

Ciencias Sociales y Educación

10(19), Enero-junio de 2021



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



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 10, número 19, enero-junio de 2021

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

Coordinación editorial

Solangy 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

Van Bolten, A. (1604-1616). Grúa de monstruo

con trompeta. Museo Nacional de Ámsterdam.

Técnica: grabado

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. alzatecheverri@gmail.com

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

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

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

Dr. Édgar Hernán Fuentes-Contreras. Universidad de los Andes, Chile, y Universidad La Gran Colombia Armenia, Colombia. edgar.fuentes@miuandes.cl

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

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

Dr. Cesar Correa. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. cesarh@cucea.udg.mx

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

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

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

Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. elsa_muñiz@yahoo.com.mx

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

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

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

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

Dr. José Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. jlr Ramirez@uaemex.mx

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

Comité editorial

Dr. Óscar Almaro García. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. oalmario@unal.edu.co

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

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

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

Dr. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. frunezbecerra@gmail.com

Dr. Luis Alfonso Palau-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. lupalau@gmail.com

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

Dr. Renzo Ramirez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. rramirez@unal.edu.co

Evaluadores del número

PhD. Eduardo Enrique Sandoval-Obando. Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. eduardo.sandoval.o@gmail.com

PhD. Paula Andrea Valencia Londoño. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. pvalencia@udem.edu.co

PhD. Sergio Riquelme Muñoz. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. striquel@uc.cl

Dr. Alberto Moreno Doña. Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile. alberto.moreno@uv.cl

Dra. Ariana Hebe de Vincenzi Zemorain. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. ariana.devincenzi@uai.edu.ar

Dr. Bernardo Emilio García Quiroga. Profesor jubilado. Investigador y par evaluador Minciencias, Pereira, Colombia. bgarciaquiroga@hotmail.com

Dr. Elías Tapiero Vásquez. Docente-investigador independiente, Florencia, Colombia. eliastapierosvas@gmail.com

Dra. Gabriela Beatriz Rotondi. Universidad Nacional de Córdoba -UNC, Córdoba, Argentina. gabrielarotondi@hotmail.com

Mag. Álvaro Alfonso Acevedo Merlano. Corporación Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. alvaroaacevedomerlano@gmail.com

Mag. Angélica Valencia Serna. IE Instituto Técnico Santander de Quilichao, Colombia. valseran27@gmail.com

Mag. Carlos Fernando Echeverri Jiménez. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. carlos.echeverri@udea.edu.co

Mag. Gicela Muñoz Gañan. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, Bello, Colombia. gmunozganan@uniminuto.edu.co

Mag. Juan Carlos García Lozano. Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. juanc.garcial@unilibre.edu.co

Mag. Laura Isabel Quiroz Colossio. Instituto de Mediación, Hermosillo, México. lcolossio@hotmail.com

Mag. Lilianna Paola Muñoz Gómez. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. lpmunoz@udem.edu.co

Mag. Luis Eduardo Ospina Raigosa. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bogotá, Colombia. luchospin@gmail.com

Mag. Mónica Ilanda Brijaldo Rodríguez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. brijaldom@javeriana.edu.co

Mag. Viviana Patricia Calle Archila. Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. calle.viviana@gmail.com



Título: Dibujo grotesco
Autor: Arent van Bolten (1573-1633)
Técnica: Grabado
Año: c1604 - c1616
Museo Nacional de Ámsterdam

Contenido

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

ARTÍCULOS

<i>Aprender sobre la marcha</i> . Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus.....	23
<i>Learn as you go</i> . University Teaching Practices in Public Health and the Coronavirus Pandemic	
<i>Aprenda conforme você avança</i> . Práticas de ensino universitário em saúde pública e a pandemia de coronavírus	
• Cecilia Molina y María Florencia Lindardelli	
Prácticas de cultura universitaria. El caso del ciclo de formación ciudadana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello.....	55
Practices of University Culture. The Case of the Citizenship Formation Cycle of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello Campus	
Práticas culturais da universidade. O caso do ciclo de formação cidadã da Corporação Universitária <i>Minuto de Dios</i> Sede Bello	
• Elidio Alexander Londoño Uriza y Andrés Felipe Bedoya Bayer	
Representaciones polarizadoras de niños en el mundo del narco y lo narco en la prensa.....	85
Polarizing Representations of Children in the World of Narco and Narco in the Press	
Polarizando representações de crianças no mundo do narcotráfico e na imprensa	
• Abraham Osorio Ballesteros y Felipe González Ortiz	
Investigación educativa: competencias desarrolladas en un curso de prevención en abuso infantil.....	113
Educational Research: Competences Developed in a Child Abuse Prevention Course	
Pesquisa educacional: competências desenvolvidas em curso de prevenção de abuso infantil	
• Ana María Martorella	
Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea.....	141
Conceptions of Higher Education Teachers about the Curriculum: a Contemporary Look	
Concepções de professores do ensino superior sobre o currículo: um visual contemporâneo	
• Ángela María Osorio Ospina	
Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación.....	167
Social and Cognitive Skills as Tools in the Mediation Process	
As habilidades sócio-cognitivas como instrumentos no processo de mediação	
• María José Briz Clariget	
Las prácticas socioeducativas y sus desafíos en la formación arqueológica-universitaria regional, Mendoza, Argentina.....	189
Social and Educational Practices and their Challenges in Regional Archaeological-University Training, Mendoza, Argentina	
Práticas socioeducativas e seus desafios na formação arqueológica universitária regional, Mendoza, Argentina	
• Leticia Saldi, Luis Mafferra, Vanina Terraza y Karina Castañar	

TRADUCCIONES

Interfaces. Averiguaciones sobre los mundos intermediarios	223
• Gérard Chazal	
Cambio de perspectiva. El adentro y el afuera	279
• François Dagognet	
La época capitalista	351
• William H. Sewell Jr.	

RESEÑAS Y ENTREVISTAS

Reseña del libro <i>La mujer normal, la criminal y la prostituta</i> de Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero (2021)	369
• Rodrigo Zapata Cano	
Reseña del libro <i>Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad</i> de Yuval Noah Harari (2014)	387
• Claudia Arcila Rojas y María Camila Arcila Rojas	
Reseña del libro <i>Urdimbre de la Imagen. Aportes para la enseñanza de la historia</i> de Carlos A. Flórez López (2020)	393
• Jesús Alfonso Flórez López	
<i>Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje</i> de Daiana Y. Rigo (2020)	397
• Daiana Schlegel	
Arent van Bolten y la comicidad de lo grotesco. A propósito de los dibujos que integran la revista <i>Ciencias Sociales y Educación</i> n.º 19	405
• Hilderman Cardona-Rodas	
Pautas para los autores	413

<i>Ciencias Sociales y Educación</i>	10 (19)	Enero-junio	2021	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
--------------------------------------	---------	-------------	------	---

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a1>

Durante nueve años, la revista *Ciencias Sociales y Educación* ha proyectado una pulsación, que podríamos decir un latido, en la constelación del campo fluctuante de lo que puede ser comprendido, en circunstancias específicas, como una revista científica en el mundo académico. Como se evidencia en los dieciocho números divulgados, y ahora en este nuevo, se ha publicado una serie de artículos resultados de investigación, traducciones, reseñas y entrevistas, además de contar para cada uno de ellos con una propuesta gráfica, que no es un decorado, sino una apuesta visual que dinamiza la pluralidad de contenidos de una publicación de carácter científico. Para el número diecinueve, correspondiente al primer semestre de 2021, la revista presenta siete artículos que son producto de procesos de investigación, tres traducciones del francés al español y cinco reseñas. Se ha seleccionado una serie de dibujos, considerados grotescos en la historia del arte, del neerlandés Arent van Bolten (1573-1633), escultor y pintor creador de capas, curvas, profundidades y manifestaciones orgánicas que le dan a su obra un estilo cómico y grotesco, ligado a una fervorosa fantasía de escenas bíblicas y figuras teratológicas. En la parte final de la revista se ofrecen algunas pinceladas reflexivas sobre las seis obras que acompañan el presente número de la revista.

El primer artículo se titula “Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus”. En este artículo, Cecilia Molina y María Florencia Lindardelli reflexionan sobre las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia por la COVID-19, que hace un año está al orden del día y ha propiciado la puesta en marcha de medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio en Argentina desde marzo de 2020 (como en otros países latinoamericanos). El texto examina, desde la perspectiva de sistematización de experiencias, el curso virtual Problemática de la Salud de la carrera Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo, en la provincia de Mendoza. En este contexto, se examina el impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas de los docentes, los objetivos de aprendizaje y las experiencias de los y las estudiantes en el contexto que ha modelado la situación epidemiológica actual. El segundo artículo, “Prácticas de cultura universitaria. El caso del ciclo de formación ciudadana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede Bello)”, de Elidio Alexander Londoño Uriza y Andrés Felipe Bedoya Bayer, analiza los desafíos que ha tenido el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) en cuanto al ciclo de formación ciudadana, el cual ha propendido por el desarrollo

individual y social de los estudiantes como sujetos éticos, políticos y cívicos en la convivencia y consolidación de la democracia. Esta investigación retomó material primario recolectado del Archivo de Gestión del CED de la Uniminuto y la bibliografía complementaria institucional y pedagógica en la perspectiva de la Educación para el Desarrollo (EPD). Continúa el artículo de Abraham Osorio Ballesteros y Felipe González Ortiz, llamado “Representaciones polarizadoras de niños en el mundo del narco y lo narco en la prensa”. En este artículo se estudian posturas negativas de la prensa mexicana sobre un niño sicario detenido en 2010 y un adolescente youtubero asesinado en 2017, al parecer por un líder narcotraficante. Los autores, desde una perspectiva de sociología cultural, manifiestan la intención de cristalizar ideas en los lectores que producen estigmatizaciones de los sectores más vulnerables de la población. El cuarto artículo es de la autoría de Ana María Martorella: “Investigación educativa: competencias desarrolladas en un curso de prevención en abuso infantil”. Este artículo es el resultado de una investigación educativa cualicuantitativa sobre un curso semipresencial de prevención del abuso infantil que fue dirigido, durante ocho meses, a profesionales comprometidos con la población infantil y adolescente. Aquí se resalta el interés por la resolución de la victimización infantil, la dificultad para el trabajo en equipo interdisciplinar y la deserción de gran parte de los asistentes al curso. Prosigue el artículo titulado “Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea” de Ángela María Osorio Ospina, quien reflexiona y analiza las concepciones que tienen los docentes de educación superior acerca del currículo en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Medellín. Se confrontan estas concepciones con la propuesta curricular de la universidad referida y se llega a la conclusión que los docentes comprenden el currículo más desde la práctica que desde la teoría. Se asimila que este está más allá de la simple planeación de clase o el cumplimiento de delineamientos predeterminados, pues la labor docente debe contemplar un tiempo conveniente para el gestionarlo. El sexto artículo, denominado “Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación” de María José Briz Clariget, analiza las habilidades sociocognitivas como herramientas utilizadas en el proceso de mediación pedagógica, que tendrán efectos en la gestión de los conflictos en forma constructiva. En este artículo se tiene como epicentro la formación y experiencia de la escucha activa y las competencias para la vida. Finalmente, la sección de artículos académicos culmina con el texto “Las prácticas socioeducativas y sus desafíos en la formación arqueológica-universitaria regional, Mendoza (Argentina)”, escrito por Leticia Saldi, Luis Mañera, Vanina Terraza y Karina Castañar. En este texto las autoras estudian las prácticas socioeducativas (PSE) en el contexto de las universidades

nacionales argentinas. Analizan, específicamente, su impacto en la reciente carrera de arqueología en la Universidad Nacional de Cuyo de la provincia de Mendoza. En este contexto se muestra la implicación de tales prácticas en la formación de un profesional vinculado con el entorno en tanto sujeto social.

Para la sección de traducciones, presentamos el texto de Gérard Chazal, llamado "Interfaces. Averiguaciones sobre los mundos intermediarios", y el texto "Cambio de perspectiva; el adentro y el afuera" de François Dagognet. Ambas traducciones del francés al español fueron hechas por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Estos dos documentos son de crucial importancia en el horizonte discursivo de una filosofía de las experiencias del afuera que reivindica la superficie, la exterioridad y al *sensorium commune* corporal como interfaces donde la espacialidad es un efecto de remisión mixto: plegamientos correlativos entre el afuera y el adentro, repliegue del lenguaje-cuerpo-acontecimiento en la pura exterioridad desplegada. Así, el volumen de lo que está afuera remite a variaciones figuradas de lo que está adentro a la manera de una banda de Moebius epidérmica. El tercer texto de esta parte de la revista se denomina "La época capitalista" de William H. Sewell Jr., que fue traducido del francés al español de Jessica Montaña Oliveros. Sewell sostiene allí que el capitalismo debe ser comprendido como un fenómeno de época, lo cual implica un modo de vida históricamente específico y temporalmente limitado caracterizado por dotar a las personas de cuerpos más vigorosos, relacionado, además, con el incremento de esperanza de vida y el aumento de poderes sociales a nivel tecnológico, educativo y científico. En este contexto, el crecimiento económico ha puesto de manifiesto un patrón cíclico que causa la destrucción ambiental y genera nuevas formas de inseguridad y pobreza extrema. El autor sostiene que la era capitalista está llegando a su fin por sus consecuencias en la esfera humana y medioambientales de aquello que ha sido denominado el Antropoceno.

Para terminar, ofrecemos cinco reseñas. La primera trata sobre la traducción al español del libro *La mujer normal, la criminal y la prostituta* de Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero, publicado en 1893 y traducido del francés al español por Rodrigo Zapata Cano. La segunda reseña la escribieron Claudia Arcila Rojas y María Camila Arcila Rojas sobre el libro *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad* del historiador israelí Yuval Noah Harari. Continúan las reseñas de los libros *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* de Carlos Alirio Florez López, escrita por Jesús Alfonso Flórez López, y *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* de Daiana Y. Rigo, redactada por Daiana Schlegel. Por último, la quinta reseña plantea una serie de reflexiones sobre las obras seleccionadas

para ilustrar la revista del dibujante y grabador del siglo XVII, Arent van Bolten, elaborada por el editor de la revista.

Esperamos que *Ciencias Sociales y Educación* siga contribuyendo al campo de las ciencias sociales y humanas con la publicación de artículos bajo la rigurosidad de una publicación científica. Buena lectura en la constelación de los encuentros, devenires y críticas de los textos que componen este número diecinueve.

Hilderman Cardona-Rodas

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a1>

For nine years the *Ciencias Sociales y Educación* journal has projected a pulse, i.e., a heartbeat in the constellation of the fluctuant field of what might be understood, in specific circumstances, as a scientific journal in the academic world. As it can be evidenced in the 18 issues published, and as it can be done in this current issue, we have published a series of articles derived from research, translations, reviews and interviews, and with each one of these a graphic design that acts not as a decoration but as a visual endeavor to invigorate the plurality of the contents of a scientific type publication. For this 19th issue, corresponding to the first semester of 2021, the journal presents seven articles derived from research, three translations from French to Spanish, and five reviews. The journal has selected a series of drawings considered as grotesque in art history of the Dutch Arent van Bolten (1573-1633), sculptor and painter of layers, curves and depths and organic manifestations that give his oeuvre a comic and grotesque style, linked to a fervent fantasy of biblical and teratology figures. In the last part of this issue, some reflections upon the six graphic works are shared.

The first article is titled “Learn as you go. University Teaching Practices in Public Health and the Coronavirus Pandemic”. In this article, Cecilia Molina and María Florencia Lindardelli reflect upon the teaching practices in the context of the COVID-19 pandemic that has lasted more than a year and has forced preventive and mandatory social distancing measures in Argentina since March 2020 (as in other Latin-American countries). The text examines, from an experience systematization perspective, the virtual course *The Health Problem (Problemática de la Salud* in Spanish) of the Social Work program of the National University of Cuyo, in the Mendoza province. In this context, the text analyzes the impact of the pandemic in the teachers’ pedagogic practices, the learning objectives and the experiences of the students in the situation that has shaped the current epidemiological situation. The second article “Practices of University Culture. The Case of the Citizenship Formation Cycle of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello Campus”, written by Elidio Alexander Londoño Uriza and Andrés Felipe Bedoya Bayer, analyzes the challenges undergone by the EDC (the Education for Development Center) of the University Corporation *Minuto de Dios* (Uniminuto) regarding the citizenship formation cycle, which has been an endeavor towards individual and social development among the students as ethical, political and civic actors in the coexistence and consolidation of democracy. This research returned to primary sources material collected from

Uniminuto's EDC Management Archive and the pedagogical and institutional complimentary bibliography in the Education for Development (EPD in its Spanish acronym) perspective. The next article is written by Abraham Osorio Ballesteros and Felipe González Ortiz. It is titled "Polarizing Representations of Children in the World of Narco and Narcos in the Press". In this article, the authors study the negative position of the Mexican press on a child hitman detained in 2010 and a YouTuber teenager murdered in 2017, by a drug lord apparently. The authors, from a cultural sociology perspective, manifest their intentions to crystallize ideas among the readers that stigmatize the most vulnerable sectors of society. The fourth article is written by Ana María Martorella. It is titled "Educational Research: Competencies Developed in a Child Abuse Prevention Course", this article is derived from quantitative and qualitative educational research on a blended learning course on child abuse prevention course that was given, for eight months, to professionals compromised with infant and adolescent population. We highlight the interest of this article for the resolution of child victimization, the difficulty of interdisciplinary teamwork, and the desertion of most of the course assistants. The next article is titled "Conceptions of Higher Education Teachers about the Curriculum: a Contemporary Look" by Ángela María Osorio Ospina, who reflects upon and analyzes the different definitions of curriculum in the Bolivarian Pontifical University (UPB in its Spanish acronym), Medellin headquarters. These definitions are confronted with the curriculum proposition of the aforementioned university and the study concludes that teachers understand curriculum more in a practical than in a theoretical way. It is assimilated that the curriculum is more than class planning or compliance with predetermined guidelines, given how the teaching practice must contemplate a convenient time for its management. The sixth article is titled "Social and Cognitive Skills as Tools in the Mediation Process" by María José Briz Clarigetm who analyzes the social and cognitive skills as tools used in the process of pedagogical mediation that will affect constructive conflict management. This article has as its epicenter the formation and experience of active listening and skills for life. Finally, the section of academic articles ends with the text "Social and Educational Practices and their Challenges in Regional Archaeological-University Training, Mendoza, Argentina", written by Leticia Saldi, Luis Mafera, Vanini Terraza and Karina Castañar. In this text, the authors study the social and educational practices (PSE in its Spanish acronym) in the context of the Argentinean national universities. They specifically analyze their impact in the recent archaeology undergraduate program in the National University of Cuyo in the Mendoza province. In this context, the research shows the implication of such educational practices in the formation of a professional linked with its surroundings as a social subject.

In the translations section, we present the text by Gérard Chazal called "Interfaces and inquiries about intermediary worlds" and the text "Change of perspective; the inside and the outside", by François Dagognet. Both translations from French to Spanish were made by Luis Alfonso Paláu-Castaño. These documents are crucially important in the discursive horizon of a philosophy of experiences of the outside that claims for the surface, the exteriority and the corporeal *sensorium commune* as interfaces where spatiality is a mixed remission effect: co-relative folds between the outside and the inside in a Moebius epidermal fashion. The third text of this section of the journal is titled "The Capitalist Epoch" by William H-Sewell Jr., which was translated from French to Spanish by Jessica Montaña Oliveros. Sewell argues that capitalism must be understood as an epoch phenomenon, which implies a historically specific way of life and temporally limited which is characterized for endowing people with stronger bodies, and linked, furthermore, with an increase in life expectancy and growth in the social powers in technological, educational and scientific levels. In this context, economic growth has made evident a cyclic pattern that causes environmental destruction and generates new forms of insecurity and extreme poorness. The author defends that the capitalist epoch is coming to its end because of its consequences in the human and environmental spheres of that which has been called as Anthropocene.

Last, this issue offers five reviews. The first one is about the Spanish translation of the book *La mujer normal, la criminal y la prostituta* by Cesare Lombroso and Guglielmo Ferrero, which was published in 1893 and translated from French to Spanish by Rodrigo Zapata Cano. The second review was written by Claudia Arcila Rojas and Maria Camila Arcila Rojas of the book *Sapiens: A Brief History of Humankind* by the Israeli historian Yuval Noah Harari. Next are the reviews of the books *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* by Carlos Alirio Florez López, written by Jesús Alfonso Flórez López and *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* by Daiana Y. Rigo, reviewed by Daiana Schlegel. Last but not least, the fifth review states a series of reflection upon the works selected for illustrating this issue by the painter and engraver of the XVII century Arent van Bolten, written by the journal's editor.

We hope that the *Ciencias Sociales y Educación* journal keeps contributing to the social sciences and humanities field with the publication of articles under the rigor of a scientific publication. Dear readers have a pleasant reading of the constellations of encounters, becomings and criticisms of the texts that constitute this nineteenth issue.

Hilderman Cardona-Rodas

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a1>

Durante nove anos, a revista *Ciências Sociais e Educação* há projetado uma pulsação, que poderíamos dizer um batido, na constelação do campo flutuante do que pode ser compreendido, em situações específicas, como uma revista científica no mundo acadêmico. Como é evidenciado nos dezoito números divulgados, e também neste novo número, tem sido publicado uma série de artigos resultados de investigação, traduções, resenhas e entrevistas, além disso de contar para cada um deles com uma proposta gráfica, que não é uma decoração, mas uma apostro visual que dinamiza a diversidade dos conteúdos de uma publicação de caráter científico. Para o número dezenove, que corresponde ao primeiro semestre de 2021, a revista apresenta sete artigos que são produtos dos processos de investigação, três traduções do francês ao espanhol e cinco resenhas. Tem sido selecionado uma série de desenhos, considerados grotescos na história da arte, do neerlandês Arent van Bolten (1573 – 1633), escultor e pintor criador das capas, curvas, profundidades e manifestações orgânicas que dão a sua obra um estilo cômico e grotesco, associado a uma fervorosa fantasia de cenas bíblicas e figuras teratológicas. Na parte final da revista oferece-se alguns elementos reflexivos sobre as seis obras que acompanham este número da revista.

O primeiro artigo titula-se “Aprender fazendo. Práticas da docência universitária na saúde pública na pandemia do novo coronavirus”. Neste artigo, Cecilia Molina e Maria Florência Lindardelli, reflexionam sobre as práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid – 19, que faz um ano está na ordem do dia e tem propiciado a aplicação de medidas de isolamento social preventivo e obrigatório na Argentina desde o mês de março de 2020 (como em outros países latino-americanos). O texto examina, a perspectiva da sistematização das experiências, o curso virtual Problemática da Saúde da profissão Assistente Social da Universidade Nacional de Cuyo, na cidade de Mendoza. Neste contexto, examina-se o impacto da pandemia nas práticas pedagógicas dos professores, os objetivos de aprendizagem e as experiências dos (as) estudantes no contexto da atual situação epidemiológica. O segundo artigo, “Práticas de cultura universitária. O caso do ciclo da formação cidadã da Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede Bello)”, de Elidio Alexander Londoño Uriza e Andrés Felipe Bedoya Bayer, analisa os desafios que teve o Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) enquanto ao ciclo de formação cidadã, o qual tem proporcionado o desenvolvimento individual e social dos estudantes como sujeitos éticos, políticos e civis na convivência e consolidação da democracia. Esta pesquisa retomou material primário recolhido

do Arquivo de Gestão do CED da Uniminuto e a bibliografia complementar institucional e pedagógica na visão da Educação para o Desenvolvimento (EPD). Continua o artigo de Abraham Osorio Ballesteros e Felipe Gonzáles Ortiz, titulado “Representações polarizadas de crianças no mundo do narco e a narco na imprensa”. Neste artigo se estudam atitudes negativas da imprensa mexicana sobre um menino assassino detido em 2010 e um adolescente youtubero assassinado em 2017, aparentemente por um líder narcotraficante. Os autores, a partir de uma perspectiva sociologia cultura, mostram a intenção de endurecer ideias nos leitores que produzem estigmatização dos lugares mais vulneráveis da população. O quarto artigo é de autoria de Ana Maria Mortorella: “Investigação educativa: competências desenvolvidas no curso de prevenção em abuso infantil”. Este artigo é o resultado de uma investigação educativa qualiquantitativa sobre um curso semipresencial de prevenção ao abuso infantil que foi dirigido, durante oito meses, a profissionais comprometidos com a população infantil e adolescente. Neste trabalho destaca-se o interesse pela solução da vitimização infantil, a dificuldade para o trabalho em grupo interdisciplinares e a deserção de boa parte dos participantes do curso. Prossegue o artigo “Concepções dos docentes de educação superior sobre o currículo: uma visão contemporânea” de Ângela Maria Osorio Ospina, quem reflete e analisa as concepções que tem os professores de educação superior sobre currículo na Universidade Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Se confrontam estas concepções com a proposta curricular da citada universidade e chega-se à conclusão que os docentes compreendem o currículo mais da prática que da teoria. Assimila-se que este está para além do simples planejamento de aula ou o cumprimento das linhas de orientação predeterminados, pois o trabalho docente deve contemplar um tempo conveniente para prepará-lo. O sexto artigo, denominado “As habilidades sociocognitivas como ferramentas no processo de mediação” de Maria José Briz Clariget, analisa as habilidades sociocognitivas como elementos utilizados no processo de mediação pedagógica, que terão efeitos na gestão dos conflitos de maneira construtiva. Nesse trabalho tem-se como epicentro a formação e experiência da escuta ativa e as competências para a vida. Finalmente, a seção dos artigos acadêmicos termina com o texto “As práticas socioeducativas e seus desafios na formação arqueológica universitária regional, Mendoza (Argentina)”, escrito por Letícia Saldi, Luís Maferra, Vanina Terraza e Karina Catañar. Neste escrito as autoras estudam as práticas socioeducativas (PSE) nas realidades das universidades nacionais da Argentina. Analisam, especificamente, o impacto no recém curso de Arqueologia na Universidade Nacional de Cuyo da cidade de Mendoza. Dentro de estas realidades, mostra-se a implicação de ditas práticas na formação de um profissional ligado com o entorno como sujeito social.

Para a seção de traduções, apresentamos o texto de Gérard Chazal, chamado “Interfaces. Averiguações sobre os mundos intermediários”, e o texto “Mudança

de perspectiva; dentro ou fora” de François Dagognet. As duas traduções do francês ao espanhol foram feitas por Luís Alfonso Paláu-Castaño. Os dois documentos são de suma importância no horizonte discursivo de uma filosofia das experiências de fora que reivindica a superfície, a exterioridade e ao *sensorium commune* corporal como interfaces onde a espacialidade é um efeito de remissão misto: dobramentos correlativos entre fora e dentro, retirada do linguagem-corpo-acontecimento na pura exterioridade implantada. Assim, o volume do que está fora remite a variações figuradas do que está no interior ao modo de uma banda de Moebius epidérmica. O terceiro texto dessa parte da revista denomina-se “A época capitalista” de William H. Sewell Jr., que foi traduzido do francês ao espanhol de Jessica Montaña Oliveros. Sewell sustenta que o capitalismo deve ser compreendido como um fenômeno de época, o qual implica um modo de vida específico e temporalmente limitado caracterizado por conferir as pessoas de corpos vigorosos, relacionado, além disso, com o crescimento de esperança de vida e o aumento de poderes sociais a nível tecnológico, educativo e científico. Nesse contexto, o crescimento econômico há colocado em evidência um padrão clínico que causa a destruição do meio ambiente e gera novas formas de insegurança e pobreza extrema. O autor garante que a era capitalista está chegando ao seu fim pelas consequências na esfera humana e meio ambiental daqueles que tem sido denominado o Antropoceno.

Para terminar, oferecemos cinco resenhas. A primeira fala sobre a tradução ao espanhol do livro *La mujer normal, la criminal e la prostituta* de Cesare Lombroso e Guglielmo Ferrero, publicado em 1983 e traduzido do francês ao espanhol por Rodrigo Zapata Cano. A segunda resenha escreveram Claudia Arcila Rojas e Maria Camila Arcila Rojas sobre o livro *Sapiens. De animales a dioses. Uma breve historia de la humanidad* do historiador israelense Yuval Noah Harari. Continuam as resenhas dos livros *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* de Carlos Alirio Florez López, escrito por Jesús Alfonso Flórez, e *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* de Diana Y. Rigo, escrita por Daiana Schlegel. Por último, a quinta resenha suscita uma série de reflexões sobre as obras selecionadas para ilustrar a revista do desenhista e gravador do século XVII, Arent van Bolten, elaborada pelo editor da revista.

Esperamos que *Ciências Sociais e Educação* continue contribuindo no campo das ciências sociais e humanas com a publicação de artigos baixo a rigorosidade de uma publicação científica. Boa leitura na constelação dos encontros, devires e críticas dos textos que compõem este número dezanove.

Hilderman Cardona-Rodas

Artículos





Título: Dibujo grotesco
Autor: Arent van Bolten (1573-1633)
Técnica: Grabado
Año: c1604 - c1616
Museo Nacional de Ámsterdam

Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus*

Cecilia Molina

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
ceciliamolina269@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5569-786X>

María Florencia Lindardelli

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
linardellimf@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3250-2895>

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la tarea docente en el contexto actual, marcado tanto por la pandemia a causa de la COVID-19 como por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio dispuestas por el Gobierno nacional argentino desde fines de marzo de 2020. Mediante la estrategia de sistematización de experiencias, se analizan algunas tensiones y desafíos experimentados durante el dictado virtual de la materia Problemática de la Salud, en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo), provincia de Mendoza. Se recuperan algunos debates recientes sobre la educación virtual en contextos universitarios y, a partir de estos,

examinamos de qué manera se vieron afectados los contenidos, el plan de actividades prácticas, los objetivos de aprendizaje, la práctica docente y las experiencias de los y las estudiantes en el contexto modelado por la situación pandémica y el tipo de educación virtual que impuso. Hacia el final abordamos en qué medida pudimos aprovechar las potencialidades que los entornos virtuales reportan y cómo operaron las limitaciones de estos en la experiencia estudiantil y docente que se vivió durante la pandemia por el nuevo coronavirus.

Palabras clave: salud pública; educación universitaria; educación virtual; COVID-19; aislamiento social.

* Cómo citar: Molina, C. y Lindardelli, M. F. (2021). Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública y pandemia de coronavirus. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 23-53. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a2>

Recibido: 3 de diciembre de 2020.

Aprobado: 20 de febrero de 2021.

Learn as you go. University Teaching Practices in Public Health and the Coronavirus Pandemic

ABSTRACT

This article reflects on the teachers' job in a context influenced by both the pandemic and the preventive social isolation measures applied by the Argentinian National Government from the end of March 2020. Through the strategy of systematization, experiences, tensions, and challenges of virtual classes in the subject *Problemática de la Salud* (Public Health Problems) in the social work degree at Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo or Cuyo's National University in English) located in the Mendoza province are analyzed. Some recent debates related to virtual education in university contexts are reconside-

red and it is from them that we analyze in which way were the contents, the practical activities plan, the learning objectives, the teacher's role, and the experiences of the alumni, affected or influenced by a pandemic context and the type of virtual education that this imposed. In the end, we cover to what extent we were able to take advantage of the potentialities that the virtual learning provides, as well as how its limitations had an impact on the students and teachers' experience through the coronavirus pandemic

Keywords: public health; higher education; virtual learning; COVID-19; social isolation.

Aprenda conforme você avança. Práticas de ensino universitário em saúde pública e a pandemia de coronavírus

RESUMO

Este artigo reflexiona sobre o trabalho docente no contexto marcado pela pandemia do corona vírus quanto pelas medidas de Isolamento Social Preventivo e Obrigatório ordenadas pelo Governo Nacional Argentino desde o final de março de 2020. Por meio da estratégia de sistematização de experiências, são analisadas algumas tensões e desafios vividos durante o ditado virtual da disciplina Problemas de saúde, na carreira do Serviço Social, da Universidade Nacional de Cuyo (Uncuyo), província de Mendoza. Recuperam-se alguns debates recentes sobre a educação virtual em contextos universitários e, a

partir deles, examinamos como foram afetados os conteúdos, o plano de atividades práticas, os objetivos de aprendizagem, a prática docente e as experiências dos alunos no contexto moldado pela situação de pandemia e pelo tipo de educação virtual que ela impôs. No final, abordamos até que ponto fomos capazes de aproveitar o potencial que os ambientes virtuais relatam e como suas limitações operaram na experiência do aluno e do professor durante a pandemia do corona vírus.

Palavras-chave: saúde pública; formação universitária; educação virtual; COVID-19; isolamento social.

Introducción

En este artículo reflexionamos sobre la tarea docente en el contexto actual, marcado tanto por la pandemia ocasionada por la COVID-19 como por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuestas por el Gobierno nacional argentino desde fines de marzo de 2020. Analizamos algunas tensiones y desafíos experimentados durante el dictado virtual de la materia Problemática de la Salud que se dicta en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo), en la provincia de Mendoza. Exploramos los obstáculos, ventajas y resultados del dictado de una materia que, por su pertenencia al campo temático de la salud pública, transita tópicos ubicados en el centro de las preocupaciones sociales de los últimos meses.

¿Quién podía imaginar, hacia fines de 2019, que epidemiólogos/as serían consultados a diario por periodistas y políticos/as? Tampoco podía preverse que el índice de camas hospitalarias por habitante sería un indicador al que los gobernantes y la ciudadanía empezaría a prestarle atención. Al comenzar el año, estaba lejos de nuestras proyecciones que algunos de los contenidos más replicados en redes sociales serían indicadores de morbilidad y mortalidad de un virus desconocido, ni que Twitter y Facebook se convertirían en espacios de debate de políticas sanitarias. Nuestra materia comenzaba su dictado anual en un escenario complejo, en el que la salud adquirió centralidad.

En el plano subjetivo, esta circunstancia nos enfrentaba con la incertidumbre del “no saber” o del solo “saber que no sabemos” (Schord Landman, 2020). Además, como resultado de las medidas preventivas dispuestas, no solo se ponían “en suspenso” nuestra vida cotidiana, agendas y hábitos, sino que se abría una amplia brecha entre nuestras experiencias y el horizonte de expectativas (Scholten et al., 2020).

La materia Problemática de la Salud es una asignatura cuatrimestral que se dicta en el primer período de cuarto año de la carrera de Trabajo Social. Entre sus contenidos aborda las distintas construcciones teóricas en torno al proceso de salud/enfermedad/cuidados y sus relaciones con las políticas sociales, la participación social y el ejercicio de derechos. Apuntamos a que los estudiantes puedan incorporarlos de manera crítica y creativa en diferentes escenarios de intervención y no solo el de los servicios de salud. Desde 2011, la cátedra utiliza el entorno virtual de la universidad (www.uncuvirtual.uncuyo.edu.ar) como una herramienta complementaria a las clases presenciales, los horarios de consulta y las reuniones periódicas con docentes tutores/as, que son las estrategias pedagógicas de mayor peso. Justamente, fue esta distribución la que se invirtió por completo con el inicio del ASPO desde mediados de marzo de 2020.

Desde esa fecha hasta mayo el país estuvo afectado de manera homogénea por el aislamiento que fue dictado y renovado a través de sucesivos decretos presidenciales. Entre mayo y junio, varias provincias argentinas finalizaron el aislamiento estricto y progresivamente ingresaron a un régimen de “distanciamiento social” con protocolos sanitarios. En agosto, el notorio aumento de casos obligó a varias jurisdicciones a volver al aislamiento, incluida la provincia de Mendoza. Durante todo este período, la Uncuyo —al igual que otras casas de altos estudios— permaneció cerrada, al tiempo que resolvió adaptar el dictado y la evaluación de todas sus carreras a modalidad virtual. Por este motivo, el curso de Problemática de la Salud, que sucedió entre marzo y junio del año 2020, fue completamente virtual.

Al comenzar el dictado, al menos tres asuntos nos ocupaban como equipo docente para afrontar el singular contexto. En primer lugar, pensábamos que la pandemia constituía un escenario patente para el análisis de los principales ejes temáticos de la asignatura, por lo que incluimos esta “novedad epidemiológica” entre los contenidos y actividades habituales. En segundo lugar, anticipábamos los desafíos que impondría el dictado virtual de clases, en buena medida por las brechas tecnológicas en nuestro país y porque muchos estudiantes de la carrera de trabajo social de la Uncuyo utilizan los insumos tecnológicos ofrecidos por la universidad y que ahora están vedados por las medidas de aislamiento. Por último, subyacía una gran preocupación sobre la posibilidad de acompañar y sostener los procesos de aprendizaje en este contexto. El desarrollo del cursado evidenció que una parte de nuestras anticipaciones se concretaban en la experiencia, mientras que otras eran opacadas en el encuentro efectivo con los y las estudiantes, sus realidades e inquietudes.

En este marco, al finalizar el dictado de la materia nos propusimos reflexionar sobre el proceso vivido, en particular sobre los desafíos y tensiones de la tarea docente en salud pública en el contexto de la epidemia global del coronavirus y las medidas de aislamiento. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la sistematización de esa experiencia educativa. Además del registro de la tarea docente realizado durante el dictado de la asignatura, analizamos las percepciones de estudiantes y docentes, que fueron recogidas mediante cuestionarios virtuales aplicados en septiembre y octubre de 2020.

El escrito se organiza en cuatro secciones. Primero se presentan las nociones teóricas centrales de la materia que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje en salud pública y algunos debates recientes sobre educación virtual. Segundo, se detalla el encuadre metodológico. Luego, se exponen los resultados de la sistematización y se analizan alternativamente las experiencias y opiniones de docentes y estudiantes. Hacia el final se ponderan los resultados

y aprendizajes de la enseñanza virtual durante la pandemia de coronavirus y las medidas de ASPO. Concluimos con reflexiones y preguntas sobre las novedades, persistencias y desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje transitados.

Marco teórico y conceptual

Como punto de partida, recuperamos algunas nociones clave que permiten comprender los contenidos y estrategias pedagógicas de la materia Problemática de la Salud.

La asignatura postula que las categorías de salud-enfermedad son “ventanas abiertas para la comprensión de las acciones humanas, de las relaciones entre los individuos y la sociedad, de las instituciones y sus mecanismos de dirección y control” (Minayo, 2009, p. 197). Los contenidos abordados se distancian del paradigma biomédico socialmente dominante, por cuanto este limita el horizonte de posibilidades de intervención de las disciplinas sociales en el campo sanitario. La perspectiva biomédica mantiene una mirada individual, asistencialista y ahistórica que suele ocultar los condicionantes históricos, sociales y económicos que operan en los procesos de salud-enfermedad (Menéndez, 1990). Además, desconoce que los modos de vivir y enfermar de sujetos y colectivos están atravesados por dinámicas globales que se expresan de manera desigual en los territorios (Molina Jaramillo, 2018).

En contraposición a esa perspectiva, desde principios del siglo pasado las ciencias sociales aportan evidencia empírica que permite dar cuenta de que la salud y la enfermedad no se reducen a una evidencia biológica, orgánica, natural, individual y objetiva. Más bien, su comprensión por parte de sujetos y grupos sociales es una realidad construida, como lo son las respuestas sociales para enfrentar los padecimientos, la vida y la muerte (Evans, Barer y Marmor, 1996; Ramos, 2006).

Por ello, entendemos la salud como un proceso socialmente determinado por las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen (López Arellano, Escudero y Dary Carmona, 2008). “Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas” (OMS, 2008). La determinación de la salud, por tanto, incluye la consideración de modelos de desarrollo, políticas económicas y sociales y sistemas políticos. Cuando las relaciones entre esas fuerzas y sistemas son inequitativas, dan lugar a inequidades en salud (OPS, 2017).

En sintonía con estos planteos, el programa de la asignatura despliega nociones y herramientas vinculadas con la promoción de la salud (OMS, 1986),

propuestas participativas de educación popular y de comunicación para la salud (Petracci, 2012) y el enfoque de “salud en todas las políticas” (Ståhl et al., 2006). Para desarrollar capacidades orientadas a identificar e intervenir en problemas y respuestas sociosanitarias, la materia se vale de herramientas de la epidemiología y la demografía, de procedimientos para analizar la situación de salud en organizaciones o poblaciones pequeñas (Pría Barros, 2006) y de mapeos de activos sociales para la salud comunitaria (García et al., 2019).

El plan de actividades prácticas se orienta y recupera aspectos de la “educación permanente en salud”. Esta perspectiva, inspirada en la pedagogía crítica y el constructivismo, concibe que

una información o experiencia pedagógica solamente produce sentido cuando dialoga con toda la acumulación anterior que las personas traen consigo. Partir de las incomodidades, dialogar con lo acumulado y producir sentido son las claves para el aprendizaje significativo en el campo de la salud. (Merhy et al., 2006, p. 153)

Inscribimos los objetivos de aprendizaje en el enfoque de capacidades, que se distancia de la formación por competencias y es dominante en la enseñanza universitaria argentina desde fines del siglo pasado. De acuerdo con Vilafranca y Buxarraís (2009), el foco en las capacidades traza como meta de la educación superior fomentar la agencia, autonomía y empoderamiento de los y las estudiantes (Citado en Boni Aristizábal, Lozano y Walker, 2010, p. 129). Dicho horizonte requiere promover “la reflexión crítica y la discusión argumentativa [...] sobre el mundo y la vida que llevamos” (Boni Aristizábal, Lozano y Walker, 2010, p. 129).

En función de los lineamientos teóricos y pedagógicos expuestos, la asignatura incorporó en 2011 los entornos virtuales a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con un rol complementario a las actividades presenciales. La enseñanza virtual ha ganado terreno en la educación universitaria en la última década, especialmente en las instancias de posgrado. Algunas de las ventajas más obvias que reporta se relacionan, por un lado, con la posibilidad de acercarse a personas residentes en territorios distantes del lugar donde se dicta la capacitación y, por otro, con el dinamismo temporal que posibilita a quienes participan en la capacitación (la asincronía de las clases).

Más allá de estas posibilidades, en los últimos años se debate sobre otras cualidades de esta modalidad frente al aprendizaje tradicional, cada vez más puesto en cuestión por docentes y estudiantes. Se sostiene que la interacción virtual en el campo educativo permite experimentar vínculos pedagógicos más horizontales y democráticos, al tiempo que favorece la construcción colaborativa de conocimiento en el marco de espacios socioeducativos expandidos (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018; Burbules, 2014).

Estos rasgos contrastan, a criterio de los y las autores/as mencionados, con características muy arraigadas en el aprendizaje tradicional, como la rígida separación entre contextos educativos formales y no formales, el distanciamiento con los asuntos y problemas de la vida cotidiana de las personas implicadas, la preeminencia de la lectoescritura como medio de aprendizaje y la reproducción de la lógica que entiende las disciplinas como compartimentos estancos. Ellos advierten que las herramientas de los entornos tecnológicos posibilitan nuevas experiencias educativas, pero también que internet y las redes sociales “no solo están transformando el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino que también están afectando profundamente al modo en el que nos conectamos y comunicamos” (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018, p. 56). Se afirma que en los entornos digitales se aprende de otra manera, porque se construye y comparte conocimiento de otra forma. Esto da lugar a nuevas perspectivas sobre el aprendizaje “concebido ahora como social, distribuido y situado” (Fueyo Gutiérrez, Braga Blanco, Fano Méndez, 2015, p. 120).

Hay autores/as que asocian la educación virtual con una “mayor ubicuidad” en los procesos de aprendizaje, por cuanto las actividades educativas se integran al flujo de la vida y las relaciones diarias (Burbules, 2014). A la vez, los y las educadores/as, familiarizados con formas más tradicionales de enseñar se ven impelidos/as a ensamblar las redes sociales con los entornos sociales, comunicativos y vitales de las personas participantes (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018).

En otros aspectos se observa menor posibilidad de innovación. Pese a la creciente utilización de redes sociales en los últimos quince años, su introducción en la educación es conflictiva. En particular, entre estudiantes universitarios/as hay un uso intensivo de las redes y permanecen conectados/as prácticamente durante todo el día. Sin embargo, la aplicación y utilización académica de las redes es escasa y, cuando sucede, es por iniciativa propia antes que por incentivo del profesorado, que raramente incorpora estas herramientas en la enseñanza (Fueyo Gutiérrez, Braga Blanco, Fano Méndez, 2015, p. 122).

De acuerdo con las fuentes, las redes tienen un enorme potencial para el aprendizaje, lo que incentiva a preguntarnos cómo utilizar este potencial sin atentar contra aquello que las hace valiosas y atractivas para los y las estudiantes. Además, recalcan que entre los educadores y las educadoras existen temores vinculados con que la utilización de este entorno permita que lo personal, informal o emocional se introduzcan excesivamente en el aula y cuestionen la visión moderna del conocimiento escolar como representante de la racionalidad universal. Quizás por ello la utilización de redes sociales ha estado plagada

de temores y desconfianza o, por lo menos, de una actitud defensiva entre los educadores y las educadoras.

Las perspectivas conceptuales aquí reseñadas nos conducen a plantear algunas inquietudes que atraviesan los resultados compartidos a continuación. En primer lugar, examinamos de qué manera se vieron modelados/afectados los contenidos, el plan de actividades prácticas, los objetivos de aprendizaje, la práctica docente y las experiencias de estudiantes en el escenario planteado por la situación pandémica. En segundo lugar, nos preguntamos si, empujados/as al completo desarrollo virtual de la materia, pudimos aprovechar las potencialidades que los entornos virtuales reportan y cómo operaron las limitaciones propias de la virtualidad en la experiencia estudiantil y docente realizada durante la pandemia.

Estrategia metodológica

Este artículo presenta los resultados de la sistematización de una experiencia docente. La sistematización de experiencias es una metodología ampliamente utilizada en el campo educativo. De acuerdo con Jara (2013), consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias, que son reconstruidas para dilucidar la lógica y los sentidos subyacentes en el proceso vivido, los diversos factores que intervinieron y su relación. La sistematización se propone producir conocimientos y aprendizajes significativos que posibiliten “apropiarse críticamente de las experiencias vividas, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2013, p. 78).

La sistematización comenzó con reuniones periódicas de una parte de las docentes, en las que reflexionamos sobre los desafíos y tensiones vivenciados durante el dictado de la materia. En esos encuentros también analizamos los exámenes finales, en particular, una pregunta que solicitaba desarrollar dos nociones o capacidades adquiridas durante el curso para comprender mejor o intervenir en la situación de emergencia y confinamiento social. Luego de este proceso concluimos que era necesario ampliar nuestras fuentes de información para realizar la sistematización, por lo que elaboramos instrumentos de recolección de datos para recuperar las percepciones del estudiantado y del equipo docente.

Por un lado, confeccionamos una guía de preguntas abiertas que fue respondida por el conjunto de los y las docentes de la materia¹ a través de WhatsApp y correo electrónico. Las preguntas se focalizaron en tres temáticas: i) la influencia

¹ En 2020 el equipo de cátedra estuvo integrado por la profesora titular, una adjunta, una jefa de trabajos prácticos y dos auxiliares de docencia, en condición de rentadas. También participaron tres docentes adscriptos. La adscripción docente es una figura frecuente en las universidades nacionales argentinas, a través de la cual se realiza una formación que habilita a ingresar a la carrera docente (sin ser excluyente) e implica el cumplimiento de un conjunto de tareas acotadas que se realizan *ad-honorem*.

de la coyuntura sanitaria y el dictado virtual de la materia en la tarea docente y en los procesos de aprendizaje; ii) las adaptaciones/modificaciones personales, horarias, vinculares, tecnológicas que debieron realizar por el singular contexto; iii) las diferencias de la experiencia de 2020 con respecto a años anteriores.

Por otro lado, desarrollamos un cuestionario en la plataforma Google Forms, que fue administrado a estudiantes al finalizar el curso. El cuestionario se estructuró en veinticuatro preguntas (que admitían respuestas cerradas y abiertas) e indagó por las condiciones en que desarrollaron el curso, la experiencia con los tutores y las tutoras, así como con las opiniones generales sobre los contenidos y la modalidad virtual. El instrumento se puso a disposición en octubre de 2020, después de finalizar el curso, para quienes regularizaron la materia. La difusión se realizó a través de los tutores y las tutoras, especialmente por WhatsApp. En el transcurso de una semana se obtuvieron treinta y seis respuestas, lo que representa el 37,5 % de los inscriptos/as en 2020.

El material recabado se analizó con diferentes técnicas según el tipo de información obtenida. Los datos surgidos de las respuestas docentes fueron abordados siguiendo el análisis temático y categorial propio de las técnicas cualitativas (Minayo, 2009). Los resultados del cuestionario dirigido a los y las estudiantes se trabajaron, mediante el análisis de contenido, en las preguntas de respuesta abierta. El tratamiento estadístico-descriptivo de los datos resultantes de las preguntas de respuesta cerrada se circunscribió al cálculo de las frecuencias y de los porcentajes que representaban respecto del total de respuestas.

Resultados

La experiencia desde el punto de vista del equipo docente

Durante el primer semestre de 2020, el plantel de la cátedra estuvo integrado por cinco docentes rentadas —con dedicaciones horarias diversas, aunque en su mayoría se trata de cargos simples— y tres adscriptos/as *ad honorem*. Las primeras son la profesora titular, una adjunta, dos auxiliares de docencia y una profesional que, por extensión de funciones en el Hospital de la Uncuyo, cumple parte de su carga horaria en docencia. En cuanto a la procedencia disciplinar, seis de las profesoras son trabajadoras sociales, uno es psicólogo, y otro es licenciado en Ciencias Políticas. Esta dotación de docentes, de carácter excepcional, fue clave para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria. En palabras de una profesora: “el hecho —un tanto fortuito, porque no es lo habitual— de contar con un equipo de ocho personas para desarrollar la materia permitió atenuar la mayor carga

de trabajo y lograr los resultados que tuvimos” (profesora titular, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020).

El dictado de la materia comenzó prácticamente en simultáneo con el decreto del ASPO. Los docentes comenzamos el ciclo con pesimismo, ansiedad e incertidumbre. Con independencia de las posiciones en la cátedra y en la facultad, advertimos que enfrentábamos dificultades pedagógicas excepcionales, entre ellas i) las limitaciones de los y las estudiantes para acceder a la conectividad y al equipamiento informático; ii) probables mermas en la cantidad de inscriptos/as; y iii) deserción durante el cursado por falta de actividades presenciales, de interacción cara a cara en las clases y espacios de consulta.

No obstante, y sin estar ajenas/os a temores del conjunto, algunos/as docentes avistamos que el nuevo contexto también podía dar lugar a oportunidades. Esto se debe a que, por un lado, como la materia se dicta en el primer semestre, se dispondría de más energías y más tiempo —por coincidir con la etapa más estricta del ASPO— para generar los contenidos íntegramente virtuales. Por el otro, se vislumbró que con la pandemia por el nuevo coronavirus, la problemática de la salud podría adquirir una nueva centralidad en la formación de los estudiantes de Trabajo Social. En este sentido dijo uno de los participantes:

estaba en el centro de la escena, como pocas veces podía yo recordar, la discusión sobre las políticas de salud, las estrategias de prevención, los límites de la biomedicina, términos epidemiológicos poblaban los medios de comunicación y las redes sociales. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

Más allá de estas presunciones, al finalizar el cuatrimestre pudimos revisar cuán acertadas o alejadas de la experiencia efectiva se encontraban estas anticipaciones, y reflexionar sobre la tarea realizada.

Influencias de la coyuntura sanitaria y la virtualidad en el dictado de la materia

En primer lugar, desde el equipo docente identificamos que la coyuntura (pandemia y ASPO) tuvo, entre otras consecuencias, nuevas “disponibilidades” en estudiantes, producto del aislamiento, la inédita valoración social que adquirió la salud pública y las adaptaciones que realizó el equipo de cátedra al nuevo escenario. En términos generales, coincidimos en que las/os estudiantes dispusieron de más tiempo para dedicar al curso. Además, advertimos que, por la edad promedio de la mayoría, el estudiantado está familiarizado con la comprensión y el manejo de los formatos audiovisuales y las plataformas virtuales utilizadas para desarrollar clases, trabajos prácticos e instancias de evaluación.

En segundo lugar, durante el cursado notamos que la pandemia y el ASPO supusieron una atención nueva sobre ejes clave de la asignatura que no suelen ser puestas en valor. Por ejemplo, las respuestas del sistema de salud frente a una emergencia, las brechas sociales en el acceso a la salud y a la tecnología, así como la vinculación entre actores e instituciones cuyas políticas deben converger para enfrentar los determinantes de la salud.

Además, percibimos que la coyuntura modificó modalidades habituales de relación con estudiantes, y que esos cambios operaron como oportunidades para el desarrollo de la materia. Hubo coincidencias respecto de que, en relación con cohortes anteriores, tuvimos una mayor disponibilidad y apelación simultánea a dispositivos como el aula virtual, los grupos de WhatsApp, los teléfonos y correos personales para compartir materiales, facilitar el acceso a contenidos y disipar dudas: “El intercambiar consultas y preguntas en el espacio de los grupos de WhatsApp para la tutoría, con un número reducido de estudiantes, le aportó una horizontalidad y cotidianidad a la comunicación, que no había experimentado antes” (profesora adjunta, comunicación personal, 19 de noviembre de 2020)

Emergió también en las apreciaciones docentes una mayor receptividad a situaciones específicas de estudiantes y más imbricación de la docencia con la vida cotidiana de cada uno/a. En el escenario de emergencia, la docencia implicó mucha creatividad, necesidad de producir materiales audiovisuales nuevos, mayor disposición horaria e involucramientos que excedieron, de lejos, lo que se esperaría de la dedicación de un/a profesor/a en condiciones habituales. Con respecto a esto, uno de los auxiliares afirma: “tuve que acostumbrarme a establecer el contacto de otro modo, y a encontrar la manera de lograr que los/las estudiantes accedan a los conceptos de la forma más ilustrativa posible” (auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020).

