo genético. Entre otras nuevas ideas en biología, se podría reflexionar, por ejemplo, sobre la autoorganización de los sistemas naturales tal y como los describe Henri Atlan (1979): cada viviente logra integrar información a su propia organización, cada viviente es una máquina de dar sentido. Cada viviente es, por una parte, heterónimo, es decir, recibe sus principios de organización de un programa genético o de una tradición; por otra parte, es autónomo, es decir, cada uno tiene su propia historia, cada ser humano su vía de acceso a la humanidad. No es pues completamente imposible acercar cultura y naturaleza a partir de una teoría general de la comunicación o de la información, sin descuidar la diversidad de las formas producidas en provecho de algunos rasgos invariantes elementales. Tinland reporta la diferencia antropológica a una cesura entre dos modos de transmisión de la información: natural y tradicional. ¿Pero por qué esta separación tendría un sentido que no poseerían las otras diferencias entre tipos de morfogénesis?

¹ Cfr. los trabajos sobre la transmisión de R. Debray. Nota del traductor.

² Sobre el objeto y el cuasiobjeto, ver Serres (1980, 1987). Nota del traductor.

Solo un argumento constantemente esgrimido es invocado para justificar la idea según la cual la modalidad no genética de transmisión de la información opera una diferenciación verdaderamente ontológica; se trata de la ruptura de repetitividad. No es muy convincente si se tienen en cuenta las inmensas diferencias de ritmo que señala por todas partes en la naturaleza (para solo mencionar las temporalidades propias de la historia del universo y de la de la tierra). Tinland se ve finalmente reconducido a describir la originalidad irreducible de las producciones artificiales del hombre —particularmente las de orden simbólico— que había explícitamente presupuesto al comienzo. No salgamos de esta constatación, no hay ningún medio para cuestionarla.

Estamos de acuerdo en admitir que el hombre no se reduce a mecanismos naturales, en el sentido precisamente mecanicista que se le da a esta reducción; pero no por ello estamos autorizados a mantener las analogías entre modos humano y no-humano de transmisión de la información, por menos significativa que sea la relativa independencia de sus sistematicidades respectivas.

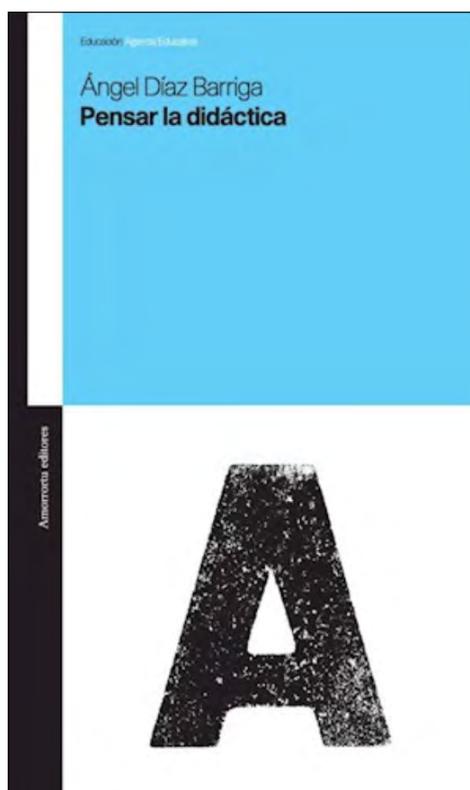
Referencias

- Crahay, A. (1988). Frank Tinland, La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice. *Revue Philosophique de Louvain*, (69), 106-111. https://www.persee.fr/doc/phlou_00353841_1988_num_86_69_6489_t1_0106_0000_2
- Tinland, F. (1977). *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice*. Aubier-Montaigne.
- Atlan, H. (1990). *Entre el cristal y el humo. Ensayo sobre la organización de lo vivo*. Debate.
- Serres, M. (1980). *Le parasite*. Grasset.
- Serres, M. (1987). *Estatuas. Segundo libro de fundaciones*, para el Seminario «Equilibrio y Fundaciones» (trad. María Cecilia Gómez). Maestría de Estética. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, octubre de 1998.

Reseña del libro *Pensar la didáctica* de Ángel Díaz Barriga (2009)*

Liliana Paola Muñoz Gómez

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



Cubierta del libro *Pensar la didáctica*

Fuente: Díaz (2009).

* Cómo citar: Muñoz Gómez, L. P. (2020). Reseña del libro *Pensar la didáctica* de Ángel Díaz Barriga (2009). *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 369-372. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a19>

Recibido: 10 de diciembre de 2019.

Aprobado: 25 de febrero de 2020.

En el libro denominado *Pensar la didáctica* del autor Ángel Díaz Barriga, se plantea el tema de la didáctica como disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente. La tesis del texto se centra en informar cómo las actuales reformas educativas han abandonado la enseñanza de la didáctica, mediada por el esfuerzo de esta en su constitución epistemológica e innovadora, y cómo las propuestas actuales encuentran sus raíces en perspectivas didácticas de innovación clásica o de la escuela nueva, lo que permite al lector identificar la importancia de la didáctica y su influencia en la educación.

El objetivo del texto

Identificar la importancia de la didáctica y su influencia en la formación docente y educativa.

Tesis principal del texto

La didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, prioritaria en la formación docente y necesaria en la reforma educativa.

Argumentación del texto a favor de la tesis

Pensar la didáctica como una forma de instalar el debate acerca de los problemas de la enseñanza, las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva que se centra en la formación, la educación y la didáctica, son las premisas que acompañan las formas de trabajo del docente, pues las diversas propuestas didácticas solo son un mecanismo para su reflexión: corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo escolar; así como establecer las estrategias para lograrlo.

Por lo anterior, la didáctica es comprendida como una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación, que son promovidos en el sistema educativo, los cuales dan un sentido a la educación desde la formación y aplicabilidad en el ámbito laboral.

Sin embargo, la didáctica no ha sido prioridad en el conjunto de reformas educativas de la globalización, pues bajo la idea de mejorar los estándares de calidad de la educación, se prioriza en realidad la pedagogía tecnocrática-eficiente, en la cual el aprendizaje es visualizado desde procesos simples, sin importar sus fuentes de construcción a partir de las cuales se forma al ser

humano como un ser productivo y práctico, más que pensador de los orígenes epistemológicos de sus prácticas.

En la didáctica, existe un problema epistémico respecto a las corrientes de pensamiento, pues la enseñanza de la didáctica suele convertir la complejidad de esta disciplina en un problema simple y superficial. La didáctica no solo es enseñar estrategias para el escenario escolar, pues su aplicabilidad depende del tipo de intervención a realizar respecto al uso de diversas posturas propias de la psicología del aprendizaje.

Aun así, existen dos fuertes tendencias que permiten una significativa comprensión de la evolución de la didáctica. La primera es considerada como perspectiva clásica (siglo XVII) con Juan Amos Comenio, desde la cual el contenido debe ser estudiado con una secuencia lógica, cuyos temas precedentes permiten la comprensión de los consecuentes. La segunda la compone la perspectiva de escuela nueva, a partir de la cual la didáctica se considera como meta fundamental para restablecer la vida en el aula a través del trabajo de contenidos y habilidades. Entonces, le corresponde al docente diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza, concibiendo al estudiante como el principal responsable de su propio proceso de aprendizaje.

En el campo de la didáctica, los diseños deben ser innovadores y responder a las necesidades del contexto mediante el uso de nuevas alternativas que puedan ser usadas en el aula desde una clara intención. Las propuestas también deben involucrar al estudiante con el fin de generar mayor grado de participación. Díaz afirma que la innovación se da cuando en el fondo existe una actualización, que incorpora nuevos elementos que han ido conformando el pensamiento educativo.

Por consiguiente las innovaciones didácticas pueden originarse a partir de la perspectiva clásica o escuela nueva, así:

- Perspectiva clásica: modelos estructurados de educación a distancia, sistemas de exámenes masivos a gran escala, modelos de enseñanza por competencias, trabajos grupales en donde la enseñanza del docente es asignada a un grupo que prepara el tema.
- Perspectiva escuela nueva: incluye modelos de aprendizaje constructivistas, aprendizaje de modelos situados (resolución de problemas, aprendizaje de casos, aprendizaje por proyectos y por descubrimiento); aprendizaje colaborativo (la tarea es una construcción de la información); modelo de tutoría de pares el cual integra estudiantes de diferentes niveles. Por consiguiente, habilitar el saber didáctico puede posibilitar la construcción de un mejor sentido, desde la innovación del ejercicio docente y su implicación en el que hacer educativo.

Aunque el texto evidencia un análisis de las reformas educativas especialmente en México y Argentina, para Colombia como país latinoamericano es un referente importante. Díaz resalta la importancia que tiene la didáctica como fuente primaria de enseñanza y cómo esta ha sido abandonada en la práctica docente. El uso de la tecnología ha reemplazado y promovido evaluaciones masivas estandarizadas que dejan de lado la individualidad del estudiante.

Aunque los hallazgos de Díaz puedan llegar a ser un tanto utópicos, acercarse a la intención de renovar las estrategias didácticas con un objetivo claro refuerza el compromiso que el maestro tiene con sus estudiantes, no solo desde la formación en el aula, sino desde la transformación de las mismas sociedades. La didáctica no es más que una disciplina que ayuda al ejercicio docente, a darle sentido a los modos de enseñanza haciéndola más útil y efectiva.

Para el siglo XX, el discurso didáctico trascendió en la formación del estudiante como individuo y como sujeto que hace parte de una sociedad, se ha pensado la enseñanza en los últimos años como una oportunidad de centrar la intención docente en un currículo más moderno para tratar de responder a las necesidades de la actualidad.