Otra modificación significativa de las tareas docentes se vinculó con nuevos cuidados y mayores exigencias en la preparación de las clases virtuales. Además, el imperativo de adecuar contenidos disparó la inquietud de poner en diálogo los propios con los de otras materias del currículo. Con respecto a esto, los y las docentes y auxiliares reflexionaron lo siguiente.

Este formato permite que podamos revisar con mayor detenimiento cada contenido que se les proporciona a los estudiantes e inclusive revisar hasta los conceptos que se expresan verbalmente, porque todo queda registrado digitalmente, cosa que de forma presencial no es posible. (Docente adscripta, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020)

clases mucho más guionadas, más “practicadas”, más conceptuales y precisas que, además, tienen la posibilidad de ser escuchadas repetidamente en caso de dudas. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020)

ajustamos la bibliografía, hice algo que no había hecho en años anteriores, que fue dialogar con profesores de otras materias que dictan contenidos afines y leer su bibliografía para hacer una síntesis que facilitara que los estudiantes pudiesen recuperarlas y recrearlas en el contexto de la problemática de la salud. (Profesora adjunta, comunicación personal, 19 de noviembre de 2020)

El imperativo de seleccionar contenidos, priorizar materiales de estudio, reemplazar las clases expositivas por dispositivos audiovisuales breves y concisos y realizar devoluciones orales o escritas sintéticas y adaptables a las posibilidades del estudiantado habilitaron poner en cuestión ciertos mitos y dogmas presentes en la formación de grado de trabajadores sociales. Advertíamos estos mitos y dogmas antes de la epidemia global, con cierto malestar, sin que ello redundara —hasta ahora— en un cuestionamiento profundo y un cambio en nuestra dinámica de trabajo y de relacionamiento con el resto de la carrera.

Parte de las adecuaciones que se identificaron como necesarias derivan de la mayor mediación tecnológica que involucra desarrollar una materia de manera virtual. Estos acomodamientos demandaron desplegar nuevas capacidades y recursos, e interpelaron los modos aprendidos de ejercer la docencia antes del ASPO. Como ha sido indicado por investigaciones recientes (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020), en el contexto de la virtualidad, movilizada por la pandemia de coronavirus, la creación de contenido digital es una de las “competencias digitales” que se han mostrado más débiles entre docentes. También el manejo de la seguridad en entornos informáticos (protección de datos personales, por ejemplo) fue identificado como una habilidad poco desarrollada por educadores/as. Además de las dificultades mencionadas, el equipo docente reconoció que el reemplazo obligado de las clases y consultas presenciales por medios virtuales exigió una nueva y mayor carga laboral, cuya contracara fue que resultaron más amigables para el estudiantado. En este sentido, expresan lo siguiente:

Tuve que aprender rápidamente a manejar los distintos dispositivos, plataformas que no formaban parte de nuestra cotidianidad, grabar videos para que los y las estudiantes nos conocieran y para introducir y sintetizar cada unidad o bien modificar el pedido de gráficos, mapas conceptuales, cuadros y otros detalles que pudieran dificultar la resolución de los prácticos. (Jefa de trabajos prácticos, comunicación personal, 21 de noviembre de 2020)

Me generó bastante incertidumbre la falta de ese *feedback* inmediato que permite la presencialidad. [...] hubo una participación más activa, quizás porque el modo de comunicarse en estas circunstancias (a través de WhatsApp, por ejemplo) puede resultarles más cómodo y habitual para interactuar. (Docente adscripto, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020).

En sintonía con lo expresado por los y las estudiantes, uno de los grandes desafíos que conllevó la enseñanza virtual durante el aislamiento fue la modificación en la administración de los tiempos. Los docentes y las docentes

compartimos que se requirió de mayor plasticidad en un contexto que también modificó la dinámica de trabajo del equipo de cátedra: “ser flexibles con las fechas y los plazos de trabajo y para responder dudas a cualquier hora porque los alumnos contaban con teléfonos y mail personales” (auxiliar de docencia, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020); “hubo un aumento de horas para cubrir la demanda de los estudiantes y disminución de los encuentros de equipo docente” (auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020); “disponer de algunas horas más para el acompañamiento de los estudiantes en el grupo de WhatsApp, generar espacios de consulta individual o con el uso de videollamada” (docente adscripto, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

La nueva situación de enseñanza-aprendizaje aparejó adecuaciones en la vida cotidiana personal y familiar. Requirió la gestión de recursos tecnológicos compartidos con familiares, la transformación de ciertos ambientes hogareños y la adaptación de los horarios domésticos. En este sentido, afirmaron en las entrevistas:

fue necesario adaptar y organizar los horarios hogareños para el uso de la única computadora familiar. (Docente adscripta, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020)

generar un espacio cómodo en casa para trabajar, adquirir auriculares y ordenar una carpeta digital para hacer control de planillas y seguimiento de entrega de los trabajos prácticos entregados, descargar material de consulta para tenerlo a mano para los estudiantes. Tomar tiempo para realizar entregas y devoluciones de trabajos valorando la composición realizada por lxs [sic] estudiantes. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

la difícil o imposible manera de hacer cortes entre los dos ámbitos, la exposición de estar trabajando en presencia del resto de los integrantes del grupo familiar conviviente, la sobredependencia de acceso a internet y de los elementos electrónicos de comunicación, entre otros ajustes. (Jefa de trabajos prácticos, comunicación personal, 21 de noviembre de 2020)

Cabe destacar que la mayor parte del equipo trabajó en servicios de salud en simultaneidad con la tarea en la universidad. Esta doble inserción laboral fue claramente advertida como factor de sobrecarga:

como mantuve y hasta incrementé el resto de mi carga laboral —en salud y académica, porque, por ejemplo, varios tesisas rezagados aprovecharon el momento para cerrar sus tesis—, terminé el cuatrimestre con mayor desgaste que en ediciones anteriores. (Profesora adjunta, comunicación personal, 19 de noviembre de 2020)

trabajando un tiempo 7 por 7 y en otro tiempo 14 por 14, con los chicos en mi casa y un esposo haciendo *home office*, fue difícil. También se nos rompió una compu [sic] en abril, lo que significó un esfuerzo de organización familiar/laboral. (Docente adscripta, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020)

Como puede observarse, múltiples transformaciones coyunturales modelaron la experiencia docente durante la pandemia. Algunas se vincularon con las limitaciones impuestas por las medidas de aislamiento. Otras, con la acelerada adecuación a la virtualidad y una parte relevante de esta experiencia, fueron marcadas por las transformaciones en la cotidianidad y la carga de trabajo. El conjunto de estos aspectos incidió, a su vez, en los resultados, como veremos a continuación.

Valoración global de la tarea docente

En general, la evaluación de la tarea docente en el contexto de la pandemia y el ASPO es favorable. Este juicio se asienta, en parte, en los resultados en términos de sostenimiento del curso y alta proporción de estudiantes que regularizaron la materia en la primera parte del año y la aprobaron en las mesas 2020, en comparación con años anteriores. Esta apreciación se hace sin desconocer el esfuerzo que supuso afrontar la tarea:

dimos clase al inicio de la pandemia, con todo lo que significaba, siendo pioneros de alguna manera por encontrarnos en el primer cuatrimestre. Por habernos encontrado con esta realidad un poco de golpe y casi sin aviso, creo que estuvo muy bien. (Docente adscripto, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020)

El desgaste y cansancio real percibido por docentes es directamente proporcional con los beneficios reales experimentados por la mayoría de los/las estudiantes. (Profesora titular, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

Los y las integrantes de la cátedra estimamos que estos logros fueron posibles por el compromiso de docentes y estudiantes, quienes procuraron que "a través de la virtualidad, se pudiera garantizar el vínculo pedagógico". Destacamos la disponibilidad para contactarnos con los y las estudiantes por diversos medios y en diferentes momentos, aunque advertimos que esta situación deberá regularse y limitarse a futuro. También subrayamos la atención y tramitación de necesidades singulares de los y las estudiantes como recurso para sostener el curso. Asimismo, identificamos que el hecho de no trasladarse hasta la facultad abrió la oportunidad, entre estudiantes, de organizarse para relacionarse con los insumos que se produjeron en el momento en que estaban dispuestos a prestar atención y, para los y las docentes, de una mejor preparación de las clases. El conjunto de estos elementos, a criterio del equipo, contribuyó a garantizar el derecho a la educación:

Deberíamos analizar si no tener que pagar transporte, no poder realizar prácticamente ninguna actividad (quédate en casa), pérdida de trabajo o trabajo en casa, no importar las distancias ya sea en otro departamento o provincia, llevaron al resultado de menor desgranamiento durante el dictado, mayor participación y poder terminar el ciclo habiendo rendido el final. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020)

Los educadores y las educadoras compartimos que la capacidad para afrontar la nueva situación de enseñanza-aprendizaje descansó en buena medida en una serie de fortalezas del equipo. Entre ellas, se destacan la experiencia adquirida en el uso de la plataforma virtual como soporte de la enseñanza presencial, que se desarrolla desde hace casi diez años. También implicó la diversidad de perfiles docentes, la complementación de roles y una mayor implicación frente al nuevo desafío. Otra fortaleza identificada fue la capacidad de adaptarse y de construir nuevas respuestas y acuerdos, tomando como oportunidad los interrogantes que disparó una pandemia:

la flexibilidad de pensar los contenidos y ejercicios prácticos para que los estudiantes pudieran realizar una reflexión en su entorno más cercano sobre el impacto y cumplimiento de las medidas del aislamiento social preventivo y obligatorio. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020)

Ahora bien, además de valorar las fortalezas, se acuerda que el contexto generó mayores exigencias personales, profesionales y académicas:

una invasión de momentos de descanso, que fue bastante agotadora. (Jefa de trabajos prácticos, comunicación personal, 21 de noviembre de 2020)

dadas las condiciones en que trabajamos, creo que buena parte de los logros se asientan en una intensificación del trabajo docente. (Docente adscripto, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

lo que más me costó fue lidiar con la sensación de que no estaba formada/preparada para el trabajo en entornos virtuales. Ese aprender sobre la marcha, en medio de una gran incertidumbre del contexto, me resultó muy demandante y por momentos agotador. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

mucho, mucho estrés, especialmente para generar material grabado de las clases expositivas. (Auxiliar de docencia, comunicación, 16 de noviembre de 2020)

resolver las falencias tecnológicas que tenía en mi hogar para poder realizar las tareas docentes: desde mandar a arreglar mi computadora personal, que tenía el micrófono roto, pedir prestada otra para reemplazarla, hasta cambiar el servicio de internet que era insuficiente para la demanda de trabajo virtual. (Docente adscripta, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020)

La experiencia desde el punto de vista de las y los estudiantes

En 2020 se inscribieron ciento dieciocho estudiantes para cursar la materia. Del total de inscriptos/as, la notable mayoría fueron mujeres y solo cursaron nueve varones, lo que coincide con el perfil feminizado de la carrera. El 43 % tiene menos de veintidós años; el 34 %, entre veintidós y veintisiete años, y el 33 % restante supera esas edades. Estos datos marcan un porcentaje superior al 70 % y son jóvenes o adultos jóvenes. Como indican los datos expresados, el perfil

mayoritario de los y las cursantes es de mujeres jóvenes que cursan la carrera de Trabajo Social.

La mayor parte de la información que presentamos sobre los y las estudiantes fue recabada mediante el cuestionario virtual. Entre quienes respondieron el cuestionario, la mayoría son estudiantes de la carrera de Trabajo Social, mientras que solo dos pertenecen a otras carreras (Sociología y Tecnicatura en Políticas Públicas), y seleccionaron la asignatura como electiva. Aunque el índice de respuesta fue acotado, consideramos que permite identificar algunas tendencias relevantes que analizamos en los siguientes apartados.

Condiciones de cursado durante la pandemia y las medidas de ASPO

Debido a que el dictado de la materia fue completamente virtual, los y las estudiantes debieron utilizar los insumos tecnológicos disponibles en sus hogares para afrontar el cursado. Al respecto, hallamos que más de la mitad de quienes respondieron el cuestionario utilizó más de un tipo de dispositivo para acceder a las clases virtuales. Entre las opciones que combinaron, el 71 % apeló al celular, el 57 % a un portátil o a una tableta y el 43 % a una computadora de escritorio. Solo tres personas dispusieron únicamente de celular. La mitad de los y las estudiantes debieron compartir con familiares, amigos o compañeros de trabajo los dispositivos que utilizaban para conectarse. Cerca del 45 % de los y las estudiantes consultados/as calificó su conectividad a internet como regular y solo dos personas manifestaron tener graves límites de conectividad².

Dadas las notorias modificaciones en la cotidianidad por la pandemia, nos interesó indagar en las tareas extraacadémicas que los y las estudiantes sostuvieron mientras cursaban Problemática de la Salud. Primero, encontramos que la proporción que trabajó de manera remunerada (presencial o virtual) durante el cursado y la de quienes no lo hicieron fue similar³. Segundo, un 20 % manifestó haber visto aumentada su carga de trabajo remunerado respecto de la situación previa al aislamiento. También indagamos en la carga de trabajo no remunerado

² El acceso limitado a conectividad que reportan los y las estudiantes consultados coincide con lo recabado en un estudio más amplio realizada por el Servicio de Orientación de nuestra facultad, de acuerdo con la cual el 32% de las y los estudiantes de Trabajo Social solo acceden a internet a través de datos móviles. Este porcentaje es de 14 % en la carrera de Comunicación Social, en la que 63 % de los y las estudiantes manifiestan que pueden conectarse a través de wifi (Volman, Raimondi y Maturano, 2020, p. 6).

³ El trabajo de Volman, Raimondi y Maturano (2020, p. 5) profundiza en las posibilidades de avance académico en el contexto de la pandemia cuando la trayectoria educativa convive con la trayectoria laboral y condiciona la situación socioeconómica. En ese reporte se marca que algo más de la mitad de los estudiantes de la facultad manifiesta que ha continuado trabajando durante la cuarentena: el 57 % realiza teletrabajo. En este grupo se expresan las dificultades relativas a la convivencia de actividades académicas, laborales y familiares, lo que complejiza la administración y uso del tiempo que se destina al desarrollo de actividades académicas. Por su parte, una alta proporción de quienes no trabajaron manifiesta profunda preocupación por su situación económica, debido a que gran parte de ellas y ellos han perdido el trabajo por la crisis generada por la pandemia.

y hallamos que el 47 % de los y las estudiantes aumentaron el tiempo dedicado a las tareas domésticas y de cuidado. Finalmente, consultamos por las actividades de militancia o trabajo barrial. Esta pregunta arrojó que la gran mayoría (77 %) no realizó actividades de este tipo durante el curso, mientras que el 11 % afirmó que se incrementó el tiempo dedicado estas actividades respecto de la dedicación habitual que mantenían antes del confinamiento.

Para completar el panorama de condiciones del curso, indagamos la cantidad de horas semanales dedicadas a la materia durante el cuatrimestre. Un 48 % dedicó entre cuatro y siete horas, el 38 % mantuvo una dedicación de entre ocho y diez horas, mientras que una proporción menor mantuvo dedicaciones por debajo (6 %) o por encima de los otros segmentos (6 %) (figura 1).

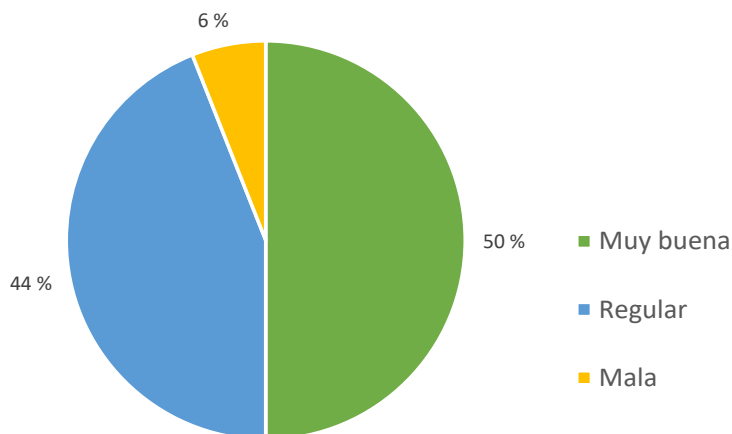


Figura 1. Calidad de la conexión a internet durante el curso

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas de los estudiantes al cuestionario virtual autoadministrado.

Los datos hasta aquí expuestos señalan algunos asuntos relevantes. En primer lugar vemos que, respecto de la disponibilidad de insumos tecnológicos, en todos los casos tuvieron algún dispositivo para conectarse y solo dos personas calificaron su conexión a internet como mala. Sin embargo, el hecho de que la mitad del estudiantado no dispusiera de un dispositivo a tiempo completo (dado que debía compartirlo con otras personas) y que no tuviese una conectividad a internet óptima, habla del esfuerzo que requirió para ellos y ellas sostener su participación en el curso. También resulta relevante que el dispositivo más utilizado fuese el teléfono celular, instrumento con menores funciones y comodidades para visualizar clases, producir textos y leer bibliografía extensa. Una consulta más amplia realizada por el servicio de orientación de nuestra facultad advierte que las limitaciones con los dispositivos complejizan el proceso de

enseñanza-aprendizaje en varios frentes. En este sentido, Volman, Raimondi y Maturano (2020) afirman:

la lectura de textos desde la pantalla reducida del celular, las complicaciones para la realización de trabajos y actividades solicitadas por las cátedras, especialmente la elaboración de textos en formato de Word y Power Point, a lo que se suman otras dificultades referidas a la escasa memoria disponible en los dispositivos, en su mayoría antiguos o compartidos con otros miembros de la familia, lo que dificultó la descarga de aplicaciones y recursos solicitados por las cátedras. (p. 6)

En segundo lugar, la información recabada sobre la carga de trabajo remunerado y no remunerado indica dos datos llamativos: i) el 20 % vio incrementada su carga de trabajo remunerado habitual y ii) el aumento del trabajo doméstico y de cuidados durante la pandemia afectó casi al 50 % de las y los estudiantes. Estos datos son consistentes con el informe publicado recientemente por la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género (2020), en el que se indica que el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado es una de las actividades que aumentó su carga notablemente durante la pandemia. Como veremos más adelante, particularmente el cuidado de niños y niñas aparece como una situación que tensionó el cumplimiento de las exigencias académicas. Sobre este punto, las variables generacionales y de género se entrecruzan para explicar la mayor carga doméstica (y la menor disponibilidad de tiempo para otras actividades) de las mujeres que son madres. En todo caso, ambos datos muestran un aumento de cargas de trabajo que acompañaron a una proporción relevante de los y las estudiantes durante el cursado.

Dificultades y oportunidades del cursado virtual durante la pandemia y el ASPO

Un tema que nos interesó particularmente tiene que ver con las dificultades y oportunidades identificadas por los y las estudiantes para leer, cumplir con las consignas, interactuar con tutores y rendir exámenes en el nuevo contexto. En cuanto a las dificultades, de manera predominante, encontramos dos asuntos en las respuestas que coinciden con los datos presentados en la sección anterior. Por un lado, se evidenció la falta de tiempo en el marco de cambios de la carga de trabajo cotidiana. Por otro lado, se perciben problemas en la disponibilidad de conectividad y de dispositivos para trabajar de manera virtual. Algunas expresiones revelan la vivencia de estas dificultades:

Tuve mucho trabajo, más de lo normal, además de mis hijas las 24 horas en casa.
(Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 10 de octubre de 2020)⁴

⁴ Cada una de las expresiones textuales que se presentan en este apartado corresponden a diferentes estudiantes y fueron relevadas mediante un cuestionario virtual cuyas características se detallaron en la sección metodológica de este artículo.

Tuve cierta dificultad al entregar los prácticos a tiempo, ya que por momentos estaba muy complicada por temas de superposición de horarios con el trabajo. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

el hecho de tener que compartir la compu [sic] fue al principio un obstáculo, hasta que organizamos los horarios de uso. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 2 de octubre de 2020)

Aunque aludido con menos frecuencia, el cambio en las formas de enseñanza-aprendizaje que impuso la virtualidad fue otra de las dificultades referidas. Se destacan malestares por la ausencia de espacios compartidos con pares; la tensión entre los requerimientos de concentración propios del estudio y sus condiciones domésticas; y una percepción de incertidumbre en cuanto a la forma en que se desarrollarían las evaluaciones.

Estar muchas horas frente a la pantalla y sin estar con otras compañeras fue lo más dificultoso o cansador. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

En mi casa no tengo un espacio específico para estudiar, lo hago en el *living*, y eso a veces me presentaba dificultades para concentrarme. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de octubre de 2020)

También se mencionan una serie de problemas que pueden asociarse a malestares emergentes o padecimientos mentales que surgieron o se profundizaron en este contexto inédito de confinamiento social. En este sentido, se afirma en el cuestionario realizado:

En el actual contexto ha sido dificultosa la cuestión del encierro y, al trabajar en la salud, me costaba concentrarme a la hora de leer textos. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 10 de octubre de 2020)

Dolores físicos, agotamiento mental, angustias, entre otros. (Estudiante de Trabajo Social de intercambio, comunicación personal, 8 de octubre de 2020)

Fui víctima de violencia durante el cursado. (Estudiante de Trabajo Social, mujer, comunicación personal, 4 de octubre de 2020)

Otros problemas identificados por los/as estudiantes se relacionan de modo más directo con el programa de la materia, las exigencias curriculares y la plataforma virtual utilizada. Esta última es una herramienta que fue creada para la implementación de ofertas educativas a distancia y que paulatinamente fue incorporada en la enseñanza presencial para actividades puntuales. En muchos casos, antes de la pandemia, funcionaba más como un repositorio de bibliografía que como un ámbito de encuentro entre docentes y estudiantes. Aunque nuestra materia incorpora desde hace varios años el uso de esta plataforma entre las estrategias pedagógicas, su utilización intensiva durante el dictado

virtual supuso algunas tensiones, vinculadas con ciertas características de este recurso, que resulta poca dinámica e intuitiva. Algunas de las dificultades con la plataforma pueden ser identificadas en las palabras de los/as estudiantes:

La Uncuvirtual resulta complicada para enviar trabajos, ya que no siempre se envían correctamente los archivos y más de una vez tuvimos que terminar enviando los TP por mail. Pero todo lo demás de la plataforma funciona bastante bien. (Estudiante mujer de Sociología, comunicación personal, 10 de octubre de 2020)

Algunos power [sic] no se escuchaban, pero después lo fueron solucionados subiendo al Drive los power [sic] y audios. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 6 de octubre de 2020)

No estaba acostumbrada a trabajar con tantas bibliografías. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

Pese a tales tensiones, el 75 % de los y las estudiantes manifestaron que siempre pudo acceder con facilidad a la cátedra virtual para descargar bibliografía y visualizar las clases en línea. El 18 % tuvo acceso casi siempre, y el 7 % pocas veces.

En cuanto a las oportunidades para transitar la materia en el contexto de ASPO, en general, se alude a la posibilidad de realizar una gestión más libre de los tiempos y, en algunos casos, se destaca la mayor disponibilidad horaria en situaciones en las que estudiar “no compete” con otras opciones (laborales, sociales o recreativas, por ejemplo).

Este año dejé de trabajar, entonces pude dedicar tiempo completo a la facultad y al cursado, sumado a que tengo el privilegio de contar con computadora propia e internet en mi casa. (Estudiante mujer de Sociología, comunicación personal, 9 de octubre de 2020)

Tomo como una ventaja las clases *online*... el poder ver las clases cuando yo quiera también me pareció una excelente oportunidad, porque al ser asincrónicas, yo podía verlas en un momento en el que me sintiera bien y con ganas de hacerlo. Eso aumenta mi productividad y creo que me ayudó a entender bien la materia y poder dedicarle el tiempo que requería. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 1 de octubre de 2020)

También se destacó con frecuencia la ventaja que supuso “ahorrarse” el tiempo de traslado hasta la facultad:

El cursado virtual fue una gran ventaja, ya que vivo muy lejos de la facultad, y el no tener que trasladarme hasta allá me hizo ganar tiempo para estudiar en mi casa, acomodando mis tiempos a los horarios de mi trabajo. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 3 de octubre de 2020)

Algunos estudiantes señalaron que, incluso, al disponer individualmente dispositivos para el cursado virtual, lograron mejor organización y mayor productividad que en el cursado presencial: “Tuve la posibilidad de poder contar con un espacio para poder estudiar y leer tranquila y también poder acceder a los dispositivos como celular y compu [sic]. Creo que tener esas dos partes fue fundamental para el cursado” (estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 15 de octubre de 2020).

Nos interesa detenernos en las valoraciones sobre la modalidad de resolución de los trabajos prácticos. Esta instancia es central en el dictado de la materia y demanda diversas instancias de intercambio de estudiantes entre sí y con los y las docentes. Durante 2020 propusimos realizar esta tarea de manera individual o en parejas (69 % optó por esta última modalidad) y las actividades se modificaron parcialmente para su realización de manera virtual. Como se aprecia en la tabla 1, la flexibilidad y la libertad en la administración de los tiempos, la disponibilidad de espacios físicos para estudiar y la conectividad operaron como ventaja para un segmento de estudiantes y para otros como desventaja para la realización de los prácticos.

Tabla 1. Percepciones de estudiantes respecto de la modalidad virtual de resolución de trabajos prácticos

Desventajas	Ventajas
Se desdibujan los límites de las tareas cotidianas en el día a día.	Adaptar el estudio a los horarios no laborales
No poder juntarse de manera presencial en grupo y sacarse dudas y debatir, cara a cara, en vivo, con ejemplos, con profesores y compañeras.	Tener acompañamiento grupal y de los profesores. Tener más tiempo por no estar trabajando.
Dificultad para establecer tiempo específico para dedicar a los prácticos.	Se pudo dedicar más tiempo a los prácticos.
No tener acceso adecuado a internet.	Cada una pensaba lo que podía aportar, se dialogaba y acordaban horarios para elaborar conclusiones.
Tener diferentes horarios de conectividad con las compañeras del grupo de los módulos prácticos dificulta una comunicación fluida.	La posibilidad de elegir con quién hacerlos. Poder analizar contenidos, transcribir ideas y organizarse según los propios tiempos
No disponer de un lugar de estudio adecuado y tener dificultades para concentrarme.	Familiarizarse con herramientas como Google Drive, Meet, etc.
Muchas veces no hay motivación.	Mayor concentración.

Fuente: elaboración propia.

También se perciben como oportunidades algunas de las estrategias pedagógicas desarrolladas desde la cátedra y emergen reflexiones que ponen en valor cierta capacidad de adaptación docente al nuevo entorno. Un sentimiento compartido entre muchos y muchas estudiantes es que el desarrollo de los prácticos se vio favorecido por las decisiones del equipo docente de trabajar en grupos más pequeños que los que se promovían de manera presencial y el énfasis en el acompañamiento sostenido por parte de los tutores y las tutoras:

Siempre tuvimos oportunidad de cumplir con las consignas y tengo entendido que la cátedra fue flexible con compañeres [sic] que no tenían las mismas posibilidades de cumplir con los trabajos o si tenían situaciones particulares. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 10 de octubre de 2020)

otras materias enviaban mucho material y trabajos sin tener en cuenta el contexto en el que estamos. Entonces eso me presentaba dificultades para leer los textos a tiempo y poder hacer los trabajos con tranquilidad. [...]. Por eso valoro mucho lo que la cátedra Problemática de la Salud hizo de disminuir la bibliografía y asignarnos tutoras para poder tener un mejor cursado y acompañamiento. (Estudiante hombre de Trabajo Social, comunicación personal, 3 de octubre de 2020)

los hacías con tiempo y luego solo los enviabas y siempre obtuvimos rápidas devoluciones y, al ser en comisiones, fue muy importante y resultó agradable la materia. (Estudiante mujer de intercambio internacional, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

lo organizada que estaba la cátedra, que permitió que los desafíos de la virtualidad no se sintieran. Se pudo acceder de forma más rápida a la producción-entrega-corrección. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 11 de octubre de 2020)

El canal de comunicación más habitual entre estudiantes y tutores fue WhatsApp, en la modalidad de grupos (60 % de las respuestas) o la mensajería privada de esta red social (25 % de las respuestas). Esta tendencia coincide con los datos de un estudio exploratorio, realizado en Mendoza recientemente, que señala que entre los recursos tecnológicos más utilizados por docentes durante el confinamiento se destaca WhatsApp, por cuanto resulta una tecnología de uso masivo que no demanda mayor pericia para su utilización (Expósito y Marsollier, 2020). En menor medida, las comunicaciones fueron por correos electrónicos privados (8 % de las respuestas), mientras que la mensajería de la plataforma Uncuvirtual no se consignó como medio significativo para los intercambios. La cantidad de tiempo destinado por tutores y tutoras para consultas y otros intercambios se consideró suficiente para el 97 % de los estudiantes que respondieron el cuestionario.

Al indagar por la valoración acerca de la calidad del acompañamiento, las respuestas fueron altamente favorables. Entre los aspectos más positivos, se

destacan la posibilidad de comunicarse con los y las tutores por diferentes canales, la predisposición para responder rápidamente a las dudas en diferentes horarios y la “claridad” y “precisión” de las devoluciones escritas. Se reiteran expresiones de satisfacción por la disponibilidad y calidez en el trato dispensado en las tutorías, se sintieron “acompañadas”, “apoyadas” y “motivadas”.

Me sorprendió bastante el trabajo tan personalizado, por la cantidad que éramos cursando. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 9 de octubre de 2020)

Mantuve una interacción constante con la profe y así pude finalizar satisfactoriamente mi cursado. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 1 de octubre de 2020)

El acompañamiento de wasap [sic] con los tutores nos acercó, nos facilitó el entendimiento de los contenidos y nos mantuvo informados en todo momento. (Estudiante mujer de Trabajo Social, comunicación personal, 13 de octubre de 2020)

Subían las clases, explicaban los prácticos a través de videos, la tutora nos resolvía dudas a través de audios de wsp [sic] y el examen fue adecuado al contexto. Gracias a todo eso, logré entender muy bien los conceptos. (Estudiante hombre de Trabajo Social, comunicación personal, 3 de octubre de 2020)

Al igual que puede advertirse en las respuestas docentes, la flexibilidad de los y las docentes destaca como un elemento central en el sostenimiento de la estrategia pedagógica. Este dato se evidencia también en el hecho de que el canal de comunicación más recuente fuese WhatsApp, una red poco estructurada e informal que permite enviar diversos tipos de mensajes y contenidos con rapidez y fluidez. El contrapunto de esta flexibilidad docente es la percepción de mayor carga y extensión de la jornada laboral enunciado en las respuestas del equipo de cátedra.

Relevancia de los contenidos de la materia en la coyuntura sanitaria

Una parte importante del cuestionario compartido con los y las estudiantes se orientó a captar sus intereses respecto de los contenidos del programa. En particular, nos importaba corroborar si la coyuntura sanitaria había incidido en la disposición hacia ciertos temas de la materia.

Los y las estudiantes mencionaron que los contenidos que despertaron mayor interés son, en primer lugar, las desigualdades sexo-genéricas como determinantes de la salud (54 %). Siguen en orden de interés los contenidos sobre determinantes sociales de la salud, la estrategia de salud en todas las políticas y la promoción de la salud (43 %). Detrás se ubican el trabajo intersectorial e interdisciplinario en salud (34 %) y los modelos teóricos del proceso salud/enfermedad (26 %). Los temas que menos menciones merecieron fueron:

i) atención primaria de la salud, ii) intervención profesional en el campo de la salud, iii) políticas de salud en los estados neoliberales y en los estados sociales de derecho, iv) el sistema de salud argentino y de Mendoza, v) marcos normativos para la intervención profesional en salud, epidemiología y vi) análisis de situación de salud.

Esta priorización de contenidos se relaciona con inquietudes de índole muy diversa. Prevalece entre las respuestas estudiantiles la puesta en valor de aquellos ejes temáticos que se refieren a áreas de conocimiento “que no se abordan en ninguna otra materia”, que se interpreta que “guardan directa relación” con las intervenciones profesionales y que contribuyen a disipar dudas y prejuicios con las competencias del trabajo social en el campo de la salud. En este sentido, uno de los estudiantes afirmó: “Elegí los contenidos que me ayudaron a comprender más los posibles abordajes que puede realizar el trabajo social” (Estudiante mujer de trabajo social, comunicación personal, 6 de octubre de 2020).

Un segundo grupo de justificaciones frecuentes son sumamente genéricas. Remiten a formulaciones vinculadas a los discursos dominantes sobre la formación y alcances de la disciplina. En esta línea se expresa: “Elegí los contenidos que más me han aportado al pensamiento crítico” (estudiante mujer de trabajo social, comunicación personal, 11 de octubre) o bien que “la representación social del trabajo social en salud sigue en proceso de deconstrucción, es importante que la intervención profesional sea interdisciplinaria. Apostar por una perspectiva de derechos, más integral, en función del enfoque de salud en todas las políticas” (estudiante mujer de trabajo social, comunicación personal, 14 de octubre de 2020).

En menor medida, se priorizan ciertos contenidos porque se entiende que aportan claves para entender la situación de pandemia o bien para analizar del sistema de servicios de salud y la política de salud como capítulo de las políticas sociales. En este sentido, afirmó una estudiante:

No imaginaba la relevancia de las políticas públicas respecto a salud y la transversalidad de esta respecto al resto de las políticas. Como así también la manera en que afectan los determinantes sociales la salud-enfermedad- cuidado. Trabajarlo en un contexto como el actual me dejó mucho aprendizaje. (Estudiante mujer de trabajo social, Comunicación personal, 10 de octubre de 2020)

La mayor parte de las respuestas no asocian la relevancia de los contenidos al contexto inmediato de la pandemia. Aquí surge un contrapunto con las presunciones docentes que anticipaban una mayor incidencia del contexto sanitario en el interés que suscitarían ciertos contenidos.

Tanto en los exámenes como en las respuestas del cuestionario advertimos una tendencia a ponderar los temas abordados en la materia de acuerdo con valoraciones amplias que asocian, de maneras un tanto ambiguas, categorías teóricas de gran alcance y abstracción con conceptos de escala más reducida y de mayor concreción. Este vínculo pareciera carecer de la mediación de herramientas analíticas de alcance intermedio. Por ejemplo, se ligan las nociones de intersectorialidad e interdisciplina con el “pensamiento crítico” y la “garantía de los derechos humanos”. Nuestra experiencia como docentes de la carrera nos permite entrever que no se trata de una situación que atañe exclusivamente a la materia Problemática de la Salud. De hecho, existen trabajos previos que han analizado este tema y señalan que se trata de un rasgo de ciertas producciones teóricas de la disciplina. En este sentido, afirma Lobos (2020):

Muchas producciones en Trabajo Social se caracterizan por definir poco, partir de supuestos que no se aclaran —lo que produce una notable autohipnosis—, cubrir ciertos conceptos de las ciencias sociales con un tono moral, apelar al pensamiento binario y abusar de algunos bellos términos como *sujeto*, “otro”, *autonomía*, *emancipación*, *liberación* y *proyecto ético-político*. (p. 4, cursivas en el original)

Aunque no pretendemos profundizar sobre la recepción de teorías críticas que debate el autor, consideramos que estamos ante un asunto a seguir explorando. Resulta un hallazgo relevante que, en un escenario plagado de referencias contextuales para analizar desde las herramientas teóricas y metodológicas de la asignatura, tengan preeminencia las lecturas extremadamente abstractas, como las que aluden a la “deconstrucción del trabajo social en salud”, o excesivamente concretas, como las que ponderan “haber comprendido mejor las incumbencias de la disciplina”. Lo que llama nuestra atención es el poco interés por instrumentos conceptuales y prácticos que posibilitan realizar análisis situados del campo sanitario, las políticas de salud y la coyuntura epidemiológica.

Lo anterior se vincula, a nuestro juicio, con ciertas dificultades que percibimos desde hace años en la formación, más que con el escenario de la virtualidad. En nombre de las teorías críticas, es habitual que se disocien los marcos conceptuales de la explicación de los problemas sociales singulares, así como del diseño y la implementación de estrategias para afrontarlos. Tales usos de las teorías empobrecen la capacidad que pueden tener ciertos modelos explicativos para preguntarnos y abordar de manera fundada las realidades en las que intervenimos. Desde nuestra perspectiva, esta falencia puede interpretarse como una reacción, poco acertada, al empirismo del que el trabajo social busca despojarse frecuentemente. Cabe señalar que es una tendencia que se expresa tanto entre docentes como estudiantes, en quienes opera una cierta subestimación de las mediaciones conceptuales y la puesta en valor de herramientas al servicio de intervenciones fundadas y específicas.

Algunos resultados y aprendizajes de la enseñanza virtual durante la pandemia de coronavirus y las medidas de ASPO

Un asunto relevante para comprender lo que implicó esta experiencia radica en analizar los resultados académicos. Para esto abordaremos dos temáticas. Por una parte, compararemos la cantidad de inscriptos y aprobados en la materia en 2020 y en años anteriores. Por otra, exploraremos las apreciaciones de estudiantes y docentes sobre los aprendizajes alcanzados.

Una manera posible de dimensionar eventuales impactos de la enseñanza virtual fue recuperar información sistematizada por la cátedra sobre la relación inscriptos y aprobados en los años previos a la pandemia y contrastarla con los resultados del 2020. Este ejercicio permite visualizar que, contra las anticipaciones iniciales, la virtualidad y la pandemia no supuso mayores niveles de deserción ni peores indicadores de rendimiento académico.

Cotejando los datos advertimos que el promedio de inscriptos en el período 2012-2019 fue de noventa y seis estudiantes por año. Sobre el total de los inscriptos, en ese mismo período, promocionaron la materia en promedio 72 % de los/as estudiantes. En 2020 se inscribieron para cursar ciento dieciocho estudiantes y noventa y seis (81 %) la aprobaron desarrollando cuatro trabajos prácticos, un examen parcial y un cuestionario integrador final (en julio) o un coloquio (en meses de setiembre y octubre). Si comparamos este indicador con años anteriores, finalizaron exitosamente la materia 10 % más que el promedio histórico de los últimos nueve años. Los estudiantes que durante 2020 quedaron en condición de libres (veintidós) no presentaron prácticos ni se contactaron a través de la cátedra virtual. Esto quiere decir que se trata de personas que se inscribieron, pero no efectivizaron el cursado, situación semejante a la de años anteriores.

En cuanto a los aprendizajes a lograr, de acuerdo con el programa de la asignatura, estos se orientan, por una parte, a incorporar nuevos conceptos y recuperar nociones desarrolladas en materias de los años anteriores que aportan a la comprensión de la problemática de la salud. Por otra, se propuso desarrollar capacidades que tienen relación directa con el "saber hacer" del trabajo social en diferentes campos de intervención, no solo el de los servicios de salud.

Cuando les pedimos a los y las estudiantes que expresaran qué aprendizajes consideraban alcanzados, hallamos una diversidad de situaciones. Hay aprendizajes sobre los cuales existe mayor cantidad de estudiantes que perciben haberlos alcanzado satisfactoriamente. Es el caso de desarrollar ideas propias y fundadas en torno a los contenidos de la asignatura; profundizar en una problemática de salud de particular interés e identificar estrategias de prevención y de promoción de la salud relacionadas con problemas de salud prevalentes. Luego

encontramos un grupo de aprendizajes cuyo logro es considerado satisfactorio por la mitad del grupo de estudiantes, mientras que la otra mitad manifiesta haber logrado poco o nada este aprendizaje. Es el caso de familiarizarse con las diferentes concepciones del proceso salud/enfermedad; identificar ejes para poder analizar políticas o programas de salud; y ejercitar la capacidad de comunicar de manera escrita las producciones y los hallazgos. Finalmente, los aprendizajes en los que identifican mayores dificultades refieren, por un lado, a conocer indicadores demográficos, sanitarios y socioeconómicos para realizar diagnósticos de salud en organizaciones o territorios y, por otro, interpretar esos indicadores y ponerlos al servicio de estrategias de salud comunitaria.

Estas percepciones estudiantiles coinciden con las dificultades identificadas por el equipo docente. Entendemos que la pandemia favoreció la puesta en valor del enfoque de los determinantes sociales, la comprensión de los sistemas de atención de la salud y de los factores que posibilitan o restringen el derecho a la salud de los ciudadanos y las ciudadanas, debido al contexto en que la salud, las políticas sanitarias y sus operadores adquirieron un protagonismo insólito. También creemos que la referencia constante a las causas y efectos de la epidemia global en la vida cotidiana, que circuló en redes sociales y en los espacios de intercambio entre docentes y estudiantes, colaboró en la adquisición de la capacidad para analizar y evaluar programas y respuestas sociales.

Aunque no podemos afirmarlo categóricamente, tanto en las evaluaciones como en los trabajos prácticos hubo un grupo de habilidades en las que los y las estudiantes mostraron mayores problemas. Se trata de las capacidades para vincular información epidemiológica, demográfica y producciones científico-académicas del campo de la salud pública con diagnósticos, diseños y ejecuciones de estrategias de salud poblacional, desde organizaciones o en territorios delimitados. La mayor dificultad que identificamos es una especie de divorcio entre los objetivos de aprendizaje que tienden a desarrollar un pensamiento conceptual y analítico y las capacidades más relacionadas al “saber hacer” que se propone a los estudiantes, como interpretar indicadores sociosanitarios que operen como insumos para el diseño y la ejecución de estrategias poblacionales o adquirir herramientas para trabajar en equipos interdisciplinarios y en organizaciones.

Estos aprendizajes que, a criterio estudiantil y docente, suscitaron mayores obstáculos, también denotaron mayor complejidad en años anteriores. Esto quiere decir que esta dificultad no ha variado sustancialmente durante el dictado virtual de la materia, aunque se modificaron con particular atención las estrategias pedagógicas y las actividades prácticas vinculadas con dichos aprendizajes. Esta persistencia, pese a las adaptaciones realizadas y a las “oportunidades”

coyunturales ofrecidas por el nuevo contexto, sugiere que se trata de un asunto de raigambre profunda en la formación de la carrera.

Entre los aprendizajes que deja el trabajo docente en pandemia, el equipo de cátedra puntualizó en aquellos vinculados con la adquisición de destrezas tecnológicas implicadas en la enseñanza virtual, la producción de material pedagógico con base en ese formato y otros referidos a los modos de relacionarse y establecer el encuadre en la comunicación no presencial con estudiantes. En este sentido, algunos auxiliares de docencia afirman:

aprendí a adaptarme a instrumentos que conocía parcialmente, especialmente plataformas para reuniones virtuales. En términos de mi persona, cambié ciertos estilos para dictar clases. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

Percibí cuánto de mi posibilidad de compartir ciertos contenidos con los/as estudiantes descansaba en la interacción, el tono de la voz, la gestualidad, la posibilidad de preguntar y dialogar en clases. (Auxiliar de docencia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020)

Como puede leerse en las respuestas docentes, el escenario impulsó modificaciones relevantes en su tarea cotidiana al demandar nuevos aprendizajes y actitudes para establecer el vínculo pedagógico. La redefinición del encuadre, aunque fuera señalada como fuente de ansiedades y mayores cargas laborales, también fue considerada como un estímulo para poner en juego habilidades poco exploradas o adquirir destrezas que resultaban ajenas hasta el momento. De manera más evidente que en las respuestas de estudiantes, se reiteró entre docentes que la virtualidad exigió mayor pericia académica, pedagógica e informática. Además, vimos interpelada nuestra situación en tanto trabajadores y trabajadoras que sufrieron de manera intempestiva la modificación de las rutinas laborales, cambio simultáneo a las nuevas dinámicas y exigencias del entorno hogareño (Scholten et al., 2020).

Conclusiones

El dictado de la materia Problemática de la Salud en modalidad virtual durante la pandemia y el ASPO supuso múltiples cambios respecto de las experiencias previas en la docencia universitaria. Nos incitó a revisar inercias y falencias en las formas de enseñar que veníamos desarrollando. También nos permitió descubrir nuevas formas de encarar la tarea y los vínculos entre docentes de la materia, con estudiantes y con otras asignaturas del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social.

La abrupta mudanza a la enseñanza virtual fue una estrategia impuesta por el contexto, en un período muy breve, sin las adaptaciones pedagógicas, materia-

les y tecnológicas que requería un proceso de tal magnitud. Para una parte del equipo docente, la experiencia tuvo más que ver con continuar educando en la emergencia que con explorar ciertos alcances de la virtualidad como estrategia pedagógica. Sin embargo, creemos que la pandemia y el ASPO propiciaron un entorno de “mayor ubicuidad” en el desarrollo de la materia, que si bien no estuvo propuesto como tal por nosotras, permitió aprendizajes constantes en nuevos escenarios y en distintos momentos. Los procesos educativos se integraron a la cotidianidad de los y las participantes de la experiencia y requirieron —por parte de los/as docentes— amoldar contenidos y estrategias pedagógicas a las características de los entornos sociales, comunicativos y vitales tanto de las y los estudiantes como propios.

Aun en el contexto adverso, docentes y estudiantes destacaron que la modalidad de dictado virtual realizada por la cátedra permitió sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un escenario sociosanitario crítico e incierto. Para unas y otros, no obstante, las condiciones contextuales funcionaron como límites, presiones y sobrecargas. Entre estudiantes, las condiciones de vida, hogareñas, las dificultades tecnológicas y las cargas de cuidado aparecían como limitaciones para sostener el cursado virtual. Entre docentes, las limitaciones fueron similares, pero se adicionaron la mayor dedicación horaria que requirió el dictado virtual, el avance sobre el tiempo de descanso y las nuevas exigencias tecnológicas para realizar las tareas habituales.

En cuanto a las ventajas del desarrollo virtual ponderadas por cada uno de estos grupos, entre estudiantes se destacó la mayor autonomía en la gestión de los horarios y el ahorro de tiempo y dinero por no tener que trasladarse hasta la universidad. Entre docentes, la horizontalidad y fluidez en los vínculos con estudiantes, junto a la mayor calidad y dedicación en los materiales pedagógicos, se destacan como valoraciones positivas de la virtualidad. En este sentido, pensamos que tener que producir contenidos de manera más amigable, recuperar saberes que se despliegan en los primeros años de la carrera y generar adecuaciones creativas para sostener la enseñanza en tiempos de pandemia y de ASPO nos compelió a los y las docentes a mejorar la calidad de los intercambios hacia adentro y puertas afuera de la cátedra.

Es menester leer estas percepciones en el marco del contexto social que las albergó. Algunos de los aspectos positivos del proceso aludido descansaron, en gran parte, en elementos excepcionales vinculados con la pandemia de coronavirus y las medidas de aislamiento. Con ello queremos destacar que la dedicación docente, muy por encima de los horarios acordados y los salarios percibidos, fue el resultado de un compromiso asumido —especialmente con la educación pública y el estudiantado— para afrontar una situación inédita. Sin

embargo, consideramos que las estrategias de educación virtual y los aportes que pueden realizar para revisar la formación universitaria no deben sostenerse en la sobrecarga de los educadores y las educadoras. Por esta razón, un debate complejo que deberemos encarar es el modo en que se desplegará la virtualidad en la educación universitaria durante los próximos años.

Agradecimientos

Agradecemos a la profesora María José López por la lectura atenta del artículo y las sugerencias realizadas.

Referencias

- Boni Aristizábal, A., Lozano Aguilar, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>
- Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: Nuevos Contextos, Nuevos Procesos *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251816>
- Díez-Gutiérrez, E. y Díaz-Nafría, J. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Dirección de Economía, Igualdad y Género (2020). *Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Interno Bruto*. Ministerio de Economía.
- Evans, R., Barer, M. y Marmor, T. (eds.). (1996). *¿Por qué alguna gente está sana y otra no? Los determinantes de salud de las poblaciones*. Díaz de Santos.
- Expósito, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fueyo Gutiérrez, A; Braga Blanco, G.; Fano Méndez, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), pp. 119-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665009>
- García, MH., Miota, A., Barranco Tirado, J.; Belda Grindley, C., Páez Muñoz, E., Rodríguez Gómez, S., Lafuente Robles, N. (2019). *Guía breve. Salud Comunitaria Basada en activos*. Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública. https://www.easp.es/wp-content/uploads/dlm_uploads/2019/01/EASP_Guia_breve_SaludComActivos-FUM-05-12-18.pdf
- Jara, O. H. (2013). *La sistematización de experiencias. Para otros mundos posibles*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (Imdec).
- Lobos, N. (2020). Ni un solo milagrito. Sobre la recepción de las teorías críticas en Trabajo Social. *Revista Margen*, (98), 1-12. <https://www.margen.org/suscri/margen98/Lobos-98.pdf>
- López Arellano, O., Escudero, J. C. y Dary Carmona, L. (2008). Los determinantes sociales de la salud: una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, ALAMES. *Medicina Social* 3(4). 323-335. <https://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/260/538>

- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Menéndez, E. (1990). El modelo médico hegemónico. Estructura, función y crisis. En E. Menéndez, *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica* (pp. 83-117). Alianza editorial mexicana.
- Molina Jaramillo, A. (2018). Territorio, lugares y salud: redimensionar lo espacial en salud pública *Cadernos de Saúde Pública* 34(1), e00075117. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00075117>
- Merhy, E., Camargo, L., Feuerwerker, M. y Burg, R. (2006). Educación Permanente en Salud: una Estrategia para Intervenir en la Micropolítica del Trabajo en Salud. *Salud Colectiva*, 2(2), 147-160. <https://doi.org/10.18294/sc.2006.62>
- Minayo, M. C. S. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar Editorial.
- OMS/OPS (2017). *Determinantes sociales de la salud en la región de las Américas* <https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/>
- OMS (2008). *Determinantes sociales de la salud*. https://www.who.int/social_determinants/es/
- OMS (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. I Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud*. <https://bit.ly/3iMtukR>
- OMS/OPS (1986). *Promoción de la salud*. <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- Petracci, M. (2012). *Comunicación y Salud en la Argentina*. LCRJ Arero
- Pría Barros, M. C. (2006) Análisis de la situación de salud en áreas pequeñas. En S. Martínez Calvo, M. Carabaloso Hernández, M. Astráin Rodríguez, M. Pría Barros, V. Perdomo, C. Arocha Mariño, et al. (eds.), *Análisis de la situación de salud* (pp. 105-122). Editorial Ciencias Médicas.
- Ramos, S. (2006). *La sociología y la medicina: por qué, para qué y cómo construir puentes*. Nuevos documentos Cedes. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3613>
- Scholten, H., Quezada-Scholzb, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N., Rojas-Jara, C., Molina, J., García, M.T., Jorquera, J., Marinero Heredia, A., Zambrano, A., Gómez Muzzio, E., Cheroni Felitto, A., Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Gallardo, T., Pinochet Mendoza, N., Bindeo, P., Uribe Muñoz, J., Bernal Estupiñán, J. y Somarriva, F. (2020). Abordaje psicológico del Covid-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1). https://www.preventionweb.net/files/72089_abordajepsicologicodelcovid.pdf
- Schord Landman, C. (2020). Consecuencias subjetivas de la pandemia. Pensar la pandemia. *Documento de trabajo Clacso*, (18). <https://www.clacso.org/consecuencias-subjetivas-de-la-pandemia/>
- Ståhl, T., Wismar, M., Ollila, E., Lahtinen E. y Leppo, K. (eds). (2006). *Health in All Policies. Prospects and potentials*. Finland Ministry of Social Affairs and Health and European Observatory on Health Systems and Policies.
- Volman G., Raimondi C., Maturano K. (2020). *Trayectorias académicas atravesadas por la pandemia*. Documento elaborado por el Equipo de Orientación Sapoe-Traces, en el marco de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

Prácticas de cultura universitaria. El caso del ciclo de formación ciudadana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello*

Elidio Alexander Londoño Uriza

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia
elidio.londono@uniminuto.edu.co
<http://orcid.org/0000-0003-4625-3997>

Andrés Felipe Bedoya Bayer

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia
andresbayer@gmail.com

RESUMEN

El artículo analiza las apuestas que el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Bello, realiza en materia del ciclo de formación ciudadana. El objetivo es valorar los esfuerzos que esa unidad académica adelanta para reforzar el desarrollo individual y social de sus estudiantes a partir de la apertura de espacios de reflexión ciudadanos, ético-políticos, cívicos, de convivencia y de consolidación de la democracia. El análisis se realiza a partir de los antecedentes que promovieron la creación del ciclo, las bases conceptuales que moderaron el tema de la ciudadanía en el CED, el inicio de las cátedras abiertas de ciudadanía,

las líneas temáticas que hicieron parte de esa estrategia, la conformación del ciclo de formación ciudadana, las alianzas estratégicas entre las apuestas de trabajo del CED para potenciar las actividades en materia de cultura ciudadana, y las perspectivas y orientaciones de trabajo del ciclo de ciudadanía. El estudio está respaldado en material primario recolectado del Archivo de Gestión del CED de la Uniminuto, sede Bello, y en bibliografía complementaria de carácter institucional y pedagógico en perspectiva de la educación para el desarrollo (EPD).

Palabras clave: cultura universitaria; prácticas educativas; formación ciudadana; Uniminuto; CED.