Finalmente, cabe resaltar ciertos diálogos que Díaz aporta al estudio de la didáctica como disciplina conceptual. En este sentido, hace referencia a la importancia que tiene la reflexión y la investigación en el ejercicio docente, la investigación-acción participativa como medio de formación para la formulación e indagación de los problemas que atañen a la escuela, no solo desde vertientes teóricas, sino desde sentidos de las prácticas que permita la transformación de la didáctica como eje dador de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión personal que suscita el texto

Este texto conduce a reorientar la percepción frente a los referentes teóricos e históricos que acompañan la didáctica. Pensar la didáctica a partir de lo planteado por el autor constituye un referente epistemológico y teórico para la praxis pedagógica la cual debe estar, sin lugar a duda, asociada con la didáctica. No una didáctica como el sitio de entretenimiento, sino como punto de partida para la formación docente y educativa, la cual debe permear y transformar las prácticas tecnicistas carentes de sustento teórico y epistemológico.

Referencias

Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Reseña del libro *La democracia a través de los derechos: el constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político* de Luigi Ferrajoli (2014)*

Andrea España Carreño

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
andreaespana767@gmail.com



Cubierta del libro *La democracia a través de los derechos*

Fuente: Ferrajoli (2014).

* Cómo citar: España, A. (2020). Reseña del libro *La democracia a través de los derechos: el constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político* de Luigi Ferrajoli (2014). *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 373-378. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a20>

Recibido: 7 de noviembre de 2019.

Aprobado: 18 de febrero de 2020.

El libro *La democracia a través de los derechos* del jurista italiano Luigi Ferrajoli explica la relación directa que existe entre la democracia y la garantía de los derechos fundamentales. La democracia expresa la voluntad popular de una sociedad y un método a través del cual se toman decisiones importantes para la solución de problemas que atentan con las emociones y los pensamientos de todos los asociados. El libro es un ejercicio académico que analiza la manera como se lleva a cabo la democracia en el contexto latinoamericano y, en ese orden de ideas, muestra de qué manera los Estados dejan de lado el nexo conceptual que existe entre derechos y democracia. La tesis central reposa en describir la democracia como un hilo conductor a través del cual se asegura la fijación de garantías y de pautas, casi siempre eficientes, que aseguren la mayor esfera de realización de los derechos fundamentales. Afirma Ferrajoli (2014) que la salvaguarda de los derechos fundamentales en general, y los sociales en particular, exige una sobreposición de la política sobre la economía.

El desarrollo de estas ideas se teje a través de dos capítulos que componen el texto. En el primer capítulo, en el que se describe la estructura teórica del modelo democrático constitucional, encontramos respuesta a tres grandes preguntas: (i) ¿cuál es el soporte teórico desde el cual se explica la relación entre democracia y derechos?; (ii) ¿qué entender por el término *constitucionalismo garantista*?; y (iii) ¿cómo explicar la naturaleza del constitucionalismo a partir de principios? En el segundo capítulo, donde se desarrolla el alcance político del modelo, se responden dos preguntas (i) ¿cómo evidenciar la crisis de la democracia constitucional?; y (ii) ¿cómo puede concebirse el futuro de la democracia constitucional? La respuesta a cada una de estas preguntas nos permitirá poner en evidencia las tensiones que se derivan de la inmodificable exigencia de concebir la democracia como el escenario idóneo, posible y necesario en el que la realización de la más amplia esfera de derechos, individuales y sociales, puede tener lugar.

El modelo teórico trajo consigo un cambio sustancial en la concepción que se tenía sobre las condiciones de validez de las leyes; no solo en términos procedimentales, sino en sentido material. Esto quiere decir que se ha de aceptar como válida solo aquella norma que, además de asegurar las exigencias formales, se haga correspondiente con los preceptos constitucionales (principios, valores y derechos fundamentales).

La democracia constitucional se define bajo tres postulados: (i) *derecho jurisprudencial*, el cual consiste principalmente en un patrimonio de máximas categorías, principios y precedentes judiciales transmitidos por la cultura y la práctica jurisprudencial. Su cumplimiento depende de su contenido y sustancia prescriptiva; vigila la validez y legitimidad de la norma. (ii) *Derecho*

legislativo: se establece con el propósito de conocer con exactitud el principio de legalidad, puesto que las normas se reconocen por su producción y no por su contenido. (iii) *Derecho constitucional*: establece un cambio. Dispone una nueva organización de los derechos y busca que el Estado garantice su cumplimiento; identifica la coherencia entre la norma y su contenido. Estos tres postulados tienen un propósito común vigilar y garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales del individuo.

El constitucionalismo garantista establece las condiciones de validez de las leyes y el cambio en la estructura del Estado de derecho. Define cuatro postulados. (i) *Principio de la legalidad*: su función es garantizar que donde exista un poder público, privado, ejecutivo o judicial, haya normas y leyes que regulen su ejercicio para evitar confusiones en la concentración de asuntos que son de su competencia directa; (ii) *principio de plenitud deóntica*: busca establecer normas que estén directamente relacionadas con las garantías y el cumplimiento de los derechos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; (iii) *principio jurisdiccional*: promueve la imposición de normas secundarias en caso de incumplir las normas primarias, por lo que los jueces no solo están sujetos a la ley, sino a que su actuar esté fundado en los principios constitucionales que subyacen a éstas; y (iv) *principio de accionalidad*: asume el total cumplimiento de los tres principios mencionados anteriormente ejercido por un órgano público legalmente constituido. Los principios (i) y (ii) expresan una relación de carácter normativo y lógico del constitucionalismo; y los principios (iii) y (iv), de estricto cuño garantista, expresan su preocupación por el correcto cumplimiento de lo establecido por el constitucionalismo. Estos principios, en conjunto, diseñan el marco general de reglas que disciplinan la producción del derecho y aseguran así la plena legitimidad de su contenido.

El constitucionalismo principialista concibe las normas constitucionales como principios idóneos para articular el derecho y la moral a través de la argumentación. Los derechos fundamentales y en general los principios contenidos en la constitución contienen evidentes valores morales y políticos de justicia, motivo por el cual muchos constitucionalistas consideran que su constitucionalización ha hecho insostenible el principio positivista de la separación entre el derecho y la moral. Teniendo clara la diferencia entre derecho y moral, el derecho es de carácter positivo respecto de la norma, y la moral no está sujeta solo al rango constitucional. La ponderación, en una clara diferencia metodológica con la propuesta de Robert Alexy, no es la solución de los problemas interpretativos debido a que los principios no son normas expuestas a las opciones deliberadas del legislador o de los jueces, sino que son verdaderos límites y vínculos impuestos a uno y a otros.

La separación de poderes resulta comprometida por las doctrinas principialistas porque concibe los derechos constitucionalmente establecidos como principios de ponderación y no como reglas objeto de aplicación. Los derechos fundamentales, que solo tienen lugar en un régimen democrático, comprometen la aplicación de la ley y la exclusiva subordinación a la misma.

El paradigma constitucional es un modelo imperfecto debido a la divergencia deóntica que siempre existe entre normatividad y efectividad; entre más ambiciosas sean las promesas constitucionales más amplia es la divergencia, por eso se debe hablar de mayor o menor grado de garantismo. Solo en los Estados absolutistas existe coincidencia entre existencia y validez de las normas producidas por el ejercicio del poder público. Este riesgo de la democracia constitucional de estar a punto de entrar en crisis es de ruptura, debido a dos fenómenos: (i) el desarrollo de la ilegalidad y (ii) el defecto de la legalidad. El primero de ellos, en el ejercicio de los poderes públicos normativos, se manifiesta en las violaciones de garantías y con ello la producción de antinomias. El segundo efecto se expresa en la existencia de vacíos normativos.

Las razones de la crisis son múltiples. Se señalan algunas: la falta de introducción de garantías a la altura de los nuevos poderes; el hecho de que la política no ha aceptado su sujeción al derecho; la pérdida de memoria de las tragedias del pasado; la reducción del papel del gobierno y de garantías de la esfera pública. Pero, señala el autor, el principal factor es la crisis económica, dada la abierta subordinación de la política a la economía. Estas dos variaciones consisten en la asimetría existente entre política y economía. El poder económico dispone de un radio de acción global; a diferencia del poder local que contiene la esfera jurídica o política. Sumado a lo anterior, es importante señalar el efecto cultural de la instalación cotidiana del ideario neoliberal. A partir de dicho ideario, se adoptan postulados racionales acerca de la concepción de los poderes económicos donde las libertades fundamentales se amalgaman con las leyes de mercado y las leyes naturales.

Existe una creciente confusión entre poderes políticos y poderes económicos que se manifiesta en las múltiples formas de corrupción, en los variados conflictos de intereses y en la relación cada vez más estrecha entre política y economía. El cambio en la estructura económica de los países, derivado de tratados y pactos internacionales, impide al Estado asegurar las disposiciones constitucionales. Esta relación entre política y economía está produciendo una profunda crisis institucional que afecta tanto a la dimensión formal como a la sustancial de nuestras democracias. Afecta las formas de la democracia política, que nació dentro de los Estados con el sufragio universal, en la elección de los representantes de los supremos órganos estatales y ha

estado siempre vinculada a las formas representativas de parlamentos y de gobiernos nacionales.