* Cómo citar: Londoño Uriza, E. y Bedoya Bayer, A. (2021). Prácticas de cultura universitaria. El caso del ciclo de formación ciudadana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 55-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a3>

Recibido: 7 de agosto de 2020.

Aprobado: 8 de octubre de 2020.

Practices of University Culture. The Case of the Citizenship Formation Cycle of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello Campus

ABSTRACT

The article analyzes the Centro de Educación para el Desarrollo (CED or Center for Education towards Development, in English) of the Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) wagers about the citizen formation cycle. The paper assesses the efforts taken on by that academic unit to carry out the individual and social development of its students from the aperture of spaces for citizen, ethic-political, civic, coexistence and consolidation of democracy reflections. The analysis begins with the citizen formation cycle creation and background consolidation, the conceptual bases that moderated the

citizenship topic in the CED, the citizenship conference principles, the thematic lines that took part of that strategy, the strategic alliances between the planned jobs of the CED to enhance the citizenship culture activities, and the cycle's perspectives and orientations. The study is supported by primary information consulted from the CED's archive management of Uniminuto's campus in Bello, and complementary bibliography of institutional and pedagogic character in the Education for Development (Efd) perspective.

Keywords: university culture; educational practices; citizen formation; Uniminuto; CED.

Práticas culturais da universidade. O caso do ciclo de formação cidadã da Corporação Universitária Minuto de Dios Sede Bello

RESUMO

O artigo analisa as apostas que o Centro de Educação para o Desenvolvimento (CED) da Universidade Corporativa Minuto de Dios (Uniminuto) sede Bello faz em relação ao ciclo de formação do cidadão. O objetivo é avaliar os esforços que esta unidade acadêmica está realizando para reforçar o desenvolvimento individual e social dos seus alunos, começando pela abertura de espaços de cidadania, ética, política, reflexão cívica, convivência e consolidação da democracia. A análise parte do pano de fundo que promoveu a criação do ciclo, as bases conceituais que moderaram a questão da cidadania no DEC, o início das cadeiras abertas de cidadania, as linhas temáticas que

faziam parte dessa estratégia, a formação do ciclo do treinamento do cidadão, as alianças estratégicas entre o trabalho do CED apostam na promoção de atividades no campo da cultura do cidadão e as perspectivas e orientações de trabalho do ciclo da cidadania. O estudo é apoiado por material primário coletado no Arquivo de Gerenciamento do CED da Uniminuto sede Bello e em bibliografia complementar de natureza institucional e pedagógica na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento (EpD).

Palavras-chave: cultura universitária; práticas educacionais; formação cidadã; Uniminuto; CED.

Introducción

La reflexión por los aportes que la Uniminuto, sede Bello (en cabeza del CED), adelanta en materia de formación ciudadana es bastante exigua dentro del campo de las humanidades y el sistema universitario colombiano. El trabajo que el CED de Bello lleva a cabo desde su conformación en 2006 ha significado la puntualización en los procesos de formación, investigación y proyección social de los estudiantes bajo el marco del fortalecimiento de principios como la responsabilidad social y el compromiso con la sociedad en su conjunto. Este esfuerzo ha valido para poner en interacción los fundamentos teóricos aprendidos en las aulas de clase con las prácticas cotidianas de la ciudadanía. Además, ha garantizado la promoción del desarrollo integral de la comunidad universitaria. Bajo ese escenario, el éxito de esas apuestas ha estado representado en los aprendizajes individuales y colectivos de los actores que han hecho parte de los procesos. Sin embargo, los resultados apenas son visibles para la academia, ya que la poca divulgación de las estrategias y procedimientos adelantados no han permitido visibilizar las contribuciones que se han ido desarrollando alrededor de la educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía.

La gestión del CED de Bello ha posibilitado diseñar estrategias académicas orientadas al liderazgo social y comunitario del Valle de Aburrá y el Departamento de Antioquia. Uno de los objetivos principales de este centro ha sido facilitar la formación de las habilidades, competencias y capacidades de los futuros profesionales en el ámbito de los derechos humanos, valores, participación, concepción de lo público-privado, tolerancia, paz, entre otras dimensiones de lo civil y lo cívico. Esas apuestas contribuyen al fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales con entidades no gubernamentales como fundaciones, corporaciones y asociaciones; además de instituciones de educación básica, secundaria y media a nivel local y regional: aliados que han participado del intercambio de experiencias suscitadas dentro de los procesos de formación en ciudadanía. En ese sentido, las acciones adelantadas por el CED se han ido convirtiendo en espacios que incentivan la promoción del desarrollo integral de las personas que han hecho parte de sus áreas de trabajo, o se han vinculado en los procedimientos que buscan aportar a la transformación de las comunidades y a la solución de los problemas sociales. Todos esos aspectos son una clara muestra de la importancia de las estrategias de trabajo del CED de Bello; no solo por el respaldo institucional que ha adquirido con las organizaciones sociales, sino también porque su experiencia soporta, motiva y proyecta la formación de los estudiantes en el ámbito de la ciudadanía.

Es de anotar, teniendo en cuenta el Acuerdo 02 (2014), que los lineamientos generales para la proyección social del sistema Uniminuto (conformado por siete estrategias: i) práctica profesional, ii) práctica en responsabilidad social,

iii). voluntariado, iv) educación continua, v) relacionamiento con graduados, vi) articulación de la educación media y vii) transferencia de conocimientos a través de proyectos) responsabilizan al CED de los ítems ii y iii (Vicerrectoría General Académica, 2018, p. 25). No obstante, este centro también está llamado a fortalecer la estrategia de educación continua (que direcciona los talleres, charlas cursos, seminarios, cátedras, entre otros) para asumir

la labor de educar al ser humano durante toda la vida y responder de manera continua a los desafíos de las nuevas problemáticas y las nuevas formas de conocimiento en un mundo cambiante, tal como lo promueve la Unesco. Comprende las alternativas y opciones de formación sin pre-requisitos [sic] ni tendientes a titulación. La educación continua permite fortalecer las competencias en temas específicos de interés en diversos públicos, con metodologías presenciales o virtuales. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, s. f.)

Si bien es cierto que el CED no es una facultad que ofrece programas académicos de pregrado y posgrado para el aprendizaje de estudiantes, sus áreas de formación y líneas de acción son trabajadas en el marco de la responsabilidad social y la formación ciudadana. Cada línea de acción es un aporte al fomento del desarrollo humano en sus dimensiones personales, cívicas y profesionales. Precisamente, una de las acciones que permiten potenciar las líneas de acción del CED es el ciclo de formación ciudadana: un espacio que promueve el diálogo intercultural, el establecimiento de valores cívicos y la conformación de una conducta ciudadana democrática fundamentada en la participación y cooperación para reconocer la realidad, el pensamiento crítico y reflexivo, así como las acciones ciudadanas orientadas al cambio social. Estos aspectos trascienden la concepción minimalista —representada por el ejercicio del voto y la obediencia a las leyes— y pone en escenario la promoción de la formación ciudadana desde una concepción maximalista —fundamentada en la participación activa desde un compromiso y orientación pública integral en todas las esferas de la sociedad—, según la distinción que hizo Terence H. McLaughlin (1992) entre la educación cívica y la educación ciudadana. En realidad, esos enfoques también van en consonancia con los planteamientos que Adela Cortina-Orts (2010) realizó cuando separó la ciudadanía simple —expresada en una igualdad que elimina las diferencias y el pluralismo social— de la ciudadanía compleja —caracterizada por incluir las diferencias étnicas y religiosas, y las tendencias sexuales, ambientalistas, ecologistas, artísticas, políticas, ideológicas, entre otros—, para promover la expresión de todas las voces que integran a la sociedad.

Por eso, el análisis de caso que proponemos supone valorar y repensar los parámetros de docencia, trabajo institucional y modelo de formación ciudadana que el CED de Bello está llevando a cabo desde su creación. Este ejercicio también sirve para ampliar la observación crítica sobre los diferentes esfuerzos que

se están adelantando en el país en materia de educación cívica y reconocer las fortalezas y vacíos que ese tipo de apuestas puede presentar en el ámbito de la educación superior. Es, además, la oportunidad para explorar los aportes que el sistema Uniminuto realiza para promover el compromiso y la corresponsabilidad (desde el fomento de las actitudes y valores en el marco de la ciudadanía) en una de sus sedes¹.

La apuesta de reforzar la educación cívica en la sede de Bello de la Uniminuto, a partir de la implementación del ciclo temático, ha presentado tal aceptación institucional que ya son más habituales las cátedras abiertas de ciudadanía, la existencia de proyectos de extensión y voluntariado, así como la realización de diferentes procesos de proyección social que buscan contribuir a la comprensión y solución de los principales problemas de los agentes y sectores sociales (e institucionales) que hacen parte de la dinámica de interacción e integración de la institución universitaria.

Iniciemos entonces con los antecedentes que dieron origen a la implementación del ciclo de formación ciudadana en Uniminuto, sede Bello, el contexto que posibilitó su creación, las razones que motivaron su conformación y los componentes que perfilaron su estructura formativa para abordar las bases conceptuales que soportaron su consolidación, ya que con su diseño se refuerza el trabajo de educación cívica en la sede.

Antecedentes y contexto

La importancia de la formación ciudadana en el CED, y en Uniminuto en general, se sustenta en el impulso de una ciudadanía global caracterizada por conocimientos, actitudes y valores propios de una cultura solidaria que garantice el compromiso por lo social, el desarrollo humano, la apertura del crecimiento económico sostenible y la lucha contra la pobreza y la exclusión. Todo ello se postula bajo dimensiones cívicas y civiles que promuevan la formación de ciudadanos capaces de imaginar y proponer nuevos órdenes de agenciamiento, hegemonía y liderazgo. Para esos efectos, el aprendizaje sobre lo cívico —constituye la participación política formal mediante mecanismos e instituciones de democracia representativa establecidos a través de lazos débiles entre otros distantes, geográfica o ideológicamente, que permiten la coexistencia democrática desde los bienes comunes y más allá de las diferencias— y lo civil —expresado en la convivencia y los derechos de libertad personal, de expresión, de propiedad y de celebrar contratos en el dominio privado— es fundamental para lograr la

¹ En la actualidad, Uniminuto está conformada por las rectorías y vicerectorías: Antioquia y Chocó, Atlántico, Bolívar, Bogotá presencial —calle 80— virtual y a distancia, Bogotá Sur, Cundinamarca, Eje Cafetero, Huila, Llanos Orientales, Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima, Valle y Magdalena.

consolidación de sujetos ciudadanos capaces de abordar los cambios sociopolíticos y culturales que demandan las nuevas realidades (Riquelme-Muñoz, 2018).

En ese sentido, el diseño de propuestas que permitan abrir espacios de formación y prácticas culturales cívicas en series temáticas relacionadas entre sí es una apuesta que ha potenciado los esfuerzos del CED por consolidar la educación ciudadana. Las bondades de ese tipo de estrategias están representadas en el contacto que estudiantes, docentes y administrativos tienen con profesionales en ejercicio, quienes contribuyen al proceso de proyección de los jóvenes bajo las experiencias académicas, profesionales, laborales y vivenciales que comparten en esos espacios. Ese tipo de prácticas promueve la participación de la población universitaria, estimulan la reflexión crítica sobre los diferentes problemas de la sociedad, fomentan conciencia ciudadana, impulsan el potencial humano y generan conocimiento diverso que influyen en el desarrollo de las competencias personales, familiares y laborales de los futuros profesionales del país.

Es importante advertir que el CED de Bello no solo imparte los cursos de Desarrollo Social Contemporáneo y las Prácticas de Responsabilidad Social, como ocurre en los demás CED de Uniminuto. Los cursos que hacen parte de la unidad están insertos en tres momentos de aprendizaje transversal: pensamiento social, desarrollo local y formación para la ciudadanía. La primera se encarga del componente de formación humana y está conformada por las asignaturas: Cátedra Minutos de Dios, Liderazgo en Valores, Proyecto de Vida, Humanidades, Actividad Física y Desarrollo Humano como Forma de Felicidad; la segunda centra su atención en la responsabilidad social y comprende los cursos: *Responsabilidad social. Una práctica de vida y Práctica en responsabilidad social y desarrollo social contemporáneo*; y la tercera aborda la línea de formación ciudadana desde las materias Constitución Política, Resolución de Conflictos, *Ética Profesional*, Teoría del Conflicto, Memoria y Paz, Cátedra de la Paz y Electivas CMD (que aporta a la formación integral y está sujeta al componente Minuto de Dios). La labor de docencia sobre esos tres momentos se complementa con las funciones sustantivas de investigación, proyección y extensión que desarrolla el CED. Las actividades que hacen parte de las funciones de proyección están representadas en el agenciamiento, coordinación y acompañamiento al desarrollo de las Prácticas de responsabilidad social (PRS); además del liderazgo en el voluntariado y el fortalecimiento de la educación continua. Para el caso del programa de voluntariado, las tareas se concentran en promover el compromiso individual y colectivo de los estudiantes hacia las demás personas (con acciones generosas) para fomentar un desarrollo culturalmente plural, socialmente justo y ecológicamente sostenible. Mientras tanto, el ciclo de formación ciudadana (que hace parte de las acciones más relevantes de la educación continua) busca potenciar en los estudiantes (y la comunidad universitaria en general) las

dimensiones sociocríticas a través de cátedras, debates, cineforos, talleres experienciales y eventos de liderazgo en valores.

El ciclo de formación ciudadana tiene su origen epistemológico en las bases teóricas del CED, el cual se ha fundamentado en las transformaciones que la educación para el desarrollo (EPD) produjo para el mejoramiento de la educación. Recordemos que la EPD es una propuesta pedagógica que tiene fuerte influencia de la educación popular. Según Paula Botero Carrillo, Ana Yudy Morán Matiz y Rigoberto Solano Salinas (2010), esa influencia transformó los roles de participación de los docentes en el proceso formativo, ya que sus fronteras dejaron de estar limitadas a las aulas de clase. En este sentido, la investigación y la incidencia política empezaron a ser parte de sus espacios de actuación universitaria. El cambio en las funciones sustantivas de los educadores animó los esfuerzos por establecer una pedagogía crítica que no estuviera mediada por los principios jerárquicos profesados en la educación tradicional (que ubicaba al docente en la punta de la pirámide y posicionaba a los estudiantes en la base). A partir de este tipo de modificaciones, las clases magistrales pasaron a un segundo plano, mientras que las actividades en el aula comenzaron a generar alternativas de aprendizaje que pusieron en interacción horizontal la relación educador y educando. Se dio lugar, en este contexto, a ejercicios pedagógicos como “talleres, salidas de campo, análisis de contextos o problemas cercanos”, entre otros (Botero Carrillo, Morán Matiz y Solano Salinas, 2010, p. 17; Freire, 1972). Bajo ese marco, el objetivo fue claro: construir procesos de reflexión que garantizaran el pensamiento autónomo y consciente de la población estudiantil, y la comunidad universitaria en general, a partir del reconocimiento de las opciones éticas y políticas propias que contribuyen al establecimiento de un desarrollo social transformador de las realidades y los contextos.

Con la implementación de la propuesta pedagógica de la EPD, el horizonte de acción del trabajo formativo se amplió a otros escenarios que pusieron en diálogo a la población universitaria con la sociedad. Así, la participación de los estudiantes y docentes dejó de ser exclusiva dentro del proceso pedagógico. Líderes de comunidades y organizaciones sociales, integrantes de colectivos vulnerables, miembros de organizaciones de mujeres, grupos étnicos, asociaciones ambientalistas, personas en condición de discapacidad, víctimas, entre otros, empezaron a ser considerados como sujetos de aprendizaje por el carácter colectivo y dialéctico del proceso formativo. El diálogo entre el conocimiento adquirido en las aulas de clase —que incluye el conocimiento letrado y la enseñanza experiencial— y los saberes populares fueron propulsores del aprendizaje cívico, crítico, activo y socialmente responsable de las personas involucradas dentro del proceso de formación, el cual termina insertándose en los movimientos sociales, las características emocionales propias

de la humanidad y en los ámbitos de la cotidianidad. Cabe agregar que el modelo de la EPD ha tenido variaciones históricas que han repercutido en el modo de entender el desarrollo en el CED de la Uniminuto, a saber, el enfoque caritativo-asistencialista dado entre 1945 y 1950, la perspectiva desarrollista y de educación para el desarrollo evidenciado entre 1960 y 1970, el enfoque de una educación para el desarrollo crítico y solidario trabajado entre 1970 y 1980, la línea de la educación para el desarrollo humano y sostenible realizada entre 1980 y 1990 —configurada en un período de cambio caracterizado por la crisis del desarrollo, el esfuerzo dialéctico entre la paz y los conflictos, la incentivación de la dimensión del género, el reconocimiento del medio ambiente y los límites del desarrollo, los esfuerzos sobre el comercio justo y consumo consciente, la búsqueda de la superación del racismo, el incremento de las migraciones poblacionales y el énfasis en la confluencia de las educaciones para el desarrollo y la paz— y el enfoque humanista que facilitó el abordaje de la educación para la ciudadanía global desde 1990 hasta la actualidad (Mesa Peinado, 2000, p. 8; Solano Salinas, 2011, p. 95).

Es de anotar que el CED del sistema Uniminuto está conformado por unidades académicas dependientes a las sedes (o seccionales) de la institución. No obstante, la razón de ser de cada una es homogénea y responde a tres momentos de aprendizaje organizados en pensamiento social, formación en responsabilidad social y desarrollo comunitario. Estos momentos están estructurados en las funciones sustantivas de la institución: la docencia, la investigación y la proyección social. Sin embargo, las estrategias de trabajo de cada CED son independientes y obedecen a las coordinaciones y direcciones de cada centro. En ese sentido, el fundamento conceptual y epistemológico que el CED de Uniminuto recogió de la EPD y la educación popular es transversal y aplica para todas las unidades en cada una de las sedes. Desde esas bases epistémicas, la vinculación entre la academia y las comunidades —que hace parte de las proyecciones del sistema universitario— empezaron a modelar los frentes de trabajo de las unidades, lo que facilitó el esfuerzo por la comprensión de las realidades sociales, a partir de la labor constructiva de conocimiento con relevancia social, y estimuló el proceso de aprendizaje desde la formación humana y el compromiso por la transformación social y el desarrollo sostenible.

Ahora bien, las variaciones del modelo de la EPD, representadas en generaciones, influenciaron el trabajo de la sede de Bello de la Uniminuto desde cinco hitos históricos: i) la creación del Centro de Práctica Social entre 1998 y 2001, el cual estuvo encargado de la formación del estudiantado en lo tocante a la responsabilidad social; ii) la conformación del CED y la reflexión académica sobre el discurso del desarrollo social en asignaturas como *Fundamentos teóricos de la práctica social* entre 2006 y 2008; iii) la implementación del curso Desarrollo Social

Contemporáneo desde el enfoque de la EPD y el modelo praxeológico en perspectiva del aprendizaje ciudadano socialmente responsable; iv) la creación de la ruta de formación ciudadana entre 2009 y 2011 (que retomaba el enfoque humano y social de la EPD y los aportes de Solano Salinas en esa materia); y v) la transición de los componentes humano y social a la incorporación del biodesarrollo, las problemáticas ambientales, la perspectiva de género, la interculturalidad, la no violencia y el “buen vivir” desde la publicación del libro *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica* en el año 2012 (Orrego Echeverría, 2014, p. 167). Como sugiere Orrego Echeverría (2014), y teniendo en cuenta esa publicación, la profundización en las bases teóricas y temáticas de la EPD y la noción de *desarrollo* supuso la revaloración de los sentidos, apuestas, teleologías y epistemologías de la comprensión intercultural-crítica de la EPD y el desarrollo. A partir de esos elementos, el perfil de la formación ciudadana, en congruencia con la EPD y la dialéctica de la educación popular, en el CED de Bello empezó a definirse desde el esfuerzo por incentivar una ciudadanía activa que se antepusiera a las ciudadanías restringidas propias de los regímenes democráticos con restricciones a los derechos sociales.

En otras palabras, la conformación del Centro de Práctica Social y el CED de Uniminuto, sede Bello, fueron el punto de partida para que la responsabilidad social y la formación ciudadana tuvieran mayor presencia en la sede. El Acuerdo 224 de (2006), que cambió el Centro de Práctica Social por el CED, abrió el espacio para que desde esa unidad académica se realizaran acciones que garantizaran la práctica social, la formación en responsabilidad social y la promoción del “desarrollo integral de las personas, organizaciones y comunidades” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2006, p. 1). Con esa unidad, los procesos pedagógicos de sensibilización y aprendizaje incorporaron estrategias de promoción ciudadana relacionadas con las actitudes y valores propios del humanismo cristiano, la espiritualidad eudista² y, en general, la filosofía de la Obra Minuto de Dios liderada por el sacerdote Rafael García Herreros Unda desde 1946 para trabajar por una “nación justa, equitativa y en paz” (Organización El Minuto de Dios, 2013, p. 1). Esas directrices misionales buscaron efectuarse en clave de la EPD. Con ese enfoque pedagógico, el proyecto de formación ciudadana y democrática empezó a implementarse desde el impulso a la construcción de procesos de reflexión que estimularan el pensamiento global, la actuación local, la participación en el desarrollo de las comunidades —y el mundo en general— y la lucha contra la pobreza y la exclusión. En ese sentido, el perfil del ciudadano formado por el CED debía incluir criterios suficientes para construir una sociedad

² Recordemos que la espiritualidad eudista surge en el siglo XVII con San Juan Eudes bajo la Congregación de Jesús y María, y está caracterizada por: i) la dimensión humana, ii) la dimensión espiritual, iii) la dimensión comunitaria y iv) la dimensión intelectual. Todos ellos se fundamentan en el cristocentrismo, la experiencia de vida y reino y la evangelización-formadora.

civil que permitiera su opinión e incidencia en los temas económicos, políticos y sociales; además de garantizar el amparo de los derechos humanos, la conformación de una ciudadanía mundial y la cimentación de una sociedad equitativa (Corporación Univeritaria Minuto de Dios, 2006).

Desde su fundación, el cuerpo administrativo del CED no ha variado sustancialmente. El primer director que lideró los destinos de la unidad fue el padre Orlando de Jesús Hernández Cardona en el período 2007-2011, el segundo fue Carlos Andrés Monsalve Roldán entre 2015 y 2016 (quien también había sido coordinador general desde 2006) y el tercero fue Andrés Felipe Bedoya Bayer entre 2017 y 2019. En el período 2016-2017, el cargo directivo quedó vacante y las actividades ejecutivas fueron lideradas por el vicedirector de la sede³, Jorge Arbey Toro Ocampo, y la secretaria académica Catalina María Sepúlveda Zapata. Para el año 2020, Toro Ocampo volvió a asumir funciones como director encargado, pero bajo el acompañamiento de la secretaria Ilba Patricia Rodríguez Escobar. Todos ellos han aportado al fortalecimiento del trabajo que la sede ha llevado a cabo en materia de responsabilidad social en personas y organizaciones, han contribuido al desarrollo comunitario desde la gestión de proyectos de impacto social y han generado reflexiones y apuestas sobre las realidades sociales y económicas en el ámbito local, nacional e internacional. Asimismo, y a pesar de las diferencias de cada administración, el análisis a los modelos predominantes y alternativos ha estado vigente, pues siempre se ha propendido por la búsqueda de competencias ciudadanas que faciliten la generación de dinámicas pedagógicas innovadoras y eficientes de acuerdo con los principios de la Uniminuto, esto es, promover la valoración de las diferencias, reconocer la igualdad de los derechos entre las personas y fomentar la comprensión de la importancia de cumplir las leyes. En suma, estos esfuerzos son concebidos dentro de la línea de la EPD bajo enfoques pedagógicos, críticos y emancipadores que se apoyan en la lectura contextual y la concientización de los sujetos y colectivos para incentivar la promoción de agentes de transformación de entornos socioculturales, políticos y económicos.

Bases conceptuales y epistémicas de la ciudadanía en el CED

Luego de la conformación del CED en 2006, el modelo de formación ciudadana que empezó a utilizarse fue el que diseñó el Ministerio de Educación Nacional entre 2002 y 2005 para el sistema de educación básico y medio. Ese modelo estuvo basado en la búsqueda de competencias ciudadanas que garantizaran el fomento de los conocimientos cognitivos, emocionales y comunicativos necesarios para alcanzar una sociedad democrática. Así, los estudiantes debían saber y saber hacer para ejercitar las habilidades adquiridas en cada uno de

³ Es de resaltar que la sede Bello hace parte de la rectoría Antioquia-Chocó.

sus hogares, medios escolares y contextos que hacían parte de su cotidianidad. En ese orden de ideas, el desafío de formar para la ciudadanía promovió la convivencia pacífica, la participación responsable, el concurso constructivo en los procesos democráticos, así como el respeto y la valoración de la pluralidad y las diferencias en los entornos cercanos, comunitarios, nacionales e internacionales (Chaux, 2004, p. 10). Aunque el público objetivo de ese modelo era el niño o niña de cada institución de educación secundaria y media, sus bases conceptuales y metodológicas sirvieron para ser replicadas en el CED a partir de herramientas que incentivaran el relacionamiento con los otros desde una perspectiva comprensiva y justa que posibilitara la resolución de problemas cotidianos. Un formato que sirvió de referencia para las actividades que fueron adelantadas por el CED entre 2006 y 2009 en lo tocante a la formación ciudadana. Empero, y teniendo en cuenta la ausencia de un modelo formativo que respondiera al enfoque de educación para el desarrollo, Morán Matiz (2010, p. 108) llevó a cabo la investigación *Un modelo integral de formación ciudadana* para diseñar un esquema conceptual y pedagógico que direccionara los procesos de manera práctica y aplicable a la construcción de una ciudadanía crítica y activa que respondiera a las exigencias ciudadanas que demanda el mundo contemporáneo.

El producto que consolidó esa investigación fue la *Caja de herramientas para la formación ciudadana* (Morán Matiz, Donato Hernández e Izquierdo Ramírez, 2009, p. 124). Esta publicación consta de cuatro módulos para trazar la ruta metodológica más adecuada en las fases del modelo, cuyas fases están representadas en: i) lo que debemos saber para ser ciudadanos críticos y activos, ii) cómo ser ciudadanos reflexivos y críticos, iii) nos autoconocemos y ponemos en el lugar de los otros para ser ciudadanos activos y iv) somos ciudadanos asertivos y socialmente responsables. Ese material prioriza en temáticas como

la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la injusticia social, las diferentes expresiones de violencia, la discriminación, la intolerancia [...], la noviolencia [sic], el respeto a la diferencia, la equidad de género, la acción colectiva, la cohesión social, la ecología y la incidencia política. (Morán Matiz, Donato Hernández e Izquierdo Ramírez, 2009, pp. 3-4).

Cada tema reverbera criterios básicos de responsabilidad social universitaria y estimula la formación de sujetos políticos a través de la educación para el desarrollo. Desde esa producción bibliográfica, las estrategias de trabajo del CED se fueron perfilando y afianzando hacia el reconocimiento de la dignidad humana y la potenciación del tejido intercultural de la sociedad, enlazados entre lo local y global. De hecho, Moya Garzón (2012) también publicó el libro *¿Cómo va la formación ciudadana? Seguimiento a la implementación del modelo de formación ciudadana del CED en Uniminuto* para repensar la pertinencia teórica, conceptual, pedagógica y metodológica del modelo proyectado por la *Caja*

de herramientas para la formación ciudadana y la efectividad de las apuestas reflexivas (y de construcción colectiva) que suscitó su agenciamiento en los claustros universitarios de la Uniminuto. Con esta última publicación, Morán Matíz (2011) pretende revalorar el modelo y abrir camino a la actualización constante de los procesos. En este sentido, considera las etapas que la conforman: conocer, cuestionar, emocionarse, incidir en la realidad y buscar establecer la relectura de la realidad, la toma de posiciones y la generación de propuestas de transformación social.

Sin duda, los aportes teóricos, metodológicos, conceptuales y epistémicos de Mesa Peinado (2000), Botero Cariilo, Morán Matíz y Solano Salinas (2010), Orrego Echeverría (2014), entre otros, han convertido su trabajo en los principales referentes de la formación ciudadana en los CED de Uniminuto. Las apuestas, estrategias y actividades que desarrolla cada unidad fundamentan sus acciones desde los elementos de reflexión que aportan para potenciar las experiencias y los alcances en los procesos de educación, aprendizaje y acción. Aunque la gran mayoría de los autores hayan hecho su trabajo enfocado hacia la práctica en responsabilidad social (en particular Morán Matíz), los presupuestos que plantean también contribuyen a la base conceptual de la formación ciudadana, pues permiten considerar las necesidades, intereses y contextos de los actores que hacen parte de los procesos. Ello hace que la reflexión y la construcción de las ciudadanías se promueva de manera global bajo alternativas que faciliten el entendimiento de los entornos sociales, las repercusiones de las problemáticas actuales en materia de desigualdad e injusticia social, así como la relación local-global que influye en las dinámicas de gobierno, Estado y cultura. Estos temas son de primer orden porque convocan la deconstrucción de la sociedad y la priorización en aforos relacionados con la inclusión social, el desarrollo de la civilidad, la convivencia, la consolidación de la democracia y la construcción de lo público en el orden del desarrollo local.

Creación de las cátedras abiertas de ciudadanía

Las apuestas que el CED de Bello realizó entre 2008 y 2010 por la apertura de espacios socioeducativos para fomentar la comprensión crítica de sus territorios, así como la construcción conjunta de acciones cotidianas de transformación social, estuvieron mediadas por las PRS. Según José Ayner Valencia Rivas (2013, pp. 84-85), para ese período las propuestas de acción de la unidad carecían de articulación entre la institución universitaria, el estudiantado y los contextos de las instituciones vinculadas; el marco conceptual y metodológico todavía era débil; la propedéutica entre los cursos ofrecidos y la reflexión académica era bastante incipiente; y la implementación de las estrategias praxeológicas requerían de un notable mejoramiento. Esas debilidades eran esperables, pues los escasos años

de funcionamiento del CED auspiciaban aspectos por mejorar en los procesos. Lo cierto del caso es que las competencias en responsabilidad social y formación ciudadana estaban relacionadas con las PRS. El objetivo era complementar el aprendizaje ciudadano y de corresponsabilidad que los estudiantes habían adquirido en las instituciones educativas que los había egresado. En este sentido, se buscó reforzar la conciencia en ciudadanía y el ejercicio cívico como piezas garantes del desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas bajo prácticas cotidianas que trascendieran el escenario universitario.

Las apuestas por fomentar el aprendizaje ciudadano en el CED de Bello empezaron a ser más preponderantes durante los años 2011 y 2012. La publicación de la *Caja de herramientas para la formación ciudadana* (Morán Matíz, Donato Hernández e Izquierdo Ramírez, 2009) y el libro *¿Cómo va la formación ciudadana?* (Moya Garzón, 2012) dieron elementos importantes para cimentar las actividades formativas en temas de ciudadanía. Además, la implementación del módulo de competencias ciudadanas en las pruebas Saber Pro de educación superior (liderada por el Ministerio de Educación Nacional y efectuada en el examen de junio 3 de 2012)⁴ reafirmó la importancia de la formación ciudadana en los claustros universitarios. Por eso, el CED de Bello intensificó sus estrategias de trabajo en esa área haciendo énfasis en la formación integral y la búsqueda de la excelencia humana, profesional, competente, ética y comprometida con la sociedad y el desarrollo sostenible. Estos temas incentivaron el fuero de sensibilización, problematización, concienciación y acción adelantadas por la unidad académica, en consonancia con la misión propia de la institución (Solano Salinas, 2011). Para ese momento, y como sugiere Yamile Rodas Restrepo, las actividades no tenían un carácter de institucionalidad, no había una técnica de planeación consolidada que las liderara y el perfil metodológico se hacía desde el aprendizaje experiencial (comunicación personal, 12 de abril de 2019). No obstante, esas primeras apuestas lograron ubicar a los estudiantes en sus realidades, sirvieron para centrarlos en sus necesidades desde una posición con miras a la transformación, facilitaron su reconocimiento mutuo, permitieron que su responsabilidad como sujetos de derechos y actores políticos fuera abordada con mayor conciencia, abrieron campo al pluralismo y la deliberación como mecanismos de acuerdos que promueven el bien común y proporcionaron el reconocimiento de la otredad, el pensamiento del otro y la dilucidación del ser humano.

Precisamente, y como evidencia de los alcances de esas actividades, para el primer semestre de 2013 la formación ciudadana en el CED empezó a ser expre-

⁴ Recordemos que estas pruebas son un requisito de grado en Colombia para los estudiantes que adelantan programas de pregrado en instituciones de educación superior y han cursado, como mínimo, el 75 % de sus créditos académicos. En ellos se evalúan las siguientes competencias genéricas: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés y temáticas con contenidos específicos relacionados al área de formación profesional de cada estudiante.

sada en cátedras abiertas de ciudadanía. Los docentes Edgar Darío Hernández Parra y Nidia Janeth Ramos Agudelo lideraron esa iniciativa y propusieron implementar unos conversatorios lúdicos que originaran espacios pedagógicos direccionales de sana convivencia. Así, los estudiantes de primero, segundo y tercer semestre fueron convocados para participar en esos escenarios. El primero fue un “bosque mágico” que contenía un picnic con un reglamento de participación universitaria, un oráculo de ángeles que denotaba el reglamento interno de trabajo de los estudiantes, educadores, administrativos y directivos, y la posibilidad de conformar colectivos que emularan los grupos que hacen parte de la sociedad: equipos deportivos, culturales, musicales, de negritudes, de diversidades (en particular los LGTBI) y de teatro (representado en el grupo Misión 21). El segundo espacio (o cátedra abierta) fue llamado Uni-City para figurar las variables interpretativas de la humanidad y la ciudadanía que permitieran reconocer la importancia de la defensa de los derechos de las comunidades, la búsqueda de una sana convivencia y el respeto de las diversidades sexuales y de género. Todos ellos se expresan en colectivos (conformados por jóvenes y adultos entre dieciséis y treinta y ocho años) que buscaron formular estrategias garantes de movilización y visibilización de los estudiantes hacia la institución universitaria. Esos ejercicios, junto con la aplicación experiencial de los conocimientos adquiridos y la construcción de sociedad a partir de los procesos de participación activa, proporcionaron la formulación de mecanismos de empoderamiento basados en un pensamiento crítico-constructivo de desarrollo integral, personal y social (Ramos Pino, Ortiz Palacio y Gómez Cardona, 2013, pp. 6-7).

Las jornadas de esas actividades se llevaban a cabo en semanas programadas que dieron cabida a la conformación de espacios de debate y construcción colectiva, lo que permitió recoger la voz de los estudiantes frente a sus análisis sobre las problemáticas de la sociedad colombiana. El objetivo de ese tipo de espacios era fortalecer las competencias requeridas para la presentación de las pruebas Saber Pro. Pero, en realidad, la participación en esos escenarios buscaba que los estudiantes reforzaran temas de ciudadanía como un aporte a su proceso formativo. Desde ese horizonte, las temáticas que más fueron objeto de discusión versaban alrededor de la sana convivencia, la constitución política, la multiculturalidad, los derechos y deberes de las comunidades y grupos colectivos (como los LGTBI, afrodescendientes, víctimas del conflicto armado colombiano, entre otros), los mecanismos de participación ciudadana y la aplicación de las pruebas de competencia. De tal suerte, las cátedras empezaron a configurar un proscenio que apuntaba a la conformación y consolidación de valores ciudadanos desde el reconocimiento de las condiciones del contexto histórico y político colombiano.

La vinculación de las cátedras a las estrategias de trabajo del CED facilitó que las apuestas de aprendizaje en ciudadanía fueran mucho más integrales en los procesos. Además, el formato de las cátedras era un espacio de comunicación y valoración de saberes en el que los estudiantes demostraban su avance académico en materia de formación ciudadana. Por ello, durante los primeros dos años (2013-2014), los ponentes eran los estudiantes que estaban cursando las asignaturas del CED (en particular el curso de Desarrollo Social Contemporáneo y el de Práctica en Responsabilidad Social) y hacían parte de los programas de psicología, trabajo social o comunicación social y periodismo (Y. Rodas, comunicación personal, 12 de abril de 2019). En efecto, el esquema de las cátedras fue tomando forma para animar la discusión académica sobre temáticas como el conflicto armado colombiano, los derechos de las comunidades negras e indígenas, la configuración de la democracia mediante procesos de reinserción, la ética ambiental, los acuerdos humanitarios, la búsqueda de la paz, la participación universitaria y ciudadana, los mecanismos de participación, el género y las subjetividades, la convivencia cívica, entre otros. Todas estas líneas de análisis estimulan el cambio de la realidad local y global para conformar un mundo más justo, equitativo, respetuoso, diverso y con consideración con el medio ambiente.

Con todo lo mencionado, los avances del CED en materia de formación ciudadana eran innegables. De hecho, en el segundo semestre de 2015 fue llevado a cabo el Diplomado en Ciudadanía y Liderazgo Social. Este espacio académico buscó actualizar y fortalecer los conocimientos de los estudiantes alrededor de la ciudadanía, la relación conceptual entre el sujeto crítico-reflexivo, la importancia de la generación de preguntas sobre la realidad propia y la continuidad que debe haber entre los elementos teóricos y la observación práctica. Con ello, se buscó que los participantes tuvieran fundamentos sobre las acciones transformadoras, el horizonte del liderazgo desde una apuesta ético-política conectada con la responsabilidad ciudadana, las diversas maneras de elegir a los líderes con sus respectivas consecuencias dentro del trabajo colectivo y el fortalecimiento de los argumentos a través de procesos comunes de organización del trabajo (Estudiantes del Diplomado, 2015). Ese escenario de aprendizaje complementó la labor realizada desde las cátedras de ciudadanía y dio luces para perfilar los esfuerzos del componente de formación ciudadana.

Para el año 2014, la estructura de planeación anual del CED de Bello fue replanteada. Así, las estrategias de su quehacer fueron orientadas a la conformación de cinco macroproyectos que abarcaron las tres áreas de trabajo de la unidad: pensamiento social, desarrollo local y formación para la ciudadanía. Esa revaloración de la práctica propendió por la consolidación de la articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social. Los cinco macroproyectos fueron denominados en su conjunto “sombrillas” (por las características que esa

expresión tenía para contener la diversidad tipológica de los esfuerzos realizados por el CED). Los nombres que recibió cada uno correspondieron a: “Proyecto 1: consolidación del CED”, “Proyecto 2: fortalecimiento del voluntariado”, “Proyecto 3: escuela de paz y bio-desarrollo”, “Proyecto 4: competencias ciudadanas” y “Proyecto 5: fortalecimiento de organizaciones sociales” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2015, p. 86). Para el caso de las competencias ciudadanas del proyecto 4, las actividades fueron divididas en:

- a. Actualización de las cartas descriptivas de los cursos de CMD a partir de la incorporación de elementos conceptuales a la luz de la constitución política.
- b. Implementación de tres cátedras de ciudadanía.
- c. Promoción, diseño y ejecución de las Olimpiadas de Ciudadanía.
- d. Actualización docente en temáticas relacionadas con la resolución de conflictos y constitución política.
- e. Taller de profundización en constitución política de Colombia para estudiantes de la seccional Bello.
- f. Seguimiento y evaluación del proyecto.

Sin embargo, de esas seis actividades solo los puntos B, C y F pudieron llevarse a cabo de manera efectiva. De hecho, con esa estructura se fue consolidando el apodado “proyecto de ciudadanía” (como también se conocía a la estrategia de competencias dentro del argot del equipo de colaboradores del CED para ese momento). Lo cierto es que el macroproyecto de competencias ciudadanas dispuso las condiciones para que las cátedras aportaran a la formación ciudadana de los estudiantes y complementara la construcción de civilidad con temas de orden social, cultural, político, ambiental y de memoria que facilitarían la reflexión sobre la dignidad, la libertad, la justicia, la paz y la vida (Centro de Educación para el Desarrollo, 2014). En efecto, y con la apuesta de gestión expresada en macroproyectos, la aplicación de las cátedras respondió a la intencionalidad de complementar la formación reflexiva, crítica y propositiva de la comunidad estudiantil. Es este sentido, las cátedras aportaron a los esfuerzos del CED por orientar los procesos formativos de la Uniminuto, sede Bello, hacia el desarrollo humano integral y la generación de una cultura política allanada al reconocimiento de la interculturalidad y al ejercicio franco de la ciudadanía. Esos esfuerzos también eran complementados con cursos específicos como el Diplomado en Ciudadanía y Liderazgo Social que ofreció el CED de Bello para ese semestre. Así, fue un espacio de actualización de los conocimientos y competencias propias de los participantes (que estimulaba la interacción con sus comunidades) desde la potenciación de sus liderazgos y la promoción de procesos de

participación ciudadana activa adecuadas a las necesidades reales de sus territorios (Centro de Educación para el Desarrollo, 2015).

Así, y teniendo en cuenta los cambios de 2014, los temas que ocuparon las agendas de los líderes del proyecto durante 2015 y 2016 estuvieron orientados a las nuevas masculinidades, el análisis multicultural (que incluía la participación de indígenas, gitanos y comunidades afro), la diversidad sexual, la filosofía de la no violencia como propuesta de paz, la perspectiva de género desde el feminismo y el masculinismo, las competencias ciudadanas en las Pruebas Saber Pro, los avances y retrocesos del proceso de paz en Colombia, la democracia participativa en Uniminuto y los derechos y deberes de las comunidades LGTBI (Hernández Parra, 2015). Para ese período, las presentaciones de las conferencias empezaron a intercalarse entre los estudiantes, los docentes del CED y el personal externo a la institución. Con ese cambio, el perfil de las cátedras se orientó hacia la consolidación del proyecto de ciudadanía a partir de la integración de los procesos con actividades de indagación y profundización. Para el año 2016, se creó un semillero de investigación sobre multiculturalidad para que integrara las temáticas abordadas en las cátedras. En ese sentido, el proyecto de ciudadanía contenía actividades en la semana de la ciudadanía (celebradas entre el 14 y 19 de marzo), tareas en la semana de competencias ciudadanas (realizadas entre el 11 y 13 de abril), eventos en la semana de la sociedad civil colombiana (efectuadas entre el 10 y 13 de mayo), socialización de las experiencias en el semillero y una salida pedagógica que sirviera de socialización en campo del trabajo realizado en la vereda San Andrés de Girardota, la cual se estaba adelantando desde el semillero (Hernández Parra y Lenis Sucerquia, 2016).

El perfil temático de las cátedras del primer semestre de 2017 estuvo orientado a la evolución de la ciudadanía y sus implicaciones, la organización y la participación ciudadana, las veedurías ciudadanas y la afrocolombianidad. Para ese momento, la líder del proyecto de ciudadanía era la docente Janet de la Cruz Agudelo Carmona. Sus esfuerzos buscaron reconocer la realidad a partir de variables interpretativas como los cambios históricos que han perfilado el ejercicio de la ciudadanía, la importancia de la democracia participativa en los asuntos públicos (mediante la búsqueda del cumplimiento de los programas de gobierno), los mecanismos democráticos de representación que facilitan la vigilancia de la gestión pública y el reconocimiento del valor cultural y étnico de las comunidades negras colombianas con huella africana. La insistencia por impulsar la reflexión sobre esas temáticas buscaba que los estudiantes conocieran y cuestionaran la realidad de la que hacían parte. De esta manera, se generaron emociones que activaran el análisis crítico sobre esas problemáticas desde un posicionamiento objetivo que excitara la transformación social. En ese sentido, las cátedras se fueron convirtiendo en un espectro de discusión que abrió la

puerta a una ética cívica, liderada desde la institución, para complementar los adelantos educativos realizados en las aulas de clase. Así, se promovió la consolidación de sociedades incluyentes y equitativas, y se buscó articular el pluralismo moral de las sociedades actuales.

Conformación del ciclo de formación ciudadana

En realidad, la estrategia del proyecto de ciudadanía lograba integrar actividades y eventos que apostaban a la formación ciudadana. Sin embargo, esa estrategia adolecía de un documento proyectivo que orientara los procesos. No obstante, ese problema fue resuelto en el segundo semestre de 2017, cuando el equipo administrativo (conformado por el director Bedoya Bayer, la secretaria académica Ilba Patricia Rodríguez Escobar, la coordinadora de investigación Natalia Guacaneme Duque y la coordinadora administrativa Rodas Restrepo) realizó unas jornadas de planeación que dieron como resultado la conformación de macroprocesos para las actividades de proyección y extensión. Estos macroprocesos reestructuraron los macroproyectos de 2014 y facilitaron el diseño de un modelo de gestión basado en procesos que reorganizó las tareas realizadas por el CED desde el afianzamiento de sus componentes, a saber: consolidación del CED, excelencia académica, excelencia investigativa, proyección social y extensión. Con ello, se buscó una consistencia estratégica que reclasificara las funciones operativas a la luz del Plan de Desarrollo, 2013-2019 (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014) y en clave de la constitución de planes formativos de alta calidad. Así, los servicios ofrecidos por el CED sentaron las bases de su trabajo y le apostaron al alcance de una educación superior de alta calidad con un elevado desempeño en el componente específico de competencias ciudadanas y un prominente nivel de cualificación docente. Estos tres elementos quedaron expresados en macroactividades que orientaron la nueva visión prospectiva del CED.

Para el caso de competencias ciudadanas, las macroactividades fueron expresadas en: i) olimpiadas ciudadanas, ii) aula virtual de competencias ciudadanas, iii) ciclo de formación ciudadana y iv) jornada por la paz. Con esa estructura, el ciclo de formación ciudadana pasó a reemplazar el proyecto de ciudadanía para ser conformado por eventos como las cátedras, los debates, los cine-foros, los talleres experienciales y los eventos de liderazgo en valores en un solo paquete. Con ese diseño estratégico, la apuesta debió estar estructurada en un proyecto que fuera la carta de navegación de las actividades. Por eso, y para ese mismo año, el docente Andrés Felipe Castañeda Jiménez organizó el proyecto con una estructura que incluyó la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos, el marco teórico y la bibliografía. Con ese material, la articulación de las tareas del ciclo facilitaría el seguimiento, la construcción de

indicadores y el alcance de los impactos. Empero, y más allá de esa proyección administrativa, el ciclo se aprestaba como un espacio para

[p]ensar el mundo, sus dolores, sus desavenencias, el surgimiento de constantes fenómenos que movilizan el trasegar humano: transformándolo, confrontándolo, situándolo en el plano de una realidad a veces controversial, es un escenario obligado y puesto para ser visto, observado, escuchado, sentido, vivenciado, atravesado por las confrontaciones de la palabra y dignificado en acciones de ciudadanos comprometidos, insatisfechos con la monotonía de una realidad a veces poco favorecedora de acciones humanas emancipatorias y alejadas, en grandes ocasiones, de una visión ética y estética de mundo que promueva compromisos hacia el respeto de los derechos humanos, la ciudadanía, la no violencia, la realización de la justicia y la vivencia de la libertad y la solidad responsable. (Castañeda Jiménez, 2017, p. 2)

En otras palabras, el ciclo de formación ciudadana dispuso las condiciones necesarias para generar un espacio de pensamiento entre los estudiantes, la planta docente y el cuerpo administrativo de la Uniminuto, sede Bello. En este contexto, se reflexionó sobre los fenómenos que hacían parte de los macro y microcontextos de la sociedad colombiana para promover ambientes académicos que centraran la atención en la discusión sobre las nuevas realidades, la movilización de los discursos y la procura de una ciudadanía activa. Estos espacios en formato de ágora abrieron el debate sobre las múltiples realidades con el objetivo de generar alternativas movilizadoras de mundo y fomentar posiciones diversas. Bajo esas pretensiones, el lugar de los conferencistas dejó de ser un escenario propio de los estudiantes y pasó a ser un espacio para los expertos en diferentes ramas, pues el objetivo se reorientó al afianzamiento, actualización y novedad de los conocimientos de esos especialistas que se encontraban en ejercicio y que podían contribuir al aprendizaje de los estudiantes desde sus experiencias. Con ello, el ciclo buscó facilitar el conocimiento de diferentes fenómenos sociales, incentivar el debate discursivo y fomentar intereses que suscitara la construcción de nuevas realidades.

Con el formato de las macroactividades, el cumplimiento de la visión prospectiva de la formación ciudadana modeló los procesos del CED de Bello. La conformación del ciclo temático de ciudadanía se convirtió en la mejor alternativa para invitar a los estudiantes a aprender a aprender, estimular el pensamiento, suscitar el entendimiento, promover la transferencia de lo conocido, sugerir la resolución de los problemas y estimular la creación de un mundo mejor. Con esa estrategia de aprendizaje, el conocimiento cívico siguió un proceso espiral representado en la continua búsqueda de información y en el encuentro de la funcionalidad de los significados de lo que se estaba aprendiendo. Bajo esa perspectiva, el ciclo se aprestó como la mejor herramienta para contribuir a la formación humana de los estudiantes y abonar su preparación para la vida, la ciencia y la cultura. Se combinaron, entonces, los principios que rigen al CED

de Bello con los aportes realizados por Bess Altwerger y Bárbara M. Flores (1994). Recordemos que el término *ciclo temático* fue utilizado por ellas dos en el artículo “Theme cycles: creating communities of learners” para reorientar la enseñanza de los estudiantes desde la integración curricular con espacios de participación democrática que estimularan el aprendizaje colaborativo. En ese sentido, la reorganización del proyecto de ciudadanía por ciclos se convirtió en la mejor alternativa para lograr un acercamiento integral de los estudiantes a los temas de urbanidad y civismo. Las actividades que hicieron parte de ese formato se fueron consolidando en espacios de apertura enfocados a la formación cívica para promover puentes de conexión que han entrelazado las problemáticas que han hecho parte del ser ciudadano y la ciudadanía.

Desde esa estructura, las cátedras pasaron a ser una especie de *poliatría* dedicada a la reflexión de los problemas colombianos; a la mejor manera de la Cátedra de Formación Ciudadana Héctor Abad Gómez de la Universidad de Antioquia (Universidad de Antioquia, 2010, p. 100). Cada sesión incentivó el rechazo a la intransigencia excluyente y estimuló el lenguaje ético-civil como medio para resolver los retos de la sociedad contemporánea. La disposición de ese espacio académico se ha ido convirtiendo en una estrategia efectiva del CED que ha logrado potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado en las aulas de clase. Se combinó, así, la función característica de enseñanza de los cursos ofrecidos por la sede con el refuerzo de escenarios que aportan a la construcción de civilidad mediante la reflexión pública sobre la realidad colombiana. En tal sentido, la fundamentación de las cátedras abiertas de ciudadanía se aprestó como el momento más propicio para corroborar el valor de la palabra en ciernes a la circulación de ideas que garantizaran la discusión pluralista y democrática de las posiciones. De esta manera, se buscó superar la fragmentación de los temas de ciudadanía y se aprovecharon los referentes de diálogo (expertos en las temáticas) para facilitar la interacción colectiva en torno al civismo y los espacios de convivencia social entre las personas, incluyendo temáticas como la educación ambiental.

Ciclo de formación ciudadana y jornada por la paz: unidos por un mismo resultado

Con el terreno abonado por los cambios administrativos, el ciclo de formación ciudadana se vio potenciado por las actividades realizadas durante 2018. Para ese año, los temas que fueron objeto de discusión en el formato de las cátedras estuvieron relacionados con el compromiso social ciudadano, la evolución conceptual de la ciudadanía, la posición ética del amor, el conocimiento de los planes de gobierno de los aspirantes a la presidencia de la república, la resolución de conflictos desde el código de policía, los mecanismos de participación ciudadana en el marco del neoconstitucionalismo, las experiencias de

ecoturismo accesible en Costa Rica (como experiencia modelo para replicar el turismo incluyente en personas con discapacidades diversas en Colombia), la participación ciudadana juvenil y la cultura política en los jóvenes. Estos temas buscaron promover el fortalecimiento de la población estudiantil en las competencias ciudadanas a partir de la reflexión abierta sobre las acciones políticas, sociales, económicas y culturales que han hecho parte de la idiosincrasia colombiana, lo que facilitó la generación de ambientes de discusión y aprendizaje y suscitó el análisis de la estructura social bajo un principio de priorización que hizo énfasis en los elementos constitutivos de construcción de comunidad. Desde esa orientación, las discusiones sobre el papel que debería cumplir un buen ciudadano en la localidad a la que pertenece, el respeto de los derechos propios y del otro, el reconocimiento en la participación cívica y el compromiso del ciudadano en todos los entornos modeló cada una de las reflexiones que hicieron parte de las cátedras.

Esos esfuerzos fueron complementados con las actividades hechas en el marco de la jornada por la paz (celebrada entre el 19 y 30 de septiembre), ya que los debates (en formato conversatorio), cine foros, talleres experienciales y eventos de liderazgo en valores se hicieron en llave con la jornada de manera colaborativa. Los dos docentes-líderes de las macroactividades (Elidio Alexander Londoño Uriza y Luis Carlos Carvajal Vallejo respectivamente) unieron esfuerzos para incentivar el conocimiento de los factores que influyen en la participación ciudadana de los jóvenes, promovieron la reflexión del proceso de posacuerdo colombiano (facilitando la participación de las voces de las víctimas del conflicto armado, en particular las de Inis Johana Mosquera Reyes y Yolanda Perea)⁵ e insistieron en la deliberación del tema de la paz en la dinámica de la no violencia y bajo la lógica de la superación de los conflictos. Con la unión de las dos macroactividades (ciclo de formación ciudadana y jornada por la paz), las apuestas por la conformación de un *ethos* de formación integral se vieron allanadas. El trabajo colaborativo potenció la planeación táctica del CED en materia de competencias ciudadanas y reforzó los propósitos de propiciar aptitudes de autonomía, buena ciudadanía, excelencia profesional y opciones éticas cívicas de sana convivencia. Cabe agregar que, para ese evento, Bienestar Institucional también hizo parte del trabajo colaborativo.