La actual crisis de la democracia en todas sus formas y sus dimensiones encarna la incapacidad de la política frente a desafíos globales, es así que el constitucionalismo garantista, gracias a la normativa asociada a la mayor parte de los principios constitucionales, se revela no solo como un modelo teórico, sino como un proyecto político en construcción de la democracia. En este sentido, la tesis de Ferrajoli no es mostrar la vocación redentora de la democracia, lo cual tipificaría un lugar común, sino demostrar este nexo causal entre democracia y derechos fundamentales por cuanto la crisis de la democracia, contenida en ilegitimidad y poca representación ciudadana, representa y significa un desmedro institucional, social y cultural de la necesaria apuesta estatal por asegurar la integridad y realización de los derechos fundamentales.

Las dificultades que se oponen a la perspectiva de un constitucionalismo global no son de carácter teórico, sino de carácter político. Política, derecho y economía ya no podrán ser como antes, deberán poner fin a la inversión de sus relaciones que dan origen a la crisis del constitucionalismo. La expansión en sentido extensional del paradigma constitucional consiste en su ampliación a la altura de todos los poderes, públicos y privados, desarrollados fuera de la esfera de los poderes estatales, y a su vez, en el reforzamiento del mismo paradigma en sentido intencional. Esto requiere la refundación de la dimensión formal de la democracia representativa a través de la rehabilitación de la política y la reestructuración de la esfera pública sobre la base de un sistema complejo de separación de poderes en garantía de los derechos políticos y civiles, que va más allá de lo establecido en el contrato social.

El paradigma constitucional reclama innovación política, invención jurídica y separación efectiva de poderes, tanto a nivel orgánico como adentro del poder estatal. Reclama separación del poder político y jurídico de la esfera economicista. Deben liberarse a los partidos políticos de favores económicos. A los partidos políticos, dinamizadores de la democracia, debe impulsarlos la ideología, el debate, el foro público, el control político y la iniciativa legislativa; y solo en tanto aseguren dicha independencia, podrán ocuparse de tejer el puente necesario con la sociedad: a la que se deben y de la que nacen. Alejar a los partidos políticos de la dependencia exclusivamente económica significa oxigenar la democracia, reducir la corrupción y dirigir la política a la búsqueda del bien común. En ese buen direccionamiento del poder público, los derechos fundamentales ya no serán concebidos como bienes sujetos a las leyes del mercado, sino como atributos individuales e indivisibles que condicionan la salud del régimen y la legitimidad de un modelo teórico y práctico capaz de

rehabilitar el papel de la política y de la creación legislativa; capaz de acompañar el renacimiento del compromiso ciudadano, incentivado por la representación de movimientos sociales en la esfera pública (institucional) de la política.

Referencias

Ferrajoli, L. (2004). *La democracia a través de los derechos: el constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político* (trad. Perfecto Andrés Ibáñez). Editorial Trotta.

Mirar en la contemplación de una provocación estética. A propósito de la obra de Tulio Restrepo*

Hilderman Cardona-Rodas

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

hcardona@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6778-2102>



Selección de obras de Tulio Restrepo presentes en este número de la revista

Fuente: Restrepo (2019).

Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2020). Mirar en la contemplación de una provocación estética. A propósito de la obra de Tulio Restrepo. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 379-384. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a21>

Recibido: 15 de enero de 2020.

Aprobado: 25 de febrero de 2020.

Tulio Restrepo ofrenda el espacio crítico de la violencia visual de los ídolos contemporáneos. En su obra, el espacio en blanco es la *archihuella* de una sospecha: aquello que vemos se hace materia cuando comprendemos que, al mirar una imagen hoy, se hace en términos de mercancía. Marca e *inscritura* conversan en la materialidad afectante de una topología analítica que muestra nuestro presente contradictorio. Sellos, mercancías, huellas, empaquetados o espacios en blancos muestran una memoria de la escritura de la diferencia (Derrida, 1971). Esa diferencia es el vínculo recíproco del acto performático de la lectura, pues la obra deviene lector cuando este encuentra el sentido de la trama imbricada en la imagen. Una crítica *gramatológica* gravita en la obra de Tulio Restrepo, pues la imagen es el dispositivo analítico para hacer de lo visible el espacio estético de la crítica. *Hunger the big misery*, *El amor en sus manos*, *Carta en blanco*, *Sellos de Artista Correo*, *De lado y Desaparecido*, obras elegidas para integrar la propuesta estética de la revista *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), despliegan la crítica de un artista-maestro que en las intensidades enigmáticas del arte abre un panorama para comprender lo que es visible en la ausencia de la interpretación. Aquí la obra es una *inscriptura* que solo puede ser comprendida cuando aquello que se ve se hace *affectus* en la máquina deseante de lo que quiere ser expresado.