La unión de las macroactividades no fue un asunto de azar o de circunstancia coyuntural. Desde finales de 2017, la administración del CED de Bello diseñó una ficha estratégica de planeación táctica participativa para consolidar los procesos (Centro de Educación para el Desarrollo, 2017). Dentro de esa propuesta, la

⁵ Esto se hizo en el marco de los acuerdos de paz que el Gobierno del expresidente Juan Manuel Santos Calderón llevó a cabo con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) en noviembre 24 de 2016, para ponerle fin al conflicto armado colombiano iniciado en 1960.

visión prospectiva incentivó la articulación de las tres funciones sustantivas del CED: docencia, investigación y proyección social. En ese sentido, el plan táctico construido para 2018 y 2019 se adaptó al tablero de mando integral diseñado por David Norton y Robert Kaplan en 1990 para potenciar los activos intangibles del CED (que no se habían podido medir en la visión y estrategia diseñadas hasta ese momento)⁶. Con ese modelo de gestión, las prácticas gerenciales de la unidad académica buscaron consolidar las apuestas de trabajo en las líneas de responsabilidad social y ciudadanía activa, lo que favoreció la realización y ejecución de planes que contribuyeran a la configuración del CED como un centro de excelencia. Así, el camino estaría abonado para consolidar al Centro como un agente de desarrollo que promoviera el protagonismo de las personas, organizaciones y comunidades en los procesos de transformación social y en los mecanismos de construcción de paz en los territorios. Por eso, la unión de las macroactividades supuso el afianzamiento de las actividades para ampliar el rango de acción y efectividad en los procesos.

Perspectivas y orientaciones de trabajo del ciclo de ciudadanía

La experiencia con la Jornada por la paz abrió las puertas para que la proyección del plan táctico fuera efectiva en la ejecución del ciclo de formación ciudadana. El trabajo hecho entre el CED y Bienestar Institucional durante el segundo semestre de 2018 sirvió de antecedente para vincular a las demás dependencias a las actividades del ciclo. Por eso, las experiencias del primer semestre de 2019 se realizaron bajo la alianza entre la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Los temas que fueron objeto de discusión estuvieron centrados en los elementos históricos de la historia, los límites planetarios y el Antropoceno, así como la convivencia y seguridad ciudadana en el área metropolitana del Valle de Aburrá. Así, los esfuerzos aünados buscaron apoyar, consolidar y fortalecer los procesos adelantados por el CED en materia de educación cívica (en particular desde la estrategia del ciclo), ya que la ciudadanía es un tema de interés general que involucra a todas las áreas y facultades de la institución. Desde luego, el trabajo combinado se convirtió en la mejor oportunidad para establecer una cultura ciudadana sólida que priorizara en la instauración continua de consensos que hiciera especial énfasis en la implementación de buenas conductas, la acentuación de los valores sociales, el buen manejo de actitudes comportamentales y el respeto a las diferentes percepciones de los miembros de la sociedad colombiana.

Ese perfil de colaboración y unión de esfuerzos fue replicado en el segundo semestre de 2019. No obstante, la orientación temática de las cátedras abier-

⁶ Hay que advertir que la ficha fue adaptada del Ministerio de Educación Nacional, en particular de la guía 28 que hace énfasis en la gestión de buenas prácticas (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 20).

tas de ciudadanía estuvo centrada en el bicentenario de la Batalla de Boyacá (1819-2019) a través de enfoques como la iconografía y comunicaciones en la Independencia, además de una muestra musical y gastronómica de las regiones de Colombia. En realidad, todo el sistema Uniminuto, a nivel nacional, fue integrada al programa *Inspirando país. Colombia 200 años* para incentivar la apropiación de la historia común de los colombianos. Así, las diferentes áreas, dependencias, facultades y departamentos de la institución se unieron a los actos conmemorativos generados por el bicentenario del nacimiento del país como una nueva nación. Bajo ese horizonte, los ejes temáticos que modelaron los eventos fueron: memorias de 1819, los rostros de doscientos años de historia, doscientos años de retos y avances, e inspirando país. En otras palabras, las actividades de toda la institución universitaria se condensaron en hacer un ejercicio holístico de recuperación de la memoria histórica nacional, lo cual hizo que la integración de las estrategias fuera mucho más sólida.

Para el año 2020, las líneas de reflexión del ciclo (fundamentadas desde las cátedras del CED) incluyeron temáticas de interés general como la intervención social en el marco de la interculturalidad colombiana y la seguridad alimentaria en el contexto de la pandemia por la COVID-19. En efecto, el ciclo buscó estimular la reflexión actualizada de las problemáticas que hacen parte del país, y del mundo en general. Con ello, se buscó contribuir a la generación de criterios de pertinencia y eficacia que potencien el mejoramiento del desarrollo humano integral de la sociedad. Bajo ese marco, el contexto de la pandemia por la COVID-19 influyó en la disgregación de esas problemáticas y en la necesidad urgente de discutir las exigencias contextuales que deparó la enfermedad.

Hay que advertir que el plan táctico del CED (diseñado para 2018 y 2019) se ha ido nutriendo de la cadena de valor (reestructurada en 2019) de la institución, la cual ha propendido por modernizar e integrar el sistema Uniminuto para generar una cultura que incluya buenas prácticas dentro de la gestión de los procesos y promover la implementación de un sistema integrado entre calidad académica y optimización eficiente de los procedimientos. Bajo ese decorado institucional, la cultura ciudadana promovida por el CED de Bello (basada en el formato de ciclo temático) se ha inclinado hacia la formación de una calidad de vida fundamentada en la sana convivencia cívica que facilite la distinción de los derechos y deberes que tienen los colombianos y estimule la reflexión crítica y activa frente al reconocimiento de la realidad. De esta manera, se busca consolidar una *conciencia fonémica* de lo que significa ser ciudadano con conciencia y responsabilidad social.

En ese orden de ideas, la propuesta de un ciclo basado en la ciudadanía reorganiza los subtemas que hacen parte de la formación ciudadana y posibilita

el diálogo con los sistemas y estructuras locales, nacionales e internacionales. Además, pone en comunicación los problemas que afectan la interacción y conectividad de las comunidades, e incentiva el debate sobre las dinámicas del poder, los niveles de la identidad poblacional, la importancia de la diferencia, el respeto a la diversidad, las medidas (jurídicas e institucionales del poder público) que inciden en las acciones individuales y colectivas para el trabajo comunitario, las implicaciones del comportamiento éticamente responsable y la importancia del compromiso cívico y activo desde la actuación. Así, el ciclo ha buscado (y sigue buscando) superar los postigos de una ciudadanía centrada en las elecciones, el sufragio y la representación política para abrirle paso a una conciencia ciudadana global, multicultural, activa y social bajo albricias de una humanidad más solidaria y sensible ante sus otros y el mundo que lo rodea.

Conclusiones

Las estrategias implementadas por el CED de Bello, en materia de formación ciudadana, nos han llevado a una multiplicación de apuestas que han facilitado la apropiación del enfoque de la EPD y el fortalecimiento de la gestión estratégica de sus unidades. Si bien los CED propenden por el aprendizaje integral de la población institucional (y fuera de ella), al interior de sus planes tácticos de trabajo también hay una variopinta forma de funcionamiento que democratiza los campos de acción de cada una de las unidades. En ese sentido, la valoración de las apuestas sugiere la revisión de la labor adelantada en relación con la promoción de los valores cívicos, el reconocimiento del país, el acercamiento a la legislación que nos rige, las formas de participación ciudadana y los medios que posibilitan impactar a las comunidades. Todos estos temas se enmarcan en el diseño y la construcción de tradiciones que fomentan una cultura para la convivencia. El caso del ciclo de formación ciudadana del CED de Bello, por ser un espacio que involucra el aprendizaje continuo y no formal (al no depender de ningún curso o programa académico), permite visualizar el alcance y las limitaciones que el enfoque de la formación ciudadana puede tener en la práctica.

La transversalidad del modelo de aprendizaje cívico en la Uniminuto es pieza garante para que las puestas en escena varíen en su intencionalidad de promover la conformación de una sociedad igualitaria y solidaria, facilite la concientización de la reducción de las brechas sociales y estimule el ejercicio de la ciudadanía sin distinciones de condición o situación social. El ciclo de formación ciudadana en Bello es un aporte a los esfuerzos del CED por consolidar una enseñanza integral en los estudiantes. No obstante, la poca dialéctica interregional entre las apuestas de trabajo de cada uno de los centros supone realizar estudios comparados que permitan evidenciar las potencialidades y limitaciones de cada una de las estrategias llevadas a cabo. Además, las exi-

guas alianzas interinstitucionales con otras universidades no permiten hacer un comparativo sobre la efectividad de las apuestas, pues es de recordar que los procesos de enseñanza de la Uniminuto son *sui generis* en sus estructuras y metodologías académicas (respecto a las demás instituciones de educación superior del país), ya que centran su atención en la labor social, la inclusión de la población vulnerable y le apuesta a la apertura de oportunidades educativas. Por ello, y para abrir camino a ese tipo de investigaciones, la reflexión que realizamos se apresta como un ejercicio de revaloración para otear el proceso formativo ciudadano en todos los CED de la Uniminuto.

Sin duda, la breve comprensión que hemos logrado suscita la realización de futuras investigaciones sobre la formación ciudadana en Uniminuto, pues el diálogo académico e investigativo entre las estrategias de cada una de sus seccionales, sedes, facultades y centros académicos facilita el ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica y la búsqueda de una justicia social. Así, promueve la visibilización de los problemas que afectan a las minorías étnicas, a las mujeres, a los niños y niñas, a los líderes comunitarios, a las personas en condición de discapacidad y, en general, a la población en situación de vulnerabilidad social. Esto quiere decir que se apunta a los temas que hacen parte de una ciudadanía activa. Es de recordar que nuestro estudio apenas logra abarcar el período 2006-2020, ya que el CED de Bello apenas tiene catorce años de funcionamiento, pero sus campos de acción se han posicionado rápidamente dentro y fuera de la institución. En ese sentido, y teniendo en cuenta la efectividad de su trabajo, la valoración y revaloración de sus apuestas permiten reconocer los aportes que el CED de Bello hace a la formación ciudadana dentro del sistema nacional de la Uniminuto. Este distingue de las demás unidades en relación con sus puestas en escena, que igual se orientan bajo el enfoque de la EPD y la educación popular, pero tienen el sello diferenciador de sus estrategias.

En el barrido que hemos realizado es claro que la transversalidad de las estrategias de trabajo del CED de Bello permite la alineación táctica de las macroactividades que hacen parte de la unidad. La labor mancomunada llevada a cabo entre los docentes que lideraban el ciclo de formación ciudadana y la jornada por la paz durante el año 2018 es una clara muestra de ello. Por eso, suponer la articulación entre los procesos de investigación del CED con los espacios que brinda el ciclo sugiere la conformación de escenarios que permitan la divulgación de los resultados de indagación. Además, los adelantos de los proyectos de intervención social también acucian la disposición de espacios que posibiliten la difusión del trabajo que se desarrolla en los proyectos, y en esa dirección el ciclo igualmente es una ventana para divulgar esa labor a toda la comunidad universitaria. Esta ventana también puede servir para promocionar el trabajo del voluntariado que el CED lidera con organizaciones dedicadas a las personas en riesgo de exclusión

social. Esas alianzas inter-macro-actividades podrían dar pie a uniones interinstitucionales con otras universidades que abonen camino para eventos, como el primer congreso nacional de ciudadanía en el marco de la formación ciudadana. Pero eso solo es posible si los esfuerzos prospectivos tienen asidero en la realidad. Por lo pronto, el ciclo es el paso inicial para todas esas apuestas.

Aunque en el presente escrito no ampliamos la mirada de observación a las temáticas que han hecho parte del ciclo, las alusiones que hicimos permiten sugerir la incorporación de elementos de análisis que también hacen parte de la formación ciudadana. En algunos casos, esos elementos pueden ser líneas de profundización que faciliten el entendimiento de los organismos de representación de los colombianos, tales como el funcionamiento de la Cámara de Representantes, las actuaciones de los concejales, los conciertos de los senadores, la forma para acceder a esos espacios de representación pública y demás aspectos del ámbito político colombiano. En otros casos, la introducción de asuntos de interés general igualmente hace parte del aprendizaje cívico de la comunidad universitaria: la situación geopolítica mundial para comprender los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que ocurren en el país y que no son lejanos a las problemáticas del globo terráqueo. En realidad, ese tipo de orientaciones temáticas son un buen complemento para ampliar los niveles de observación de aspectos como la pobreza, la exclusión, la desigualdad social, la inequidad de género, la violencia y el medio ambiente, pues permiten reforzar los esfuerzos de formación integral liderados por el CED.

En efecto, el ciclo de formación ciudadana es una apuesta en constante construcción que promueve el posicionamiento del aprendizaje cívico de la población estudiantil del CED de Bello. Los adelantos que hasta el momento se han hecho cimientan las bases de la estrategia y son el punto de partida para mejorar sus condiciones de aplicación táctica. Desde ese escenario, el reconocimiento de los valores ciudadanos, el aprendizaje de las condiciones del país, la estructura de la legislación que nos rige y los mecanismos de participación son algunos de los temas que promueven la participación proactiva y facilitan el impacto a las comunidades de proveniencia de la comunidad estudiantil. Estos temas sugieren la anuencia de los estudiantes para multiplicar las experiencias y orientar los aprendizajes hacia la transformación territorial y social, así como aprovechar sus entornos familiares, de pareja, laborales, comunales y barriales. Así, el ciclo es un escenario que propicia y aumenta la interacción entre los estudiantes, profesores, administrativos y público en general para universalizar el aprendizaje desde la discusión crítica, reflexiva, propositiva, interdisciplinaria, autónoma y responsable sobre lo que compete ser ciudadano socialmente responsable y éticamente comprometido con la

sociedad. Por supuesto, todo esto se realiza bajo un modelo estratégico de planeación táctica participativa.

Si bien en el escrito no profundizamos en la planeación táctica diseñada por la administración del CED de Bello en 2018 (que creó los macroprocesos de acción, entre ellos el ciclo de formación ciudadana), la alusión que hicimos supuso la contextualización de las estrategias de articulación hasta el año 2020, pues la visión prospectiva de esa carta de navegación consideró su actualización luego de la socialización del Plan de Desarrollo del Sistema Uniminuto para 2020-2025. El hecho de no ahondar en esa herramienta administrativa no nos impide reconocer su funcionalidad para potenciar las capacidades de las apuestas de trabajo de la unidad. El estudio sobre el ciclo (que es una de las macroactividades de mayor perfil de actuación del CED de Bello) también es una oportunidad para revisar y reinterpretar esos lineamientos, ya que puede ser insumo para considerar los logros alcanzados y los retos que hacen parte del campo de acción del CED y de la formación ciudadana en particular. Esta afirmación se basa en las evidencias que deja la experiencia del ciclo para reforzar el trabajo adelantado e incluir elementos de acción que consoliden la estrategia. Así, se sugieren horizontes de diálogo interinstitucional para ampliar las perspectivas futuras de desarrollo y fortalecer los retos que la proyección social de la unidad demanda.

En síntesis, haber intentado considerar el ciclo de formación ciudadana del CED de la Uniminuto, sede Bello, sirve para visualizar una experiencia estratégica que aporte a las apuestas formativas de la institución. Acudir a este tipo de reflexiones permite reconsiderar las hipótesis que deja el modelo de educación de la Uniminuto y actualizar las prácticas administrativas, pedagógicas y de proyección social implementadas en las sedes. Así pues, el artículo también es un ejercicio que vale para reconocer el pasado histórico del CED y la manera en que alinea sus campos de acción a la estrategia institucional. Todos esos elementos coadyuvan a la renovación permanente y dan cabida a posibles serendipias de innovación investigativa que potencien el ejercicio formativo de la unidad. En tal sentido, el análisis sobre los avances del ciclo y su contribución académica adquirirá, en el tiempo, una condición de referencia para la visión prospectiva del CED. Además, proporciona aspectos significativos para los procesos de aprendizaje cívico de otras instituciones de educación superior, las cuales igualmente podrán aprovechar la reflexión que realizamos bajo una relación de interacción entre la propuesta del CED y la aplicación de la formación ciudadana que estén liderando, pues la apertura y el diálogo de las experiencias amplían los niveles de interpretación de la enseñanza en diferentes escenarios de aprendizaje. Estos escenarios finalmente ayudarán a consolidar el perfil de la educación cívica en el país.

Agradecimientos

El artículo es resultado del proceso de gestión adelantado para las cátedras abiertas de ciudadanía que el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Bello, ha llevado a cabo desde el área de Proyección Social y Extensión, y bajo el marco del Ciclo de Formación Ciudadana entre 2017 y 2020.

Referencias

- Altwerger, B. y Flores, B. (1994). Theme Cycles: Creating Communities of Learners. *Primary Voice K-6, Challenge for Challenge: Theme cycles*, 2(1), 2-6.
- Botero Carrillo, P, Morán Matiz, A. y Solano Salinas, R. (2010). *Fundamentos conceptuales del CED. Educación para el Desarrollo, Formación Ciudadana y Responsabilidad Social Universitaria*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Castañeda Jiménez, A. (2017). *Cátedras de ciudadanía. CED –Centro de Educación para el Desarrollo. Seccional Bello* [manuscrito no publicado]. Centro de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Chaux Torres, E., Lleras Acosta, J y Velásquez, A. (comps.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional -Departamento de Psicología y CESO, Universidad de los Andes.
- Centro de Educación para el Desarrollo. (2017). *Ficha para sistematización de una buena práctica* [manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello y Centro de Educación para el Desarrollo (CED).
- Centro de Educación para el Desarrollo. (2015). *Diplomado en ciudadanía y liderazgo social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Centro de Educación para el Desarrollo. (2014). *Plan de acción –Plan operativo 2014*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. (2015). *Memorias estadísticas Uniminuto 2015*. Dirección de Planeación y Desarrollo; Uniminuto.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. (2014, 9 de septiembre). *Acuerdo No. 02. Por el cual se aprueba y promulgan los lineamientos generales para la proyección social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. (2014). *Uniminuto. Plan de Desarrollo, 2013-2019*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. (2006, 6 de marzo). *Acuerdo 224. Por el cual se autoriza el cambio de denominación del Centro de Práctica Social como Centro de Educación para el Desarrollo, y se reestructura su organización interna y sus funciones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. (s. f.). *Antioquia y Chocó. ¿Qué hacemos?* Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://www.uniminuto.edu/web/seccionalbello/nosotros11>

- Cortina-Orts, A. (2010). *Justicia cordial*. Trotta.
- Estudiantes del Diplomado (2015). *Diagnóstico participativo. Diplomado en Ciudadanía y Liderazgo Social* [manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello, Centro de Educación para el Desarrollo.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hernández Parra, E. D. y Lenis Sucerquia, L. (2016). *Programación del proyecto de ciudadanía para 2016-I* [manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello, Centro de Educación para el Desarrollo.
- Hernández Parra, E. (2015). *Cátedras Abiertas de Ciudadanía 2015-2* [manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Bello, Centro de Educación para el Desarrollo.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Mesa Peinado, M. (dir.). (2000). *La educación para el desarrollo en la comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la comunidad de Madrid*. Centro de Investigación para la Paz y Mimeo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas*, guía 28. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Morán Matiz, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana -Soporte de procesos de transformación social. *Revista Prospectiva*, 15, 105-131. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1107>
- Morán Matiz, A., Donato Hernández, A. e Izquierdo Ramírez, P. (2009). *Caja de herramientas para la formación ciudadana*, serie educación para el desarrollo. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro de Educación para el Desarrollo.
- Moya Garzón, Y. (2012). ¿Cómo va la formación ciudadana? Seguimiento a la implementación del Modelo de Formación Ciudadana del CED de Uniminuto. *Polisemia*, 8 (14), 124-125. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.14.2012.124-125>
- Organización El Minuto de Dios. (2013). *P. Rafael García Herrerros. (Cúcuta, enero 17 de 1909 – Bogotá, noviembre 24 de 1992)*. Organización El Minuto de Dios, Provincia Eudista Minuto de Dios. https://www.minutodedios.org/documentos/padre_rafael_garcia_herrerros_biografia.pdf
- Orrego Echeverría, I. (2014). Del desarrollo social y humano a la noción del “Buen Vivir”; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-Uniminuto. En E. de Villa (coord.). *Responsabilidad social de las universidades*, tomo V (pp. 165-191). Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Ramos Pino, J., Ortiz Palacio, P. y Gómez Cardona, Y. (2013). *Uni juventud* [manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://es.calameo.com/read/0028424937975c6712859>
- Riquelme-Muñoz, S. (2018). *Citizenship Curriculum Development in Chile and Argentina during the 1990s and the 2000s: Patterns and Justifications* [Doctoral thesis, University of Melbourne, Australia]. Minerva Access. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/219374>
- Solano Salinas, R. (2011). *Qué es Educación para el Desarrollo para el CED-UNIMINUTO* [Manuscrito no publicado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://www.academia.edu/31790974/Qu%C3%A9_es_Educaci%C3%B3n_para_el_Desarrollo_para_el_CED_UNIMINUTO

Solano Salinas, R. (2016). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Ánfora*, 18 (30), 87-120. <https://doi.org/10.30854/anf.v18.n30.2011.92>

Universidad de Antioquia. (2010). *Cátedra de Formación Ciudadana Héctor Abad Gómez. Un aporte a la construcción de civilidad. Memorias 2008-2009*. Universidad de Antioquia, Corporación Héctor Abad Gómez y Apotema S. A. S.

Valencia Rivas, J. (2013). Entre la realidad y el desafío de una práctica en responsabilidad social. *Tendencias & Retos*, 19(1), 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929337>

Vicerrectoría General Académica (2018). *Lineamientos generales. Estrategias de Proyección Social. Uniminuto*. Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S., Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Representaciones polarizadoras de niños en el mundo del narco y lo narco en la prensa*

Abraham Osorio Ballesteros

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
sub_abraham@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0102-3322>

Felipe González Ortiz

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
felsus1@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0003-3923-2987>

RESUMEN

El texto muestra algunas posturas polarizadoras de cortes negativas que se presentan en las representaciones de periodistas mexicanos en sus notas informativas sobre un niño sicario detenido en 2010 por miembros del Ejército mexicano y un adolescente youtubero asesinado en 2017, presuntamente por órdenes de un líder narcotraficante. Estas polarizaciones se cristalizan en ciertas ideas que tratan de transmitir en sus lectores. Para evidenciar esto, se toman como base varias columnas publicadas esencialmente en dos diarios de circulación nacional, las cuales fueron

interpretadas a la luz de la sociología cultural. Dentro de los principales hallazgos identificados, destaca el hecho de que independientemente de las formas en que los periodistas representaron al niño y joven mencionados, todas reenviaban a posturas negativas de ellos. Se concluye, entre otras cosas, que al reproducir posturas de este tipo en los diarios nacionales, los comunicadores pueden llegar a inducir la estigmatización de los sectores más vulnerables.

Palabras clave: representaciones; niño sicario; joven youtubero; narcotráfico; México.

* Cómo citar: Osorio, A. y González, F. (2021). Representaciones polarizadoras de niños en el mundo del narco y lo narco en la prensa. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 85-112. <https://doi.org/10.22395/csy.e.v10n19a4>

Recibido: 27 de julio de 2020.

Aprobado: 14 de agosto de 2020.

Polarizing Representations of Children in the World of Narco and Narco in the Press

ABSTRACT

The text shows some polarizing positions of negative cuts present in the representations handled by Mexican journalists in their informative notes on a child hitman arrested in 2010 by members of the Mexican army and a teenage youtuber murdered in 2017, presumably on the orders of a drug trafficking leader, crystallized on certain ideas that they try to convey to their readers. For this, several columns published essentially in two newspapers of national circulation are taken as sources, which were interpreted

in the light of cultural sociology. Among the main findings identified, the research highlights the fact that regardless of the ways in which journalists represented the child and youth mentioned, all of them jumped towards their negative positions. It is concluded, among other things, that, by reproducing positions of this type in national newspapers, communicators can induce stigmatization of the most vulnerable sectors.

Keywords: representations; murderer; young youtuber; drug trafficking; Mexico.

Polarizando representações de crianças no mundo do narcotráfico e na imprensa

RESUMO

O texto mostra algumas posições polarizadas de cortes negativos presentes nas representações tratadas por jornalistas mexicanos em suas notas informativas sobre uma criança assassina, presa em 2010 por membros do exército mexicano e um adolescente youtuber assassinado em 2017, presumivelmente por ordem de um líder do narcotráfico, cristalizadas sobre certas ideias que tentam transmitir aos leitores. Para tanto, toma-se como base várias colunas publicadas essencialmente em dois jornais de circulação nacional, as quais foram interpretadas à luz da

sociologia cultural. Dentre os principais achados identificados, destaca-se o fato de que, independentemente das maneiras pelas quais os jornalistas representaram a criança e o jovem mencionados, todos eles encaminharam para suas posições negativas. Conclui-se, entre outras coisas, que, ao reproduzir posições desse tipo nos jornais nacionais, os comunicadores podem induzir a estigmatização dos setores mais vulneráveis.

Palavras-chave: representações; assassino; jovem youtuber; narcotráfico; México.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito analizar algunas representaciones¹ manejadas por los periodistas mexicanos sobre los casos de un niño sicario detenido en 2010 en el Estado de Morelos por miembros del Ejército nacional cuando se preparaba a tomar un vuelo, y un joven youtubero asesinado en 2017 en un bar de Zapopan, en el Estado de Jalisco, presuntamente por órdenes de un líder narcotraficante a quien el joven había insultado. Estos casos llamaron la atención de la opinión pública por el hecho de mostrar el involucramiento de menores en el mundo del narco y lo narco (Maihold y Sauter, 2012), respectivamente². La intención de este texto es indicar —interpretativamente hablando— algunas posturas polarizadoras de cortes negativas que manejaron implícita o explícitamente estos comunicadores sobre estos menores y, en general, sobre los niños relacionados con el narcotráfico. Estas posturas quedaron cristalizadas en las ideas que trataron de transmitir a sus lectores cuando hablaron de estos sujetos (particularmente de sus personalidades y familias), en donde se aludía a ciertos códigos desfavorecedores, aun cuando destacaran otros aspectos.

Lo anterior se hace con el fin de considerar que si bien en México existen algunos trabajos (Moncrieff, 2016; Emmerich, 2014) que han mostrado la importancia de los periodistas para dar cuenta de la inclusión constante de niños o adolescentes en actividades relacionadas con el tráfico de drogas, las violencias de que han sido objeto y el consumo cada vez más pronunciado entre ellos de productos relacionados con la narcocultura³, no ha habido un interés suficiente por atender los elementos simbólicos de los cuales echan mano los comunicadores al momento de informar o presentar algún suceso relacionado con dichos niños y, menos aún, de lo que quieren que se mire y se sienta sobre ellos (Alexander, 2017a), esto es, para “organizar [...] [la] comprensión política y moral [de sus personas entre sus lectores]” (Garland, 1999, p. 294). Tal como lo hacen los críticos de arte quienes, aunque no reconocen frecuentemente “su subjetividad y mucho menos el poder interpretativo de su juicio estético” (Alexander, 2017a, p. 255), pueden distanciar o acercar a la audiencia de un ícono mediante una evaluación negativa o favorable del mismo.

¹ Estas se entienden como prácticas de personificación o presentación de agentes en relaciones presentes a cualquier sujeto a través de los textos, como posiblemente dirían Richard Schechner (2012) y otros teóricos de los estudios de la representación, donde están presentes las subjetividades de los comunicadores y en donde se buscan orientar a los lectores.

² Para guardar el anonimato del niño y joven mencionados, así como sus derechos, decidimos referirnos a ellos de manera genérica como “niño sicario” y “joven youtubero”, respectivamente, y no con sus nombres reales. Con ello se espera no enturbiar la comprensión del texto.

³ Por narcocultura se entiende el cúmulo de significantes y significados asociados al mundo de la producción y consumo de drogas, tales como la violencia, el consumo, la valentía machista, el uso de armas, las venganzas, las lealtades, las tradiciones, etcétera (Valencia, 2012; Mondaca, 2014).

Para cumplir con nuestro propósito, nos basaremos en los aportes de Jeffrey C. Alexander (2018) sobre los códigos simbólicos de la sociedad civil. Al destacar que entre los medios de comunicación factuales se reproducen códigos dicotómicos sobre los actores y grupos sociales, ayudan a dar cuenta del “poder hermenéutico” (Alexander, 2017a, p. 250) de sus informadores y, concretamente, de los modos polarizadores a través de los cuales representan en sus notas a niños y jóvenes inmiscuidos en el mundo del narcotráfico. Asimismo, nos sustentaremos en una investigación electrónica de carácter documental desarrollada por quienes escriben entre agosto de 2019 y enero de 2020 en páginas web de dos diarios de circulación nacional principalmente, y que dio como resultado la recolección de varias notas relacionadas sobre el niño y joven indicados, las cuales fueron publicadas esencialmente en 2011, 2013 y 2017⁴.

El artículo está conformado por tres secciones, incluidas las conclusiones. En la primera de ellas presentamos los elementos teóricos transversales en los cuales basaremos nuestras interpretaciones de las columnas periodísticas recolectadas, así como algunas acotaciones metodológicas sobre la recopilación, clasificación y análisis de dichas notas, que fueron orientadas por los elementos teóricos de la sociología cultural. Por otro lado, en la segunda sección, que es la parte central del artículo, presentamos primeramente tres tipos de representaciones identificadas sobre el niño sicario en las notas o columnas de los diarios investigados. En un segundo momento, daremos cuenta —de manera interpretativa— de las ideas que trataban de transmitir en cada una de ellas sobre tales sujetos, concretamente sobre sus personas o conductas, que indicaban, en el fondo, las posturas polarizadoras y altamente negativas que subyacían en ellas. Seguimos este mismo formato para el caso del joven youtubero, aunque con sus particularidades. Finalmente, en la tercera sección del artículo, correspondiente a las conclusiones, presentamos unos cuantos supuestos sobre las posibles implicaciones sociales que puede generar el manejo de ideas o posturas polarizadoras dentro de los diarios de circulación nacional.

Vale mencionar que el supuesto que manejaremos a lo largo del texto es que, si bien dentro de las representaciones destacadas por los periodistas en sus columnas sobre los casos del niño y joven involucrados en el narco y lo narco se destacan distintas cuestiones, en todas ellas se buscan transmitir ideas dicotómicas sobre estos sujetos a sus lectores que terminan alimentando valoraciones negativas o desfavorecedoras de ellos.

⁴ Las notas de 2011 y 2013 (así como una de 2019) corresponden al niño sicario y las de 2017 al joven youtubero. En la identificación y recolección de estas y otras notas fueron fundamentales las asistencias de tres estudiantes de licenciatura (dos colombianos y un mexicano), a quienes agradecemos encarecidamente su apoyo.

Elementos teóricos y metodológicos

Este texto se encuadra dentro de la sociología cultural y, de manera concreta, dentro de la idea de los códigos simbólicos de la sociedad civil que desarrolla, como hemos mencionado, Alexander (2018, 2019). Por ello, en las siguientes líneas nos orientaremos a explicar los códigos simbólicos, así como el manejo metodológico aplicado durante la selección de las columnas o notas periodísticas. Esta selección también deriva de nuestra apropiación de los argumentos teóricos del sociólogo norteamericano.

La idea de los códigos simbólicos de la sociedad civil remite esencialmente a la existencia de estructuras simbólicas compartidas por todos los miembros de la sociedad civil donde esta es concebida como “una esfera de solidaridad en la que el universalismo abstracto y las versiones particularistas de la comunidad se encuentran tensionalmente entrelazados” (Alexander, 2019, p. 126). Esto quiere decir que esta noción alude a las estructuras elementales que “opera[n] por debajo y por encima de instituciones e intereses autoconscientes [...] que son extremadamente importantes en la constitución del sentido de la sociedad para aquellos que están dentro de él y al margen de él” (Alexander, 2019, p. 126-127). Estos códigos, junto con las narrativas, constituyen, por lo tanto,

la[s] base[s] de los entendimientos compartidos que definen las realidades ontológicas y epistemológicas de una comunidad y sus confines morales, y proveen un anclaje mítico para sus actividades. [En este sentido] Operan como un modelo pragmático para organizar la información existente y para asimilar las nuevas experiencias con respecto a formas posibles de ver y actuar. (Smith, 2005, citado en Tognato y Arteaga, 2019, pp. 9-10)

Ahora bien, como la sociedad civil reproduce siempre una idea de la división del mundo entre lo sagrado y lo profano (como decía Durkheim), el bien y el mal (como señalaba Weber), estos códigos son esencialmente “binarios [...] [lo cual supone que alimentan] sistemas clasificatorios mediante los que las sociedades distinguen entre lo puro y lo impuro, [...] lo legítimo y lo ilegítimo” (Tognato y Arteaga, 2019, p. 10). De esta manera, los miembros de la sociedad civil tienen la posibilidad de desarrollar posturas polarizadoras sobre ciertos miembros y definirlos como buenos o malos, amigos o enemigos.

De acuerdo con Alexander (2018), estos códigos son reproducidos por y entre todos los actores que conforman la sociedad civil, tanto por los que forman parte de las instituciones de comunicación (de masas, encuestas, asociaciones) como por los que están integrados en las instituciones reguladoras (partidos, votaciones, función pública), quienes influyen de diferentes maneras en la opinión pública. La opinión pública se entiende como el “conjunto de ideas que [concernen a la mayoría sobre un tema o temas y] que pueden expresarse

en la esfera de lo público” (Aparicio, 2004, p. 324). Entre las instituciones de comunicación factuales, donde “el lado informativo [...] articula la opinión pública [...] de manera menos visiblemente constructivista [o ficcional como ocurre con las instituciones de comunicación ficcional]” (Alexander, 2018, p. 114), los códigos son recuperados por sus miembros en el momento en que destacan ciertos aspectos y se desconsideran otros más al presentar un suceso. Cuando esto ocurre, “las relaciones de inclusión y exclusión que establece la sociedad civil” (Alexander, 2018, p. 102) hacen exaltar algo, o bien lo invisibilizan. Pero hay que tener en cuenta que esto ocurre más “como una influencia que como un control autoritario o un poder en un sentido estructural” (Alexander, 2018, p. 103). Esto se debe a que, como señala Alexander (2018), los “códigos binarios proporcionan las categorías estructuradas de lo puro e impuro en las que se debe encajar todo” (p. 81). En términos de Alexander (2018), esto ocurre de la siguiente manera: “Es en términos de pureza e impureza simbólica como se define la centralidad, como se da sentido a lo que supone tener un estatus demográfico marginal, y como se juzga que una posición elevada es merecida o ilegítima” (p. 81).

Asimismo, son reproducidos en el momento en que los miembros de la sociedad civil (como son los periodistas de los diarios) hacen valoraciones, evaluaciones o distinciones de los sujetos, las cuales están mediadas “por su influencia interpretativa de forma notable” (Alexander, 2017a, p. 250) y terminan produciendo y reproduciendo fronteras simbólicas. Por ejemplo, cuando manejan ciertos adjetivos para referirse a los pobres como “improductivos”, “dependientes”, “vagos”, poco proclives al incentivo al trabajo y al ahorro” (Álvarez y Naharro, 2018, p. 12). Si bien estos pueden parecer descriptivos, son altamente parciales y valorativos, pues terminan presentándolos de una manera negativa ante la opinión pública como si fueran diferentes del resto de la sociedad o como si presentaran ciertos problemas conductuales⁵. Y no es para menos. Así como “no existe ninguna religión evolucionada que no divida al mundo en salvados y condenados, no hay discurso civil [incluido el de los medios de comunicación] que no conceptualice el mundo en personas que merecen la inclusión y personas que no” (Alexander, 2018, p. 81) o, para decirlo en otros términos, entre personas que merecen ser definidas como civiles y las que no, dignas o indignas, morales o inmorales.

⁵ Estos códigos también son reproducidos en el momento en que son seleccionados algunos aspectos de la realidad de ciertos grupos sociales por parte de los miembros de la sociedad civil, como lo ha mostrado de alguna manera la teoría del encuadre en comunicación o *framing*. En este caso, el énfasis puesto en ellos y no en otros, lleva a que estos últimos definan los problemas de aquellos, diagnostiquen sus causas y les propongan soluciones, aunque esté mediado por sus juicios morales. De allí que en el caso de la noticia de los medios de comunicación se diga desde la teoría del encuadre, por ejemplo, que “es una construcción textual y visual llevada a cabo alrededor de un eje central de pensamiento, de una determinada perspectiva, construida por un profesional de la información” (Ardèvol-Abreu, 2015, p. 424).

Ciertamente, la línea editorial, los grupos de poder, el profesionalismo, el contexto en que se desarrollan y otros aspectos asociados a los medios de comunicación, hacen que los códigos parezcan menos visibles en unos medios que en otros. Sin embargo, aun en esos casos es posible identificar huellas “de un sistema simbólico altamente generalizado que [...] [lleva a distinguir a los sujetos] entre la virtud cívica y el vicio cívico de un modo notablemente estable y coherente” (Alexander, 2018, p. 84). Esto se debe a que los códigos, como estructuras simbólicas, están presente en todos los grupos constituyentes de la sociedad civil, aunque sean adoptados y expresados de diferentes maneras.

Siguiendo a Alexander (2019), podemos asumir, entonces, que dentro de los medios de comunicación siempre se reproducen códigos binarios dentro de las informaciones presentadas por ellos. Estos códigos quedan cristalizados en distintas cuestiones, tales como ideas que se quieren transmitir, “tipificaciones, juicios y categorizaciones” (Arteaga, 2018, p. 343) de personas o grupos presentados por ellos y que sirven para tildarlos o valorarlos de forma positiva o negativa. Tan es así que si se retoma y ajusta la propuesta del mismo autor, estos se pueden identificar en las tres esferas destacadas por él: i) la esfera de los motivos, ii) la esfera de las relaciones y iii) la esfera de las instituciones.

En la primera esfera, por ejemplo, se pueden identificar las formas en que los medios de comunicación caracterizan la “conducta [...] [de los sujetos] bajo formas diametralmente opuestas” (Alexander, 2019, p. 131). Estas formas van desde seres racionales, activos y autónomos —que son dignos de reconocimiento y destacados positivamente— hasta sujetos pasivos, dependientes e histéricos. Desde la posición de los medios, estos últimos son objeto de crítica e incluso, si es necesario, de desvalorización “no solo por el bien de la sociedad, sino también por su propio bien” (Alexander, 2018, p. 87). Por otro lado, en la esfera de las relaciones, se pueden percibir las formas en que los medios representan las relaciones sociales que manejan o crean los sujetos cubiertos en sus notas y que van desde las que consideran abiertas, confiadas, directas y sinceras hasta aquellas que tratan de secretas, sospechosas, calculadoras y engañosas (Alexander, 2018, 2019). Finalmente, en la esfera de las instituciones se pueden identificar las formas en que los medios destacan si los sujetos “están regulados por reglas y normas, si son excluyentes e impersonales, o, por el contrario, si predomina [en ellos] el uso discrecional del poder, las lógicas de exclusión y las relaciones personales” (Arteaga, 2018, p. 343).

Como es de suponer, los actores no son intrínsecamente de una manera u otra, como los presentan los medios. Sin embargo, en tanto son ubicados dentro de ciertas coordenadas positivas o negativas, son tildados como tales. En este

sentido, Alexander (2018) afirma que los códigos polarizadores “revelan de hecho el esqueleto de las estructuras sobre las que las comunidades sociales [—incluidas las de los diarios—] construyen los relatos [sobre dichos actores]” (p. 89). Esto sucede, sobre todo, si se toma en cuenta que las tres esferas mencionadas se vinculan normalmente entre sí, por relaciones analógicas (Alexander, 2018), para estructurar narrativas dicotómicas. Esto lleva a que, por ejemplo, quienes son presentados como autónomos también son considerados, por homología, como sinceros y regulados. Por otro lado, quienes son presentados como dependientes también son ubicados como calculadores y alentadores de relaciones personales.

Según Alexander (2018), indudablemente “hay algunos acontecimientos tan imponentes o [...] sublimes que generan un consenso casi inmediato” (p. 96) en la opinión pública. Estos acontecimientos dan la posibilidad de tratar a los actores de estos de una forma positiva o negativa en las notas, según sea el caso. Las guerras, por ejemplo, permiten a los integrantes de los medios de comunicación delimitar claramente a quiénes se les debe tratar como buenos y a quiénes como malos y, por consiguiente, a quiénes se les debe exaltar y a quiénes criticar. Sin embargo, en muchos otros acontecimientos la representación de los actores es más reñida (Alexander, 2018) o dificultosa, de tal modo que las formas en que presentan a los actores implican ciertos conflictos o desacuerdos entre columnistas de distintos diarios. Pero, aun en estos casos, las huellas de los códigos de lo puro e impuro en el discurso informativo de los diarios se mantienen, pues los medios buscan encajar o desencajar los actores y sus acciones que cubren en un polo positivo o en un polo negativo.

Finalmente, vale indicar que, si bien los códigos presentes en los medios de comunicación son criticables u objeto de desacuerdo en ciertos momentos, entre gran parte de la población no son considerados de esa manera. Esto se debe, esencialmente, a la reputación que tienen estos últimos entre la mayoría de los miembros de la sociedad civil o bien, como afirma Alexander (2018) a

la creencia de sus audiencias en que se limitan a informar sobre el mundo social, en lugar de construirlo; [y por ende] en que describen el mundo social de forma factual, de forma objetiva, en lugar de representarlo en términos morales o artísticos. (p. 114)

Hasta aquí nuestros argumentos de la idea de los códigos simbólicos de la sociedad civil. Ahora pasemos a las cuestiones metodológicas. Las notas en las cuales basamos este trabajo fueron recuperadas en el marco de una investigación documental mayor de corte electrónica. Esta investigación se ideó a la luz de la sociología cultural y fue desarrollada entre agosto de 2019 y enero de 2020 por quienes escriben. El propósito de esta fue identificar las formas con

las que se representaron los niños involucrados en el mundo del narcotráfico en diarios nacionales durante el período comprendido entre 2006 y 2018.

Estas notas —publicadas en los años 2011, 2013 y 2017 en los diarios Milenio y Excelsior principalmente— fueron ordenadas y analizadas tomando como base los tres niveles o esferas de los códigos simbólicos de la sociedad civil destacados por Alexander. Este horizonte nos permitió identificar lo dicho por los periodistas sobre las supuestas razones (*motivos*) del niño y joven mencionados para inmiscuirse en el mundo del narco. Sobre todo, quisieron que sus lectores miraran a tales sujetos en las representaciones que ellos presentaban. Asimismo, nos permitió conocer lo que decían de las *relaciones* o vínculos sociales que desarrollaron estos sujetos con otros actores de dicho mundo y lo que los llevó a permanecer en él por cierto tiempo hasta su desenlace. También nos ayudó a conocer lo que decían de las *instituciones* o normas particulares que, desde el punto de vista de los periodistas, manejaban, reproducían o alentaban el niño y joven mencionados en sus actividades cotidianas dentro del narco. Pero, para los propósitos de este trabajo, solo nos limitamos a recuperar lo dicho por los periodistas dentro de la primera esfera. No está de más señalar que, para el desarrollo de esta tarea, fue de gran utilidad el *software* Atlas.ti. Aunque este fue pensado originalmente para investigaciones asociadas a la teoría fundamentada, nos ayudó a analizar distintas columnas en un mismo momento, compararlas y complementarlas. Al final de cuentas, esto nos permitió conectar —según creemos— distintos códigos para generar inferencias o interpretaciones que ayudaron a “reconstruir la conciencia colectiva desde [...] [los] fragmentos documentales” (Alexander et al., 2019, p. 51).

Para lo anterior, fue fundamental tener siempre en cuenta las ideas de las interpretaciones de segundo orden aludidas por Schütz y las que afirman que “Los críticos nos dicen cómo mirar y qué sentir” (Alexander, 2017a, p. 256) sobre un fenómeno planteado. En este sentido asumimos que íbamos a reinterpretar las notas y a tomarlas como mediadas por las subjetividades de los periodistas, lo cual nos ayudó a ponernos en calidad de intérpretes y no de definidores de lo real o irreal de lo dicho por los comunicadores.

Por último, vale indicar que aun cuando identificamos que las notas recopiladas presentaban diferencias de información y redacción por las líneas editoriales de cada periódico (Río, 2008) y los distintos momentos en que aparecieron, entre otras cosas, asumimos que podían ser interpretadas en un mismo texto, teniendo en cuenta la idea de que compartían códigos o posturas culturales cercanas en sus narrativas o discursos, los cuales permanecen más o menos estables durante cierto tiempo. Esto se debe principalmente a que tienen

un carácter estructural con una dimensión subjetiva “irremediablemente mística” (Alexander, Smith y Sherwood, 2019, p. 48).

Los niños/jóvenes involucrados en el mundo del narco y lo narco según las columnas periodísticas

Los seguidores de “la ontología del realismo” (Bazin, 1967, citado en Alexander, 2018, p. 114-115) plantean que los medios de comunicación presentan homologías del mundo real y, por ende, informaciones homogéneas de los sucesos. A diferencia de este planteamiento, en las notas recolectadas identificamos distintas representaciones del niño sicario y joven youtubero, en donde los periodistas buscaban destacar distintas cuestiones de ellos o sus familias con el propósito implícito o explícito de generar ciertas posturas polarizadoras entre sus lectores y distinguirlos de otros más como si fueran sujetos inciviles. Esto da cuenta —según creemos— de los manejos implícitos o explícitos de los códigos binarios por parte de los comunicadores en sus notas, los cuales los llevan a hablar valorativamente de los sujetos en función de cómo los consideren: buenos o malos.

Pero para explicitar y entender todo esto, en las secciones siguientes presentaremos tanto las representaciones manejadas en las notas de los periodistas como las respectivas ideas centrales que, según nosotros, trataban de infundir en los lectores a través de aquellas. No obstante, para darle un orden, empezaremos primero con las representaciones e ideas del niño sicario y posteriormente con las del joven youtubero⁶.

Representaciones predominantes entre los periodistas sobre el “niño sicario”

Dentro del conjunto de notas recolectadas sobre el caso del niño sicario, identificamos tres representaciones predominantes entre los periodistas⁷. La primera que identificamos fue la representación de un niño con “una historia trágica detrás” (Milenio Digital, 2013c); la segunda fue la de un niño con una “crueldad extrema” (Miranda, 2013; Informador.mx, 2013; Guerrero, 2019); y la tercera fue la de un niño como un ejemplo de alguien que “no tiene remedio” (Cárdenas, 2011).

⁶ Es importante mencionar que, para las representaciones que enunciaremos a continuación, asumimos el postulado de Schütz de que son de segundo orden o reinterpretaciones, sobre todo porque están mediadas por nuestras interpretaciones y no son una copia literal de las notas en que aparecían, aunque para tratar de controlar nuestra mediación en ellas buscamos ser lo más fieles a lo que dichas notas decían.

⁷ Estas representaciones, sin embargo, no pueden tomarse como parte de una tipología rígida y excluyente, puesto que fue común encontrar varias de ellas entrelazadas entre las columnas consultadas. En todo caso, sugerimos tomarlas como tipologías “de agregación en torno a unidades-núcleo” (Demazière & Dubar, citado en Kessler, 2011, p. 88) que son resultado, como diría Kessler (2011) “de agrupar los discursos [...] según criterios de similitud” (p. 88), tomando como base lo que decían los periodistas del sujeto mencionado. Esta misma idea de las representaciones la manejamos para el caso del joven youtubero, por lo que pedimos a los lectores no olvidarla.

En lo referente a la primera representación, vale indicar que el periodista que la manejaba ponía énfasis particular en los factores familiares del niño, concretamente en los sujetos que lo habían formado, en las relaciones con sus padres y en los vínculos que tenían algunos integrantes de su familia con otros actores externos, con la finalidad de indicar la historia difícil que había vivido en sus primeros años y que habría influido en él para llegar a ser lo que fue: un niño sicario.

En este sentido, destacaba —aunque sin profundizar— los problemas conductuales de sus padres que incluso los habían llevado a tener problemas legales, así como el rol central que había jugado una abuela en los primeros años de vida del menor, quien, en consecuencia, tuvo que convertirse en “su madre y protectora” (Milenio Digital, 2013c) hasta que murió. En lo tocante a sus padres, el periodista señalaba que “eran drogadictos” (Milenio Digital, 2013c) y en algún momento habían quedado “recluidos por adicción y posesión de drogas [en Estados Unidos]” (Milenio Digital, 2013c), lo que incluso llevó a que una Corte de San Diego de ese país decidiera entregar al niño, junto con sus hermanos, a su abuela. Por otro lado, en referencia con esta última, el periodista manifestaba que había sido una verdadera heroína porque se había hecho cargo de sus seis nietos, incluido el niño, en su pequeño pueblo de Tejalpa, Morelos, donde desarrolló su crianza y después murió cuando el niño tenía nueve años. Después de su muerte, una tía tomó su lugar para tutorar al niño hasta que fue expulsado “por cuarta vez de la escuela” (Milenio Digital, 2013c).

De igual manera, el periodista enfatizaba en la participación de las hermanas del niño, conocidas como *Las chavelas*, en el crimen organizado, aunque no dieron mayores datos. Asimismo, profundizaba en la relación sentimental que una de ellas mantenía con un líder narcotraficante de la región quien, por cierto, reclutó al menor para hacerlo sicario y asignarle “‘trabajos’ como degollar y cortar los órganos genitales de rivales” (Milenio Digital, de 2013c). En medio de este énfasis en lo familiar, el periodista —generador de esta primera representación— aludía también, de forma general y sin precisión, a ciertas características personales del niño que concebía como resultado de lo que había vivido como ser aislado, con poco afecto a los juguetes, gandalla con los niños de su edad y mal estudiante antes de convertirse en sicario.

Por otro lado, en relación con la segunda representación del niño sicario como un menor con una “crueldad extrema” (Miranda, 2013; Informador.mx, 2013), vale indicar que los periodistas que la manejaban normalmente se concentraban en dar someras descripciones de algunos delitos cometidos por el chico dentro de su “abultado historial” (Miranda, 2013; Informador.mx, 2013) acompañadas de ciertas posturas de desaprobación. De igual manera, se orientaban a destacar algunas cuestiones llamativas que las autoridades identificaban al momento de

la detención del menor, cuando se disponía a viajar de Morelos a Tijuana y de allí hacia San Diego, California, incluidos ciertos artículos y palabras.

En este sentido, dentro de las descripciones manejadas por ellos sobresalen, por ejemplo, las que dan cuenta del asesinato cuádruple cometido por el niño y otros de sus cómplices en contra de otros jóvenes a quienes, después de haberlos plagiado, los habrían decapitado y cercenado. Por otro lado, dentro de las cuestiones identificadas por las autoridades y destacadas por los periodistas sobresalen la portación de armas y envoltorios de drogas encontrados en la ropa del niño, así como algunos videos grabados en uno de sus dos celulares decomisados en donde aparecían personas torturadas por él. Por último, en lo referente a sus palabras, uno de los columnistas destacaba algunas respuestas dadas por el menor a preguntas expresas hechas por las autoridades, donde manifestaba no tener miedo de lo que hacía o había hecho (Guerrero, 2019), y de haberse metido al narcotráfico por la presión ejercida por parte de su jefe narcotraficante.

Finalmente, en lo referente a la representación que ponía al niño sicario como un ejemplo de menor que “no tiene remedio” (Cárdenas, 2011), vale mencionar que el periodista que la presentó —y que, a diferencia de las dos anteriores que ocurrieron después de su detención, fue cuando el niño ya estaba recluido en un centro para menores— concentraba sus esfuerzos en ofrecer dos argumentos sustentadores de ello dentro de su columna: uno de corte psicológico y otro más de corte político-jurídico. Dentro del argumento psicológico, el periodista señalaba que el niño no tenía remedio debido a que —como señalaba una especialista citada por él, Feggy Ostrosky— presentaba un problema conductual serio, esto es, una “conducta psicopática” (Cárdenas, 2011) que hacía imposible su readaptación dentro del centro para menores infractores, donde se encontraba recluido y en donde debería rehabilitarse por “dos años cinco meses” (Cárdenas, 2011), pues dicho problema había sido detonado por “abusos, abandono y violencia” (Cárdenas, 2011) que lo habían marcado profundamente.

En tanto, dentro del argumento político-jurídico, el comunicador indicaba —con cierto grado de crítica— que el niño sicario no tenía remedio debido a que las autoridades encargadas de abordar a jóvenes como él tampoco lo tenían, pues estas no habían generado un sistema de justicia pertinente para ellos. De hecho, decía dos cosas particulares: i) la Ley de Justicia para Adolescentes, creada para el caso “duerme el sueño de los injustos” debido a que los congresistas “no pudieron o se les pasó legislarla en 2006” (Cárdenas, 2011), hizo que no se pudiera intervenir en el caso del niño, sino dejarlo al Estado de Morelos donde fue detenido; y ii) “[e]l sistema carece de recursos para `reinsertar a las semillas de maldad´” (Cárdenas, 2011), como denominaba el periodista a

los jóvenes como el niño sicario, lo que hacía imposible el trabajo de quienes se encargarían de ellos.