Sellar o dejar huella se hace experiencia si se tiene algo que decir. Efectivamente, en Tulio Restrepo la obra es una huella tipográfica que disuelve, a pesar de él, la presencia del lenguaje encarnado en la imagen. Su obra explora los matices y puntos de fuga de los movimientos artísticos de la segunda mitad del siglo XX denominados *mail art* y *fluxus* que, con relación a lo planteado en esta reseña, pone en juego una hibridación estética de varias prácticas artísticas que tiene, en las exploraciones entre sonido e imagen del norteamericano John Cage (1912-1992), su expresión en flujo comprensivo. En sus *Sonatas and interludes*, compuestas entre 1946 y 1948¹, ciclo de dieciséis sonatas y cuatro interludios, explora, retomando la filosofía india, el sabor, jugo o esencia estética (*rasa*) de una obra artística proyectada en el sentimiento o *emoción* (movimiento) que se experimenta en su acción performática. He aquí lo que planteaba Marcel Duchamp (1887-1968) cuando sostenía que una obra de arte solo la hace quien la contempla, pues el significado de un signo lo hace quien lo percibe como un trabajo de desciframiento de un código. La obra existe, tiene su materialidad, pero solo se hace obra en la confluencia de flujos de mediación intersubjetiva. El código se desplaza en el complejo de fuerzas de la máquina abstracta de la mirada comprensiva del intérprete, lo cual ya se presenta como una gran descodificación de los códigos en la pintura del siglo XV en el desciframiento de una secuencia de signos:

¹ Pueden escuchar este ciclo de veinte piezas para piano de John Cage (2015) en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=26K9f8n6ymU>

De un golpe vemos el derrumbamiento de la jerarquía de los sobrecódigos y de los códigos territoriales. Los flujos de pintura devienen locos, pasa un flujo estallando todos los códigos. Los pintores hacen cristos completamente “maricas”, completamente amanerados. Todo está sexuado. Hacen vírgenes que equivalen a cualquier mujer, pequeños niños que vienen de beber, niños que hacen caca. Verdaderamente juegan esta operación de descodificación de los flujos de colores. (Deleuze, 2005, pp. 46-47)

El flujo palpa el vínculo con la obra en contraflujos que hacen emerger la experiencia estética en un sistema de ecos, repeticiones, oposiciones y simetrías que se pliegan como *rasa* (sabor) en una “maquina conjuntiva, pues se trata de poner en conjunción flujos de colores y de trazos descodificados” (Deleuze, 2005, p. 48). Ponerle rostro a este estremecimiento del código, en términos de una máquina conjuntiva, visual, se *incarna* en la obra de Tulio Restrepo, quien juega con los flujos de las cuatro edades del grafismo (Costa y Raposo, 2008):

- Primer flujo: el signo (-100.000 años)
- Segundo flujo: la imagen (-30.000 años)
- Tercer flujo: la escritura (-5.500 años)
- Cuarto flujo: el alfabeto (-3.000 años)

Estos cuatro flujos, sonatas de sabor estético, confluyen en un *stimmung* como emoción material en el grafismo de la mirada y en el espacio de percepción del sentido. El campo de inmanencia entre *signo-imagen-escritura-alfabeto* tiene su lugar (*locus*) de enunciación en la aspiración cubista, futurista, dadaísta, letrista, suprematista y *De Stijl* de encontrar una descodificación de los flujos en el poder sensible de un arte háptico en el juego de un caligrama de superficies parlantes, o en la que expresa Tulio Restrepo (2019), una *vispoiesis*: poemas visuales en las posibles simbiosis, metamorfosis o interacciones entre palabra e imagen. Las seis obras seleccionadas para la revista exponen el flujo del grafismo en la *cinesis* del *signo-imagen-escritura-alfabeto* del mensaje en la carne expresiva del intérprete, que también es un flujo en aquella poesía visual en el lenguaje estético de Tulio Restrepo.

Hunger the big misery (2013) expone una crítica, desde el empaque de unas “papas McDonald’s”, de aquello que podría ser entendido como la envoltura sociocognitiva de una farsa motivada por un deseo de alimentarse sin medida, olvidando que se come en un acontecer de placer estético gustativo. La sociedad en la que vivimos es esa envoltura que hace del consumo el vínculo de compra ante un otro que es proyección de sí mismo cuando se trata de pagar. ¿Solo se es sujeto en el *religare* que nos une a la antropofagia consumista? Por ello, una economía libidinal en turbulencia consumista que

ha devenido en aquello que ha sido llamado Antropoceno, momento histórico ligado al desarrollo del capitalismo, analizado en una de las traducciones que integran este número de la revista. He aquí una imagen aprisionada por su poder crítico en la distribución del grafismo de las marcas que circulan como postales en una sociedad de consumo antropófaga, lo cual queda propuesto en *Carta en blanco* (2008), pieza gráfica de un fondo negro que es interpuesto por un flujo óptico que nos lleva a la máquina conjuntiva mencionada atrás. Las letras en blanco exponen la críptica intención de una cadena comunicativa que solo es puesta en obra en un intérprete, otro contraflujo, que descodifica el código en un mensaje ligado a la archiescritura (la reiteración de una huella como acontecimiento interpretado). Así, se constituye «no sólo el esquema que une la forma con toda sustancia, gráfica o de otro tipo, sino el movimiento del signo-función, que vincula un contenido con una expresión, sea o no gráfica» (Derrida, 1971, p. 78).

En *Sellos de caucho de artista correo* (s.f.) y *De lado* (1990), Tulio Restrepo vuelve al *fluxus* de una realidad inmediata en el *pathos* de la huella del arte, donde lo cotidiano se imbrica en la íntima emoción de la experiencia estética (Tatarkiewicz, 2015). Por último, en las obras *Arte poema postal. El amor en sus manos* (1990) y *Desaparecido* (1999) se percibe la experiencia como una *archihuella*, no en un plano trascendental como la metafísica occidental ha hecho de la noción de experiencia, sino una contorsión inmanente al lenguaje en términos de una inscripción material en el encuentro incorporal de una materialidad sensible entre cuerpos. La huella sería la evidencia de ese encuentro (una mano que en los surcos de su piel encuentra al otro y una carta que desaparece al no tener *contacto* con su destinatario en la pura fragilidad del mensaje). Por ello, la síntesis que hace pensar las seis obras de Tulio Restrepo: “Esta huella es la apertura de la primera exterioridad en general, el vínculo enigmático del viviente con su otro y de un adentro con un afuera: el espaciamiento” (Derrida, 1971, p. 92). La huella solo aparece en el *grama* y en la *diferencia* como temporalización en el juego con el mensaje que es transportado por una redistribución de los materiales que el artista imprime en su obra. Agradecemos a Tulio Restrepo por permitirnos participar como intérpretes de las seis obras que integran este número de la revista, donde la cosa más familiar del mundo, la familiaridad en sí misma, permite al flujo convertirse en una huella que solo se descifra en la corporalidad de sus efectos y en el diferencial intersubjetivo de sus destellos de aparición estética (Benjamin, 2005).

Para terminar esta reseña, evoco un pasaje de *El proceso* de Kafka, que Walter Benjamin (2005) retoma para mostrar que la “modernidad” es “lo nuevo en el contexto de lo que ya siempre ha estado ahí” (p. 558), es decir, lo novísimo que permanece siempre siendo lo mismo en la eternidad del infierno de lo sombrío,

visto, en la contemplación de una provocación estética, en un paisaje de landas que es *archihuella* en la materialidad que nos afecta:

“Solo un minuto más. ¿No quiere ver algún cuadro que yo pudiera venderle?”. K. no quiso ser descortés, el pintor se había ocupado realmente de él y había prometido seguir ayudándolo; además, por distracción de K. no se había hablado en absoluto de la remuneración de su ayuda, por lo que K. no podía negarse ahora y dejó que le enseñara el cuadro, aunque temblaba de impaciencia por salir del estudio. El pintor sacó de debajo de la cama un montón de cuadros sin enmarcar, tan cubiertos de polvo que, cuando el pintor trató de soplarlo del cuadro de arriba, permaneció largo tiempo revoloteando ante sus ojos, asfixiante. “Un paisaje de landas”, dijo el pintor, tendiendo a K. el cuadro. Representaba dos árboles frágiles que, muy alejados entre sí, se alzaban en la hierba oscura. Al fondo se veía una puesta de sol multicolor. “Muy bien”, dijo K., “lo compro”. Sin pensarlo se había expresado demasiado concisamente, y por eso se alegró que el pintor, en lugar de tomárselo a mal, levantara del suelo otro cuadro. “Aquí está la pareja de ese cuadro”, dijo el pintor. Podía haber sido concebido como pareja, pero no se podía observar la menor diferencia con respecto al primero: allí estaban las flores, allí la hierba y allí la puesta de sol. Pero a K. no le importaba. “Son dos bonitos paisajes”. Dijo, “los compro los dos y los colgaré en mi oficina”. “El motivo parece gustarle”, dijo el pintor, sacando un tercer cuadro. “Es una suerte que tenga todavía otro cuadro parecido”. Pero no era parecido, más bien era exactamente el mismo paisaje de landas. (Kafka, 2012, pp. 154-156)

Lo que siempre ha estado allí es el eterno retorno de lo que se asoma como fognazo en el grafema del instante percibido. Por ello, las seis obras de Tulio Restrepo, ofrendadas ante nuestra mirada, recuerdan la experiencia de lo que hemos vivido.

Obras seleccionadas de Tulio Restrepo

Imagen 1

Título: *Hunger the Big Misery*

Técnica: Postal reciclada (adhesivo, impresión de sello de caucho, gráfica digital sobre empaque comercial intervenido)

Dimensiones: 13 x 14 cm.

Año: 2013

Imagen 2

Título: *Arte poema postal. El amor en sus manos*

Técnica: Fotocopia intervenida con collage, impresión de sello de caucho sobre papel carta

Dimensiones: 21,59 x 27,94 cm.