Estos dos argumentos planteados por el periodista eran compartidos en parte por otro de sus colegas (Monroy, 2013), quien, al señalar la opinión de una magistrada de que el menor quedaría libre al cabo de ciertos meses, “haya logrado o no su reinserción” (Monroy, 2013), manifestaba su sorpresa tanto por la historia delictiva del niño como por el hecho de saber que la ley indicaba que solo podía estar recluido por cierto tiempo y después tendría que liberarlo.

Ideas polarizadoras de las representaciones del niño sicario

¿Qué enseñan o dejan entrever las representaciones mencionadas? Sin duda, muestran las distintas cuestiones a las que apuntaron los periodistas cuando se refirieron al niño sicario, así como los distintos momentos en que lo hicieron. Pero desde la lógica de la sociología cultural que estamos manejando, dejan entrever también ciertas posturas polarizadoras de corte negativas, esto es, posturas valorativas y críticas, que querían transmitir a sus lectores a través de ciertas ideas o mensajes predominantes. En estas destacaban, respectivamente, ciertas cosas de la familia del chico, sus conductas violentas y de su supuesto problema de salud mental. Si bien estas remitían a distintos problemas, terminaban creando una distancia entre los lectores y el niño, pero no de una manera tan explícita o consciente, como lo admitirían los periodistas. En este sentido, Alexander (2017a) afirma, para el caso de los críticos, que gran parte de ellos “no reconocen su subjetividad y mucho menos el poder interpretativo de su juicio” (p. 255). Veamos.

En el caso de la primera representación del niño sicario como un menor con “una historia trágica detrás”, el periodista buscaba transmitir la idea de que este no había tenido una historia afortunada como otros niños “normales” de su edad. Todo lo contrario, mostraban una historia difícil en la que ponían a la mayor parte de la familia del niño como la responsable y a este como una suerte de víctima. En este sentido, el comunicador concebía que los problemas conductuales de sus padres y de otros miembros de su familia habían contribuido fuertemente para que este fuera captado por la delincuencia organizada y se hiciera sicario. Esto quiere decir que buscaba transmitir la idea de que el niño no había tenido una historia familiar estandarizada, común a la de otros niños de su edad, sino perturbada y, en tanto tal, criticable, como lo hace el mismo comunicador. Esta perspectiva recuerda, entre otras cosas, las evaluaciones neohigienistas de las familias que, al incorporar códigos dicotómicos de buenos y malos, hacen distinciones entre familias supuestamente normales y degeneradas.

En este sentido, y como para afirmar dicha idea, a lo largo de su nota se pudo percibir que el periodista hizo referencia, aunque con grados diversos de claridad, a algunas cuestiones de esta familia con las cuales buscaba evidenciar su degradación o disfuncionalidad que trataba de transmitir a sus lectores. Una primera cuestión que mencionó el comunicador y en donde deslizó cierta evaluación negativa de su parte fue el problema conductual y de adicción de los padres. Este problema, además de evidenciar una falta de autocontrol de ellos, daba cuenta de una falta de atención y socialización (Kessler y Luzzi, 2004) del niño como consecuencia de ello, aun cuando su abuela, y en menor medida su tía, se lo hubieran otorgado durante el tiempo en que fungieron como su madre y tutora respectivamente. Al parecer, el hecho de que los engendradores del menor tuvieran este problema hacía difícil para el periodista que estuvieran el tiempo suficiente con este. Otra cuestión que aludió el periodista al respecto es el desinterés que mostraban otros integrantes de su familia con el niño como consecuencia del involucramiento previo de estos en actividades delictivas, como lo dejaba entrever el comunicador con los casos de sus hermanas, quienes al estar relacionadas con el crimen organizado y una de ellas hasta sentimentalmente con un líder narcotraficante, no tomaban mucha importancia en el hecho de que el menor hubiera ingresado forzosamente en las filas del narcotráfico como sicario. Otra cuestión que aludió el periodista sobre esta familia es la especie de permisibilidad que se manejaba entre los integrantes de ella —con excepción de la abuela y una tía que fungieron como tutoras en algún momento de la vida del niño— quienes al tener naturalizada la violencia, la delincuencia y las dicciones en sus vidas, no hacían mucho por ponerle límites a éste en sus transgresiones.

Además de hacer referencia a estas cuestiones, el periodista destacaba igualmente el heroísmo de la abuela por haber asumido el rol de madre y protectora de él y de sus hermanos por cierto tiempo ante la ausencia de sus padres, aun cuando presentaba una edad avanzada. Este heroísmo también le sirvió para reafirmar la idea de degradación de su familia, con excepción de ella y una tía, pues cuando lo mencionaba también hacía referencia a que no todos se habían contaminado o pervertido en ella. Por último, y como para complementar lo dicho, el periodista buscaba, en distintos momentos de la nota, hacer ver a los lectores las conductas del menor que, aunque no nombraba antisociales, parecía aludirlas como tales. En este sentido, resaltaba el hecho de ser poco afecto a los juguetes, gandalla con los niños de su edad y mal estudiante para indicar que eran consecuencia del contexto en que se había criado. De todas formas, no lo exculpaba del todo. Estas maneras de representar, por cierto, como dirían Kessler y Luzzi (2004), “se repiten una y otra vez en [...] [varios] medios de comunicación y, de modo más estilizado, en parte de la literatura criminológica, [...] [donde se maneja] una sobreimputación de las causas del delito a la familia” (p. 149).

En la segunda representación, por otro lado, que dibujaba al niño como un menor con una “crueldad extrema”, los periodistas buscaban transmitir a sus lectores la idea de que este menor era un sujeto altamente violento. En este sentido, lo presentaron como una especie de antisujeto (Wieviorka, 2003), en donde el exceso, la locura y hasta cierto grado de disfrute por la violencia estaban presentes.

El exceso, por ejemplo, parecía ser evocado por los columnistas cuando indicaban el “abultado historial” de delitos que había cometido el menor en sus pocos años de vida y sobre todo cuando describían algunos de los más llamativos. Cuando hacían esto, señalaban un desbordamiento de violencia y sangre por parte del menor que les permitía “trazar una impresionante y horrorosa pintura [sobre su persona]” (Alexander, 2017a, p. 202) y, a su vez, una desconsideración por sus víctimas. En el fondo, este proceder llevaba a sugerir que en este niño se manifestaba “la violencia por la violencia” (Wieviorka, 2003, p. 156), incentivada por su formación criminal y obediencia pasiva hacia su jefe narcotraficante.

El desvarío o la locura, por otro lado, parecía ser indicado por los columnistas cuando destacaron las cosas que llevaba el niño entre su ropa al momento de ser detenido, como lo fueron armas, drogas y videos grabados en uno de sus teléfonos. Así, por su misma prohibición legal, era de esperar que únicamente un niño atrevido o con problemas de desvarío como él se arriesgaría a portarlas en un aeropuerto donde era altamente probable que lo revisaran. También se aludía a este desvarío cuando un periodista mencionaba que el niño manifestó no tener miedo de haber sido detenido por las autoridades cuando ello ocurrió, como si no dimensionara lo que ello implicaba. Aunque también podría ser interpretado como un desvarío “con elementos racionales” (Wieviorka, 2003, p. 159), puesto que en dicha respuesta se podría inferir un cálculo por parte de él de lo que pasaba en México y de que ser detenido no significaba irremediablemente un castigo, por que en muchas cárceles o centros de readaptación nacionales no priman necesariamente los dispositivos de castigo-readaptación, sino los dispositivos de resguardo. Por último, los periodistas indicaban el disfrute del niño cuando hablaban de las torturas grabadas y difundidas por él en videos, pues cuando esto ocurría parecía hacerlo sin remordimiento alguno, con cierto placer, sin inhibiciones (Sofsky, 1998, citado en Wieviorka, 2003) y por el puro “‘placer de la expansión del yo’, como dice [Wolfgang Sofsky] a propósito de los torturadores” (Wieviorka, 2003, p. 159).

Finalmente, en la tercera representación del niño como un menor que “no tiene remedio”, el periodista que la indicaba quería sugerir a sus lectores la idea de que el niño en comento era ejemplo de un caso perdido, toda vez que para el comunicador padecía un trastorno conductual que era casi imposible de atender

debido a que era consecuencia —como decía la especialista que citaba— de situaciones nocivas vividas en su entorno inmediato que lo habían marcado profundamente. Esta idea, por cierto, se sustentaba en la autoridad del conocimiento científico, representada en el argumento de la psicóloga, y, en tanto tal, inobjetable para el periodista. Además, este argumento le permitió deslizar una crítica hacia la familia del menor puesto que el entorno remitía a ella.

Igualmente, el periodista sugería la idea de que el menor no tenía remedio cuando señalaba que la readaptación del niño no podría lograrse en el centro para menores donde estaba recluso, por lo serio de la misma enfermedad y quizás por las condiciones del mismo lugar. Pero, sobre todo, cuando indicaba que las autoridades encargadas de atenderlo a él y a otros jóvenes con conductas anti-sociales habían procedido de una manera indebida a lo esperado al desconsiderar las leyes para generar un sistema de justicia propicio que dejaba, a su vez, sin posibilidades de intervención a quienes se encargarían de ofrecerles atención.

Como se pudo ver, estas tres ideas infundidas por los periodistas en las representaciones del niño sicario mencionadas, si bien parecían neutrales y hasta lógicas en tanto describían ciertas cuestiones del niño o su familia, estaban preñadas de evaluaciones negativas. A su manera, estas evaluaciones llevaban a sugerir que el niño sicario era un sujeto incivil: por el ambiente tóxico del hogar en que se crio, por su violencia extrema o porque padecía una enfermedad mental. Esto se debe, sobre todo, a que no en todas las representaciones los comunicadores destacaban en él códigos universales, como pasa como otros niños de su edad (como son el respeto y amor hacia todos los miembros de su familia; la valoración por la vida y los cuerpos de otros; y la socialización “normal” o de cordura con otros). Todo lo contrario, enfatizaban el carácter individual, como son el desamor, la desmesura y el desvarío que, en el fondo, remiten a lo no civil.

Hasta aquí nuestras interpretaciones de las ideas indicadas en las representaciones del niño sicario. Ahora pasemos a las identificadas en términos interpretativos en las representaciones del joven youtubero. Sin embargo, para seguir el mismo formato con el caso del niño sicario, empezaremos con las representaciones identificadas del joven mencionado para posteriormente pasar con las ideas.

Representaciones predominantes entre los periodistas sobre el joven youtubero

Al igual que con el caso del niño sicario, en las notas recolectadas sobre el joven youtubero identificamos tres representaciones predominantes en ellas, a saber, i) la de un joven con una “triste historia” (Díaz, 2017) o con una “vida [...] muy ingrata” (Martínez, 2017b); ii) con “una vida loca” (Velázquez, 2017); y iii) como

una figura de las redes sociales que se vio encumbrada con su abatimiento (Milenio Digital, 2017c 2017b; Bustamante, 2017; Redacción, 2017c).

En lo referente a la primera representación, vale indicar que los periodistas que la manejaron ponían énfasis particular en dos cuestiones principales: por un lado, en la soledad y pobreza que padeció el joven durante su primera infancia; por otro lado, en el perfil étlico que manejó en gran parte de su vida antes de ser ultimado, como una manera de mostrar desconsoladoramente su historia. En relación con la primera cuestión, uno de los periodistas señalaba que la soledad había sido su compañera durante cierta parte de su niñez debido al abandono prematuro de su madre “cuando apenas daba sus primeros pasos” (Martínez, 2017b) y a la carencia de un padre, que hizo que viviera con su abuela hasta que decidió escaparse. Mientras tanto, la pobreza —decía el comunicador— “lo llevó a migrar a los 15 años a Culiacán, donde trabajó lavando automóviles en la calle” y en donde “tuvo sus primeros contactos con el mundo del hampa y las drogas”, que posteriormente le llevarían a “mezclar[se] con hijos de narcotraficantes” (Martínez, 2017b).

Por otro lado, en relación con el perfil étlico del joven, otro periodista mencionaba frases donde daban cuenta de ello, pero no daba argumentos específicos que abundaran al respecto. Asimismo, enfatizaba palabras captadas por personas que conocieron al joven, como para tomar distancia con este. En el caso de las frases, por ejemplo, el periodista destacaba la forma y el tipo de licor que bebía el joven: “Una botella de Buchanan’s [sic] pegada al cogote lo hizo famoso”, así como las grandes cantidades que consumía para ponerlo “a punto del coma étlico” (Díaz, 2017). Y en el caso de las palabras, el mismo periodista señalaba, aunque con cierto grado de fragmentación (Focás y Kessler, 2015)⁸, lo mencionado por el propio joven en una entrevista donde él mismo reconocía su deseo de dejar el alcohol en algún momento: “¿Cómo te ves en tres años? Y respondió: —Pues me veo dejando el pisto; ya dejando el alcohol atrás” (Díaz, 2017).

Quienes manejaban esta representación hablaban también de la “personalidad dicharachera” (Díaz, de 2017) del joven y de la apología de violencia que hacía con sus acciones para sentirse narco sin serlo, y que lo hicieron famoso. Pero estas afirmaciones no solo tenían el propósito de informar sobre su estilo de vida, sino de criticarlo implícitamente. Para los comunicadores, sus comportamientos lo habían llevado a su muerte al haberse atrevido a insultar a un líder narcotraficante, quien presumiblemente, en represalia, lo habría mandado a matar. Además, como para transmitir cierta emotividad de la vida del joven, quienes reprodujeron esta representación también llegaron a mencionar parte

⁸ Parafraseando a Focás y Kessler (2015), la fragmentación hace referencia a los relatos episódicos de un hecho sin mucha atención en el contexto ni en las causas generales.

de la forma en que se dio su ejecución y una de las frases más populares que manejó en vida y que reflejaba la forma que quedó su cuerpo. En relación con lo primero, mencionaban que había ocurrido en un bar de Guadalajara. Unos pistoleros habían llegado al lugar a buscar al joven para finalmente ultimarle en su mesa. A su paso, se llevaron al mismo propietario del lugar quien presumiblemente fue puesto como escudo para proteger al joven. De los pistoleros, mencionaban los periodistas, no se sabía nada. En referencia con su frase, señalaban: “Así no más quedó”. Con ello, reflejaban la suerte que había corrido su cuerpo al quedar “multiperforado” (Díaz, 2017) por al “menos 15 balazos” (Martínez, de 2017b).

Por otro lado, en relación con la segunda representación que dibujó al joven como un sujeto con “una vida loca”, el periodista consideraba que este era una expresión de “[l]a fascinación por la narco-cultura” en tanto representaba el caso de “un muchacho de procedencia humilde que, a pesar de su pobre educación y su ignorancia”, había logrado, de manera fugaz, ser alguien en la vida a través de un personaje (Velázquez, 2017). Por ello, en su nota se orientó a hablar sobre este personaje y a hacer juicios de valor sobre este.

En este sentido, el comunicador señalaba que el personaje engendrado por el joven, a saber, Pirata de Culiacán, “en el lenguaje de la calle, significa *piratón*, una persona alterada por las drogas, el alcohol o una conducta errática” (Velázquez, 2017). Sin embargo, en realidad no evocaba malicia o peligrosidad. Todo lo contrario, provocaba risa e inocencia a la vez, pues no era “un criminal” de oficio quien lo encarnaba, decía el comunicador, sino que se dedicaba esencialmente a entretener como animador de fiestas privadas de narcos donde mostraba sus excesos, lo cual lo llevó a “ponderar la narcocultura, pontificar la vida criminal” (Velázquez, 2017). Esto le permitió abrir, decía el mismo comunicador, las puertas de la vida al margen de la ley, del mundo del narco, pero más para presumir lo que no era (un capo, un narco) que para evidenciar su verdadera profesión. Y es que como decía el periodista de manera un tanto jocosa:

Él no lo sabía, pero reunía todos los ingredientes para convertirse en el bufón oficial de la cultura de la droga. Era bajito como un luchador mini, incapaz de expresarse de manera normal, como *Sammy Pérez* (¿a poco pensamos que el *narco* no tendría su cómico de televisa?), y con toda el hambre del mundo. Pero no hambre de superación, ni siquiera tenía la capacidad para intuir lo que es el progreso, hambre por ir de cero a mil. (Velázquez, 2017)

Decía el columnista que este personaje atrapó tanto al joven que, incluso, lo llevó al límite de hacerse el arriesgado en varios de sus actos que, al final, le ocasionó su muerte. Si bien se presumía que un líder narcotraficante lo había mandado a matar, para el periodista lo que realmente había acabado con su vida era su estilo de vida narco, pues “en toda su elementalidad sabía que el público exige actos cada vez más arriesgados. Entonces retó a un *capo* de verdad

y pago con su vida” (Velázquez, 2017). Adicional a todo lo dicho, el columnista también destacaba — como dato curioso— el hecho de que ninguna de las personas vinculadas a él reclamó el cuerpo del joven. Con ello quería indicar que dicho personaje, así como había sido conocido, había sido olvidado y dejado a su suerte hasta que finalmente un familiar llegó y se lo llevó.

Por último, en la tercera representación que delineaba al joven youtubero como una figura de las redes sociales, los periodistas que la planteaban destacaban su papel de un seguidor y promotor asiduo de estas. En este sentido afirmó Díaz (2017): “No en vano, decía un columnista, tenía en su cuenta de Facebook la friolera cantidad de un millón cien mil seguidores. Súmeles los de Twitter y los de Instagram”. Allí mostraba varias de sus excentricidades captadas en videos como “armas de grueso calibre, autos de lujo, joyas, además de emborracharse y drogarse” (Redacción, 2017c) para hacer apología del narcotráfico. Su predilección por las redes fue tal que incluso —decía una nota periodística— blogueros que lo seguían llegaron a aceptar una invitación de él para platicar sobre su vida (Redacción, 2017c). Lo curioso fue que cuando al parecer iba ocurrir ello, lo acribillaron.

En su papel de figura de las redes sociales, un columnista también destacaba que el joven era arriesgado y muchas veces pasaba los límites. Por ejemplo, después de algunas copas era muy común que desbordara “insultos en contra de funcionarios públicos, de gente de los medios y hasta de líderes del narcotráfico” (Redacción, 2017b) que, desde su postura, le había traído problemas: hasta su propia muerte. Otro comunicador señalaba que en algún momento “el irreverente personaje [...] llegó a asegurar en uno de los múltiples videos [...] en redes sociales: ‘El Mencho me pela la v...’” (Redacción, 2017a). Desde la lógica del columnista, esto era desproporcionado porque, como mencionaba parte del título de su misma columna, con ello “[...] desafió a ‘El Mencho’” (Redacción, 2017a), y hacerlo era bastante peligroso. Dicho líder había formado uno de los carteles más sanguinarios del país que se encontraba en disputa de varios territorios nacionales.

Un aspecto más que destacaron otros columnistas se relaciona con las supuestas despedidas (Bustamante, 2017) o fiestas (Milenio Digital, 2017b) organizadas en honor del joven youtubero. Presuntamente, estas se habían organizado en redes sociales para llevarse a cabo en la Ciudad de México y en la capital de Sinaloa, donde habrían confirmado su asistencia varios seguidores (más de ocho mil personas en Facebook para la primera de ellas) (Milenio Digital, 2017b). Si bien los columnistas no manifestaron muchos datos de dichas despedidas, con ello querían dar cuenta, aunque estuvieran en desacuerdo, de la figura mediática

en que se había convertido el excéntrico joven y la conmoción que causó el anuncio de su muerte entre sus seguidores.

Ideas polarizadoras de las representaciones del joven youtubero

En estas representaciones destacadas por los periodistas sobre el joven youtubero se dejan entrever igualmente ciertas posturas polarizadoras que deseaban transmitir los periodistas a su público lector, como pasaba con las del niño sicario. A través de ciertas ideas predominantes, enunciaban la vida lamentable que había vivido, las conductas excéntricas y desenfrenadas que manejaba y el reconocimiento “anómalo” (para decirlo de alguna manera) que tenía entre varias personas seguidoras de sus redes sociales. En estas ideas aparecían implicados, respectivamente y en distintas dosis, códigos de malformación, excentricidad y barbaridades de su persona en tanto participe de la narcocultura. Estos códigos eran contrarios a los códigos generales manejados por el resto de la población, tales como formación normal, autocontrol y civilidad. Veamos.

En la primera de ellas, en donde se representaba al joven youtubero como un sujeto con una “triste historia” o con una vida muy ingrata, los periodistas buscaban transmitir la idea de que el joven había vivido una vida lamentable, no solo por la vida que había enfrentado, sino también por las adicciones que había adquirido. De esta manera, en unas partes de sus notas se le ubicaba como una víctima de su contexto y en otras más como un sujeto descontrolado, aunque en ambas deslizaban ciertas desaprobaciones de parte de ellos de manera general o particular.

Quizás la parte más clara de lo primero fue cuando uno de los periodistas manifestó la falta de una familia con papá y mamá en el joven. Cuando hizo eso mencionó la soledad que vivió como consecuencia de lo anterior y, por extensión, la falta de una formación inicial similar a las de otros jóvenes, que le hubiera permitido tener otro tipo de expectativas. Otra parte representativa de ello fue cuando el mismo periodista mencionó la pobreza dentro de su contexto, que lo llevó a migrar de su pueblo natal a Culiacán para intentar lograr otro modo de vida diferente al conocido. Para su desdicha, allí tuvo sus primeros contactos con el mundo del hampa, como lo habrían tenido otros jóvenes de su condición económica, destacado ya por varios estudios (Valenzuela, 2014; Valdez, 2018).

Por otro lado, una sección representativa de lo segundo fue su adicción fuerte al alcoholismo destacada por otro periodista a través de la enunciación de la forma y el tipo licor que bebía, así como de las grandes cantidades que consumía. Al resaltar este aspecto, el periodista quería manifestar, además de mostrar los excesos del joven, su falta de control cuando bebía. Tan es así que lo ponía a punto de un coma etílico o de arremeter en contra de distintas personas

a costa de su propia vida. Ciertamente, en una parte de la nota el periodista manifestaba que el joven tenía una personalidad dicharachera. Sin embargo, ello no le obstaba para señalar que en todo momento la usaba para hacer apología de la violencia y manifestar sus deseos de ser alguien en la vida, incluso en el mundo del narco sin serlo, quizás por su subalternidad (Santos, Vásquez y Urgelles, 2016), es decir, por el lugar precario que ocupaba en la sociedad y en el mismo mundo del narco, del cual no era del todo integrante. Al parecer, desde la postura del comunicador, el joven youtubero buscaba empoderarse en la sociedad y en dicho mundo a través de la trasgresión del orden social y moral. Pero no podía pertenecer a este medio por la combinación de drogas, alcohol y sexo, así como de groserías y vociferaciones en contra de ciertas personas (Becerra y Hernández, 2019), matizado por cierta dosis de graciosidad.

También parecían aludir a la idea de un sujeto con una vida lamentable en las referencias que dieron los periodistas del final trágico que tuvo el joven, en donde incluso trataron de deslizar un tipo de mensaje entre sus lectores cual si fueran apotegmas⁹. Sobre todo, esto se debe a que, si se revisan algunas referencias, hablaban de que su muerte había quedado en manos de ciertos gatilleros que acudieron hasta el bar en donde se encontraba conviviendo para acribillarlo sin darle oportunidad de nada, y dejaron su cuerpo “multiperforado” como para hacerlo ver maltratado y humillado.

En la segunda representación del joven como un sujeto con “una vida loca”, el periodista buscaba imprimir en sus lectores una idea parecida a la de la presentación anterior, aunque lo puso como víctima de la narcocultura antes que de la pobreza y sus padres. En efecto, buscaba hacerlo ver como un chico esencialmente desenfrenado, excéntrico y sobre todo ponderador de la vida criminal, pero, al mismo tiempo, inocente y gracioso, como un bufón, pues, además de mantenerse alterado por las drogas y con una conducta errada en diferentes momentos, manejaba dosis de comicidad en sus acciones o era objeto de burla de las personas con quienes convivía.

Tan es así que, en algún momento de su nota, el periodista manifestaba el gusto del joven por alardear de su valor, riesgo e irreverencia “que históricamente han sido asociadas al género masculino” (Valdez, 2018, p. 119) y a los hombres del narcotráfico transgresores del orden, pero también a su condición de mascota y de animador de fiestas. Al tiempo de que estos aspectos indicaban su comicidad característica, delataba su poca malicia y peligrosidad por no ser “un criminal”. Asimismo, señalaba, aunque manera poco informada, características

⁹ Los apotegmas son frases o sentencias breves donde se expresa una enseñanza. En los corridos son muy comunes pues en ellos como dice “Yolanda Moreno [...] casi sin excepción, dirigen al final un mensaje o una sentencia aleccionadora a sus oyentes, señalándose en algunos casos una despedida [...]” (Valenzuela, 2014, p. 34-35).

que, según él, también reunía el joven para convertirse en el bufón de la cultura del narco y que, si las ordenamos, estaban muy cercanas a las indicadas por ciertos autores que han tratado el tema de los bufones de corte (Balandier, 1988).

En efecto, en primer lugar, mencionaba que el joven presentaba rasgos personales llamativos como ser bajito de estatura, incapaz de expresarse de manera normal y regordete, los cuales generaron cierta atención entre los sujetos con quienes convivía por lo irrisorio que resultaban. En segundo lugar, manejaba una comunicación banalizada y trivializada con el resto de las personas que le permitía hablar de diferentes cosas, pero también desconocer jerarquías en distintos momentos, aunque más por su inocencia que por un pensamiento crítico. En tercer lugar, ejecutaba y alentaba comportamientos arriesgados y escandalosos, dramáticamente hablando, que muchas veces incluso lo llevaron a caer en apuros o bien a poner en riesgo su propia vida.

Desde la postura del comunicador, estas características le permitieron al joven llamar la atención de la gente involucrada en el mundo del narco sin ser narco, y a ganarse un espacio, pues a través de ellas ponderaba la cultura de este mundo. Sin embargo, también le llevaron a su muerte prematura. Según dio a entender el periodista con tono crítico hacia el joven, su entretenimiento, ironía y, sobre todo, provocación generaron desagrado entre cierto líder narcotraficante quien, al parecer, después ser desafiado por aquel a través de un video subido en las redes sociales, lo mandó a matar en un bar de Jalisco.

Este desenlace fue dado a entender por el periodista como algo lógico bajo el entendido de que el joven había quedado atrapado en su estilo de vida arriesgado, asociado a la narcocultura y, al ocurrir ello, “retó a un *capo* de verdad y pagó con su vida” (Velázquez, 2017). Para el comunicador, si bien se presumía que un líder narcotraficante lo había mandado a matar, lo que realmente había acabado con su vida era su estilo de vida que había adoptado y lo había llevado a realizar distintas acciones cada vez más arriesgadas. Este punto es interesante, en tanto da cuenta claramente de la postura del comunicador que, como diría Alexander (2017a), está lejos de ser neutral. Al contrario, es altamente valorativa porque busca distanciar a su audiencia del joven youtubero al indicar su estilo de vida como el causal de su muerte.

Finalmente, en la tercera representación que describía al joven youtubero como una figura de las redes social, los periodistas apuntaron a transmitir el mensaje de que fue una figura pervertida y extravagante de estos medios alternativos o que, según una idea modificada de Alexander (2010), fue una celebridad icónica profana, debido a que “vivió como quiso” (Velázquez, 2017) e hizo varias barbaridades que encontraron eco entre miles de seguidores en sus redes, quienes se mostraban expectantes a lo que mostrara en videos.

Estas barbaridades, al tiempo de hacerlas ver como algo cotidiano o genérico (Alexander, 2010) ante las personas con quienes interactuaba virtualmente, lo mostraban como único (Alexander, 2010) al atreverse hacer cosas que otros no harían, como filmarse o tomarse fotografías con “armas de grueso calibre, autos de lujo, joyas, además de emborracharse y drogarse” (Redacción, 2017c).

Los periodistas también deslizaron esta idea de figura pervertida en el momento en que citaban las acciones arriesgadas que realizó y colgó en redes, pues en ellas manifestaban evaluaciones críticas como si fuera un falso ídolo —como posiblemente diría Alexander (2017a)— con una hondura moral contaminada o perturbada. Esto ocurrió con algunos “insultos en contra de funcionarios públicos, de gente de los medios y hasta de líderes del narcotráfico” (Redacción, 2017c), en donde los periodistas mencionaban que, además de dar cuenta del rebase a los límites por parte del joven, indicaban su inocencia y estupidez porque con ello ponía en peligro su vida.

Por último, también aludían a esta idea cuando destacaron referencias sobre la agitación en las redes sociales que causó la muerte del joven. En dichas referencias los periodistas hablaron de la organización de eventos masivos en Culiacán y la Ciudad de México planteados o sugeridos por sus seguidores para despedirlo cual si fuera una celebridad recibiendo culto (Alexander, 2017a, 2017b). Sin embargo, también hablaron de que dichos eventos alentaban cierta transgresión, como tomar grandes cantidades de alcohol. Si interpretamos este comportamiento, podemos considerarlo como resultado de que sus seguidores ubicaban al joven youtubero como una figura profana y no sagrada, aun cuando para los periodistas les resulta llamativo y hasta un tanto incomprensivo.

Reflexiones finales

A lo largo de este texto pretendimos dar cuenta de las ideas polarizadoras de corte negativo que subyacen en las representaciones más comunes que presentaron los periodistas de los diarios Milenio y Excélsior sobre los casos del niño sicario tras su detención y el asesinato del joven youtubero. Con ello, se pudo mostrar que en las representaciones relacionadas con el niño sicario se buscaban transmitir tres ideas que, a su vez, aludían a las siguientes cuestiones o códigos: desamor, desmesura y desvarío. Según la perspectiva de Alexander, estos códigos llevaban a ubicar al niño como incivil, en tanto no apuntaban a valores más universales como funcionalidad social, cordura y prudencia que, en diferentes grados comparten, al menos desde la lógica de los columnistas, la mayor parte de los niños. Por su parte, en las representaciones referentes al joven youtubero pudimos evidenciar que aparecían tres ideas que apuntaban a destacar tres códigos particulares de él: malformación,

excentricidad y barbaridades, los cuales contrarían los códigos generales en el resto de la población, tales como formación más o menos normal, autocontrol y moderación o sensatez. Según esta división, el joven terminó posicionado en un polo negativo.

La importancia de mostrar estas ideas o posturas polarizadoras estriba en que ayuda a entender que en las representaciones de niños o jóvenes involucrados en el mundo del narco, manejadas dentro de las notas informativas de los periodistas mexicanos, se ejerce o se busca ejercer una influencia interpretativa hacia los lectores al evaluar o valorar ciertos aspectos de tales sujetos, aun cuando los comunicadores no lo reconozcan o no sean conscientes de ello. Este aspecto no es cosa menor. Con ello, también se puede entender cómo los periodistas llegan a distanciarse a los lectores de los niños o jóvenes que viven incorporados en el bajo mundo, por medio de la mediación interpretativa de estos.

Ahora bien, como los manejos de estas posturas entre los periodistas no están limitados a ciertos espacios, sus implicaciones sociales pueden variar. Por ello, creemos posible señalar, en forma de supuestos, algunas conclusiones que visualizamos.

La primera implicación social que queremos plasmar es que, al reproducir posturas de este tipo en los diarios nacionales, los comunicadores pueden llegar a inducir la estigmatización de los sectores más vulnerables pues según los estudios de Wacquant (2015), Kessler (2011) y Valenzuela (2014), en los sectores de menos recursos económicos emergen varios jóvenes que son objeto de cooptación por parte del narcotráfico o hacen eco de la narcocultura. De allí la necesidad de problematizar lo dicho por los periodistas. En este sentido, Alexander (2017a) afirma que los críticos normalmente “nos dicen cómo mirar y qué sentir” (p. 256) sobre ciertos sujetos y, por tanto, las valoraciones positivas o negativas que se les debe dar.

La segunda implicación social que queremos manifestar —y que se relaciona con la anterior— es que al reproducir posturas polarizadoras dentro de los diarios, los periodistas pueden hacer pensar a sus lectores que solo hay dos tipos de sujetos: los buenos y los malos. Por lo tanto, se olvidan cuestiones estructurales que subyacen o están detrás de sus comportamientos, particularmente cuando viven precariedades. En efecto, pueden llevar a pensar que el mundo está dividido entre personas civiles e inciviles, ciudadanas y no ciudadanas. Así, desconsideran los efectos que pueden tener fenómenos como la pobreza, la marginación, la desigualdad, el analfabetismo, entre otros, en las conductas de los sujetos. Tal como ocurre cuando se habla de los jóvenes que incursionan en el narcotráfico o que son seguidores de la narcocultura, apresuradamente se dice son malos o inmorales casi por naturaleza, sin considerar que muchos

de ellos han sufrido múltiples precariedades en sus lugares de origen y han estado abandonados por las políticas públicas del Estado.

Finalmente, la tercera implicación que queremos dejar para la reflexión es que, al reproducir posturas como las mencionadas por los periodistas, los comunicadores pueden alentar la necesidad de acciones punitivas o tutelares estrictas por parte de los lectores hacia los niños o jóvenes de los sectores populares con miras a evitar su inclusión en el mundo del narco y lo narco, bien sea por pensar que si no se les vigila pueden pervertirse, por considerar que están más expuestos a ser presas del narco por sus condiciones socioeconómicas o bien porque en entre ellos se presentan conductas antisociales de manera más frecuente.

Agradecimientos

El artículo es producto de un proyecto investigación concluido, registrado en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el marco de la Convocatoria de Registro de Proyectos de Investigación sin Financiamiento 2019. De este modo, contó con el apoyo institucional para su desarrollo, el cual agradecemos los autores.

Referencias

- Álvarez, S. y Naharro, N. (2018). Introducción. En S. Álvarez y N. Naharro (comps.), *Pobreza en la prensa hegemónica de Colombia, Argentina y Brasil. Modos de legitimación de la desigualdad* (pp. 9-26). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181011092111/Pobreza_prensa_hegemonica.pdf
- Alexander, J. (2019). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades contemporáneas*. Flacso-México/Siglo XXI Editores.
- Alexander, J., Smith, P. y Sherwood, S. (2019). Encantamiento arriesgado: teoría y método en los estudios culturales. En J. Alexander (ed.), *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades contemporáneas* (N. Arteaga, Introducción) (pp. 47-60). Flacso-México/Siglo XXI Editores.
- Alexander, J. (2018). *La esfera civil*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alexander, J. (2017a). *Poder y performance*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alexander, J. (2017b). Consciência incônica: o sentimento material do significado. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 573-591. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203002>
- Alexander, J. (2010). The celebrity-icon. *Cultural sociology*, (4), 323-336.
- Aparicio, H. (2004). Medios de comunicación y opinión pública en la sociedad democrática. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 8(2), 322-333. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30980210.pdf>
- Ardèvol-Abreu, A. (2015). *Framing* o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 423-450. <http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1053/RLCS-paper1053.pdf>

- Arteaga, N. (2018). Capos, celebridades e instituciones estatales: 'La Reina del Sur' frente al Estado Mexicano. *Revista de El Colegio de San Luis*, (6), 337-355. <https://doi.org/10.21696/rcsl9162018794>
- Balandier, G. (1988). *Modernidad y poder. El desvío antropológico*. Jucar Universidad.
- Becerra, A. T. y Hernández, D. A. (2019). Fascinación por el poder: consumo y apropiación de la narcocultura por jóvenes en contextos de narcotráfico. *Intersticios Sociales*, (17), 259-285. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n17/2007-4964-ins-17-259.pdf>
- Bustamante, J. (2017, 22 de diciembre). *Organizan acto de despedida para el 'Pirata de Culiacán'*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/12/22/1209527>
- Cárdenas, J. (2011, 28 de julio). *Ventana. El Ponchis no tiene remedio*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/opinion/2011/07/28/jose-cardenas/705518>
- Díaz, P. (2017, 22 de diciembre). *La triste historia de 'El Pirata de Culiacán'*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/la-triste-historia-de-el-pirata-de-culiacan/1209321>
- Emmerich, N. (2014). Estudios sobre el narcotráfico en América Latina. Estudio 1. Infancia y narcotráfico en México. *Documentos de trabajo*, (300). Universidad de Belgrano. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2627/300_Emmerich.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Focás, B. y Kessler, G. (2015). Inseguridad y opinión pública: debates y líneas de investigación sobre el impacto de los medios de comunicación. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 41-58. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmop/n19/2448-4911-rmop-19-00002.pdf>
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Siglo XXI.
- Guerrero, D. (2019, 3 de septiembre). 'El Ponchis', el niño sicario que aprendió a matar a las 11 años. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/el-ponchis-el-nino-sicario-que-aprendio-a-matar-a-los-11-anos/1334134>
- Informador.mx (2013, 26 de noviembre). *Expediente de 'El Ponchis' revela crueldad extrema*. Informador.MX. <https://www.informador.mx/Mexico/Expediente-de-El-Ponchis-revela-crueldad-extrema-20131126-0112.html>
- Kessler, G. (2011). La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina: relatos, acciones y políticas en el caso argentino. *Revista de Sociología e Política*, 19(40), 83-97. <https://revistas.ufr.br/rsp/article/view/31713>
- Kessler, G. y Luzzi, M. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Maihold, G. y Sauter, R.M. (2012). Capos, reinas y santos. La narcocultura en México. *iMex. México interdisciplinario. Interdisciplinary Mexico*, (3), 64-96. https://www.imex-revista.com/wp-content/uploads/Narcocultura_en_M%C3%A9xico_GM_SdM.pdf
- Martínez, J. (2017a, 19 de diciembre). *Matan al 'Pirata de Culiacán' en un bar de Zapopan*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/matan-al-pirata-de-culiacan-en-un-bar-de-zapopan>
- Martínez, J. (2017b, 20 de diciembre). *Drogas y narcos, la vida del Pirata de Culiacán*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/drogas-y-narcos-la-vida-del-pirata-de-culiacan>
- Milenio Digital. (2017a, 19 de diciembre). 'El Mencho me la pela', dijo el 'Pirata de Culiacán' en un video. Milenio. <https://www.milenio.com/estados/el-mencho-me-la-pela-dijo-pirata-de-culiacan-en-un-video>

- Milenio Digital. (2017b, 22 de diciembre). *Convocan a fiesta en honor al 'Pirata de Culiacán'*. Milenio. <https://www.milenio.com/estilo/convocan-a-fiesta-en-honor-al-pirata-de-culiacan>
- Milenio Digital. (2017c, 28 de diciembre). *Harán tributo al Pirata de Culiacán en la Plaza Mayor*. Milenio. <https://www.milenio.com/estados/haran-tributo-al-pirata-de-culiacan-en-la-plaza-mayor>
- Milenio Digital. (2013a, 26 de noviembre). *'El Ponchis' queda libre*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/el-ponchis-queda-libre>
- Milenio Digital. (2013b, 26 de noviembre de). *'El Ponchis': 14 años, 4 homicidios y 3 años preso*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/ponchis-14-anos-4-homicidios-3-anos-preso>
- Milenio Digital. (2013c, 26 de noviembre). *Una historia trágica detrás de Edgar 'El Ponchis'*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/una-historia-tragica-detras-de-edgar-el-ponchis>
- Miranda, J. (2013, 26 de noviembre). *Crueldad extrema, revela expediente de 'El Ponchis'*. El Universal. <https://archivo.eluniversal.com.mx/estados/2013/ponchis-crueldad-perfil-968465.html>
- Moncrieff, H. (2016). El ponchis: la masculinización de un joven sicario en Morelos. En M. Macleod, D. Mindek y J. A. Ramírez (coords.), *Violencias graves en Morelos. Una mirada sociocultural* (pp. 178-199). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Mondaca, A. (2014). Narrativa de la narcocultura. Estética y consumo. *Ciencia desde Occidente*, 1(2), 29-38. <https://bit.ly/2SIt705>
- Monroy, D. (2013, 18 de noviembre). *Haya o no haya logrado su reinserción, 'El Ponchis' saldrá en libertad*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/haya-logrado-o-no-su-reinsercion-el-ponchis-saldra-en-libertad>
- Redacción. (2017a, 19 de diciembre). *Acribillaron a 'El Pirata de Culiacán'; desafío a él Mencho'*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/12/19/1208823>
- Redacción. (2017b, 19 de diciembre). *'El Mencho' me la pe... frase polémica de 'El Pirata de Culiacán'*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/12/19/1208859>
- Redacción. (2017c, 23 de diciembre). *Blogueros cuentan cómo fue el asesinato de 'El Pirata de Culiacán'*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/12/23/1209561>
- Río, M. (2008). Usos y abusos de la prensa como fuente de datos sobre las acciones colectivas. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16(2), 59-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1390>
- Santos, D., Vásquez, A. y Urgelles, I. (2016). Introducción. Lo narco como modelo cultural. Una aproximación transcontinental. *Mitologías hoy*, 14, 9-23. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.401>
- Schechner, R. (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. FCE.
- Tognato, C. y Arteaga, N. (2019). Introducción. Sociología cultural: pasos hacia una agenda latinoamericana. En N. Arteaga y C. Tognato (eds.), *Sociedad, cultura y esfera civil. Una agenda de sociología cultural* (pp. 7-26). Flacso-México.
- Valencia, S. (2012). *Capitalismo gore: narcomáquina y performance de género*. Revista e-misférica, Hemispheric Institute of Performance and Politics. <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-82/triana.html>
- Valdez, J. E. (2018). *Yo sólo quería ser piloto: incorporación de los jóvenes al narcotráfico en Culiacán* [tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. Repositorio El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20161330/>

Valenzuela, J.M. (2014). *Jefe de jefes. Corridos y narcocultura en México*. El Colegio de la Frontera Norte.

Velázquez, C. (2017, 24 de diciembre). *La vida loca loca del 'Pirata de Culiacán'*. Milenio. <https://www.milenio.com/blogs/qrr/vida-loca-loca-loca-pirata-culiacan>

Wacquant, L. (2015). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI Editores.

Wieviorka, M. (2003). Violencia y crueldad. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (37), 155-171. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1089>

Investigación educativa: competencias desarrolladas en un curso de prevención en abuso infantil*

Ana María Martorella

Profesionales Latinoamericanos contra el Abuso de Poder, Argentina
amartor@intramed.net

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación educativa, de tipo cualitativa, de un curso semipresencial sobre prevención en abuso infantil que se dirigió a un grupo heterogéneo de profesionales comprometidos con la población infantil y adolescente durante ocho meses con encuentros mensuales. El rol docente estuvo a cargo de una médica pediatra especialista en psiquiatría infantojuvenil. Se implementaron diversas estrategias pedagógicas y se administraron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecieran la adquisición de competencias adecuadas para el objetivo propuesto en el diseño curricular. Entre los resultados observados, durante las evaluaciones diagnóstica, formativa y final resaltan el interés

manifiesto por la resolución de la victimización infantil, la dificultad para el trabajo en equipo interdisciplinario y el abandono del curso por parte del 75 % de los estudiantes inscriptos. Se puede concluir que este tipo de labor profesional demuestra la replicación de modelos identificatorios de roles estereotipados de género, culturalmente asignados a las mujeres en el cuidado de la infancia, y que la victimización infantil genera abandono de la tarea por resistencia al sufrimiento.

Palabras clave: abuso infantil y negligencia; competencias profesionales; estrategias pedagógicas; diseño curricular; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; niveles de prevención; trabajo interdisciplinario.

* Cómo citar: Martorella, A. (2021). Investigación educativa: competencias desarrolladas en un curso de prevención en abuso infantil. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 113-140. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a5>

Recibido: 18 de junio de 2020.

Aprobado: 29 de julio de 2020.

Educational Research: Competences Developed in a Child Abuse Prevention Course

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative-quantitative educational research, of a blended course on prevention of child abuse. It was aimed at a heterogeneous group of professionals committed to the child and adolescent population. It took place for eight months long with monthly meetings. The teaching role was in charge of a pediatrician specialist in child and adolescent psychiatry facility. Various pedagogical strategies were implemented through the administration of conceptual, procedural and attitudinal content, which favored the acquisition of suitable competences for the objective proposed in the curriculum design. The evident interest in the resolution of child victimiza-

tion, the difficulty for interdisciplinary teamwork and the dropout of the course by 75 % of the enrolled students stand out among the results observed during the diagnostic, formative and final evaluations. It can be concluded that this type of professional work shows the replication of identifying models of stereotyped gender roles culturally assigned to women in childcare, and that child victimization generates abandonment of the task due to resistance to suffering.

Keywords: child abuse and neglect; professional competences; pedagogical strategies; curricular design; conceptual, procedural and attitudinal content; prevention levels; interdisciplinary work.

Pesquisa educacional: competências desenvolvidas em curso de prevenção de abuso infantil

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa educacional qualitativa-quantitativa, de um curso misto de prevenção de abuso e negligência infantil, destinado a um grupo heterogêneo de profissionais comprometidos com a população infantil e adolescente, durante oito meses com reuniões mensais. O papel de professor foi feito por um pediatra especialista em psiquiatria infantil e adolescente. Várias estratégias pedagógicas foram implementadas, por meio da administração de conteúdo conceitual, processual e atitudinal, o que favoreceu a aquisição de competências adequadas ao objetivo proposto no desenho curricular. Entre os resultados observados, durante as avaliações diagnósticas, formativas e

finais, destacam-se o interesse evidente na resolução da vitimização infantil, a dificuldade para o trabalho em equipe interdisciplinar e o abandono do curso por 75% dos alunos matriculados. Conclui-se que esse tipo de trabalho profissional demonstra a replicação da identificação de modelos de papéis de gênero estereotipados, culturalmente atribuídos às mulheres na assistência à infância, e que a vitimização infantil gera abandono da tarefa devido à resistência ao sofrimento.

Palavras-chave: abuso e negligência infantil; habilidades profissionais; estratégias pedagógicas; Desenho curricular; conteúdo conceitual, processual e atitudinal; níveis de prevenção; trabalho interdisciplinar.

Introducción

El presente trabajo se ocupa de realizar una investigación educativa a partir de la descripción, análisis y evaluación del desarrollo del curso Prevención de Abuso Infantil y Abandono, dictado por una médica pediatra y especialista en Psiquiatría Infantojuvenil, con amplio y prolongado entrenamiento en casos de abuso infantil y en pedagogía médica (Martorella, 2013b), cuyo rol docente corresponde al estilo democrático-directivo basado en el dominio de competencias. Dicho curso, de tipo semipresencial, se llevó a cabo a través de ocho encuentros mensuales durante un ciclo lectivo en la sede del Colegio de Médicos, en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. Estuvo dirigido a profesionales de diferentes disciplinas relacionadas con el trabajo con menores que se desempeñan en el ámbito judicial, educativo o sanitario. Este curso consistió en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pertinentes que se refieren a abuso infantil físico, emocional y sexual, así como sobre la negligencia en la legislación nacional e internacional sobre el tema. La metodología implementada se ha basado en la secuenciación de conocimientos progresivamente más complejos e integradores a partir de los indicadores diagnósticos y dinámicos del abuso físico, que atraviesa los del abuso emocional, para llegar al abuso sexual. De esta manera, se logra la adquisición de competencias necesarias para la elaboración de estrategias de intervención transdisciplinarias e interinstitucionales adecuadas. Los resultados observados durante el dictado del curso están relacionados con la continuidad por parte de los asistentes al mismo; el acuerdo de una sistematización metodológica en la presentación de la casuística, tanto en los trabajos prácticos, el trabajo grupal para la evaluación parcial y final, como en la evaluación permanente; y una encuesta anónima en el primer encuentro donde se comunica el pacto pedagógico (lugar y tiempo de encuentros, presentación de trabajos prácticos grupales, lectura de la bibliografía aportada en forma de cuatro módulos, defensa del trabajo final transdisciplinario, participación activa durante el desarrollo de los ateneos clínicos, consultas tutoriales a través de medios digitales), que permitió evaluar el logro de los objetivos propuestos al finalizar el curso.

Por lo tanto, la presente investigación educativa tiene por objetivo comprobar si las estrategias pedagógicas planteadas han facilitado el logro del perfil de egresado propuesto, a través de la adquisición de las competencias necesarias para la compleja labor profesional con niños, niñas y adolescentes víctimas de los diferentes tipos de abuso y negligencia.

Marco teórico y conceptual

A pesar de que en Argentina no existen datos estadísticos confiables ofrecidos por fuentes gubernamentales ni privadas, sobre el maltrato infantil y el abuso

sexual infantil hay autores que han estudiado la prevalencia de estas problemáticas a nivel mundial. Entre ellos, Losada (2012) apunta:

El abuso sexual infantil es un problema frecuente en todas las sociedades y culturas. Sus efectos negativos muestran la gravedad e ilustran las necesidades profesionales de un mayor conocimiento al respecto. La incidencia y prevalencia del abuso sexual infantil, como conceptos estadísticos usados en epidemiología, aportan la distribución y evolución de la problemática en la población. (p. 202)

La misma autora aporta datos que remontan a los años cuarenta del siglo pasado sobre un estudio de Kinsey, quien, a través de encuestas a 4.441 mujeres estudiantes universitarias, obtuvo un reporte de al menos un episodio de abuso sexual antes de la adolescencia en el 24 % de las encuestadas y que solo en el 49 % de los casos el abusador era un desconocido (Losada, 2012). Por tal motivo, se considera de gran importancia la capacitación y formación en esta problemática a profesionales de diversas disciplinas relacionadas laboralmente con la minoridad.

Con el objeto de analizar los resultados observados al finalizar el curso, se deben conocer los elementos que intervienen en el proceso enseñanza. El aprendizaje incluye los siguientes contenidos: i) conceptuales (los diferentes tipos de abuso y maltrato que victimizan a los menores); ii) procedimentales (estrategias pedagógicas implementadas); y actitudinales (empatía y ética profesional). Estos contenidos tienden al logro del perfil profesional esperado, que se basa en la adquisición de las competencias requeridas para alcanzar una adecuada intervención profesional frente a esta problemática infantojuvenil. A continuación, se relacionan algunas definiciones sobre los tipos de maltrato y el abuso sexual infantil:

- 1) *Maltrato físico*: en 1961, Kempe expuso por primera vez el síndrome del niño golpeado como resultado de prácticas disciplinarias culturales. Por otro lado, Finkelhor y Korbin han sugerido que su definición debe incluir cualquier comportamiento proscripto y prevenible que cause daño y lesiones en los niños (Helfer, Kempe y Krugman, 1984).
- 2) *Maltrato psicológico o emocional*: es el resultado de conductas por acción o por omisión que pueden ocurrir en situaciones esporádicas o a través de un modelo crónico de interacción, bien sea por conductas sutiles o extremas, que provocan daño psíquico en los niños (Brassard y Hardy, 1984).
- 3) *Abuso sexual infantil*: Entre las varias definiciones propuestas, se han seleccionado las que expone Martorella (2010):

Helfer y Kempe (1976): Abuso Sexual es todo aquello que involucre a niños y adolescentes, dependientes y mentalmente inmaduros, en actividades sexuales

que ellos no pueden comprender conscientemente, para las que ellos no poseen capacidad de autorización consciente, o que violan tabúes sociales en relación a los roles familiares.

National Center on Child Abuse & Neglect (USA): Cualquier contacto u otra interacción entre un niño y un adulto, siendo el niño usado para estimular el placer sexual del adulto o cualquier otra persona. El abusador puede ser menor de 18 años, pudiendo ser considerado como abusador si existe una diferencia significativa de edad entre él y su víctima, o si el abusador presiona o controla los hechos y actitudes de la víctima. [...]

[En el] CIE 10, se lo considera dentro del eje V entre las situaciones psicosociales anómalas en su punto I: relaciones intrafamiliares". (p. 12)

Martorella (2010) refiere que, "[a] su vez se diferencia al abuso sexual, como acto ejercido por los responsables del cuidado del niño, del asalto sexual, considerado un acto sexual cometido por personas que no son responsables del cuidado del niño" (p. 12). Por otro lado, comenta que "los padres que abusan sexualmente a sus hijos pueden también asaltar a otros niños fuera de su familia, como también permitir que sus hijos sean abusados por otros" (Martorella, 2010, p. 12).

Otra forma de abuso sexual infantil es la victimización a los menores a través de la prostitución.

En este sentido, Martorella (2010) afirma que es importante comprender que "cuando los adultos tienen sexo con niños, el niño es siempre la víctima", y que, entre las formas de presentación del abuso sexual infantil (ASI), se incluyen "caricias en los genitales del niño; caricias por parte del niño en los genitales del agresor; coito; violación; sodomía; voyeurismo; estimulación genito-oral; estimulación verbal; exhibicionismo; explotación comercial a través de prostitución; la producción de material pornográfico" (p. 12) y la mutilación genital.

Por otro lado, dentro de estas consideraciones también es importante definir el abandono y la negligencia:

- 4) *Abandono y negligencia*: se define como la condición en la que un cuidador responsable del niño, bien sea deliberada o por extraordinaria desatención, permite que un niño experimente sufrimiento evitable o fracase en proveer recursos generalmente esenciales para su desarrollo y crecimiento (Helfer, Kempe y Krugman., 1984).

Para comprender los efectos de todos estos tipos de victimización infantojuvenil, es necesario conocer el desarrollo del sistema nervioso central (SNC) durante las diferentes etapas evolutivas, a través de los aportes actuales de las neurociencias. Estos aportes han permitido develar los procesos de neuroplasticidad y neurodesarrollo infantil que se ven afectados por las experiencias traumáticas, así

como el trastorno por estrés postraumático que provoca la afectación de las habilidades cognitivas a nivel del proceso de encefalización, la corteza cerebral y de las interconexiones dendríticas y sinápticas cerebelosas en los primeros años de vida. Estas alteraciones se evidencian a través de anomalías a nivel de estudios complementarios (RMN, EEG, potenciales evocados) sobre las características del estrés postraumático. Asimismo, se afecta el control límbico de los impulsos, lo que explica las conductas disruptivas y las dificultades en la regulación de las emociones, así como otros signos y síntomas diagnósticos (Martorella, 2015).

Competencias

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, para alcanzar las expectativas de logro, se requiere que el docente posea tanto habilidades pedagógicas como conocimientos expertos en su disciplina. Esto quiere decir que requiere las competencias necesarias para promover la adquisición de contenidos y destrezas por parte del estudiante. Para poder comprender dichas competencias aplicadas al tema que nos ocupa en este artículo, debemos conocer las definiciones propuestas por diversos autores, que se señalan a continuación.

En el campo tecnológico aparecen definidas por primera vez las competencias en relacionadas con los procesos productivos. Varios autores han aportado diferentes elementos para conceptualizarlas, y se basan en diferentes supuestos previos con los que opera cada uno de ellos. El análisis de dichos elementos fundamentales se debe tener en cuenta al momento de elaborar el diseño curricular (Candrea, Martorella y Susacasa, 2011). A continuación, se citan diferentes definiciones sobre competencia laboral que se han desarrollado en el transcurso de los años:

- Un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos puede ser una característica útil para el desempeño de un trabajo o profesión (Boyatzis, 1982). Esta definición tiene en cuenta la motivación, los rasgos personales, las habilidades, los conocimientos, etc., que se evidencian en la forma en que la persona se comporta, actúa, se desempeña, hace y se relaciona (Martorella y Candrea, 2011).
- Para Montmollin (1984), las competencias pueden ser puestas en práctica ante un nuevo aprendizaje a través de saberes y saber-hacer estabilizados, de conductas adecuadas, razonamientos y procedimientos pertinentes.
- Por otro lado, se la puede definir como "la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos" (Candrea et al, 2011).
- Hayes (1985) considera que es aquella capacidad que permite alcanzar un objetivo mediante el uso del conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos.

- Jessup (1991) la define como el conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo mediante la aplicación de las cualidades necesarias para desempeñar un rol profesional o laboral.
- Gilbert y Parlier (1992) las definen como los conocimientos, las capacidades de acción y los comportamientos estructurados necesarios para alcanzar un objetivo específico en una situación dada.
- Bunk (1994) considera que, para ejercer una profesión y resolver problemas de forma automática, pero al mismo tiempo flexible para colaborar con su entorno en la organización laboral, se requiere la adquisición de un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes pertinentes a dicha tarea.
- Le Boterf aporta varias definiciones en diferentes momentos. Así en 1994, dice que la competencia se construye a partir de un saber actuar, pero requiere capacidad y deseo (Le Boterf, 1994). Mientras tanto, en 1997, refiere que las competencias movilizan, integran y orquestan recursos, en la forma de saber actuar, saber hacer o tener las actitudes pertinentes de acuerdo con la singularidad de cada situación, en analogía con otras experiencias conocidas (Le Boterf, 1997). En su obra publicada en el año 2000, la define como una construcción resultante de una combinación pertinente de varios recursos, tales como conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer (Le Boterf, 2000).
- Bélisle y Linard (1996) consideran que la asimilación de información y de experiencia facilitan la adquisición de habilidades, mediante una capacidad para realizar una tarea profesional que cumpla con criterios estándares de rendimiento en condiciones específicas.
- La competencia no está en los saberes en sí mismos, sino en el conjunto de conocimientos y saber-hacer a partir de la utilización de los recursos del ambiente (Ginisty, 1997).
- La competencia se manifiesta a través de la movilización de diversos recursos cognitivos frente a situaciones específicas (Perrenoud, 2000).
- También se la ha definido como aquellas actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para ejecutar adecuadamente las funciones productivas requeridas en la realización de un trabajo (Candrea, Martorella y Susacasa, 2011).
- La Comisión de la Función Pública del Canadá las describe como los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos manifiestos por un empleado en el desempeño de su labor, considerados factores de influencia positiva para el logro de los resultados pertinentes (Gobierno de Canadá, 2007).

Fernández (1997) se refiere al componente “movilizador” de la competencia cuando afirma que solo es definible en la acción, por lo que no puede reducirse solo al saber o al saber-hacer. Su adquisición no depende solo de la formación ni de la capacidad de cumplir instrucciones. Además, se valoran las reacciones, decisiones y conductas que se aplican durante la labor. Su adquisición y desarrollo es dinámico y dependiente del contexto. La competencia “está en la

cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano” (Candрева, Martorella y Susacasa, 2011, p. 4).

Para Malpica (1996), el eje principal de la educación por competencias es el desempeño, es decir, cómo el individuo realiza una actividad y administra los recursos y su saber-hacer más allá de sus conocimientos. En este sentido, afirman Candрева, Martorella y Susacasa (2011):

Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

[...]

La *formación basada en competencias* presenta varias diferencias con la formación, que se clasifica como convencional o tradicional, pero no existe duda de que la diferencia más clara y definitiva es que tiene como referente una competencia y esto obliga a que su diseño curricular se ordene desde el comienzo en torno a su desempeño. El diseño curricular por competencias responde a las necesidades de nuestros profesionales, así como a los cambios de los contextos. Los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder de forma integral a los problemas que se les presenten con la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen. Otro aspecto importante, con relación a este modelo, estriba en el desarrollo de las capacidades de pensamiento y reflexión, para la identificación, así como la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación. La formación por competencias implica una preparación más completa, integral y flexible, que permite dar respuesta a las necesidades de los individuos, de la comunidad y de la sociedad teniendo en cuenta los diferentes contextos y culturas.

[...]

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función de conjunto y la capacidad, que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales. Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente en la necesidad del trabajador/a de obtener un servicio de formación, para superar un resultado de evaluación, y en los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje entorno a la construcción de capacidades que favorezcan un desempeño exitoso. (pp. 5-9)

Investigación educativa

Como la educación es considerada una ciencia fáctica, dedicada a promover modificaciones conductuales e intelectuales, merece ser investigada y evaluada en su metodología y efectos. De esta manera, se pueden conocer y medir sus resultados, sean positivos o negativos, que nos permitan decidir replicar o evitar las estrategias pedagógicas aplicadas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje que nos ocupa. Para tal fin, en este apartado se hará una reseña acerca de los objetivos y métodos de investigación educativa, que fundamentan el presente estudio. Este análisis tiene por objeto facilitar la reproducción futura del presente proyecto de capacitación y entrenamiento, en diferentes contextos, por otros profesionales interesados en la prevención del abuso infantil.

Los rápidos cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes de la práctica social en general y de las empresas en particular. Se piensa que la indagación realizada por los entes de estas instituciones puede constituirse en una de las herramientas de cambio y mejora en la calidad organizacional. En el ámbito educativo, cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica, con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad, en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural. (González et al., 2007, p. 280)

Para estos autores, las organizaciones deben basar la investigación en un eje central colaborativo, cuyos participantes, pasantes y profesores deben ocupar el papel de promotores pedagógicos e investigadores sobre la práctica docente para mejorar la práctica de la enseñanza. Sus investigaciones deben realizarse desde y para las organizaciones educativas, con sentido en el entorno de los problemas escolares, y constituirse en una excelente herramienta para mejorar la calidad de dichas organizaciones. Ellos refieren, además, que la investigación es una actividad humana que cumple una función muy importante para la sociedad. Es una actividad cuyo objetivo es alcanzado mediante el conocimiento de los hechos, las causas, las relaciones y las consecuencias en cada fase del proceso, con plena conciencia de todos sus elementos y factores, para lograr su eficacia. La curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento y la duda son bases fundamentales de toda genuina investigación. Esta será educativa si favorece que todos los involucrados desarrollen nuevas alternativas de comprensión que le permitan emprender acciones propias, autónomas y compartidas sobre el sentido de la práctica y sus mejoras. En el contexto educativo, la investigación es un encuentro entre personas con una actividad ética en permanente reflexión y cuestionamiento.

La investigación no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso. Es una actividad cuyos protagonistas son los docentes, los estudiantes y la comunidad donde se desarrollan, en la cual el docente actúa con el sujeto en forma integral y teniendo en cuenta su comportamiento influenciado por sus creencias, actitudes, costumbres y contexto. Mientras tanto, el alumno procesa la información recibida a partir de sus experiencias previas, costumbres y contexto histórico. Esto hace que el proceso de aprendizaje sea una situación incierta, única, cambiante y compleja que presenta conflicto de valores al definir las metas y seleccionar los medios para alcanzarlas. El docente interviene en un medio escolar comunitario complejo, psico-social-espiritual, vivo y cambiante que surge de la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones (sociales, económicos, culturales, políticos, etc.). Su habilidad para manejar la compleja realidad y resolver situaciones conflictivas determinará el éxito de su accionar, lo cual requiere “un proceso de reflexión en la acción o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta, que permitirá crear nuevas realidades, corregir e inventar” (González et al., 2007, p. 281).

González et al. (2007) consideran que la reflexión ante los conflictos conduce a una forma de actuar inteligente y creativa. A su vez, refieren que también se reflexiona durante y sobre la acción para su análisis posterior, e incluyen un tipo de reflexión sobre la reflexión en la acción para someterla a un cuestionamiento más profundo. Esta reflexión se constituye como un instrumento óptimo para alcanzar un aprendizaje significativo y para un genuino desarrollo profesional que permita iniciar el camino hacia el cambio. Investigando en y sobre su acción, el docente se transforma en un investigador educativo en el ámbito escolar y contextual que depende de sus propios descubrimientos y de la teoría elaborada en su labor pedagógica a través de su reflexión permanentemente. La construcción y aplicación de su propia teoría le permiten observar su resultado positivo o negativo, para reflexionar, corregir y reconstruir nuevamente. Si su interés investigador es genuino, entonces le importan más la comprensión de fenómenos y procesos que la acumulación de datos. De esta manera, se asume el método dialéctico de investigación reflexión-acción a partir de la experiencia, para someter los resultados y su teoría al cuestionamiento y al proceso de reelaboración.

Al iniciar toda investigación educativa, en y sobre el rol docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben fijar objetivos claros de sensibilización y concientización de las problemáticas mediante la reflexión aguda, la atención puesta en aspectos importantes y pertinentes a dicha tarea, la clarificación de los problemas y el estímulo al debate e intercambio de opiniones. La finalidad de esta es favorecer la comprensión profunda, la flexibilidad y la adaptación, que ayudan a facilitar

habilidades y destrezas necesarias para la resolución de conflictos. Toda investigación supone la incesante búsqueda de la verdad, el desentrañar lo aparente, la precisión, el rigor y objetividad en el conocimiento, la exploración, la creatividad, la imaginación, la duda constante, la actitud crítica; la formulación permanente de por qué, la búsqueda de explicaciones para todas las cosas, la autodisciplina, la perseverancia y el trabajo metódico, en un ambiente que fomente: curiosidad, búsqueda, experimentación y modos naturales de aprender. Por esto, es urgente que el docente logre estimular en los alumnos la curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación; fomentar en ellos el sano hábito de dudar, enseñarles a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas; ayudarles a razonar, comprender, argumentar, defender su punto de vista, aceptar y respetar posturas diferentes, a ver "la cosa" desde diversos ángulos. Se debe combatir la memorización mecánica a favor de un aprendizaje significativo, basado en la comprensión, razonamiento, explicación y descripción de los hechos. (González et al., 2007, pp. 282-283)

Para el logro de esta propuesta, se requiere generar la necesidad de la lectura comprensiva y crítica, así como la escritura sistemática, a partir de los métodos de aprendizaje que permiten aprender haciendo, comprobando y experimentado. Además, se debe fortalecer en el alumno la autoestima basada en la autoexigencia y la tolerancia a la frustración. La tarea de investigación apropiada por parte del estudiante se verá garantizada si el educador posee experiencias previas sobre el acto de investigar genuino y tiene el deseo de transmitirle la necesidad de desarrollar actitudes requeridas para tal fin, como ser la apertura a la discusión, la profundización de los temas de estudio, la búsqueda de soluciones e innovaciones y el procesamiento de conocimientos previos. Esto quiere decir que practica dichas actitudes epistemológicamente, tanto en su cotidianidad como en su experiencia educativa, con el objeto de conocer la realidad y de adquirir nuevos aprendizajes. Por lo tanto, el docente debe poseer formación sobre los tipos de investigación y los procesos de aprendizaje basados en la investigación-acción y en la reflexión sobre su práctica (González et al., 2007).

Como todo proceso investigativo corresponde a un acto científico, se debe conocer la definición de ciencia y sus propósitos. El objetivo de la ciencia es elaborar teorías válidas, que resuelvan problemas. Para Laudan (1986), dichos problemas se dividen en dos tipos:

- **Empíricos:** exigencias correspondentistas. Se resuelve con la teoría que se deduce de un enunciado del problema y resuelve o elimina un problema conceptual. El valor de una teoría depende del número de problemas que resuelva.
- **Conceptuales:** exigencias coherentistas. (Citado en Martorella, 2013a, p. 3)

Por otro lado, Hume (1984) afirma:

El conocimiento surge de toda acción racional, no se relaciona con hechos singulares o aislados, indica correlaciones, ligaduras y pautas que gobiernan la estructura de lo real y que son expresadas por algunas hipótesis. Es un presupuesto para la transformación de la realidad. Se produce en relación con factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, ideológicos, y se valida por la vinculación con la justificación del conocimiento, con primacía lógico lingüística. (Citado en Martorella, 2013a, p. 3)

En el proceso de investigación se aplica el método hipotético-deductivo, que permite el contraste de hipótesis a través de los resultados observados, con el objeto de determinar la falsedad de una proposición, pero no su veracidad. El contraste de las teorías, mediante sus consecuencias empíricas, permite que sean corroboradas o descartadas cuando son refutadas por la falsedad de alguna de sus consecuencias. De este modo, las teorías con sectores teóricos puros se denominan *hipótesis interpretativas*. Estas surgen por introducción de reglas de correspondencia y enunciados mixtos o teóricos observacionales para facilitar la vinculación con enunciados empíricos básicos para que ocurra la contrastación. Esto quiere decir que se trata de descubrir una realidad específica de hechos en cada área del conocimiento por medio de la hipótesis (Martorella, 2013a).

Cuando nos referimos a los datos obtenidos en la vida cotidiana a través de la observación directa, entonces se constituye la base empírica epistemológica o un tipo de información que se obtiene sin mediatez científica ni auxilio de instrumentos, considerada teoría científica o argumento interno para la ciencia, que son aceptadas por la comunidad científica con el apoyo de lenguaje ordinario (Klimovsky, 1994). Mientras tanto, la observación de los objetos constituye la base empírica metodológica, que conduce a los científicos a la aceptación de las teorías.

Esto quiere decir, según Klimovsky (1994), que:

Toda investigación requiere de un método insertado en la realidad problematizada; debe ser conducida por las hipótesis; detecta alguna dificultad, en una situación práctica o teórica, que guía la búsqueda de algún orden entre los hechos para solucionarla; requiere de un problema, que es ocasión para la investigación; busca una solución que es el objetivo de la investigación; y requiere conocimiento y relevancia (Citado en Martorella, 2013a, p. 12-13).

Material y método

El diseño mixto de esta investigación educativa surgió como necesidad de comprender los resultados observados en el curso de capacitación considerado en el presente estudio. A partir de la indagación y mediante la recolección de datos cualitativos acerca de la conformación del grupo de estudiantes, se llevó a cabo un análisis cuantitativo basado en el lugar de desempeño laboral y en la formación profesional de cada uno de los inscriptos que permitiera una descripción

estadística de la población en estudio. Dichos datos se obtuvieron de una encuesta inicial, durante la primera clase del curso, con el objeto de describir las características heterogéneas del grupo participante.

Asimismo, en el mismo momento, los asistentes fueron consultados, de forma verbal y a modo de presentación con el resto de los participantes, sobre sus motivaciones para realizar el entrenamiento en la problemática de abuso infantil, lo cual pudiera aportar información al diagnóstico situacional de sus necesidades y carencias formativas profesionales. Esta reseña ha sido importante para cumplir los objetivos del presente trabajo. A través de la descripción de las características individuales y la exploración de las competencias previamente adquiridas, se posibilitó la interpretación concurrente de los resultados obtenidos y la elaboración de conclusiones a partir de los mismos. Así, los resultados obtenidos dan cuenta de los diferentes puntos de vista, representaciones, conceptos mentales, ideas, percepciones y significados de la misma realidad de acuerdo con las valoraciones subjetivas de los participantes.

Esto quiere decir que, a través de la manipulación observacional del objeto de estudio, se han aprovechado los datos recolectados para cumplir el propósito de evaluar las competencias adquiridas por los asistentes al finalizar el entrenamiento profesional. Estos datos han facilitado la medición longitudinal de los resultados observados y elaborar una perspectiva prospectiva de las competencias adquiridas por los participantes.

Por otro lado, a medida que se avanzaba en el desarrollo de las clases, los asistentes realizaban comentarios acerca de las características de trabajo en sus instituciones. En este sentido, describieron las dificultades y obstáculos con los que se encontraron ante cada caso particular de vulneración de derechos infantiles. Esta información también ha sido útil para estimar los beneficios en la adquisición de competencias que pudieran favorecer la mejor resolución de conflictos institucionales y de los casos de abuso infantil referidos por los estudiantes.

Los profesionales asistentes al curso se desempeñaban en diferentes instituciones públicas y privadas de ámbitos judiciales, educativos y sanitarios, donde recibían asiduamente casos de abuso infantil. Sin embargo, la institución no les brindaba capacitación y entrenamiento sobre las características particulares del abuso infantil y la negligencia, como tampoco para la adquisición de destrezas y habilidades que facilitarían la resolución de problemas, por lo que debían buscarla fuera de sus ámbitos laborales.

En su inicio, al curso concurrieron veintinueve profesionales, que actuaban tanto en el ámbito público (veinticinco) como en el privado (cinco), de los cuales uno se desempeñaba en ambas áreas. Con respecto al ámbito público, siete se

desempeñaban en justicia, nueve en educación y nueve en salud. Por otro lado, al ámbito privado correspondían dos profesionales en justicia, dos en educación y uno en salud (figura 1). Entre las profesiones encontramos: doce trabajadores sociales (tres en poder judicial, cuatro en educación y cinco en sanidad); cuatro psicólogos, todos en el ámbito de la educación; tres docentes en educación; tres abogados en justicia; tres estudiantes; dos psiquiatras en justicia y sanidad; un terapeuta ocupacional; una enfermera; y una médica pediatra en sanidad (figura 2).

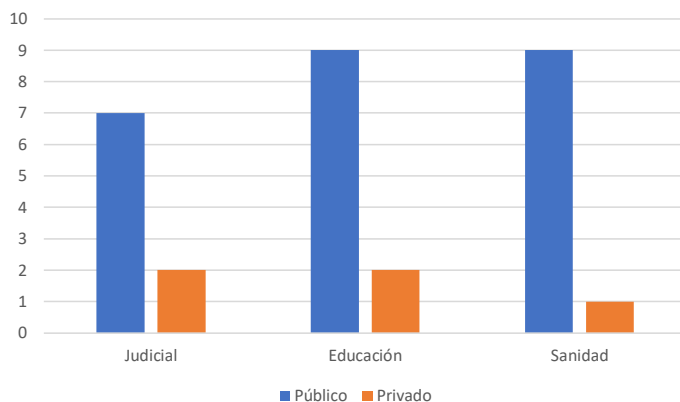


Figura 1. Origen laboral de los veintinueve estudiantes

Fuente: elaboración propia.

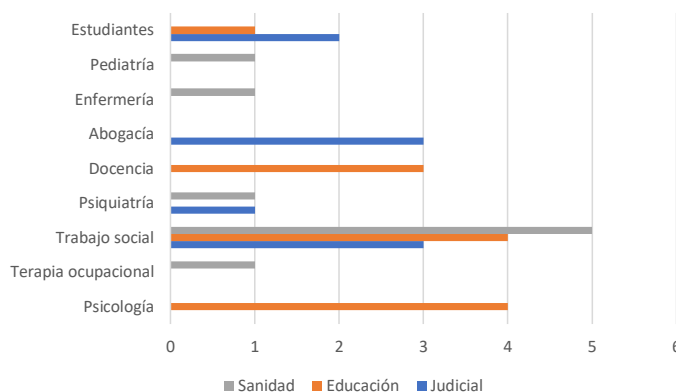


Figura 2. Profesiones de los estudiantes según su origen laboral

Fuente: elaboración propia.

Durante los siete encuentros, en relación con las estrategias pedagógicas y las tecnologías didácticas empleadas durante las clases expositivas, se utilizaron diapositivas en seis encuentros, videos en tres y filminas en uno (figura

3). Esto se hizo con el objetivo de favorecer los aprendizajes específicos de los temas programados para sistematizar, no solo la información teórica, sino también para orientar al estudiante en el objeto de estudio complementado con la experiencia personal de la profesional a cargo de la orientación de las clases.

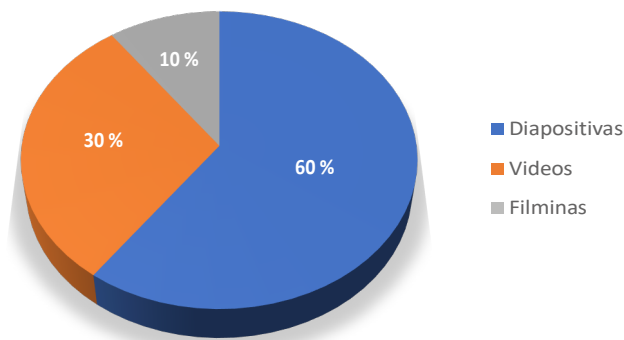


Figura 3. Tecnologías didácticas

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la didáctica, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas y estrategias pedagógicas:

- Proyección de diapositivas y filminas.
- Proyección de video-filmaciones.
- Exposición sistemática de la información.
- Presentación de casuística.
- Supervisión clínica y asesoramiento profesional especializados de la casuística presentada.
- Taller de reflexión.
- Discusión y debate.
- Orientación bibliográfica.
- Distribución de material impreso y textos de autores nacionales e internacionales.
- Ateneo bibliográfico.
- Registro fotográfico de la casuística presentada y del contexto al que pertenece.

Con respecto a la metodología, se dedicaron dos encuentros y medio al tema del abuso físico, un encuentro y medio para abuso emocional, dos encuentros y medio para abuso sexual, un encuentro y medio para estrategias de intervención junto a niveles de prevención y legislación (figura 4).

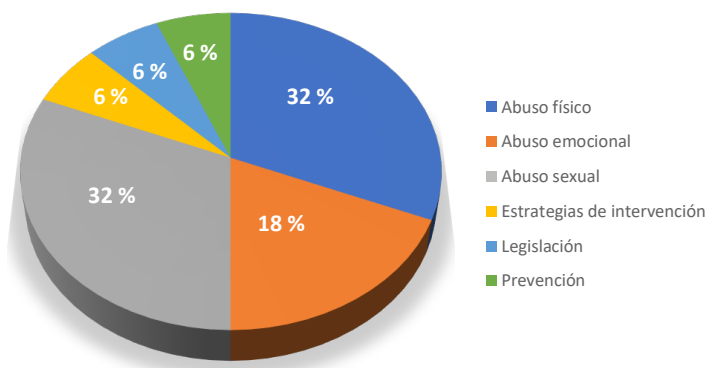


Figura 4. Tiempo en horas de dedicación por temas

Fuente: elaboración propia.

La elección de dicha secuenciación de actividades y contenidos se basó en la experiencia de la docente en relación con su propio proceso de aprendizaje de los diferentes aspectos de esta problemática, así como su labor profesional con menores que fueron víctimas de diferentes tipos de abusos y malos tratos. Esto se debe a que el abuso sexual infantil es el más complejo de los tres abusos, ya que en él se presentan conductas del agresor que afectan tanto el cuerpo como las emociones de la víctima infantil o adolescente, además de las regiones sensitivas erógenas. Finalmente, tanto su cuerpo como su aparato psíquico queda lesionado de un modo integral y potenciado. Esto quiere decir que las diferentes etapas del proceso de desensibilización del menor elegido como víctima se inicia en el contacto físico progresivo acompañado de un discurso que tiende a lograr la confianza del niño, niña y adolescente (NNA), para luego transformarlas en amenazas y frases culpables y vergonzosas que liman la autoestima de la víctima. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje de comprensión de estos hechos aberrantes y sus efectos en las víctimas debería seguir las mismas instancias de aprendizaje para el caso de los profesionales comprometidos en su labor con infancias vulnerables.

Para ello, se propusieron los siguientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el currículo:

A. Contenidos conceptuales

1. Conceptos de abuso infantil y negligencia.
2. Clasificación de abuso infantil:
 - a) Abuso físico.
 - b) Maltrato emocional.
 - c) Descuido físico.
 - d) Abuso sexual.
3. Indicadores diagnósticos de los diferentes tipos de abuso infantil.
4. Diagnóstico diferencial.
5. Diagnóstico de situación.
6. Abuso infantil y discapacidad: experiencias pedagógicas a través de talleres lúdicos adaptados a las necesidades especiales de los alumnos que presentaban retardo mental leve y moderado (Martorella y Portugués, 1998; Martorella, 2014a).
7. Estrategias de intervención clínica.
8. Estrategias de intervención social.
9. Estrategias de intervención pedagógica. Se ejemplificó con material fotográfico que fue producto de experiencias en educación sexual con alumnos de diversos niveles educativos y desarrollo cognitivo. Dicho material mostró técnicas pedagógicas lúdicas plásticas, que permitieron representar las diferencias genitales de los sexos a través del dibujo y de la manipulación de cerámica, durante la etapa diagnóstica inicial de saberes previos de los alumnos púberes en diferentes establecimientos educativos (Martorella, 2010; Martorella, 2013b; Martorella, 2014b; Martorella, 2015).
10. Estrategias de intervención jurídica.
11. Niveles de prevención (primaria, secundaria, terciaria).

B. Contenidos procedimentales

1. Elaboración de informes de casos comunicables.
2. Confección e interpretación de historias clínicas (anamnesis: semiología, epicrisis), legajos escolares e informe socioambiental.
3. Actuaciones legales (pericias, carátulas, expedientes).

4. Modalidad de trabajo transdisciplinario e interinstitucional en redes.
5. Intervenciones clínico-educativo-judiciales (tratamiento médico psiquiátrico, pediátrico, psicológico, psicopedagógico, familiar).
6. Investigación en situaciones de riesgo.
7. Intervenciones en los diferentes niveles de prevención.

C. Contenidos actitudinales

1. Valoración de la salud física y psíquica del niño por parte de todos aquellos que trabajan con menores.
2. Responsabilidad en la ejecución de conductas y actos por parte de los adultos en relación con los niños y adolescentes.
3. Comprensión del desarrollo evolutivo infantil y la incidencia de las conductas abusivas y negligentes en el desarrollo físico y emocional de los menores.
4. Valoración del aspecto social de las actitudes violentas de los adultos frente a los menores.
5. Empatía.

En relación con la adquisición de competencias, se propusieron:

A. Capacidades intelectuales

Conocer el marco teórico de los elementos que intervienen en las situaciones de abuso infantil y negligencia.

B. Capacidades prácticas:

Aplicación de las competencias intelectuales para la elaboración de diagnósticos y estrategias de intervención clínica, pedagógica, social y jurídica, así como de actividades que correspondan a los distintos niveles de prevención.

C. Capacidades sociales

1. Respeto de los derechos del niño.
2. Actitud preventiva durante la tarea educativa (por ejemplo, educación sexual, diagnóstico de indicadores gráficos y de conductuales), sanitaria y judicial.
3. Establecimiento de redes solidarias entre los diversos sectores que interactúan con niños y adolescentes.

4. Compromiso frente al desarrollo y crecimiento de los menores, así como a su contexto social y familiar.
5. Acuerdo en conductas no violentas frente y hacia los menores.
6. Valoración de los aportes que el menor hace a la sociedad (creatividad, espontaneidad, solidaridad, etc.).

A medida que se avanzaba en el desarrollo de los temas, secuenciados progresivamente según su grado de complejidad, se solicitó la elaboración de trabajos prácticos grupales que, inicialmente, presentaron un caso de abuso físico infantil (diagnóstico e intervención). Luego se indicó la necesidad de reelaborarlo con el agregado de los indicadores de abuso emocional, para posteriormente investigar los datos sugestivos de abuso sexual y las estrategias de intervención transdisciplinaria e interinstitucional.

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se basó en diversas teorías del aprendizaje, como la del aprendizaje social, a través del modelado identificatorio y la del aprendizaje significativo de Ausubel, entre otras, con el objeto de facilitar el desarrollo cognitivo de los nuevos saberes (figura 1).

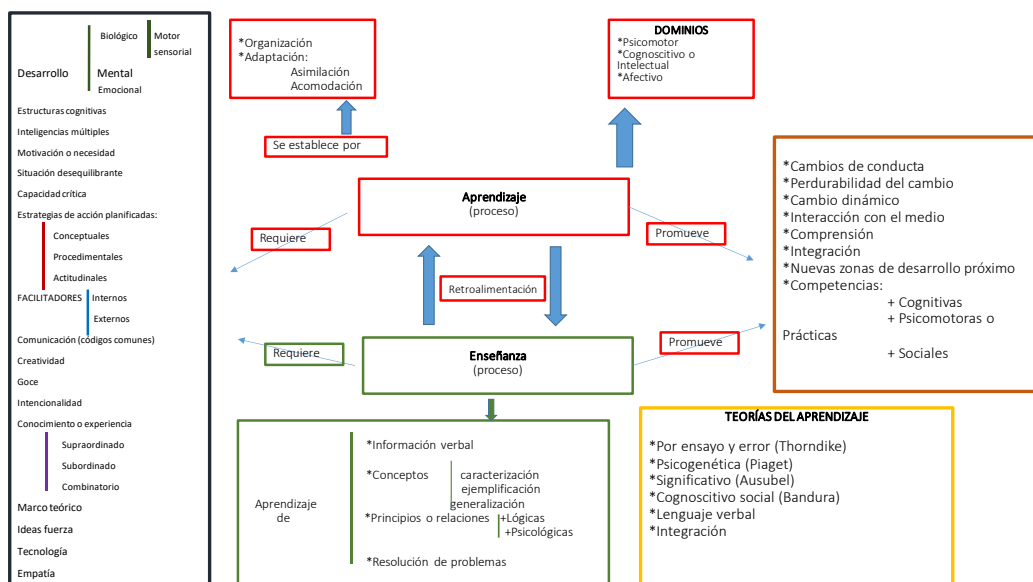


Figura 5. Proceso enseñanza- aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En este apartado se describen los resultados de las evaluaciones inicial diagnóstica, la formativa y la final en relación con la respuesta de los estudiantes y las competencias desarrolladas con respecto a los objetivos y a los contenidos propuestos junto a la autoevaluación del rol docente.

Sainz Leyva (2002) considera la evaluación del aprendizaje como una importante función imprescindible para que todo docente tenga un desempeño eficiente, aunque se comprueban diferentes dificultades que pueden afectar su calidad, lo que se constituye en uno de los espacios más frecuentes de enfrentamiento entre docentes y estudiantes. Para comprender el valor de aplicabilidad de la etapa evaluativa, resulta de interés la siguiente reflexión de esta autora cuando expresa:

El carácter no democrático e impositivo del estilo pedagógico de comunicación, que se pone en evidencia constantemente en el propio acto evaluativo y que, sin dudas, es una representación de la "violencia" escolar si entendemos por violento toda aquella imposición a la que son sometidos los educandos, sin que puedan cambiar fácilmente dicha situación. Por ello, la investigación de la evaluación del aprendizaje resulta un tema vital en el estudio de cualquier forma de violencia espiritual, que puede ocurrir en el ámbito educativo, y son necesarias las correcciones pertinentes para evitarlo. (Sainz Leyva, 2002, pp. 1-2)

Por tal razón, se realizan evaluaciones en diferentes momentos del curso que motiva este trabajo de investigación.

En el primer encuentro se promovió la presentación de cada uno de los concurrentes al curso con el objeto de realizar una evaluación diagnóstica inicial acerca de los conceptos y experiencias individuales de cada uno de los profesionales sobre esta problemática infantil, junto con las expectativas con respecto a los objetivos del curso, a modo de elaborar una planificación curricular adecuada a la heterogeneidad del grupo y sus necesidades. Dicha evaluación se llevó a cabo a través de una encuesta que indagó por los datos formativos y laborales, así como las expectativas y motivaciones con respecto al presente curso.

Como respuestas a resaltar de dicha presentación, surgieron claras manifestaciones sobre el interés personal, la movilización surgida a partir de la propia experiencia, la ansiedad por el desarrollo de los niños víctimas, la necesidad de ayudar y complementar conocimientos, el maltrato surgido de las crisis institucionales y la consiguiente negación de sus responsabilidades, la escasa comprensión de otros profesionales involucrados en esta problemática, el aumento de casos de abuso de menores, la necesidad de capacitación sobre pautas de crianza, el escaso compromiso sanitario y judicial, la necesidad de elevar el número de profesionales que trabajen con menores, el reconocimiento expreso sobre la necesaria formación

profesional continua, la liberación de los sentimientos de culpa frente a la impotencia, el fomento del intercambio de experiencias en estrategias de intervención y articulación de las acciones, el reconocimiento de ausencia de capacitación previa, experiencias previas con adictos abusadores y abusados, el deseo de mejorar la calidad profesional en relación con el diagnóstico y las intervenciones, el requisito de aumentar el número de herramientas con el objeto de fortalecerse profesionalmente con respecto a los abordajes en situaciones de infancias vulnerables.

Con respecto a la evaluación formativa, esta se basó en la presentación grupal de la casuística: un caso fue presentado en forma completa y sistematizada, a la vez que los restantes se hicieron en forma asistemática. Por otro lado, se elaboraron cuatro trabajos prácticos de forma grupal, a la vez que dos participantes los desarrollaron en forma individual. Entre los trabajos prácticos individuales, una de las profesionales no logró comprender la consigna. Mientras tanto, entre los trabajos prácticos grupales, uno no cumplió la expectativa. Un trabajo individual y los grupales, excepto uno, no cumplieron con un orden metodológico, lo que comprobó ausencia de capacitación previa en metodología de la investigación. Otro individual fracasó en el desempeño profesional y en el trabajo transdisciplinario.

En la devolución de los trabajos prácticos, dos grupos no tuvieron continuidad. Dos trabajos grupales y uno individual demostraron buena receptividad de los señalamientos y satisfacción profesional por el enriquecimiento teórico del tema, que redundaba en beneficio individual y grupal.

En relación con la dinámica grupal, se observó actitud de escucha, aportes e intercambio de ideas, tanto entre los participantes entre sí como con la docente a cargo.

También cabe destacar la empatía con el sufrimiento del niño víctima, que permitía la comprensión de los sentimientos de venganza y culpa del niño abusado.

Se reflexionó sobre la necesidad de entrenamiento específico, que favoreciera el reconocimiento del abuso infantil y las correspondientes intervenciones adecuadas.

Con respecto a la dinámica familiar de los casos aportados, se destacó la inmadurez parental familiar como parte del diagnóstico. Se sugirió el aprovechamiento de los recursos humanos, a partir del aumento de la sensibilidad, a través de la percepción de los casos y de los niveles de comunicación. También, se cuestionó la responsabilidad profesional de los actores (profesionales).

Se comprobaron sentimientos de angustia y frustración manifiestos en aquellos estudiantes que continuaron su asistencia al curso, la cual era contenida por el macrogrupo y sublimada a través de la búsqueda creativa de estrategias de intervención innovadora.

La frustración fue explicada como consecuencia directa de la falta de respuesta y seguimiento adecuado por parte de la institución en la que trabajaban y de otras instituciones intervinientes.

Avanzado el curso, surgió la necesidad grupal de ponerse de acuerdo sobre las competencias adecuadas de crianza y cómo trabajar sobre las funciones maternas positivas frente a las conductas parentales negligentes, de abandono o abusivas.

Se comprobó, de forma expresa, la disconformidad general por la legislación nacional y provincial vigente, así como la ausencia de contención social y económica a las víctimas y sus familias por parte del Estado y sus instituciones responsables.

En varias oportunidades, surgió el agradecimiento espontáneo verbal a la docente como única profesional que comprendía sus necesidades e inquietudes y respondía a las demandas emocionales de cada alumno más allá de su rol docente. La docente aprovechó su formación profesional en psiquiatría y salud mental, que requiere un notable desarrollo de empatía.

En el sexto encuentro se realizó la devolución a través de los señalamientos, que incluyeron: omitir la revelación de la identidad de la víctima o cualquier dato identificatorio; que el desarrollo no fuera telegráfico; que permitiera una lectura clara y que no confundiera al lector lego. Se sugirieron dos normativas de presentación de trabajos para alentar una organización metodológica de estudio e investigación que fuera comunicable.

En el primer modelo (anamnesis) se sugirió un ordenamiento que partiera del motivo de consulta, seguido de una metodología diagnóstica que utilizara pasos semiológicos que tendiera a caracterizar el abuso, sus lesiones y a identificar los indicadores del mismo. En el siguiente punto se solicitó aportar datos de la historia personal y escolar de la víctima (historia evolutiva, antecedentes comórbidos). Otro dato por investigar sería la dinámica familiar en relación con el funcionamiento de los roles junto a los datos socioeconómicos y culturales (la ficha o informe socioambiental). También se debían evaluar los factores de riesgo para el menor en cuestión y, si hubo revelación del abuso, determinar a quién y el modo. A partir de todo este desarrollo, se propuso describir las estrategias de intervención y de tratamiento educativo, judicial y sanitario, con un posterior seguimiento de la evolución terapéutica, sin olvidar el tipo y la valoración de las relaciones interdisciplinarias e

interinstitucionales. Por último, a modo de conclusión, se debían establecer diferencias basadas en la determinación de objetivos claros y de los niveles de prevención en los que se debería actuar, fundamentado desde un marco teórico específico, a través del uso de la bibliografía incluida en cada módulo.

Como segunda opción metodológica, se ofreció el modelo clásico de presentación de trabajos que incluyera los siguientes puntos: resumen (motivo del trabajo, objetivos, lugar y período temporal en el que fuera realizado, diagnóstico y metodología, resultados y conclusión), introducción, material, métodos (presentación del caso, anamnesis del caso, método de análisis y estudio), resultados (estrategias de intervención, evolución y seguimiento), conclusiones y reflexión (aciertos, fracasos y sugerencias para mejorar la tarea investigativa y de intervención). Todo ello estuvo fundamentado por aportes bibliográficos teóricos de otros autores y especialistas que se vería reflejado en el listado de referencias bibliográficas citadas.

Fue notable entre los participantes el predominio femenino (solo dos varones inscriptos, quienes no presentaron continuidad en el dictado del curso) (figura 6) y el interés manifiesto por los conocimientos recientemente desarrollados por las neurociencias en relación con los indicadores de síndrome de estrés postraumático, compatible con abuso físico, sexual y negligencia en neuroimágenes y marcadores biológicos, a pesar de que la mayoría provenían de disciplinas no médicas.

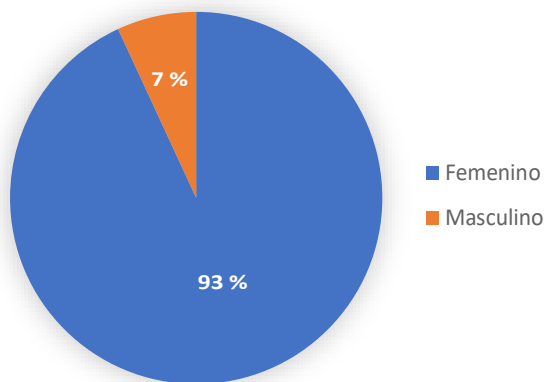


Figura 6. Distribución de estudiantes según el sexo

Fuente: elaboración propia.

Las participantes del curso tuvieron la oportunidad, reiteradamente, de expresar sus opiniones acerca de los contenidos conceptuales transmitidos en cada clase, así como sobre las estrategias pedagógicas y técnicas didácticas empleadas. No obstante, finalizado el primer encuentro, surgió un conflicto institucional a

partir de una versión anónima que descalificaba el rol docente de la profesional que dictaba el curso, por lo que se consultó a los asistentes, quienes manifestaron su disconformidad con esta apreciación subjetiva y mostraron el deseo de continuar con las actividades propuestas. Este hecho podría interpretarse como marcada resistencia a enfrentar los temas relacionados con la violencia que victimiza a los NNA, lo cual quedó más fuertemente demostrado ante el brusco abandono del curso por parte de la estudiante que generó la queja y el conflicto.

Al acercarse el final del curso, se observó una participación activa del reducido grupo de alumnas que continuaron asistiendo, en el número total de siete (figura 7), cuya participación se manifestó a través del intercambio permanente de experiencias y aportes profesionales acompañados de expresiones de frustración y deseos de cumplimiento de sus ideales.

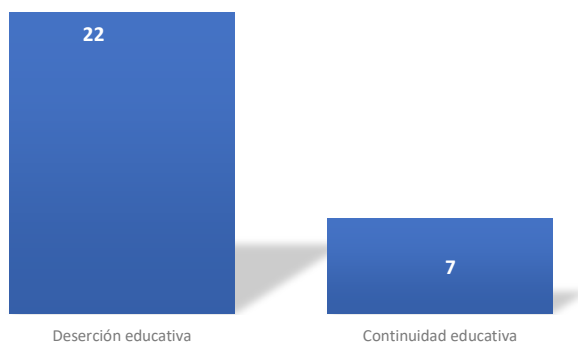


Figura 7. Nivel de continuidad de asistencia de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, las alumnas realizaron interconsultas y derivaciones de casos desde sus lugares de origen. Las asistentes del curso reconocieron y valoraron positivamente los aportes visuales y dinámicos provistos por el material de video de origen foráneo (la presentación con títeres de las reacciones infantiles frente al abuso sexual en *El árbol de Chicoca* de origen mejicano; la presentación del tema del abuso físico infantil de acuerdo a la realidad británica, expuesta por la doctora Margaret Lynch, quien es médica pediatra de la Universidad del Este de Londres; el testimonio de los niños víctimas en las Cortes Británicas). Ante la visión de este último video, las participantes pudieron expresar su angustia asociada a la identificación de los sentimientos de temor y vergüenza de las víctimas infantiles durante sus testimonios en la cortes Británicas, mediante la implementación de sistema cerrado de video y, al mismo tiempo, la expresión de sentimientos de admiración por la capacidad adaptativa de los magistrados para comunicarse con los niños testigos, a la vez que surgían sentimientos manifiestos de rechazo por las actitudes intimidatorias de otros letrados.

Conclusiones

Frente a los resultados observados, se puede concluir que los profesionales asistentes al curso, en relación con la problemática de victimización infantojuvenil, presentaron un marcado interés por la capacitación y la formación permanente que les permitiera adquirir competencias necesarias, no solo para la interacción con los menores víctimas y sus contextos, sino también para el trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

Sin embargo, se pudo comprobar la escasa formación en metodología de la investigación y en el desarrollo de textos científicos, por lo que se recomienda incluir contenidos conceptuales y procedimentales que favorezcan el desarrollo de habilidades investigadoras.

Además, ha resultado muy llamativo el elevado porcentaje de estudiantes femeninas con respecto a los únicos dos varones inscriptos, que tampoco lograron dar continuidad a la actividad formativa y de entrenamiento profesional en esta problemática tan compleja que afecta a la población de niños, niñas y adolescentes, especialmente vulnerables. Esto se podría interpretar como preservación identificatoria cultural de modelos profesionales basados en roles estereotipados de género, en relación con las tareas ancestralmente asignadas a las mujeres con respecto al cuidado de los niños. Teniendo en cuenta esta observación, se deben crear estrategias innovadoras que motiven el interés de los varones por la capacitación y el entrenamiento especializado en problemáticas que afectan a las poblaciones infantojuveniles vulnerables.

Por otro lado, se evidenció notable dificultad para involucrarse emocionalmente en esta problemática por parte de los profesionales, lo cual quedó demostrado por el bajo porcentaje (25 %) de estudiantes que alcanzaron a cumplir los objetivos propuestos, así como por los obstáculos individuales para desarrollar el trabajo grupal. Esto quiere decir que los contenidos relacionados con el sufrimiento infantil por victimización podrían influir negativamente y generar resistencias en los profesionales que se desempeñan en este tipo de problemáticas. Estas mismas resistencias estarían asociadas a los obstáculos institucionales y legislativos que interfieren en el adecuado accionar para defender los derechos de los menores víctimas, lo que conduciría al desarrollo de trastorno de *burnt out* (síndrome del quemado).

Además, una conclusión de la presente investigación podría ser la elaboración de una teoría innovadora con respecto a las diferentes valoraciones subjetivas individuales sobre la problemática de victimización infantil, que han sido causa de los resultados observados. Estas valoraciones podrían relacionarse, desde el punto de vista fenomenológico, a través de las narrativas de

los participantes (experiencias de vida que motivan su perfil de personalidad y sus conductas) y de los rasgos de la cohorte de dichos profesionales en estudio. Todo ello podría tender a favorecer prácticas pedagógicas futuras, basadas en la evidencia, que faciliten la adquisición de competencias necesarias para optimizar la resolución de conflictos en victimización infantil teniendo en cuenta el superior interés de NNA.

Para finalizar, se fundamenta la necesidad de favorecer la elaboración de investigaciones educativas debido a que “el conocimiento de lo fáctico necesita registrarse para beneficio de las generaciones futuras, que lo pondrán a prueba de sus dudas y sus nuevas hipótesis relacionadas con sus ambiciosos deseos” (Martorella, 2013a, p. 2).

Agradecimientos

Agradezco a la profesora Anna Candreva, por su generosidad y competencias en la transmisión de saberes y experiencia profesional en pedagogía médica; a mis alumnos y alumnas comprometidos con la adquisición de habilidades profesionales para la intervención adecuada en los casos de infancias vulnerables: a mi esposo y compañero de sueños y utopías; a los revisores de mi trabajo, por sus sugerencias y señalamientos; a los editores de la revista, especialmente Sebastián Suaza Palacio y al doctor Hilderman Cardona Rodas, por su interés por este tipo de problemáticas y su enseñanza a profesionales.

Cabe destacar que este trabajo surge como resultado de una tarea de investigación educativa propuesta durante el curso de Pedagogía Médica del Plan de Formación Docente Continuo, dirigido por la profesora doctora Anna Candreva en el Colegio de Médicos de la provincia de Buenos Aires (distrito IX), por convenio con el Departamento de Pedagogía Médica de la Universidad Nacional de La Plata, en el ciclo lectivo 2002, presentado con el título de *Curso: ateneos clínicos en abuso infantil y negligencia*.

Además, es el resultado de otro trabajo presentado en el ciclo lectivo 2005 en el módulo *Pedagogía médica: rol de los tutores e investigación educativa*, dictado por la misma profesora, cuyo título es *Investigación educativa: prevención de abuso infantil y negligencia*. Este fue presentado como comunicación científica, junto a la doctora Angela Lida Calderaro (coautora) en el XXII Congreso Argentino de Psiquiatría de APSA, llevado a cabo en la ciudad de Mar del Plata, del 27 al 30 de abril de 2006, con el título *Resultados de un entrenamiento en prevención de abuso infantil*.

Referencias

- Bélisle, C. y Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? *Éducation Permanente* (127), 19-47.
- Brassard, M. y Hardy, D. (1984). Psychological Maltreatment, *The Battered Child. Fifth edition*. The University of Chicago Press.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Wiley & Sons.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Candrea, A., Martorella, A., y Susacasa, S. (2011). Competencias vinculadas a la psiquiatría en el ejercicio general y de las especialidades. *Educación Médica Permanente*, 2(2), 36-37.
- Gilbert, P. y Parlier, M. (1992). La compétence: du "mot valise" au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18. https://www.researchgate.net/publication/271199193_La_competence_Du_mot_valise_au_concept_operatoire
- Ginisty, D. (1997). L'home au centre du debat sur les competences, *Entreprisesformation*, 103, 16-17.
- Gobierno de Canadá (2007). *Key Leadership Competencies*, Canada Public Service Agency and the Public Service Commission.
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Hayes, R. H. (1985). Strategic Planning Forward in Reverse. *Harvard Business Review*, 111-119. <https://hbr.org/1985/11/strategic-planning-forward-in-reverse>
- Helfer, M., Kempe, R. y Krugman, R. (1984). *The Battered Child* (5ª ed). The University of Chicago Press.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza Humana*. Ediciones Orbis.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. Falmer Press.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico: Una introducción a la epistemología*. A-Z Editora.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Ediciones Encuentro.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence*. Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (1997). Entrevista por Aattane, CH. *Entreprises-formation*, 100, 48-49.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les competentes individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Losada, A. V. (2012). Epidemiología del abuso sexual infantil. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 201-229
- Malpica, M. (1996). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 123 -140). Limusa.
- Martorella, A. y Portugués, A. (1998). Prevention of Sexual Abuse in Children with Learning Disabilities. *Child Abuse Review*, 7 (5), 355-359. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0852\(199809/10\)7:5%3C355::AID-CAR506%3E3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0852(199809/10)7:5%3C355::AID-CAR506%3E3.0.CO;2-O)

- Martorella, A. (2010). *Abuso sexual infantil: El juego como factor de resiliencia* [conferencia]. XI Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis). <http://psiqu.com/1-998>
- Martorella, A. y Candreva, A. (2011). Competencias de Psiquiatría necesarias para el ejercicio profesional de otras especialidades médicas. [conferencia]. XII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis). <https://bit.ly/2OppgCx>
- Martorella, A. (2013a). *Construcción Histórica del conocimiento científico*. Psiquiatría.com. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/construccion-historica-del-conocimiento-cientifico>
- Martorella, A. (2013b). El Rol del Médico en la Educación sexual Infantil y del Adolescente. *Tercera Época. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 4(2), 1-1. <http://revista.med.unlp.edu.ar/archivos/201312/27-Martorella.pdf>
- Martorella, A. (2014a). *Educación Sexual para Alumnos con Retardo Mental Leve*. [conferencia]. XV Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis). <http://psiqu.com/1-5255>
- Martorella, A. (2014b). *La educación sexual y el sistema educativo*. XV Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis). <http://psiqu.com/1-5254>
- Martorella, A. (2015). *Revictimización de los niños víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar por el poder judicial*. Bibliopsiquis. Blogs de psiquiatría. <http://psiqu.com/1-1874>
- Montmollin, P. (1984). *L'intelligence de la tache*. Lang.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Sainz Leyva, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs. Autoridad: una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031447>

Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea*

Ángela María Osorio Ospina

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
angela.osorio@upb.edu.co

RESUMEN

Este artículo constituye una reflexión y un análisis sobre las concepciones que tienen los docentes de educación superior acerca del currículo. El propósito es comprender dichas concepciones a partir de teorías preexistentes y de la propuesta curricular institucional. La investigación se desarrolló en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Medellín, institución de educación superior que cuenta con ochenta y cuatro años al servicio de la educación. El diseño metodológico se soportó en el paradigma cualitativo y, como estrategia de investigación, se utilizó el estudio de caso. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada,

el grupo focal y la revisión documental. Como resultados puntuales se encontró que los docentes comprenden el currículo más desde la práctica que desde la teoría. Esto quiere decir que el currículo no se puede limitar a una planeación de clase o al cumplimiento de unos lineamientos determinados, sino que la labor docente debe contemplar un tiempo adecuado para gestionar el currículo, por lo cual se otorga un lugar preponderante al docente en los procesos curriculares. Finalmente, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: concepciones; currículo; docente; Universidad Pontificia Bolivariana.

* Cómo citar: Osorio, A. (2021). Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 141-166. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a6>

Recibido: 9 de noviembre de 2020.

Aprobado: 15 de diciembre de 2020.

Conceptions of Higher Education Teachers about the Curriculum: a Contemporary Look

ABSTRACT

This article is both a reflection and an analysis on the conceptions that higher education teachers have about the curriculum. The purpose is to understand these conceptions from pre-existing theories and the institutional curricular proposal. The research was developed at the Universidad Pontificia Bolivariana (Bolivarian Pontifex University), Medellín, a higher education institution with 84 years at the service of education. The methodological design was supported by the qualitative paradigm and the case study was used as a research strategy.

The techniques used were the semi-structured interview, the focus group and the documentary review. As specific results, it was found that teachers understand the curriculum more from practice than from theory. The curriculum cannot be limited to class planning or meeting certain guidelines. The teaching work must consider an adequate time to manage the curriculum. A predominant place is given to the teacher in the curricular processes. Finally, some conclusions and recommendations are drawn.

Keywords: conceptions; curriculum; teacher; Universidad Pontificia Bolivariana.