Año: 1990

Imagen 3

Título: *Carta en blanco*

Técnica: Gráfica digital

Dimensiones: 21,59 x 27,94 cm.

Año: 2008

Imagen 4

Título: *Sellos de caucho de artista correo*

Técnica: impresión de sellos de caucho

Dimensiones: variables

Años: 2012-2019

Imagen 5

Título: *De lado*

Técnica: Collage sobre empaque comercial intervenido

Dimensiones: variables: 21,59 x 27,94 cm.

Año: 1990

Imagen 6

Título: *Desaparecido*

Técnica: Collage, impresión de sellos de caucho, gráfica digital

Dimensiones: variables: 21,59 x 27,94 cm.

Año: 1999

Referencias

Benjamin. W. (2005). *El libro de los pasajes*. Ediciones Akal.

Cage J. (2015, 3 abril). 2015 *Sonatas and interludes* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=26K9f8n6ymU>

Costa, J. y Raposo, D. (2008). *La rebelión de los signos. El alma de la letra*. La Crjía.

Deleuze, G. (2005). *Derrames entre capitalismo y esquizofrenia*. Cactus.

Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.

Kafka, F. (2012). *El proceso*. Random House Mondadori.

Restrepo, T. (2019). *Vispoiesis*. Babilonia.

Tatarkiewicz, W. (2015). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Editorial Tecnos.

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.

Quienes deseen presentar un artículo deben remitir su texto depurado, conforme a la estructura de artículos indicada en estas instrucciones, luego de registrarse como usuarios mediante la opción Registrarse. Si previamente contaban con el usuario, basta con **iniciar sesión** e ir a «Envíos». Allí podrán comenzar a subir su documento en la plataforma. También pueden acceder directamente si dan clic en el botón **Enviar un artículo**, ubicado al principio del panel de la derecha en el sitio web. En esta opción puede crearse un usuario (si no se tenía) o iniciar sesión si ya se cuenta con un perfil.

Importante: tenga en cuenta que 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.

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 mediante la plataforma OJS en la sección **Enviar un artículo** (https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about/submissions) o 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.

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 cinco a diez palabras.
- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones.

- Referencias.

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 diez mil y doce mil 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 quince 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 cinco y diez términos pertinentes.
6. La introducción no debe superar las tres 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. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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, séptima edición.

Ejemplos para las citas y referencias:

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 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); y editorial.

Libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). *Título del libro*. Nombre de la editorial.

Ejemplo:

Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. 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. Apellido (ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). 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). 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 que abarca la publicación.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 48(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 llaves el grado al que corresponde la fuente: tesis de licenciatura, maestría o doctorado, la leyenda inédita (en caso de que así sea) y el nombre de la institución. Se cierra la llave, se pone punto seguido y se indica la base de datos o repositorio en el que está alojado el trabajo, para cerrar con otro punto y luego el enlace de acceso al material consultado.

Ejemplo:

Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo : una senda a la formación de maestros* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5219>

Ponencias

Si se refiere alguna ponencia, el título se escribe en cursivas, y luego se abre una llave, dentro de la cual se pondrá el tipo de contribución; luego esta se cierra y se pone punto seguido. Se indica el título de la conferencia o evento y su ubicación (ciudad y país, separados por comas), para luego cerrar con el enlace web (en caso de que haya uno disponible).

Ejemplo:

Castro, J. (2005, 22-26 de agosto). *Agua urbana y lucha social en América Latina* [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: (Herrera, 2020)

En lista de referencias:

Herrera, M. (2020, 21 de abril). *Luces y sombras de Gurropín*. Al Poniente. <https://alponiente.com/luces-y-sombras-de-gurropin/>

Según la séptima edición de las normas APA, no es necesario poner “recuperado de” antes del enlace. Solo cuando el contenido no tiene fecha de publicación o de actualización (iría “(s.f.)”), se pondrá, después del nombre del sitio y antes del enlace web el término “Consultado el día de mes de año”.

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, y el enlace al texto o el enlace DOI.

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 el enlace: <http://xxx.xxxx.xxx>

Para el caso de los artículos con DOI (Digital Object identifier), después del rango de páginas del documento se añade el enlace DOI de Internet.

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. <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. <https://doi.org/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 Kaspe/ 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. Así mismo se verificará la originalidad mediante el *software* Turnitin. Una vez se confirme que el artículo los cumple, se remite el manuscrito 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

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: sociale-duca@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 keywords ar 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*.
Publishing house's name.

Example:

Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. 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). 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). 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 uppercases 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:

Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo : una senda a la formación de maestros* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5219>

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, 22-26 de agosto). *Agua urbana y lucha social en América Latina* [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: (Herrera, 2020)

In the list of references:

Herrera, M. (2020, 21 de abril). *Luces y sombras de Gurropín*. Al Poniente. <https://alponiente.com/luces-y-sombras-de-gurropin/>

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: <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.

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. <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. <https://doi.org/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 Kaspe/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](http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about)