Concepções de professores do ensino superior sobre o currículo: um visual contemporâneo

RESUMO

Este artigo constitui uma reflexão e uma análise sobre os conceitos que os professores do ensino superior têm sobre o currículo. O objetivo é compreender esses conceitos a partir de teorias pré-existentes e da proposta curricular institucional. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Pontificia Bolivariana, sede Medellín, uma instituição de ensino superior que tem 84 anos ao serviço da educação. O desenho metodológico apoiou-se no paradigma qualitativo, o estudo de caso foi utilizado como estratégia de pesquisa. As técnicas utilizadas foram a entrevista semiestruturada, o

grupo focal e a revisão documental. Como resultados específicos, constatou-se que os professores entendem o currículo mais desde a prática do que desde a teoria, o currículo não se pode limitar ao planejamento das aulas ou ao cumprimento de determinadas diretrizes, o trabalho docente deve contemplar um tempo adequado para gerir o currículo, um lugar preponderante é dado ao professor nos processos curriculares. Finalmente, algumas conclusões e recomendações são feitas.

Palavras-chave: concepções; currículo; docente; Universidade Pontificia Bolivariana.

Introducción

La educación superior es garante de formar los futuros profesionales que la sociedad demanda, lo que exige altos niveles de calidad para generar transformaciones permanentes. Una de las principales vías para lograrlo está en el currículo. Por ende, se debe propiciar una comprensión general acerca de este y de la gestión curricular, que se enmarcan en el contexto de un mundo cambiante y globalizado. Estos hacen de la educación superior un proyecto más innovador, integral y competitivo.

En el campo educativo, el currículo constituye una imprescindible carta de navegación. Este se ocupa de lo que los estudiantes deben aprender: estructura los contenidos, saberes y prácticas, bajo el contexto propio de cada institución, en dirección a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, contextualizados y flexibles. También tiene como objeto el estudio de la cultura y la formación integral de los sujetos desde múltiples posibilidades formativas, para posibilitar la resolución de problemas de la vida cotidiana y el entorno social, lo que constituye uno de los principales fines de la educación.

Cabe anotar que el currículo por sí solo no genera transformaciones, sino que se debe llevar a la gestión curricular, la cual hace parte de la gestión educativa general, que permite la organización y el desarrollo de lo planeado. Grundy (1998) plantea que “el currículo no es un concepto, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.19). Esta definición se acerca a una mirada más amplia del asunto en cuestión, pero también es importante hacer referencia a la gestión. Salas (2003), por su parte, argumenta que la gestión educativa no solo se encarga de atender necesidades y mejorar las organizaciones administrativas, sino también de administrar el currículo partiendo de determinado paradigma educativo.

Cada vez que se introducen cambios en el currículo, los docentes universitarios se enfrentan a una diversidad de conceptos y opiniones frente a los desafíos que este propone; por ende, es importante conocer las concepciones de los docentes y de los directivos docentes para poder determinar si efectivamente se logra lo que curricularmente se diseña.

Las instituciones de educación superior se consolidan como espacios donde se lleva a cabo y se configura el currículo; estos escenarios son formadores por excelencia. ¿Pero qué pasa cuando las concepciones de los docentes son variadas y diversas frente al currículo? ¿La variedad de concepciones frente a este tema enriquece o dificulta procesos institucionales? ¿Cómo aprovechar lo que piensan los docentes para una mejor articulación a las distintas propuestas institucionales y curriculares?

Esta investigación se desarrolló en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), seccional Medellín, ubicada en el departamento de Antioquia, municipio de Medellín, Colombia. Esta institución de educación superior, de carácter privado, fue fundada en 1936. La inquietud de abordar este tema de investigación se originó a partir de un interés personal y profesional por conocer las concepciones que subyacen frente al currículo y la incidencia de estas en la institución. La presente investigación se inició en el 2017 y se culminó en el 2019. Esta reflexión da cuenta del desarrollo y resultados de la investigación en torno a las concepciones docentes sobre el currículo en la educación superior.

Ejemplificando un poco más el tema a tratar, encontramos docentes en el contexto UPB que asumen el currículo como imposición, un asunto de poco interés, “carreta”, carta de navegación, la columna vertebral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un documento, una guía, un asunto que involucra a toda a la comunidad, entre otros.

Probablemente esta situación genera tensiones, puesto que se pueden hallar puntos de encuentro y desencuentro frente a las concepciones del currículo y de la gestión curricular. Solo en la medida en que se logre identificarlas, analizarlas y comprenderlas se podrá entender la naturaleza de estas. Magendzo (2010) plantea que en el acto de tomar decisiones curriculares siempre estarán en juego determinadas concepciones del mundo. Por tanto, dicho conocimiento no será ni neutro ni arbitrario; hay un trasfondo conceptual, político e ideológico.

En este sentido, esta investigación es una oportunidad para hacer una revisión de dichas concepciones y dilucidar cómo entienden los docentes la categoría de currículo y gestión en la educación superior y, por supuesto, en la misma institución que, para este análisis en particular, se hará especial énfasis en la categoría currículo. Es importante rastrear si los conceptos son entendidos desde las comprensiones teóricas, el saber disciplinar, los lineamientos institucionales, las creencias o si son un asunto inherente al quehacer pedagógico. Cabe resaltar la importancia de las concepciones, ya que de estas depende, en gran parte, la manera en que se diseña el currículo, la implementación y la trazabilidad que se hace del mismo.

Según Feixas (2010), “[l]as concepciones docentes se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno [...] los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (p. 1). Esto será relevante en esta investigación, puesto que si se conocen las distintas concepciones que tienen los docentes sobre este tema, se podrán hacer articulaciones curriculares pertinentes en la institución. Por su parte, Pinar (2014), teórico contemporáneo del currículo, expresa que “sólo [sic] a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social” (p. 4).

Indagar sobre las concepciones permite determinar similitudes o diferencias en los conceptos que poseen los docentes o los directivos docentes. Dado lo anterior, se abre la posibilidad de fortalecer la gestión curricular en la institución e introducir ajustes o transformaciones cada vez más contextualizadas, pertinentes, efectivas y eficaces para el mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación se soporta en el paradigma cualitativo porque este busca comprender un fenómeno y una realidad determinada que es interpretada por los individuos. No es cuantificable ni se basa en mediciones. Dentro de este paradigma, se optó por utilizar como estrategia de investigación el estudio de caso, puesto que el interés se centra en las concepciones de los docentes de la UPB Medellín y no en las de docentes de otras universidades o de todo el sistema de educación superior.

Según el alcance, es una investigación descriptiva. La unidad de análisis fueron docentes y directivos docentes de planta (internos). Las técnicas metodológicas de recolección de la información empleadas fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la revisión documental.

Antecedentes

En el rastreo realizado en libros, tesis doctorales, trabajos de grado de maestría y artículos investigativos se pueden encontrar investigaciones sobre gestión curricular, las cuales, en su mayoría, hacen énfasis en un tema u otro (currículo o gestión). En instituciones de educación superior se encuentran investigaciones sobre currículo, las cuales se van afinando en disciplinas específicas del saber (ingeniería, administración, ciencias de la salud, psicología, entre otras); además, son abordadas desde la teoría y la estructura del currículo, mas no se evidencian otros campos curriculares como los contextos, la cultura o las experiencias.

De otro lado, es importante resaltar que son pocas las investigaciones que indagan a la vez por los tres componentes propuestos para esta investigación: concepciones, currículo y gestión con especial énfasis educación superior. Se encuentran trabajos que abordan las concepciones de los docentes en otros niveles educativos. Estos se enfocan en otras temáticas como evaluación, procesos de aprendizaje, convivencia, competencias, entre otras, mas no se centran en concepciones sobre el currículo. La búsqueda se llevó a cabo en diversas bases de datos como Scopus, Dialnet, Redalyc, Google académico, entre otras. Fueron consultadas aproximadamente noventa fuentes, teniendo en cuenta las categorías de currículo, gestión, concepciones y educación superior de manera individual.

A continuación, se presenta una síntesis de autores que han investigado sobre alguna de las categorías conceptuales presentadas anteriormente.

En la investigación sobre *Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias* de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia, realizada en el 2016, los autores García y Rodríguez (2016) plantean que la gestión curricular es tomada por diversos autores como un proceso que transcurre por etapas interrelacionadas de planeación y organización, ejecución y control. En este sentido, afirman:

En los diferentes niveles organizativos del proceso docente, tales como la carrera, asignatura, clase y la tarea de trabajo independiente, se requiere gestionar el currículo mediante las funciones de dirección o administración de un proceso (planificar, organizar, ejecutar, verificar) con una conceptualización didáctica [...] La consecución de estas etapas persigue un mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Lograrlo requiere implementar y darle seguimiento al currículo diseñado. (García y Rodríguez, 2016, p. 315)

En la misma línea, Gimer, Fernández y Hernández (2010) presentan una propuesta de *Modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios*. Tal propuesta no se centra solo en la gestión del currículo. En ella, dan a conocer las tendencias actuales de la gestión basada en el enfoque de procesos y mejora continua, lo que involucra de manera directa la gestión de los currículos. Esta propuesta permite mirar la gestión del currículo desde un contexto internacional y establecer puntos de encuentro respecto a las estructuras educativas curriculares de América Latina y de Colombia. Destacan la importancia del recurso humano como fundamento para la calidad de la educación.

En el artículo *Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias*, Paricio (2012), basado en la experiencia de la Universidad de Zaragoza, habla acerca de los sistemas de gestión de calidad como una oportunidad para afrontar los retos de la educación superior en España. En este sentido, expresa que, para que sean motores de cambio, es necesaria una revisión permanente de los programas desde una perspectiva interna y no solo como sistemas de aseguramiento de rendición de cuentas externas.

En la tesis doctoral *Estrategias de innovación curricular y su potencial gestión en la universidad del Salvador*, el propósito de Mendoza (2015) era determinar si las estrategias de innovación curricular que se implementan en la Universidad del Salvador se sustentan en una verdadera política educativa curricular para su posterior gestión.

En la indagación sobre concepciones se encuentra un campo amplio de investigaciones desde otras líneas de investigación. Se hallan investigaciones sobre concepciones de evaluación, procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia, práctica docente, entre otras, pero se evidenciaron escasos antecedentes acerca

de concepciones sobre currículo en la educación superior. Aun así, algunos acercamientos sobre este tema son vistos desde otras líneas investigativas en educación.

En *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad*, Patiño y Rojas (2009) exploran las prácticas pedagógicas en la educación superior y el significado que los participantes le dan a diferentes labores académicas dentro del aula. Se centra, entonces, en las actitudes de los docentes frente al qué, el cómo y el para qué del conocimiento académico. Lo valioso de esta investigación radica en la indagación que se hace desde las subjetividades, lo que implica otros acercamientos al conocimiento desde lo simbólico, los imaginarios y las prácticas. Este asunto permite dimensionar el papel del sujeto dentro de la sociedad.

En el artículo *Enfoques y concepciones docentes en la universidad*, Feixas (2010) afirma que los enfoques y concepciones de los docentes cobran un papel relevante, específicamente desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior. Es de resaltar la definición que la autora ofrece sobre las concepciones, las cuales se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores dan a un fenómeno.

Marco teórico

Este apartado presenta, de forma sucinta, los referentes teóricos que fundamentaron la investigación. Existe un grupo considerable de teóricos que han abordado el estudio del currículo y de las distintas categorías expuestas a lo largo de la investigación. Por ello, se hace necesario una clasificación teniendo como referente las categorías conceptuales.

Una aproximación a las concepciones desde el ámbito educativo

Para iniciar, es de suma importancia resaltar, dentro de las concepciones, las subjetividades, ya que estas permiten la interpretación de las realidades desde las distintas maneras que poseemos para mirar el mundo. En este sentido, Patiño y Rojas (2009) afirman: “Algunos autores han asumido el problema de las subjetividades como eje fundamental para la comprensión de las acciones sociales y de las dinámicas comunicativas” (p. 94). Por ello, las concepciones no solo se deben abordar desde lo epistémico, sino también desde el campo práctico que lleva consigo cualquier estudio o análisis de realidades.

Asimismo, en el campo pedagógico las concepciones y el discurso del profesor parten de un conocimiento, un contexto y una historia de vida. Gualteros y Córdoba (2010) dan cuenta de cómo la forma de enseñar no solo depende del saber disciplinar, sino de su contexto. Abordan la visión de la enseñanza

desde una concepción de conocimiento ligado a la acción, con lo que se supera lo meramente técnico y cuestionan el campo de la formación del profesor en lo referente a qué conocen los educadores, cómo llegan a conocerlo y cómo podrían mejorar ese conocimiento. De ahí que las concepciones de los docentes frente a los procesos educativos no solo parten de lo epistémico, sino de todo aquello que circunda su experiencia y proceso de vida.

Existen unos supuestos básicos al abordar las concepciones, entre los cuales cabe mencionar: la visión del profesor como sujeto reflexivo y racional capaz de tomar decisiones, emitir juicios, poseer creencias y generar rutinas; considerar que sus pensamientos inciden e incluso determinan su conducta en el aula; y convenir que la reflexión y el pensamiento del docente se entienden desde las dimensiones explícita e implícita (Gualteros y Córdoba, 2010).

Por su parte, desde lo curricular, Magendzo y Donoso (1992) asumen una postura muy pedagógica que fortalece las concepciones en el campo educativo:

El desarrollo curricular no es una tarea que se realice de manera arbitraria, neutra o desprovista de un norte orientador. Esto se debe a que, en el proceso de desarrollo curricular, está en juego una concepción de hombre y de sociedad y por consiguiente un sistema valórico [...] la concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el conocimiento: sobre su origen, veracidad, naturaleza, etc. [...] se pronunciará sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación. (p.34)

De otro lado, Prieto (2007) plantea que las instituciones de educación superior se preocupan cada vez más porque la docencia sea una actividad efectiva. De igual manera, prestan especial atención a lo que piensan los profesores y la manera en que sus concepciones determinan en parte su acción frente a la didáctica y el aprendizaje de los educandos. Por otro lado, el autor señala la importancia de la reflexión que los profesores hacen en el aula, lo que permite pensar en la interpretación del por qué los profesores establecen sus propias concepciones.

Dentro de esta búsqueda, según Perdomo (2015), las concepciones pueden variar de acuerdo con la cultura, las costumbres, el saber específico o a las creencias. De esta manera, hace evidente que el saber pedagógico no solo se da desde las teorías, sino desde las construcciones que cada individuo elabora en relación con los otros y con los objetos. En este contexto, Pajares (1992) señala:

Algunos teóricos establecen la misma categoría para creencias, conceptos, concepciones, entre otros. Pajares sustenta que son términos complejos que ponen de manifiesto una mutabilidad dependiendo del dominio o la disciplina desde la cual se aborde, esa mutabilidad se puede ver reflejada en diversas acepciones como: juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, teorías implícitas, procesos mentales, perspectivas, entendimiento, entre otros. (Citado en Perdomo, 2015, p. 29)

Por su parte, Dworkin (1986) hace una distinción entre concepto y concepción: el primero alude al significado teórico y general de un término, mientras que el segundo hace referencia a la forma de llevar a la práctica un concepto. A su vez, La Madriz (2010) —citando a Giordan y De Vecchio (1987)— define las concepciones como el conjunto de ideas coordinadas y de imágenes coherentes y explicativas que utiliza el aprendiz para razonar una situación problema.

Encontramos, pues, que existe una diversidad de conceptualizaciones frente a las concepciones, pero se podría decir que en su mayoría están relacionadas con aquellas representaciones mentales que pueden dar significado a una situación vivencial y que determinan ciertas actitudes y comportamientos. Para el presente proyecto de investigación se asume una cercanía conceptual con Pajares (1992) —citado en Perdomo (2015)— puesto que reconoce el término en sus distintas acepciones, del cual es importante resaltar los juicios personales que influyen las acciones y discursos. De igual manera, Magendzo (1992) y Gualteros y Córdoba (2010) tienen posturas claras desde lo educativo que develan lo importante que es reconocer la postura de los docentes frente al objeto, que para este caso es el currículo y la gestión del currículo.

Teorías curriculares

Se dice que el término currículo es polisémico y ha sido entendido de diversas maneras según el contexto y el autor. El término *curriculum* procede del vocablo latino *currere* que significa “carrera” y hace referencia al camino recorrido (Kemmis, 1998). Los estudiosos de este tema sitúan el nacimiento del currículo como área específica de teorización en 1918 con la publicación del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, quien lo definió como una serie de experiencias escolares dirigidas a completar y perfeccionar el desarrollo de las habilidades de los alumnos. El currículo debe preparar para decidir asuntos de la vida adulta (Bobbitt, 1918, citado en Bolívar, 2008).

Como bien lo han expresado muchos estudiosos de este tema, existen tantas definiciones como autores. Por ello, Kemmis (1998) expresa lo siguiente en su texto *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*:

los teóricos del curriculum [sic] suelen contestar preguntas como estas mediante una definición del mismo, normalmente comienzan revisando las definiciones alternativas existentes, para una vez hechas las distinciones que creen pertinentes, conseguir una clara comprensión del curriculum [sic] y enunciar una definición. (p. 28)

Siguiendo el paradigma anterior, a continuación observaremos algunas conceptualizaciones que permiten una mirada holística.

Tyler (1973), citado en López (2000, p. 25), dice que el currículo es como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos. Johnson (1970), citado en Kemmis (1998), menciona que el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje y hace referencia a los fines como resultado de este. Taba (1974), muy cercana a la teoría de Tyler, afirma que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo. Este modelo tiene como eje cuatro preguntas básicas: “¿Qué fines desea alcanzar la institución educativa? ¿Qué tipo de experiencias pueden ayudar a alcanzar esos fines? ¿Cómo organizar, en forma eficaz, esas experiencias? ¿Cómo comprobar que los fines fueron alcanzados?” (Taba, 1974, pp.10-11).

Según se observa, estas primeras definiciones de currículo nos ponen en la línea de los currículos técnicos o también llamado por objetivos, el cual está orientado a un programa o contenido específico. Este currículo establece unos objetivos o fines educativos, direcciona los procesos de enseñanza y aprendizaje y su principal finalidad es instruir, controlar y transmitir. El maestro está llamado a cumplir con las estrategias que se fijan, por lo cual se convierte en transmisor de conocimiento, repetidor y acrítico. Los estudiantes, por su lado, se convierten en sujetos receptores, pasivos y memoristas.

Álvarez (2010) expresa lo siguiente frente al *currículo técnico*: “Se creía que, si se enunciaban muy bien los objetivos, ello garantizaría que el producto era más cercano a lo que los objetivos proponían” (p. 71).

Explorando teóricos más contemporáneos, encontramos a Stenhouse (1985) que plantea “El curriculum [sic] es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 194).

Tobón (2015), desde el enfoque socioformativo, asume el currículo como un proceso específico de acuerdo y negociación entre las instituciones y las personas respecto a la formación integral y el aprendizaje de competencias en los diferentes saberes. En este sentido, tiene como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico.

De otro lado, para Pansza (1989) el currículo consiste en:

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. (p. 21)

Sacristán (2002), a su vez, reflexiona sobre el currículo como práctica en un contexto. Hace énfasis en que no será fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no

cambian los contenidos, procedimientos y el análisis del contexto, y afirma que a las reformas curriculares debe unirse la formación de los docentes. También apunta: “el currículo es un proceso de naturaleza social. Cualquier diseño es abierto por necesidad, y nunca determinará totalmente la práctica” (Sacristán, 2002, p. 236).

Más aún, Grundy (1998) analiza que este no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto quiere decir que el currículo no es un concepto absoluto. Para la autora, el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Por su parte, Apple (2008) asume una posición muy crítica de la educación y el currículo y trata los siguientes postulados: ¿De quién es el conocimiento que se enseña y de quién no? ¿Quién se beneficia de la educación y quién no? ¿Qué podemos hacer para que la escuela sea más crítica y más democrática? En este sentido, Apple (2008) afirma: “Llegados a este punto quiero afirmar que el problema del conocimiento educativo, de lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de la sociedad” (p. 64).

Para Pinar (2014) el currículum es aquello que el ministerio requiere que ellos enseñen, esto es, los lineamientos o programas publicados, unos *syllabus* o tal vez una lista de libros que hay que leer. También señala que su concepto de currículo encierra varios significados. En este sentido, afirma que el currículum es un “concepto altamente simbólico, una conversación compleja que enlaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro” (Pinar, 2014, p. 38).

Frente al currículo oculto, Sacristán (2002) plantea en sus discernimientos que existe lo oculto y lo manifiesto, lo cual resulta fundamental aclarar. En este sentido, afirma: “la realidad no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto” (Sacristán, 2002, p. 152). De allí que el currículo no solo está constituido por aquello que la escuela ofrece, según sus propósitos, sino por una serie de aprendizajes que son incorporados por los estudiantes en los distintos ambientes escolares.

Desde el punto de vista de Torres (2016) sobre el currículo oculto, este afirma que son aquellos aprendizajes que los estudiantes aprenden y que los profesores no tienen intención de enseñar.

El currículo oculto “va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente” (Barriga, 1995, p. 8).

Según esta revisión teórica, es evidente la pluralización y caracterización del término currículo, el cual depende del concepto que tenga el autor. Aun así, es

importante resaltar las convergencias de los autores contemporáneos que, en su mayoría, denotan la responsabilidad social y ética que trae consigo el currículo. También es posible una diferenciación entre los postulados clásicos y la evolución de la teoría curricular que, para el caso de esta investigación, se da en el contexto de la educación superior y permite reflexionar si la educación ha estado centrada en las disciplinas o se ha avanzado, según las teorías contemporáneas —competencias sociocríticas, socioformativas, axiológicas, complejas, entre otras— en la formación integral que se acerque a un perfil de profesional crítico capaz de dar respuesta a las necesidades que demandan los contextos.

Cabe resaltar el papel relevante que se da al docente en los procesos curriculares institucionales, puesto que su accionar no debe ser meramente técnico ni transmitir un saber. Por el contrario, los nuevos escenarios exigen un docente reflexivo, analítico, investigador y cada vez más humano. De igual forma, se debe tener presente en el diario accionar del maestro el currículo que no está explícito ni es evidente, puesto que allí se aloja en gran medida parte de la apuesta formativa. La teoría articulada a las concepciones docentes permitirá enriquecer los argumentos y la reflexión en el campo curricular.

Marco metodológico

Esta investigación se soporta en el paradigma cualitativo, porque busca comprender un fenómeno, unos individuos y un contexto. No es cuantificable ni se basa en mediciones. Según el alcance, es una investigación descriptiva, ya que busca describir, en función de los objetivos, las concepciones sobre currículo que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín y así poder comprender y recoger los aspectos más característicos. Shuster et al. (2013) expresan:

[Esta] investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. (p. 121)

Dentro de este paradigma, se opta por un método hermenéutico que, en términos de Ortiz (2013), consiste en “los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p. 15). Según Gadamer (1998), nunca podremos tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos con nuestros valores, normas, pensamiento y estilo de vida.

Dado lo anterior, se utilizó como estrategia de investigación el estudio de caso, puesto que el interés se centra en las concepciones de los docentes de la UPB Medellín y no en las concepciones de docentes de otras universidades o de todo el sistema de educación superior. Un estudio de caso implica el análisis y presentación detallada, bien sea de un sujeto, de una institución o de un grupo.

La unidad de análisis fueron docentes y directivos docentes de planta (tiempo completo), en tanto estos tienen unas obligaciones relacionadas con el currículo y con la gestión. Se procuró que las personas incluidas fueran de programas distintos para abarcar a toda la universidad y alcanzar así una mirada más holística. Se contó con la participación de un docente por escuela y se seleccionaron algunos docentes que estuvieran en comisión administrativa, dado que estos tienen responsabilidades específicas frente a la gestión del currículo y, de ese modo, se puede ampliar el campo de las concepciones a indagar. Definidos los criterios, la muestra seleccionada fue de ocho docentes de aula, uno de cada escuela y cuatro docentes en comisión administrativa, que podrían ser: decano, director de facultad o coordinador de programa (figura 1).

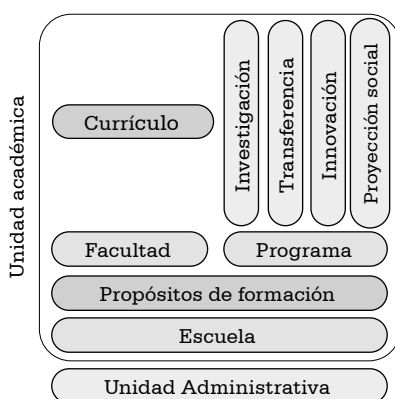


Figura 1. Unidades académicas

Tomado de: <https://www.upb.edu.co/es/estructura-academica>

Fuente: elaboración propia

La estructura académica de la universidad está conformada de la siguiente manera:

[cuenta con] unas unidades y dependencias de apoyo administrativo y unas unidades académicas. Estas últimas se dividen de la siguiente manera: Escuela: comprende y articula una o varias facultades o programas académicos referidos a una misma área de conocimiento. Facultad: ofrece uno o varios currículos académicos de formación profesional. Programa: propuesta académica que ofrece formación básica, profesional, avanzada o complementaria. (UPB, s. f.)

Las técnicas metodológicas de recolección de la información que se emplearon fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la revisión documental. Los instrumentos utilizados, tanto para la entrevista a docentes como para el grupo focal, fue una guía con preguntas abiertas y básicas que permitieran dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación; las preguntas tenían un diseño abierto para que el docente se pudiera desplegar en el discurso curricular. El grupo focal utilizó la misma guía de preguntas. La finalidad del grupo focal era generar y analizar la interacción entre los participantes y discutir las mismas preguntas para construir grupalmente significados y llegar a unas conclusiones. Las entrevistas individuales de los docentes y la del grupo focal fueron grabadas en audio y luego transcritas en Excel. Una vez elaborado el documento, se procedió a hacer una lectura rigurosa de su contenido con el fin de identificar las categorías. Para organizar la información fue necesario diseñar un cuadro, a manera de rejilla, en el que estas se agruparon. A partir de allí, se llevó a cabo la preescritura que permitió determinar la ruta a seguir.

A continuación, se presenta la caracterización de los informantes (tabla 1). También se muestra, de forma ejemplificante, la siguiente matriz de consistencia (tabla 2) presenta la categoría de análisis con los respectivos códigos que se utilizaron para almacenar la información en Atlas ti, la relación con algunas de las preguntas de las entrevistas, algunos fragmentos de la información brindada por los informantes, la frecuencia y el comportamiento de las subcategorías al momento de la codificación.

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Docente	Edad (años)	Sexo	Nivel de formación	Escuela	Tiempo de vinculación (años)
DB1	50	M	Mg	Ingeniería	30
DV2	34	F	Mg	Ciencias de la Salud	12
DE3	35	M	PhD	Derecho y Ciencias Políticas	12
DR4	55	M	PhD	Economía, Administración y Negocios	23
DG5	51	M	PhD	Teología, Filosofía y Humanidades	28
DA6	58	F	PhD	Arquitectura y Diseño	26
DC7	52	M	Mg	Escuela de Educación	30
DS8	47	M	PhD	Ciencias Sociales, Comunicación y Periodismo	20
GF	52	M	Mg	Escuela de Educación	32
GF	36	M	Mg	Economía, Administración y Negocios	12
GF	47	M	PhD	Derecho y Ciencias políticas	25
GF	35	M	PhD	Ingeniería	8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Matriz de consistencia

Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas	Categoría	Subcategorías	Código	Fragmentos
¿Qué concepciones tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín, acerca del currículo y la gestión curricular institucional?	Comprender las concepciones que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín, acerca del currículo y su impacto en los procesos de gestión curricular institucional.	Identificar las concepciones que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín sobre gestión curricular.	¿Qué es el currículo, que concepción tiene de él? ¿Qué elementos componen el currículo? ¿Qué función cumple el currículo en la educación superior? ¿Conoce la definición de currículo que assume la UPB? ¿Sabe usted en cuál documento institucional aparece la definición?	Currículo	Concepciones del currículo	CPC	“Para mí el currículo, es el recorrido, es como el centro del proceso de formación... no solamente entendido como ese plan de estudios, es el proceso de formación del estudiante” (DV2, comunicación personal, día de mes de año). “Quizás uno de los errores que cometemos, de entender que el currículo es un documento y no entender que el currículo es un proceso” (DE3, comunicación personal, día de mes de año) “El modelo pedagógico, están todas las didácticas y las metodologías que se vayan a aplicar en los distintos cursos, está el perfil de los docentes y el tipo de docente que se requiere” (DB1, comunicación personal, día de mes de año).
					Componentes estructurantes del Currículo	CC	

Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas	Categoría	Subcategorías	Código	Fragmentos
							<p>"Comprende: el propósito de formación, el perfil del egresado y por lo tanto el perfil de ingreso; tiene el asunto de los problemas, identificación de los problemas que va a solucionar o va a entrar a intervenir el egresado, tiene concepto por supuesto de la formación profesional, de la formación disciplinar e investigativa" (DR4, comunicación personal, día de mes de año).</p>
				Funciones del currículo		FC	<p>"Para mi currículo no solamente es lo que se plantea sino cómo se lleva a la práctica" (DV2, comunicación personal, día de mes de año). "Pretende que no solo el estudiante se forme en un saber, sino que pueda mirar otras disciplinas" (DC7, comunicación personal, día de mes de año).</p>

Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico de esta investigación, la herramienta utilizada para la transcripción textual de las entrevistas semiestructuradas fue Microsoft Excel —se requirió de dos mil cuatrocientos noventa horas de transcripción aproximadamente—. Luego se utilizó la versión 7 del *software* Atlas.ti para el proceso de codificación y el análisis de los resultados.

Los documentos son la historia viva de las instituciones, grupos o personas; estos recogen una serie de experiencias y vivencias que serán fundamentales para reconocer lo que antecede al presente. Para la investigación fue fundamental el rastreo documental, puesto que la UPB es una institución de trayectoria y resulta importante reconocer su historia y evolución, concretamente, frente a la gestión del currículo.

Para este caso se hizo un análisis de documentos institucionales que tienen estrecha relación con el currículo y la gestión curricular. La plataforma de la UPB fue un apoyo fundamental para el rastreo de información, puesto que la mayoría de los documentos institucionales reposan allí.

Para la recolección de la información se utilizó una rejilla de revisión documental que contiene ubicación del documento, cita o evidencia, palabras claves, conclusiones y comentarios (tabla 3). Esto permitió tener mayor referencia para el trabajo en relación con los objetivos planteados, establecer categorías de análisis y contrastar la información con el resultado de las entrevistas.

Tabla 3. Rejilla de análisis documental

#	Tipo de documento	Cita o evidencia	Palabras clave	Comentarios	Conclusiones
1	PEI	“Fortalecimiento de los programas académicos existentes, creación de nuevas facultades para responder a los cambios en el proceso de desarrollo industrial y social del país y a las transformaciones en la Iglesia” (UPB, 2016, pp.15-16).	Programas académicos, cambios, procesos.	Es importante evidenciar cómo, desde PEI, se plantean innovaciones y transformaciones que contribuyan al desarrollo académico y social.	Se evidencian procesos de integración y transformación que permiten responder a los contextos y necesidades locales, nacionales e internacionales.
2	PEI	“La construcción de capacidades humanas y competencias tendientes a la estructuración de perfiles más humanos, competitivos y productivos” (UPB, 2016, p. 22).	Capacidades humanas, perfiles, competencias, competitividad.	Me evocó el texto de Tobón. Creo que este apartado resume muy bien lo que es la universidad y su norte. Lo que denomina desarrollo integral, se ve reflejado en su apuesta académica, siempre con la finalidad de no solo formar en lo académico, sino en lo humano.	La institución tiene un proceso de formación muy claro: formar en el ser. ¿Esto haber, hacer y el ser. ¿Esto se ve reflejado en su apuesta institucional se ve reflejada en el que hacer diario de los docentes?
3	Modelo pedagógico	“El modelo pedagógico integrado privilegia el aprendizaje, la posición activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, el papel de mediador del profesor, la relación profesor-estudiante basada en el diálogo y guiada por el reconocimiento de la dignidad del otro como persona, la investigación, sin descartar el método expositivo, el trabajo experimental, la práctica y las actividades independientes debidamente acompañadas” (UPB, 2015a, p. 1).	Modelo pedagógico, aprendizaje, diálogo, guía, mediador, investigación.	El modelo pedagógico es muy completo, ya que toma al estudiante como un sujeto activo que también es responsable de su proceso de formación, pero sin dejar de estar acompañado por el docente. De esta manera se fortalece la autonomía, y el aprendizaje se da en forma colaborativa. En este sentido se unen los elementos prácticos con los teóricos para la adquisición de aprendizaje significativo.	Hay una propuesta de formación articulada a las capacidades y competencias. Dicha formación se debe triangular con el resultado de las entrevistas para establecer cómo y en qué medida se da cumplimiento al modelo pedagógico o cómo lo conciben los docentes.

Fuente: elaboración propia con base en datos del *Modelo pedagógico integrado* (UPB, 2015) y del *Proyecto Educativo Institucional* (UPB, 2016).

Resultados

A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos a la luz del marco teórico y de triangular la información de las diferentes técnicas de investigación.

Los elementos del análisis sobre las concepciones del currículo indican que, tanto los docentes como los directivos docentes, tienen en su discurso una concepción de currículo muy articulada a su práctica cotidiana, sus vivencias y a lo que está declarado por la institución. También es evidente que, dependiendo del nivel de formación de los sujetos y de la escuela (facultad) a la que pertenecen, se presentan posturas que van desde lo holístico hasta lo crítico, como lo definen diversos autores. A partir de este hallazgo se puede afirmar que pocos docentes tienen una concepción curricular desde una teoría específica, pero soportan su saber a partir de la experiencia, la práctica y el trasegar en la institución; esto ratifica que la experiencia contribuye a producir conocimiento. Gualteros y Córdoba (2010) convalidan lo anterior cuando plantean que existen unos supuestos básicos al abordar las concepciones, entre los cuales mencionan: creencias, rutinas, juicios, entre otros.

Una de las posturas más representativas encontradas en los informantes es la comprensión de que el currículo no es un plan de estudios ni un documento, y lo asumen como una guía dentro del proceso de formación. También lo precisan como un saber en relación con la enseñanza y el aprendizaje: es un asunto de la vida que tiene que ver con lo social y el saber pedagógico. Estos conceptos permiten superar la mirada del currículo técnico o por objetivos. En este sentido, Tyler (1986) plantea que el currículo significa un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe las prácticas pedagógicas para alcanzarlos.

Se podría afirmar que si los docentes conjugaran su práctica cotidiana con la formación pedagógica y curricular sería posible llegar a experiencias mucho más amplias en este campo. En este sentido, Díaz (2000) plantea, por ejemplo, que las concepciones teóricas son importantes para que se fundamente la práctica.

Respecto a las tendencias del currículo en un mundo globalizado y contemporáneo, Grinberg y Levy (2009) ven el currículo desde sus implicaciones sociopolíticas y culturales, y plantean que es importante que las escuelas y los docentes creen espacios de debate, reflexión y diseño de este, pensando tanto en lo que lo que están enseñando como en lo que van a enseñar. Por su parte, Sacristán (2002) afirma que el currículo es un proceso de naturaleza social, por lo que cualquier diseño es abierto por necesidad y nunca determinará totalmente la práctica. En síntesis, tanto la teoría como la práctica son soportes que fundamentan los procesos curriculares. Ambos aspectos son fundamentales según las respuestas de los informantes.

Otro hallazgo importante es que, si bien los docentes no tienen cercanía con ninguna teoría curricular, sí la tienen con los lineamientos curriculares institucionales, donde se reconoce que la principal función del currículo es la formación integral por capacidades humanas y competencias, lo que hace evidente una gran identidad y cercanía con los principios educativos de la universidad (UPB), labor que ha venido desarrollando la institución de forma permanente y continua para la apropiación de estos. El enfoque por capacidades humanas busca educar en y para los derechos básicos y sociales y propende por el respeto a la dignidad humana. Por otro lado, las competencias se entienden institucionalmente como una manera responsable de actuación del sujeto en diferentes situaciones y contextos de la vida personal y social (UPB, 2015b).

Cabe anotar la importancia que los informantes dieron al currículo oculto, lo que denota que no solo se forma a una persona con lo planeado y establecido, sino con todo aquello que el estudiante incorpora a través de su estancia en la institución. Pansza (1989) hace referencia a dicho concepto como lo no explicitado, lo que se da como fruto de las relaciones sociales. Las fuentes documentales institucionales hacen referencia al desarrollo de las capacidades humanas y competencias, así como a la formación integral de la persona y a la estructuración de perfiles más humanos, competitivos y productivos. Lo anterior permite asumir que los docentes no solo están prestos a trabajar el currículo desde lo establecido, sino desde los contextos, las necesidades y el reconocimiento de las nuevas generaciones que llegan a la institución. Un ejemplo de ello son los estudiantes con modos de aprendizajes diversos, problemas afectivos, carencias, soledades, generación nativa de las TIC, entre otros. Por ende, el currículo oculto es una buena opción para prestar especial atención a todo aquello que no está escrito y para no quedarse en límite solo de lo que está diseñado. Así lo expresa Sacristán (2002) cuando dice que la realidad no se reduce a lo evidente, sino que es preciso escudriñar en ella.

Por otra parte, en términos de las estructuras del currículo, se puede afirmar que los docentes las conocen, mas no hay trascendencia de las mismas. Esta situación se explica, según los informantes, por un hecho que lo determina, esto es, el manejo del lenguaje curricular y los formatos que cambian con relativa rapidez, lo que genera movimientos de forma pero no de fondo. Parecer ser que las estructuras, en vez de representar una fortaleza para entender y gestionar el currículo, entorpece la comprensión y los procesos asociados al mismo. Para consolidar las estructuras y el lenguaje curricular y hacerlos más efectivos, es importante que los cambios se generen de acuerdo con las necesidades y las finalidades claras y específicas. También se debe vincular a los docentes en las dinámicas de un mundo cambiante y globalizado, que demandan un pensamiento complejo, y a veces desde el caos, donde los conceptos no son estáticos, sino que, por el contrario, el currículo siempre será flexible y cambiante.

Los directivos docentes, al ejercer funciones administrativas, se muestran más empoderados frente a los componentes estructurantes del currículo y reconocen en ellos un asunto organizacional necesario que permite la proyección y la estabilización de procesos. Esta postura se asemeja mucho a la de Sacristán (2002) cuando plantea que las estructuras de un currículo se deben agrupar en torno a problemas básicos.

De otro lado, los docentes son enfáticos en afirmar que, a veces, la gestión del currículo se ve reducida solo a programar cursos, al diseño de una carta descriptiva, o a atender lo que el director del programa asigne, como entrevistas, diligenciar algún formato, un informe, asistir a una reunión, entre otras actividades. Aunque existen buenas intenciones de gestionar el currículo, finalmente se termina haciendo poco, según ellos, por la falta de tiempo. Consideran que el espacio que se asigna en la labor docente para preparar clases, evaluar y atender a los estudiantes se reduce a “minutos”, por lo que no se alcanza a hacer gestión del currículo de forma eficaz. Los docentes también hacen un llamado para que los directivos docentes sean realmente líderes de la gestión curricular, puesto que a veces no se comunican oportunamente los direccionamientos institucionales o se demoran en la implementación de los procesos por tránsito de la información que sale de la alta dirección hasta llegar a la facultad. Por tanto, se debe ser más efectivo en la comunicación y regular lo que corresponda a cada actor para que el currículo no pierda validez ni pertinencia.

Otro de los elementos identificados es que los informantes, en especial los docentes, hacen una gran diferenciación entre el docente interno y el externo, dado que el mayor número de docentes de la institución son externos (hora cátedra). Sustentan que un docente de cátedra no tiene ningún interés en conocer o gestionar el currículo, porque se le paga solamente por hora efectiva de clase o porque el mismo curso que tiene preparado lo dicta igual en distintas universidades. A lo sumo, lo que puede pasar es que se le entregue una carta descriptiva y se acomode a ella, pero no hará grandes esfuerzos por transformar o gestionar el currículo. Este aspecto emergente en la investigación no solo es un asunto importante a revisar en nuestra universidad, sino en general en la educación superior, puesto que constantemente se habla de políticas educativas para la calidad, las cuales deben involucrar al docente y bridle mayores garantías e incentivos para fortalecer la identidad institucional y para que “transforme a la educación superior en una institución proactiva que responda a las demandas reales de la sociedad” (García, Restrepo y Restrepo, 2007, p. 29).

Para finalizar, según Casassus (1999), en términos de la gestión educativa, los modelos se van ajustando y la reestructuración es una forma de dar respuesta a las limitaciones que presenta el modelo anterior, mas no lo invalida. Después de recoger los hallazgos y construir esta discusión, se develan procesos curriculares

importantes para tener en cuenta con el fin de hacer trazabilidades pertinentes o “ajustes” a partir de las concepciones de los docentes como actores fundamentales en el desarrollo curricular. El objetivo de esto es enriquecer y fortalecer los procesos institucionales desde lo pedagógico, lo administrativo y la proyección a la comunidad.

Conclusiones

Las concepciones de los docentes de educación superior de la Universidad Pontificia Bolivariana sobre currículo están dadas desde la práctica, el saber disciplinar y desde los diversos momentos culturales e históricos que han vivido los docentes. No se evidencia apropiación de modelos curriculares desde un punto de vista teórico, lo cual ratifica que la experiencia contribuye a producir conocimiento.

Queda desvelado que la gestión curricular no se puede limitar a una planeación de clase o a cumplir con unos lineamientos curriculares determinados, sino que es necesario establecer dentro de la labor docente un tiempo adecuado para gestionar el currículo en términos de la investigación, la innovación, la ejecución de proyectos, la discusión entre pares, la construcción de cartas descriptivas en comunidad, entre otras. De esta manera, se puede hacer del currículo un agente dinamizador de la formación integral y los saberes para garantizar la calidad de la educación y la consecución de objetivos de orden mundial, nacional, local e institucional.

Existe un gran reconocimiento por parte de los informantes del enfoque institucional por capacidades humanas y competencias, al igual que del modelo pedagógico que se debería aprovechar al máximo para la gestión curricular en las distintas escuelas, facultades o programas, en tanto que estos documentos se encuentran en consonancia con las tendencias y necesidades del mundo actual.

El currículo oculto fue una concepción muy recurrente en los informantes, puesto que su asunción permite revisar permanentemente la práctica docente y ajustar los currículos a las necesidades de los estudiantes, el contexto y la sociedad. De igual manera, esta categoría devela que los docentes y directivos docentes han interiorizado el enfoque por capacidades humanas y competencias, donde el ser y la dignidad humana son fundamentales en los procesos formativos.

Los docentes y directivos docentes reconocen que el currículo no es un asunto vertical y propio de la vicerrectoría académica o de los entes administrativos, sino que es un asunto transversal a todas las instancias y comunidad en general.

Los resultados de la presente investigación otorgan un lugar preponderante al docente dentro de los procesos curriculares. Estos son determinantes en

la formación de los educandos, en tanto deben poner en ejecución lo que está declarado en el modelo pedagógico de la institución. Su lugar debe ser el de un mediador-tutor que favorezca el pensamiento crítico y la formación en capacidades humanas y competencias para la transformación social y humana.

Cuando las concepciones docentes se soportan solo a partir del saber disciplinar, se evidencia en el docente menos compromiso con los procesos curriculares y con el enfoque institucional, lo cual lleva a una baja participación en procesos pedagógicos y de gestión.

Las concepciones curriculares de los docentes inciden categóricamente en el mejoramiento o detrimento de los procesos curriculares y, por ende, en la consecución de metas institucionales y educativas.

Para promover una adecuada gestión curricular institucional, es necesario tener en cuenta las concepciones de los docentes, en lo que respecta al currículo, para direccionar de manera más pertinente y contextualizada, fortalecer y dinamizar el trabajo colaborativo. También es importante alinear teoría, práctica y experiencia para subvencionar el camino de un adecuado proceso de implementación.

Recomendaciones

Se debe fortalecer, con los docentes, la relación de la concepción de currículo. Por ejemplo, esto se puede hacer con otros procesos institucionales en torno a la investigación, la innovación, la construcción permanente de los saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad para hacer de este no solo un concepto "políticamente correcto", sino un proceso que permita dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones.

Se precisa mayor vinculación de los docentes de hora cátedra en las propuestas educativas, puesto que estos, por el poco tiempo que permanecen en la institución, participan poco de los procesos curriculares. Esta situación limita la articulación y la consecución de algunos objetivos.

Reconocer las distintas concepciones docentes frente al currículo facilitan el diálogo, el intercambio de experiencias, la identidad institucional y la participación activa de los docentes y directivos docentes en las gestiones administrativas, académicas, pedagógicas y de proyección social. Quedan también desafíos para los futuros investigadores. Estos desafíos consisten en buscar la forma de implementar y articular las concepciones en las distintas etapas de la gestión del currículo: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Además, es importante crear propuestas más innovadoras y espacios para la

reflexión, sistematización y articulación con las nuevas apuestas educativas. De esta manera, se podría continuar con la consecución de mejores acciones pedagógicas para los futuros profesionales, al tiempo que se garantice el cumplimiento de los lineamientos curriculares, el enfoque, el modelo pedagógico, la misión y la visión institucional.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2550>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo* (3ª ed.). Artmed Editora.
- Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En Unesco (ed.), *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"* (pp. 13-28). Unesco-Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Icfes.
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Harvard University Press, Cambridge (Mass).
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4134>
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y método* (vol. II). Ediciones Salamanca.
- García, B., Restrepo G. y Restrepo, L. (2007). *Las competencias: comprensión de los sistemas de la vida, el conocimiento y los contextos*. UPB.
- García, M., y Rodríguez, F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Opción*, 32(11), 314-335. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21950>
- Gimer, I., Fernández, E. y Hernández, L. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería industrial*, 31(2), 1-6. <https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/294>
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Gualteros, W. y Córdoba M. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, 8(15), 15-32. <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2010.0015.01>
- Kemmis, S. (1998), *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Moratas.

- La Madriz, J. (2010). Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 11(1), 79-96.
- López, N. (2000). *Retos para la construcción curricular*. Magisterio.
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, (52).
- Magendzo, A., y Donoso, P. (1992). Teorías del currículo y concepciones curriculares. En A. Magendzo y P. Donoso (eds.), *Diseño curricular problematizador: una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica* (pp. 33-44). IIDH-PIIE.
- Mendoza, R. (2015). *Estrategias de innovación curricular y su potencial gestión en la Universidad de El Salvador (Sede central)* [tesis doctoral, Universidad de Granada; Universidad de El Salvador]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43357>
- Ortiz, D. (2013). Epistemología de investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetos. *Revista de clases historia*, (48), 2-23. <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/ortiz-epistemologia-investigacion.html>
- Pansza, M. (1989). *Pedagogía y currículo*. Gernika.
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>
- Patiño, L y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760/842>
- Perdomo, J. (2015). *Creencias de los estudiantes, profesores y acudientes del grado noveno de bachillerato sobre la evaluación en una institución educativa pública* [tesis de maestría, Universidad de Caldas].
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Narcea.
- Sacristán, G. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v27i1.3794>
- Shuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Taba, H. (1974.). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*; Troquel.
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto* (8ª ed.). Morata.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. (5ª ed.). Troquel.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (s. f.) *Estructura Académica*. Escuelas, Facultades y Centros.
<https://www.upb.edu.co/es/estructura-academica>

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2015a). *Modelo pedagógico integrado*. UPB.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2015b). *Lineamientos curriculares*. UPB.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. UPB.

Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación*

María José Briz Clariget

Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

mbriz@ucu.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-7620-8073>

RESUMEN

En este trabajo se realiza un análisis de las habilidades sociocognitivas como herramientas que deben ser utilizadas por el mediador en el proceso de mediación y ejercitadas con los participantes para poder gestionar los conflictos en forma constructiva. La metodología utilizada se centrará en un análisis doctrinario de la

materia y un análisis crítico de la información obtenida a los efectos de generar un aporte para que el tema sea enriquecido por la formación y experiencia práctica de la autora en el área.

Palabras clave: solución de conflictos; arbitraje; resiliencia; escucha activa; competencias para la vida.

* Cómo citar: Briz, M. (2021). Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 167-188. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a7>

Recibido: 30 de noviembre de 2020.

Aprobado: 3 de marzo de 2021.

Social and Cognitive Skills as Tools in the Mediation Process

ABSTRACT

This work analyzes the social and cognitive skills as tools for the use of mediators in the mediation process and employed by its participants to solve conflicts in a constructive way. The methodology employed in the research was centered on a doctrine analysis on the matter and a critical

analysis of the obtained information with the objective of generating a contribution to the topic and its enrichment with new information and practical experience of the author in this area.

Keywords: conflict resolution; arbitration; resilience; active listening; life skills.

As habilidades sócio-cognitivas como instrumentos no processo de mediação

RESUMO

Neste trabalho realiza-se uma análise das habilidades sócio-cognitivas como instrumentos que devem ser utilizados pelo mediador no processo de mediação e exercê-las com os participantes para poder gerenciar os conflitos de maneira construtiva. A metodologia utilizada centrar-se-á na análise doutrinária da matéria e uma

análise crítica da informação obtida aos efeitos de gerar uma contribuição para que o tema seja enriquecido pela formação e experiência prática da autora na área.

Palavras chaves: solução de conflitos, arbitragem, resiliência, escuta ativa, competências para a vida.

Introducción

En el ámbito de las interacciones humanas, el conflicto se presenta en forma constante en distintos niveles y con diferentes características. En la inmensa mayoría de los casos, la comunicación juega un papel muy importante en su gestación y es el origen del conflicto. Por lo tanto, si pensamos en una gestión constructiva de los conflictos que se presentan, es fundamental trabajar en la comunicación interpersonal. Las personas se comunican como pueden y como saben hacerlo. Las técnicas de comunicación se adquieren desde el momento en que la persona nace, y evolucionan de acuerdo con su contexto familiar, educativo y social.

En el campo de la mediación como método alternativo de resolución de conflictos es fundamental el nivel de desarrollo de las habilidades con las que las partes se enfrentan al problema que se les plantea y la capacidad que tienen de generarlas dentro del mismo proceso. Por otro lado, es fundamental el desarrollo que el mediador tenga de estas capacidades y el nivel de formación que posea para hacer que los participantes, durante el proceso —si no tuvieran alguna habilidad que fuere necesaria para gestionar constructivamente el conflicto al que se enfrentan—, puedan desarrollarla a través de la aplicación, por parte del mediador, de las técnicas específicas del ámbito de la mediación.

Es importante destacar que estas habilidades deben trabajarse desde el momento del nacimiento de cualquier persona. Los diferentes programas en el ámbito educativo y social deberían acompañar su desenvolvimiento y potenciar el desarrollo que se pueda lograr en el ámbito educativo y familiar. Si bien son capacidades que a la hora de gestionar constructivamente conflictos se vuelven imprescindibles, también son necesarias para que las personas puedan construir vínculos positivos con los demás y desarrollar su vida en un ambiente saludable. Esto no quiere decir que contar con ellas asegure no tener conflictos, ya que el conflicto es inherente al ser humano, sino que implica el modo en que la persona se posiciona frente a los conflictos, el grado de adaptación tiene a los cambios y la calidad de interacción ostenta a nivel social.

El análisis de estas habilidades, enmarcadas en el proceso de mediación, genera una verdadera gestión constructiva y asegura un proceso transformativo de las partes, pues aunque no es estrictamente necesario lograr un acuerdo para generar transformación, si este se alcanza, se logrará un alto grado de cumplimiento.

Desde la perspectiva del mediador, tradicionalmente se ha destacado la importancia de que esté capacitado en el uso de las herramientas específicas en el ámbito de la mediación, pero desde hace poco tiempo se comenzó a visualizar la relevancia que tiene contar con un manejo adecuado de las habilidades sociocognitivas desde su rol y como encargado de que las partes las desarrollen dentro

del proceso de mediación. Es habitual que se vincule la importancia de dichas habilidades a ámbitos de gestión de conflictos en los que el componente emocional es más alto, como en el terreno familiar o el comunitario. Sin embargo, actualmente se considera que su desarrollo es vital para gestionar cualquier tipo de conflicto dentro de un proceso de mediación con el fin de generar una transformación en las personas que forman parte de él.

Las habilidades sociocognitivas

Partiendo de la base de que para poder vivir en una sociedad pacífica es fundamental el comportamiento de cada una de las personas que forman parte de ella, es indispensable visualizar cuáles son las características que debe tener un individuo para poder lograr comportamientos constructivos en la gestión de sus conflictos.

Según lo que sostienen Pesqueira y Ortiz (2018):

Las habilidades socio-cognitivas son indispensables para aprender a vivir juntos, respetando la dignidad intrínseca de la que irradian los derechos fundamentales de cada ser humano, siendo en este contexto que para gestionar exitosamente los conflictos es necesario el desarrollo de dichas habilidades. Ya que su puesta en práctica, cuando nuestros intereses colisionan con los de otros, nos permite trabajar sinérgicamente en la búsqueda de soluciones que produzcan en los protagonistas la percepción objetiva de que el conflicto ha sido resuelto. (p. 257)

Si bien las habilidades sociocognitivas tienen una base biológica en el cerebro, permanecen en estado latente si, en el proceso de desarrollo como ser humano, no son tenidas en cuenta.

Según Myers, citado por Abello, Amar y Tirado (2014), el desarrollo humano:

Es multidimensional, porque incluye el mejoramiento de un conjunto interrelacionado de dimensiones. Es potencialidad, lo que implica siempre llegar a ser más. Es un proceso continuo, que comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida. Es un proceso integral, pues los diferentes elementos del desarrollo humano están interrelacionados y deben ser considerados como un todo. Es adaptativo, porque implica preservar el sentido histórico del individuo y al tiempo potencializar su capacidad de cambio. (p. 4)

Por este motivo, resulta fundamental tener en cuenta el desarrollo de estas habilidades en el proceso de crecimiento del ser humano, así como las físicas, lingüísticas, estéticas o ético-morales, siempre considerando que su capacidad de progreso es inagotable.

Las habilidades sociocognitivas son capacidades con las que el individuo nace. Al desarrollarlas, hacen que este se vuelva competente y le permiten esta-

blecer interacciones sociales constructivas con las personas que lo rodean y con la sociedad en general. Su desenvolvimiento depende de los procesos de aprendizaje que se dan en el inicio de su desarrollo dentro del ámbito familiar. Luego pasa gradualmente a depender de otros ámbitos, como el educativo, el social, el laboral, entre otros en los que el individuo se encuentra inmerso. Son habilidades que generan capacidades muy básicas, como permitirle discriminar entre objetos, estímulos y que, a través del crecimiento, se vuelven capacidades más complejas que permiten resolver de manera positiva los diferentes conflictos generados en la interacción permanente del individuo en el transcurso de su vida.

Según Gatti (2005, p. 124), uno de los abordajes clásicos más completos de las habilidades sociocognitivas lo desarrolló Paul Guilford en el año 1967. Este las organizó en un modelo de rejilla de cubo tridimensional en el que se encuentran comprendidos tres elementos: operaciones (cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación), productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones) y contenidos (figurativo, simbólico, semántico y comportamental). Este cubo genera ciento veinte celdas que pueden ser combinadas entre ellas de forma fluida, flexible y original. La importancia de este modelo, en el marco de este análisis, es la creación de lo que denominó "pensamiento divergente", el cual se sitúa en el ámbito del pensamiento creativo. Esta habilidad es fundamental a la hora de enfrentar un conflicto.

El pensamiento divergente se caracteriza por la flexibilidad espontánea, que es lo que le permite a quienes gestionan conflictos, por ejemplo, pedirles a las partes generar posibles alternativas para la situación planteada.

Gatti (2005) también afirma que muchos especialistas que han desarrollado el tema consideran que el procesamiento de la información es parte de la base de las habilidades cognitivas. Esta es una habilidad básica para la vida de cualquier individuo en la sociedad en la que estamos inmersos, en la que, de alguna manera, estamos intoxicados por la cantidad de información. Por ello, cada vez es más difícil su procesamiento y más profundo el impacto que esta tiene sobre la toma de decisiones (Gatti, 2005, p. 127).

Las habilidades sociocognitivas y la gestión de conflictos

Es evidente que el grado de desarrollo de las habilidades sociocognitivas que tenga el individuo condicionan la manera en que este se posiciona frente a una situación conflictiva. Todas las personas ostentan actitudes y estrategias que las predisponen, ante situaciones generadoras de desequilibrio, a lograr prevenir el conflicto o gestionarlo de manera constructiva. La gran destreza que debe tener el mediador, desde su perspectiva de mirada amplia, es saber utilizar la

habilidad y la técnica precisa en el momento justo del proceso para que esta impacte positivamente. Melendro y Monserrat (2017), en una investigación realizada para detectar las habilidades más relevantes que se deben desarrollar en los adolescentes para mejorar su inclusión social en contextos vulnerables, destacan el rol fundamental de las habilidades sociocognitivas.

Según Camacho y Céspedes (2018), las habilidades sociocognitivas son necesarias para enfrentar con éxito los desafíos que la vida presenta a diario. Las autoras mencionan algunas “habilidades para la vida” (propuestas por la Organización Mundial de la Salud, OMS) —como la empatía, la comunicación asertiva, el pensamiento creativo, el razonamiento crítico, entre otras— con las que es relevante que las personas puedan contar en cualquier contexto sociocultural. La investigación constata la necesidad de que los mediadores policiales cuenten con habilidades sociocognitivas y afirma que su desarrollo aporta al propósito ulterior de la construcción de paz y convivencia familiar pacífica.

Echeverría et al. (2020) destacan la importancia de estas habilidades a la hora de conseguir empleo, lo que condiciona su incidencia en el grado de desarrollo laboral y oportunidades laborales de una persona.

Ortiz y Gaeta (2019) refieren que en un programa de educación elaborado desde la Universidad de Barcelona se propone el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante el trabajo en el aula a partir de ciertas habilidades, entre las que se encuentran las “habilidades para la vida y el bienestar, destinadas a una utilización focalizada en la solución de problemas” (p. 151).

Por otro lado, Caballo (2007), en su investigación sobre la evaluación y desarrollo de las habilidades sociales, incluye las habilidades para solucionar problemas que

corresponden a la capacidad del niño para solucionar de una manera adecuada, y por sí mismo, los problemas interpersonales que se le presentan con otros niños [...] entendiendo que la relación del niño con el adulto es distinta a la que se da con otros niños y abarca también las habilidades del niño para relacionarse con el adulto mediante conversación, cortesía, peticiones, refuerzo y solución de problemas. (p. XIV)

Analizaremos en detalle algunas de estas habilidades y sus características principales.

La empatía

Según Rogers (año), citado en Gelsi (2011, p. 121), la “comprensión empática” es la aptitud que tiene una persona —en este caso el mediador como gestor de conflictos— de percibir y sentir el mundo interno del otro como si fuera el propio. Este fenómeno se presenta en el proceso de gestión de conflictos tanto

en quien tiene la tarea de orientar el proceso (el mediador) como en las partes que intervienen.

El uso de la fórmula como si dotará de profesionalismo la intervención, ya que quien está ejerciendo la tarea, como en el caso del mediador, debe analizar el conflicto con los ojos de la otra persona para conocer cómo lo siente y cómo lo vive. De esta manera, se implica en ello, pero de manera profesional, es decir, sin reconocerlo como propio, sin perder nunca la conciencia de su individualidad. La conservación de la distancia emocional entre el mediador y las partes es vital para que aquel pueda cumplir con su rol de forma competente. Tal como afirma Rogers (año), el profesional que reconoce con claridad el mundo del cliente está en disposición de hacer llegar su comprensión (citado en Gelsi, 2011, p. 121).

Camacho y Céspedes (2018) también manifiestan la importancia de la empatía como habilidad fundamental en el mediador policial, ya que contribuye a generar una buena comunicación en el marco de la solución de problemas y conflictos.

El momento en que el mediador puede llegar a transmitir a las partes esta habilidad sociocognitiva (la empatía) es cuando aplica la técnica del parafraseo o a través de las preguntas para tratar de trasladar lo que comprendió de la situación planteada.

La escucha activa

Otra habilidad indispensable para el mediador, y que es muy importante desarrollar entre las partes o con el propio mediador, es la escucha activa. Esta habilidad implica escuchar al otro, pero no para responder, sino para comprender lo que está diciendo. Esta habilidad es vital para ejercer el rol del mediador. A través de esta, este actúa como un amplificador de los pensamientos de las partes y logra que ellas se los replanteen para reconsiderar sus propias posiciones. La escucha activa es una habilidad comunicacional que se apoya en muchas otras técnicas derivadas de las ciencias de la comunicación para, de alguna manera, poder comprender y dar respuesta a las necesidades de las partes en un proceso de mediación. Mullender (año) manifiesta que “casi todos pensamos que sabemos escuchar, pero no es así. La mayor parte de la gente no lo hace con la intención de comprender, sino de responder” (citado en Iese Insight, 2014, p. 70).

La pregunta es una de las técnicas más utilizadas en todo proceso de mediación y la clasificación más general que puede realizarse, teniendo en cuenta su construcción y su finalidad, es entre preguntas abiertas y cerradas. La pregunta abierta es aquella que busca obtener información extensa sobre determinados hechos, pero se debe tener mucho cuidado al utilizarla, ya que deja

libres a las partes de hacer comentarios defensivos o acusatorios que hay que tratar de evitar en un proceso de mediación. Las preguntas cerradas, en cambio, van más direccionadas a obtener determinado dato preciso sobre un hecho concreto. Son útiles en procesos en los que el detalle es fundamental para gestionar el conflicto, pero son peligrosas porque muchas veces se puede traslucir a través de ellas la hipótesis del mediador sobre los hechos, lo que pondría en tela de juicio su neutralidad (Caram, 2006, p. 235).

Las oportunidades en las que se utiliza uno u otro tipo de preguntas son muy variadas, pero las preguntas cerradas son muy aplicadas en la etapa de cerrar acuerdos, mientras que las preguntas abiertas son sumamente oportunas en aquellos momentos en los que los mediadores están tentados a perder la neutralidad y emitir un juicio de valor o, sobre todo, en los casos en los que la profesión de origen permite brindar asesoramiento.

Otro tipo de preguntas muy útiles son las circulares, que llevan a las partes a reflexionar sobre el asunto, y tienen como objetivo que una se ponga en el lugar de la otra. Muchas veces son la vía para usar la técnica denominada abogado del diablo. Las preguntas, en general, logran encontrar información que no estuvo presente en la narrativa de las partes. Esta queda —de alguna manera— perdida en el proceso y es relevante para la gestión del conflicto. Por otro lado, identifican las distorsiones, eliminaciones y generalizaciones, así como permiten descubrir y dejar en evidencia el mapa del conflicto y de cada una de las partes que intervienen en el proceso. Adicionalmente, la pregunta genera un cambio en la atención de las partes y en cómo se sienten en el proceso. En este sentido, permite recuperar aquello que muchas veces se ha suprimido de la conciencia y cambia los recursos de los que se disponen a seguir gestionando el conflicto (Balletto, Briz y Falca, 2019, p. 143). Sin embargo, según Mullender (año, citado en Iese Insight, 2014), no es conveniente realizar muchas preguntas cuando se está escuchando activamente, ya que cada vez que interrumpimos corremos el riesgo de desviar el tema.

A través de la pregunta se logra la escucha activa y el mediador puede comprender lo que se dice, esto es, el contenido del conflicto, lo que provoca cada actor (lo que la pregunta suscita en una parte, en la otra y en el mediador) y cómo se dice o no se dice (la forma de expresarse que tienen las partes, sus gestos, miradas, posturas, tonos de voz, entre otros aspectos). Es fundamental que el mediador logre esta habilidad, ya que le permite conocer lo que le preocupa a cada participante o lo que quiere expresar, para poder entender qué es lo que lo lleva a tener determinada posición. Si el mediador logra manejar esta habilidad de forma eficiente, tanto en las sesiones conjuntas como en las privadas, podrá

detectar cuál es la posición y el interés de cada parte para comenzar a trabajar sobre los intereses y dejar de lado las posiciones.

Para las partes, lograr la escucha activa del otro es fundamental porque, en la mayoría de las situaciones conflictivas, los participantes no se sienten escuchados ni tampoco son capaces de escuchar activamente a la contraparte. Es por este motivo que, en muchas ocasiones, el gran desafío para el mediador es gestionar un vínculo conflictivo en el marco de una mala comunicación y no tanto el conflicto en sí mismo. Mullender (año, citado en Iese Insight, 2014) manifiesta que es una habilidad sociocognitiva difícil de lograr, ya que no solo se debe escuchar, sino interpretar y después poner a prueba esa interpretación, en el caso del mediador, cuando se realiza el parafraseo. Si este es correcto, la persona se va a sentir escuchada, pero si lo que interpreta no es acertado, se ha fallado en la escucha activa y esto puede generar desconfianza a la parte en el proceso.

El autocontrol

El conflicto siempre está rodeado de emociones, por lo que están presentes, en su gestión, durante todo el proceso y en todas las partes.

Etimológicamente, el término emoción proviene de movere que significa 'moverse'. Al añadirle la e inicial, quiere decir 'moverse hacia' (Goleman, 1995, p. 331).

Para algunos autores, "la emoción es un estado complejo que incluye una percepción acentuada de una situación y objeto, la apreciación de su atracción o repulsión consciente y una conducta de acercamiento o aversión" (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003, p. 5). Para Sellers (2019), "las emociones son esos sentimientos y apetitos que nos mueven a la acción dentro de sus propias posibilidades" (p. 11). Entonces, tanto quienes gestionan conflictos como quienes están involucrados en ellos deben saber manejar sus emociones a través del autocontrol. Dicha habilidad implica que el individuo sea capaz de darse cuenta de lo que debe hacer o no para no dañar al otro; pero, para lograrlo, es necesario el autoconocimiento. Esto requiere recorrer el camino de la conciencia propia y amigarse con las cualidades positivas personales que permiten abstenerse de hacer lo que no es bueno para uno ni para quienes lo rodean (Pesqueira y Ortiz, 2018, p. 23).

El autocontrol es vital para la rutina diaria y también lo es cuando se gestionan los conflictos propios. Específicamente dentro de un proceso de mediación, es fundamental que tanto las partes como el mediador puedan desarrollar esta habilidad para lograr un abordaje constructivo del proceso. La importancia de esta habilidad se acentúa más cuando los conflictos que se gestionan revisten

un alto contenido emocional, como en el caso de los procesos de mediación en el ámbito familiar, en los que la parte está impregnada de emociones a la hora de realizar la narrativa, escuchar al otro, tomar decisiones y cumplir acuerdos.

Camacho y Céspedes (2018) hacen especial hincapié en esta habilidad al analizar al mediador policial,:

se requiere potenciar a través de los procesos de formación y especialización en temas de mediación policial, en relación a la capacidad para expresar sus emociones, seguido del reconocimiento de emociones y sentimientos propios y de los demás y la regulación emocional.

Y por otra parte, con el manejo de tensiones y estrés [...] sin embargo, es de gran importancia que en los procesos de formación y especialización [...] se desarrollen capacidades relacionadas con el reconocimiento de fuentes y efectos del estrés así como la búsqueda de soluciones antes situaciones estresantes. (p. 292)

La compasión

La compasión, en tanto habilidad sociocognitiva, es considerada como el sentimiento de tristeza que produce ver padecer a alguien y que impulsa a aliviar su dolor o sufrimiento, a remediarlo o a evitarlo. Es una habilidad con la que se nace y que es inherente a la persona, pues es innato ayudar a alguien que está en riesgo o tratar de evitarle el mal a otro. Esto surge de la compasión que el ser humano siente por sí mismo, es decir, todos tratamos de cuidarnos a nosotros mismos y de evitar acontecimientos que nos generen tristeza o dolor. Y desde el sentir compasión por nosotros mismos surge el sentimiento de compasión por los demás (Pesqueira y Ortiz, 2018, p. 268).

Sin embargo, el contexto ha llevado a que, cada vez más, el ser humano pierda esta habilidad que es tan innata de su ser, ya que se estimula el individualismo, el sentimiento de indiferencia sobre el mal de otro y a que se vuelva más selectivo acerca de por quiénes siente compasión. Muchas veces acontece a nivel familiar. La falta de compasión de las generaciones más jóvenes hacia los adultos mayores es un tema de gran actualidad que llega, incluso, al desprecio, lo que genera conflictos familiares que son de alta complejidad a la hora de su gestión.

Es fundamental que en los diferentes procesos educativos y sociales en los que tiene lugar el desarrollo del individuo se mantenga presente trabajar dicha habilidad. Desde la escuela hasta la universidad, en el ámbito familiar, desde que la persona nace, durante el transcurso de toda su vida y también en el ámbito laboral —donde constantemente se revelan entornos cada vez más competitivos— se debería trabajar para que las personas logren ser compasivas con el otro para impactar positivamente en la gestión de sus conflictos.

Walters (2020, pp. 64-67) incluye la compasión entre las cuatro habilidades que debería tener un líder: colaboración, coraje, pragmatismo y compasión por sí mismo y por los demás. Walters estima necesario que el líder esté atento a lo que lo afecta y a lo que afecta al resto de sus compañeros. Hirsch, Izarra y Navia (2020, p. 13) consideran esta habilidad dentro de las que debería tener el docente universitario para poder ejercer su rol con calidad.

Louidor (año), citado en Latorre (2020, p. 93) manifiesta, en referencia a la situación actual de pandemia a nivel mundial, la relevancia de estas habilidades que, sin lugar a duda, se han hecho más visibles en este escenario de crisis. En este sentido, Louidor (año) manifiesta:

Se han caído las pequeñas burbujas y nos hemos encontrado con otro mundo que no era el que esperábamos. Ahora nos damos cuenta de que la mayoría del mundo sigue siendo pobre, carente de bienes básicos, sin oportunidad de tener posibilidades para una vida digna. Es la hora de recuperar la dolencia humana, la compasión que brota de una auténtica fraternidad que no se basa en la simpatía o empatía con unos o algunos, sino que apuesta por la humanización de todos por igual, incluso desgastando la propia vida en ello. (Citado en Latorre, 2020, p. 93)

En la gestión de conflictos y para el perfil del mediador es vital poder contar con esta habilidad, ya que genera un contexto favorable para que tengan lugar otras habilidades, como la empatía, la escucha activa y la asertividad.

Campos et al. (2014), siguiendo a Figley (2014), hacen referencia al fenómeno de fatiga por compasión, con el que se ven afectados muchos mediadores, y hacen hincapié en que "cuanta más exposición al cliente que sufre, mayor es la respuesta empática; cuanto mayor es el estrés por compasión residual, menor es la resiliencia a la fatiga por compasión" (p. 13).

El pensamiento creativo

Cuando las personas se encuentran frente a un conflicto y buscan ayuda para gestionarlo, por lo general se debe a que no ven la salida o encuentran una única solución que es contraria a la visualizada por la otra parte afectada. Por este motivo, es fundamental que quien gestione dicho conflicto trabaje sobre esta habilidad denominada pensamiento creativo.

El pensamiento creativo consiste en el desarrollo de nuevas ideas y conceptos. Se trata de la habilidad de formar originales combinaciones de ideas para llenar una necesidad. Esta habilidad requiere ser aprendida. Por ello, resulta fundamental que se encuentre presente su posibilidad de desarrollo desde edad muy temprana en el individuo.

La sociedad actual es compleja y dinámica, por lo que todos los conocimientos adquiridos hoy quedarán desactualizados dentro de muy poco tiempo, así que es importante, como individuos, tener la capacidad de pensar creativamente frente a situaciones desconocidas. Es necesario aprender a pensar frente al conflicto, ya que no se traen las soluciones adquiridas para todos los conflictos que se presentan en la vida. Pero, por lo general, la educación lleva siempre al pensamiento convergente, es decir, el que se caracteriza por el uso de la razón, la lógica y la experiencia, y muchas veces se deja de lado el pensamiento creativo o divergente, que es aquel que impulsa una forma de pensar diferente y creativa, especialmente útil para buscar soluciones a nuevos problemas (Font et al., 2020).

Sternberg y O'Hara (2005) estiman un error la baja importancia que se le da a esta habilidad, pues consideran que las personas que serán exitosas en el futuro son aquellas que tienen esta capacidad desarrollada. Aplicando su teoría a la gestión de conflictos, se puede afirmar que es fundamental para quien ayuda a gestionarlos —en este caso, el mediador— tener claro qué impacto tiene poder desarrollar en las partes esta habilidad a la hora de buscar soluciones al conflicto planteado. De acuerdo con esta teoría, existen tres aspectos de la inteligencia de las personas que son clave para la creatividad: las habilidades sintéticas, las analíticas y las prácticas.

La habilidad sintética es la habilidad para generar ideas nuevas, de alta calidad y adecuadas al conflicto planteado dentro del proceso de mediación. La habilidad analítica, según los autores, es la capacidad necesaria para juzgar el valor de las ideas propias y las de los demás, y decidir cuál de ellas es viable a la hora de solucionar un conflicto. Y la tercera y última habilidad dentro del pensamiento creativo es la práctica, que implica saber vender la idea a la otra parte y lograr llevarla a la acción (Sternberg y O'Hara, 2005, pp. 120-122).

La personalidad del individuo tiene conexión con su capacidad de desarrollar dicha habilidad. En este sentido, Barron (1969) manifiesta que “los individuos creativos están muy bien informados, se interesan por los problemas fundamentales, tienen facilidad de expresión, una personalidad bien afirmada, capacidad de iniciativa, son emprendedores, enérgicos y atrevidos” (pp. 45–48).

También el contexto en el que se gestiona el conflicto puede condicionar esta habilidad. Slabbert (1994) sostiene que “la creatividad se manifiesta mejor en ausencia de presiones externas y de control, en un clima de seguridad y confianza” (pp. 60-69). En el contexto que refiere el autor tiene lugar el proceso de mediación, ya que se trata de un procedimiento flexible, en el que se prioriza la confianza y la voluntad de las partes frente a la coerción.

Cuesta y Lora (2015) manifiestan que

la mediación creativa —en cuanto posibilidad de transformación, de articulaciones novedosas y de nuevas construcciones de sentido que permitan la reinención de la realidad existente— emerge en el momento en que los sujetos y grupos evidencian nuevas posibilidades de ser y proponen nuevos mundos posibles. (p. 54)

Por este motivo, el proceso de mediación podría ser campo fértil para que surja dicha habilidad, el mediador cuente con ella y pueda trabajarla con ambas partes frente a la gestión de un determinado conflicto.

La asertividad

La asertividad es la habilidad que tiene el individuo de transmitir a otro lo que cree y piensa en el momento y de la forma adecuada para no agredir.

Por lo general, el individuo, al encontrarse frente a una situación de conflicto, se inhibe o reacciona de forma agresiva. La asertividad es la habilidad que debe tener la persona para no actuar de ninguna de estas maneras, sino para poder transmitir su posición o interés de manera que no afecte al otro y, lo que es más importante, que sea escuchada. Muchas veces, por la falta de esta habilidad, la actitud que toman las personas frente a los conflictos es la inactividad, porque piensan que el conflicto desaparecerá con el paso del tiempo y no tendrán que enfrentarlo, pero de esta forma solo logran que el conflicto escale y que el vínculo entre las partes se deteriore.

Rancer y Avtgis (2006) desarrollan una teoría sobre la comunicación argumentativa y agresiva. En este sentido, establece la diferencia entre una discusión constructiva, basada en esta habilidad sociocognitiva, y una destructiva, basada en la hostilidad. Consideran que, a pesar de que el conflicto es inherente a cualquier persona, la forma de discutir diferencia la manera en que se gestiona ese conflicto: constructiva o destructiva.

Izquierdo (2010) manifiesta que “la comunicación asertiva es una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar ideas y sentimientos; este tipo de comunicación es necesaria y conveniente a causa de los beneficios que genera” (p. 3).

Por otro lado, Martí (2020) afirma:

La asertividad es el arte de expresar nuestras necesidades y opiniones sin ofender a los demás. En cambio, las personas no asertivas suelen pecar, por exceso o por defecto, de un estilo agresivo o sumiso que les lleva a generar conflictos con los demás, tener una baja autoestima y a no lograr sus objetivos. Las personas asertivas se expresan de forma franca y directa pero sin imponer su criterio, y utilizan un lenguaje corporal relajado, un tono de voz firme y un espacio interpersonal adecuado. (p. 23)

La asertividad está vinculada con la capacidad para defender derechos propios. Por lo tanto, primero hay que tener esa capacidad para luego poder transmitir de manera asertiva lo que se piensa y defenderlo. Según Pesqueira y Ortiz (2018, p. 267), también implica saber extraer lo mejor de las experiencias pasadas para interaccionar con el presente y cicatrizar las heridas que dejan los conflictos vividos para generar un nuevo contexto que permita convivir en forma armónica.

El desarrollo de esta habilidad en el mediador es básico. Si su comunicación no es asertiva con respecto a las partes, será complejo que logre una comunicación eficiente. El mediador debe tener total libertad para expresarle a las partes y a sus letrados, si estuvieran presentes, lo que él percibe y piensa del proceso de una manera sincera y clara. En la necesaria actitud proactiva que debe tener como persona responsable de guiar el proceso, la forma de comunicarse en todas las etapas y en la aplicación de las diferentes técnicas —como en las preguntas o el parafraseo, su comunicación debe ser asertiva. Una técnica puede ser muy buena, pero si se utiliza en un momento que no es el correcto dentro del proceso, seguramente fracasará y esto implica falta de asertividad por parte del mediador.

Dentro su rol, el mediador también tiene el deber de lograr que las partes se comuniquen de la mejor manera posible y de forma asertiva. Cuando las partes se presentan en el proceso de mediación, por lo general, se encuentran en posiciones enfrentadas y, por lo tanto, la comunicación entre ellas es agresiva o puede darse que alguna parte sea sumisa frente al estilo agresivo de la otra. El gran desafío para el mediador es que ambas logren cambiar el estilo comunicacional para poder alcanzar una comunicación asertiva en el proceso de gestión del conflicto al que se ven enfrentadas.

El razonamiento crítico

El razonamiento crítico estriba en analizar y evaluar la consistencia de los pensamientos —en especial de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana— a través del conocimiento y la inteligencia para poder tomar una posición fundada sobre un determinado tema. Uno de los principios del mediador es ser neutral. Esa objetividad necesaria está implícita en esta habilidad, la cual consiste en razonar críticamente en cuanto al seguimiento del proceso y las técnicas a utilizar.

Según Elder y Paul (2005), “es importante resaltar que el desarrollo del pensamiento crítico implica la utilización de estrategias cognitivas, que, sometidas a estándares intelectuales, progresivamente habilitan y aumentan la probabilidad de resultados más oportunos a la hora de pensar” (p. 7).

Las habilidades que Halpern (1998), según explican Júdez-Orcasitas, Borjas y Torres (2019), identifica como asociadas al razonamiento crítico son:

El razonamiento verbal y escrito, es decir, la capacidad de comprender y utilizar la información que está incluida en nuestro lenguaje cotidiano; el análisis del argumento que permite identificar información relevante, supuestos y creencias; la formulación de hipótesis; la posibilidad de analizar una situación identificando imprecisiones, contradicciones o reconociendo las limitaciones y de la ejecutoria de planes de contingencia, así como la resolución de problemas utilizando múltiples estrategias que pueden implementarse para analizar y resolver un problema de la vida real. (p. 22)

Esta habilidad en la figura del mediador y de las partes se activa cuando ellas se enfrentan a una carencia o necesidad en el momento de gestionar el conflicto. Al detectarse, se despliega esta capacidad como un conjunto de acciones y estrategias que, trabajando en forma conjunta, generan razonamiento crítico sobre determinado hecho, lo que lleva a la toma de decisiones en el proceso de gestión del conflicto (Saiz, 2012). Para Saiz (2012), “el pensamiento crítico es la mayor expresión de un óptimo funcionamiento intelectual” (p. 25). Se produce en el mediador y en las partes una habilidad que les permite vincular elementos argumentativos y explicativos, lo que genera toma de decisiones que, a través del proceso de mediación, no solo los llevan a lograr solucionar un conflicto, sino a transformar la realidad.

El autocuidado

Esta habilidad es fundamental para que el mediador pueda cumplir su rol de manera eficiente. El proceso de mediación está centrado en la gestión del conflicto que, en principio, siempre tiene una esencia negativa y genera sentimientos adversos en las partes que se enfrentan a él. Por lo tanto, el mediador debe afrontar, en la gran mayoría de los procesos, estos sentimientos por parte de los involucrados y gestionarlos.

El rol del mediador no implica solo el manejo de la gestión que las partes hacen de su conflicto, sino que debe gestionar también sus propias emociones para que no afecten la calidad de su rol. Es habitual que, además, el contexto en el que se realiza el proceso de mediación tenga una connotación negativa, y el mediador debe poder manejarlo de modo que este no influya en su ejercicio profesional.

Uribe (1999) define el autocuidado como

Una práctica que involucra líneas de crecimiento en las que toda persona debe trabajar cotidianamente para tener un desarrollo armónico y equilibrado. Estas líneas de crecimiento que propician un desarrollo integral se relacionan con la dimensión

emocional, física, estética, intelectual y trascendental del ser, a través del desarrollo de las habilidades afectivas, cognoscitivas y sociales. (p. 16)

El autocuidado tiene ciertos principios que deben ser tenidos en cuenta en el momento de su implementación. En primer lugar, es un acto de vida que permite a la persona, a través de su voluntad, ser sujeto de sus propias acciones. Por otro lado, debe ser una filosofía de vida que acompañe al individuo en su quehacer diario y ser fundamento para el sistema formal e informal en el que interactúa. Y, por último, es una práctica social que implica cierto conocimiento y elaboración del saber, que trae implícitos determinados intercambios y relaciones interindividuales (Uribe, 1999, p. 16).

Debe también —quien pretende cumplirlo—, siguiendo a Uribe (1999), contar con ciertas estrategias para que este autocuidado sea posible:

a) Desarrollar en las personas autoestima, empoderándolas de un modo que les permitan cambiar sus condiciones personales en pro de su cuidado.

b) Involucrar el diálogo de saberes, lo que permite identificar, interpretar y comprender la dinámica del mundo de la vida de las personas.

c) Explorar y comprender la ruptura que existe entre conocimiento, actitudes y prácticas, y tratar de generar propuestas de acción que hagan viable su armonía.

d) Asumir el autocuidado como vivencia cotidiana para poder compartir con las partes la importancia de su cuidado.

e) Contextualizar el autocuidado en la realidad de las partes del proceso, de acuerdo con sus creencias, valores y motivaciones, entre otros elementos.

En este sentido, Campos et al. (2014):

El autocuidado incluye seguir estándares reconocidos para cuidar de uno mismo, (descansar, dormir ...), pero también conviene utilizar un plan de auto-cuidado diseñado individualmente y actualizarlo periódicamente. Es fundamental la auto-monitorización o bien la monitorización a través del apoyo social para conocer el nivel de satisfacción y fatiga de compasión.

Un pobre auto-cuidado puede tener consecuencias negativas como reducir el nivel de satisfacción por compasión, dañar la salud del profesional de ayuda y de sus relaciones, así como dañar a los clientes. (p. 15).

La resiliencia

La resiliencia puede definirse como “la capacidad de una persona para recobrar de la adversidad fortalecida y dueña de mayores recursos. Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida” (Walsh, 2004, p. 26). Este concepto viene a derribar

nociones convencionales, tales como que no es posible eliminar los efectos de los traumas tempranos o graves que se han sufrido y que las situaciones adversas siempre tienen, a corto o largo plazo, efectos perjudiciales para el individuo.

Ahora, siguiendo a Walsh (2004), la resiliencia va más allá de sobrevivir al evento adverso, ya que hay personas que quedan atrapadas en este suceso en la condición de víctimas, se retroalimentan en las heridas y se ven impedidas para crecer por el enojo y el sentimiento de culpa. Mientras tanto, quienes poseen la virtud de la resiliencia son capaces de curar sus dolorosas heridas, hacerse cargo de sus vidas y desarrollar una existencia integral y plena (Wolin y Wolin, 1993, p. 8).

El concepto de resiliencia es diferente a los de invulnerabilidad y falta de sufrimiento. La resiliencia implica que la persona logra ganar la batalla contra el elemento adverso, pero en esa batalla está presente el sufrimiento y se trabaja sobre las dificultades a las que se enfrenta como ser vulnerable, tanto en el plano interno como interpersonal (O'Connell, 1994, p. 234).

Tradicionalmente, se ha identificado la condición de superar la adversidad con una concepción individualista que se basa en las virtudes de la persona y que se considera innata. En la actualidad, el concepto de resiliencia se analiza desde una interacción entre lo innato y lo adquirido, con sustento en las relaciones de apoyo como, por ejemplo, la propia familia o recursos externos como maestras, sacerdotes o terapeutas.

O'Connell (1994) comprobó en su investigación que los individuos, cuando soportan padecimientos, emergen de ellos con una energía que, de no haber sido por estos, no hubieran desarrollado. Esto quiere decir que la resiliencia no surge a pesar de la adversidad, sino a causa de esta.

Walsh (2007) realiza un análisis sistémico de la resiliencia con énfasis en la importancia de esta perspectiva. La autora manifiesta que para lograr una verdadera comprensión del término es necesario adoptar una teoría sistémica. Esta teoría amplía la idea de que la adaptación es individual y la inserta en procesos transaccionales más amplios, como la familia y otros sistemas sociales, y presta atención a las influencias mutuas que se producen en tales procesos. Werner (1989, pp. 72-81) manifiesta que en el niño existe una relación estrecha de afecto con un adulto significativo con el que se identifica y recibe de él señales de aliento a la hora de superar sus penurias. Bowlby (1988, p. 119) se aproxima al contexto relacional, pero lo limita siempre a una forma reducida al centrarlo únicamente en una persona significativa del entorno que establece una relación con el menor en riesgo.

Desde una perspectiva ecológica, la teoría sistémica analiza las distintas esferas de influencia que impactan sobre el riesgo y la resiliencia en el transcurso de la vida de una persona (Rutter, 1987). Desde una perspectiva evolutiva, los mecanismos de superación y adaptación no son considerados riesgos fijos, sino que implican procesos multideterminados que transcurren temporalmente.

La resiliencia es una habilidad básica para gestionar el proceso de mediación en lo que refiere a las partes. Es un proceso comunicativo en el que los protagonistas del conflicto tienen la capacidad de solucionar los problemas cuando actúan de manera constructiva a través de una actitud dinámica y activa. De esta manera, se fortalecen los vínculos entre ellos y con aquellos que, a criterio del mediador y de las partes, puedan ser importantes para lograr una solución en el conflicto; se impulsa la capacidad que tienen como seres humanos para sobreponerse a la adversidad y, a partir de esta adversidad, construir un futuro entre sí durante el proceso. Guisao, Rincón y Arias-Pérez (2017) afirman que es fundamental para el mediador lo que ellos denominan la “capacidad de absorción”, esto es, de reconocer “información nueva externa, asimilarla, transformarla y aplicarla con el fin de crear valor”. Si bien los autores lo analizan organizacionalmente, esta capacidad se enmarca dentro de la habilidad de resiliencia que debe lograr desarrollar cualquier mediador y desplegarla en las partes para obtener la información de la nueva situación planteada, procesarla y generar una nueva situación aportando valor.

La tarea del mediador en el transcurso de la mediación es comprender en qué puntos se debe potenciar la resiliencia para conseguir resultados más exitosos en la gestión del conflicto y en el aprendizaje necesario que las partes deben hacer de este proceso para poder enfrentar conflictos que se presenten en el futuro.

Conclusiones

El manejo de las habilidades sociocognitivas tiene un fuerte impacto en el proceso de mediación. Es un tema que debe tener un necesario abordaje interdisciplinario en el que la psicología, la educación, la medicina y el área de gestión de conflictos enriquezcan el análisis desde diferentes perspectivas.

Tanto el mediador como las partes cuentan con algunas de ellas desde el momento de su nacimiento, ya que son innatas, mientras que otras se van desarrollando en función de la realidad de cada individuo. Sin perjuicio de esto, es importante que el mediador tenga en cuenta que dichas habilidades tienen que estar presentes en el proceso y que, de no tenerlas él o las partes, deben ser desarrolladas durante su transcurso.

Es imprescindible lograr una escucha activa del mediador hacia las partes, de las partes entre sí y con respecto al mediador para poder gestionar cualquier conflicto al que se vean enfrentados.

La empatía es una habilidad indispensable para generar vínculos saludables en la vida cotidiana que se hace también fundamental a la hora de entender a los demás. Asimismo, es imprescindible el autocontrol tanto del mediador como de las partes. Su importancia se acentúa en procesos en los que los conflictos que se gestionan tienen alto nivel emocional. En este sentido, Castellano et al. (2017) afirman:

[La] asertividad permitirá a las personas actuar con base en sus intereses, defenderse sin ansiedad y expresar cómodamente sus sentimientos; ello implica el respeto tanto hacia el propio individuo como hacia los demás, al reconocer también los sentimientos y los derechos de los otros. (p. 58)

El pensamiento creativo es, sin lugar a duda, un método alternativo de resolución de conflictos de la mediación que genera un nuevo camino de entendimiento a nivel social y permite construir otras posibilidades que permitan solucionar los conflictos que se presenten (Baca, 2011).

El razonamiento crítico como habilidad del mediador, tal como afirman Tamayo, Zona y Loaiza (2015, 123), es “una actitud frente al conocimiento y hacia la vida” que nos permite enfrentarnos a las situaciones conflictivas y poder resolverlas.

El autocuidado del mediador supone aprender a participar en las dinámicas de la sociedad, en el proceso de mediación y tomar posición frente a las demandas recibidas, sabiendo cuidarse en su rol a través de las estrategias desarrolladas. Además de las prácticas que genere, el mediador debe componer espacios de reflexión con las partes sobre lo que estas saben, viven y sienten en las diferentes situaciones de la vida. De esta manera, pueden ayudar a identificar acciones a favor de su propio autocuidado.

La compasión es una habilidad innata, pero en el desarrollo del individuo, muchas veces debido al contexto, pierde intensidad. Es importante que en el proceso se logre que el mediador y las partes vuelvan a descubrirla, ya que los seres humanos son, por sí mismos, compasivos con el semejante.

Ser resiliente es, en la actualidad, una habilidad que realmente regula la calidad de vida, ya que no se puede evitar enfrentar conflictos, pero sí se puede controlar el modo en que se enfrentan y qué enseñanzas tomar de ellos.

En conclusión, es indudable la importancia que estas habilidades revisten en el proceso de gestión de cualquier conflicto, sin importar su naturaleza. Por

otro lado, al ser algunas innatas y otras adquiridas, es relevante tener en cuenta que su desarrollo debería hacerse en todos los ámbitos en los que el individuo se desenvuelve, ya sea familiar, educativo, organizacional o cualquier otro.

Agradecimientos

El presente artículo deriva de la actividad investigativa de quien lo escribe en el terreno de gestión de conflictos, particularmente, en el ámbito de la especialización desde un enfoque interdisciplinario del método. Se profundiza, en esta oportunidad, en las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación que permiten a las partes y al propio mediador gestionar de forma constructiva sus conflictos.

Referencias

- Abello, R., Amar, J. y Tirado, D. (2014). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. La Imprenta Editores.
- Baca, C. (2011). Reseña de los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, J. Martín barbero. *Razón y Palabras*, 75. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/07_Baca_M75.pdf
- Balletto, S., Briz, M. y Falca, L. (2019). *Manual básico de mediación*. Universidad Católica del Uruguay.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent – child attachment and healthy human development*. Routledge.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales* (7ª edición). Siglo XXI Editores.
- Camacho E. y Céspedes, N. (2018). Habilidades socio-emocionales: un elemento esencial en el policía como mediador en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 14(2), 279-295. Enlace.
- Campos, J., Cardona, J., Bolaños, I. y Cuartero, M. (2014, setiembre). *La Fatiga por Compasión en la Práctica de la Mediación Familiar. Hipótesis para una investigación* [comunicación]. X Congreso Mundial de Mediación, Génova, Italia. https://www.researchgate.net/publication/279288785_La_Fatiga_por_Compasion_en_la_Practica_de_la_Mediacion_Familiar_Hipotesis_para_una_investigacion
- Caram, M. (2006). *Mediación. Diseño de una práctica*. Librería Histórica.
- Castellano, M., Virviescas, J., Castro, E., Alvarino, C., Pinzón, B. y Gutiérrez, R. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de la paz: importancia de los medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 56-65. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a4>
- Cuesta, O. y Lora, M. (2015). La mediación creativa. Un acercamiento a su construcción conceptual. *Revista Luciérnaga*, 14(7), 46–63. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/818>
- Echeverría, L., Pineda, J., Lafont, T. y Palleres, S. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la

- mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 217-254. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063236011/index.html>
- Elder, L. y Paul, R. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. y Martín, M. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Font, M., Heras, J., Latorre, J., Nieto, M., Ricarte, J. y Ros, L. (2020). Cognitive avoidance questionnaire: factor structure and psychometric properties. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(3), 457-467. <https://doi.org/10.6018/analesps.397711>
- Gatti, B. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. (M. Rodríguez, trad.). *Enunciación*, 10(1), 123-132. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/462>
- Gelsi, P. (2011). Transferencia y empatía. *Ciencias Psicológicas*, 5(1), 117-122. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/103>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Guisao, S., Rincón, L., y Arias-Pérez, J. (2018). Capacidad de tecnologías de información y desempeño organizacional: efecto mediador de la capacidad de absorción. *Cuadernos de Administración*, 30(55). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.30-55.ctido>
- Hirsch, A., Izarra, D. y Navia, C. (2020). Rasgos Propuestos por Académicos de Posgrado con Respecto a lo que Significa Ser un Buen Profesor Universitario. *Trayectorias*, (51), 3-24. <http://www.trayectorias.uanl.mx/51/index.htm>
- Iese Insight (2014). Negociación: el poder de la escucha activa. Las habilidades necesarias para cerrar un buen trato. *Iese Insight* (20), pp. 67-71.
- Izquierdo, G. (2010). *Ensayo sobre el proceso de la comunicación efectiva*. Atlantic International University. <https://bit.ly/3uP4Qnt>
- Júdex-Orcasitas, J., Borjas, M. y Torres, E. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *Reidocrea*, 8, 21-34. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-4.pdf>
- Latorre, M. (2020). ¡Esto también pasará! (Mensaje a los millenials, centenials y a los más mayores). *Educa UMCH*, 1(15), 5-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.133>
- Martí, F. (2020). Cómo mejorar nuestra comunicación con los demás en el trabajo. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, (181), 52-54.
- Melendro, M. y Montserrat, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19034>
- O'Connell, G. (1994). *Resilient adults: overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.

- Ortiz, L. y Gaeta, M. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista Panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (27), 149-167.
- Pesqueira, J. y Ortiz, A. (2018). *Mediación asociativa y cambio social. El arte de lo posible*. Universidad de Sonora.
- Rancer, A. y Avtgis, T. (2006). *Argumentative and Aggressive Communication: Theory, Research and Application*. Sage.
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resiliencie and protective mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Saiz, C. (2012). *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades*. Ediciones Pirámide.
- Sellers, M. (2019) Derecho, razón y emoción. (G. Arias, trad.). *Revista Filosofía*, 18(2), 235-260. <https://doi.org/10.18273/revfil.v18n2-2019012>
- Slabbert, J. (1994). Creativity in education revisited: reflection in aid of progression. *The Journal of Creative Behavior*, 28(1), 60-69.
- Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Comunicación e Información*, (10), 113-149. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110113A>
- Tamayo, O. Zona, R., Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Uribe, T. (1999). El autocuidado y su papel en la promoción de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 17(2), 109-118. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/16870>
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu.
- Walsh, F. (2007). Traumatic loss and major disasters: strengthening family and community resilience. *Family Process*, 46(2), 207-227.
- Walters, R. (28/10/2020). Las 4 aptitudes imprescindibles del líder del futuro. Especial directivos. <https://bit.ly/38PRttJ>
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.

Las prácticas socioeducativas y sus desafíos en la formación arqueológica-universitaria regional, Mendoza, Argentina*

Leticia Saldi

Ianigla; Conicet; Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
leticiasaldi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0344-7185>

Luis Mafferra

IAE; Ianigla; Conicet; Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
luismafferra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3966-6833>

Vanina Terraza

IAE, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
vaninavterrazza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7942-1005>

Karina Castañar

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
karinasilvana.cg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3509-0363>

RESUMEN

A partir de la revisión de la extensión en América Latina y la definición de las denominadas prácticas socioeducativas (PSE) que se proyectan en las universidades nacionales argentinas, analizamos los desafíos que representa esta forma de vinculación social para la novel carrera de arqueología en la Universidad Nacional de Cuyo. Para ello, contextualizamos nuestro caso de estudio situado en el norte de la provincia de Mendoza, centro oeste argentino. Realizamos un análisis de antecedentes sobre la extensión haciendo foco en aquellos momentos, conceptos y paradigmas que permitieron establecer formas igualitarias de construcción del conocimiento entre

universidad y entorno. Sobre este legado, definimos las principales características de las PSE. Posteriormente, revisamos los antecedentes en cuanto al rol social y a la extensión en arqueología latinoamericana, y consideramos los casos regionales. Finalizamos exponiendo los desafíos que representan las PSE como formas integrales de extensión en la formación universitaria en arqueología y que implican redefinir la propia disciplina en cuanto al rol del profesional, su vinculación con el entorno y los sujetos sociales.

Palabras clave: relación universidad-contexto; América Latina; formas integrales de extensión; Licenciatura en Arqueología; centrooeste argentino.

* Cómo citar: Saldi, L., Mafferra, L., Terraza V. y Castañar, K. (2021). Las prácticas socioeducativas y sus desafíos en la formación arqueológica-universitaria regional, Mendoza, Argentina. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 189-217. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a8>

Recibido: 26 de agosto de 2020.

Aprobado: 25 de noviembre de 2020.

Social and Educational Practices and their Challenges in Regional Archaeological-University Training, Mendoza, Argentina

ABSTRACT

Starting with a review of the concept of extension in Latin-America and the definition of Social and Educational Practices (PSE) projected in Argentinian national universities, this research analyzed the challenges this form of social bonding poses for the newly created archaeology studies in Cuyo's National University. Therefore, we first contextualize our case study, located in the Mendoza province, Central-West Argentina. The study then performs a background analysis about extension focusing on those moments, concepts and paradigms which allowed the disposition of egalitarian knowledge construction way of between university and its environment. From

this perspective the study defined the main PSE characteristics. Later, reviewed the precedents concerning social roles and extension in Latin American archaeology considering regional cases. Finally, the study puts forward the challenges PSE have as an integral extension form representing university education in archaeology, which implies the redefinition of the very same discipline regarding the role played by its professionals and their connection with the environment and social subjects.

Keywords: university-environment relation; Latin.America; integral extension forms; archaeology studies; Central-West Argentina.

Práticas socioeducativas e seus desafios na formação arqueológica universitária regional, Mendoza, Argentina

RESUMO

A partir da revisão da extensão na América Latina e da definição das chamadas Práticas Socioeducativas (PSE) que se projetam nas universidades nacionais argentinas, analisamos os desafios que esta forma de vínculo social representa para a nova carreira da arqueologia, na Universidade Nacional de Cuyo. Para isso, primeiro contextualizamos nosso estudo de caso localizado no norte da província de Mendoza, centro oeste da Argentina. Fizemos uma análise dos antecedentes da extensão, enfocando aqueles momentos, conceitos, paradigmas que permitiram estabelecer formas igualitárias de construção do conhecimento entre a universidade e o meio ambiente. Com base nesse

legado, definimos as principais características do PSE. Posteriormente, revisamos os antecedentes a respeito do papel social e da extensão na arqueologia latino-americana, consideramos casos regionais. Concluímos expondo os desafios que a PSE como forma integral de extensão representam na formação universitária em arqueologia e que implica na redefinição da própria disciplina no que se refere ao papel do profissional, ao seu vínculo com o meio e os sujeitos sociais.

Palavras-chave: relação universidade-contexto; América Latina; formas abrangentes de extensão; Bacharel em Arqueologia; Argentina centro-oeste.

Introducción

La arqueología se fundó como la ciencia encargada de investigar y analizar el comportamiento de poblaciones humanas pretéritas a partir de sus restos materiales, y se detuvo en aquellas que no tenían sistemas de escritura occidentalizados. Sus producciones científicas ayudaron a conocer los modos de vida de grupos de cazadores-recolectores o el surgimiento de las primeras formas de cultivo y domesticación de animales, entre otros temas. En este contexto, el lugar del arqueólogo (por lo general varón) era indiscutible y clave a la hora de producir discursos que establecieran lo que finalmente formaba parte del pasado de un grupo humano, una cultura o incluso una nación. Su rol para la sociedad contemporánea era dado, además, por su función como analista experto de las materialidades pasadas, en especial como el encargado de determinar qué objetos o lugares eran relevantes para ser conocidos y recordados por las actuales y futuras generaciones. Así, los museos o los sitios de valor patrimonial eran los contextos donde esta vinculación se concretaba. En estos, si bien primaba el objetivo de la conservación, también se presentaban exposiciones dispuestas de acuerdo con los paradigmas dominantes de cada momento y a los discursos históricos vigentes. Hasta fines del siglo XX la relación entre arqueología y sociedad se establecía en estos términos y se restringía, con algunas excepciones, a las dadas en dichos espacios.

Este papel desempeñado por la arqueología en la sociedad comenzó a resquebrajarse ya desde el último cuarto del siglo XX. Las críticas surgieron tanto desde dentro de la disciplina como desde las poblaciones indígenas contemporáneas que cuestionaron los discursos y las representaciones que se transmitían sobre ellas, así como la propiedad de los materiales expuestos y que hasta ese momento eran solo el objeto de estudio de los arqueólogos. Ello generó profundos debates basados en las siguientes preguntas: ¿A quién le pertenecen los restos arqueológicos? ¿Quién decide sobre lo que se puede exponer y cómo? ¿Cómo y con qué fines se articulan los discursos sobre el pasado? Así emergieron nuevos interrogantes que abrevaban en cuál era finalmente el rol social de la disciplina. Estas problemáticas se abordaron desde enfoques como la arqueología social latinoamericana (Vargas, 1995), la arqueología pública o comunitaria (Funari, 2002; Salerno, 2013), las arqueologías indígenas (Ayala, 2020), entre otras.

No obstante, esta emergencia de perspectivas no se vio reflejada de manera clara y generalizada en el surgimiento de nuevas metodologías de trabajo y formas de intervención social. Especialmente, no afectó la formación disciplinar en arqueología que continúa dirigida a la recuperación y análisis de materialidades para la investigación del pasado con escaso énfasis en la relación con actores y problemáticas presentes. Esto es notable en la carrera de Arqueología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, en la cual los autores

de este artículo somos docentes. Además, si bien no existen estudios exhaustivos sobre el tema, este déficit en la formación de habilidades para la inserción social de la arqueología parece ser general a escala latinoamericana, con base en lo observado por algunos estudios exploratorios (González Jaramillo, 2008; Ramundo, 2008).

Sin embargo, la conexión entre academia y entorno social no fue ni es una problemática exclusiva de la arqueología ni de su formación, sino más bien de todo el conjunto universitario desde sus inicios. ¿Cómo se transmitía el conocimiento hacia los entornos donde se ubicaban las universidades? ¿Cómo se vinculaban formalmente las distintas disciplinas, entre ellas la arqueología, a los saberes y prácticas de los sujetos sociales no universitarios? La relación universidad-sociedad tiene una importante trayectoria y ha pasado por distintos vaivenes de acuerdo con los procesos históricos mundiales, latinoamericanos y nacionales, por lo que las formas en que se ha concebido la extensión ha ido de la mano de los contextos sociopolítico y económicos de su tiempo.

Desde las últimas dos décadas del siglo XX, los distintos países latinoamericanos se vieron atravesados por profundas problemáticas sociales, ambientales y culturales que se entrelazan con las históricas. Conflictos socioambientales desatados por la lógica extractivista; el crecimiento exponencial de la violencia de género; la visibilización de movimientos sociales que apuestan por un dinamismo respecto al género y la sexualidad; el rol de la informática, la virtualidad y la inteligencia artificial en nuestras vidas; el auge de enfermedades que amenazan a la propia especie humana en su conjunto son algunas de las grandes problemáticas que atraviesan las primeras dos décadas del segundo milenio. A su vez, estas se suman a los procesos históricos de jerarquización y exclusión social, cultural, política y económica con que se configuraron los países latinoamericanos a partir de la colonización de sus territorios.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la formación disciplinar en arqueología y las formas en que se han concebido la extensión universitaria en América Latina y las problemáticas socioculturales político y económicas del nuevo milenio, nos centramos en conocer los aportes y desafíos que representa para la formación en arqueología una forma de extensión universitaria denominada *prácticas socio-educativas* a nivel regional y que se imponen para ser trabajadas en las diecinueve unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo, situada en la provincia de Mendoza, en el centrooeste de Argentina.

Para ello, el artículo comienza por exponer la contextualización local de la que partimos, los conjuntos de antecedentes y fuentes relevadas. Posteriormente, le continúan tres grandes bloques. En el primer bloque analizamos el legado, muy presente en la actualidad, de la reforma universitaria de 1918 en Argentina

y extendida hacia otros países latinoamericanos. Considerando la importancia de la extensión en esta reforma universitaria, analizamos los diversos significados de extensión y de vinculación universidad-sociedad que le sucedieron, y se hizo hincapié en los antecedentes locales que hoy, desde distintos lugares, repercuten en la formación universitaria en arqueología. Para finalizar este apartado, reflexionamos sobre un formato reciente de extensión universitaria denominado prácticas socioeducativas (PSE) o prácticas sociocomunitarias, el cual tiene un gran alcance en las universidades argentinas, así como en las locales. Este formato se presenta como guiador en la relación universidad-sociedad en la segunda década del nuevo milenio en adelante.

En el segundo apartado analizamos los principales debates que se vienen generando en la arqueología desde hace algunas décadas a escala latinoamericana. Estos conllevan a reflexionar sobre el vínculo de la disciplina con diversos actores y problemáticas actuales. Posteriormente, observamos las limitaciones a la hora de aplicar o generar nuevas formas de intervención social. Finalmente, repasamos experiencias y antecedentes en vinculación social y arqueológica en la región del norte de Mendoza.

En el tercer bloque reflexionamos sobre cómo las PSE y su propuesta interpela, influye y estimula cambios en los paradigmas hegemónicos de la formación en arqueología. En este apartado reflexionamos sobre cómo las PSE y su legado histórico, basado en el diálogo de saberes, el conocimiento coconstruido, la inserción e involucramiento de docentes y estudiantes en las problemáticas de las comunidades, implican comenzar a reconstruir la propia disciplina al reconciliar la práctica con las teorías críticas. Supone también reformular el rol de docentes y estudiantes en arqueología, ya no como los hacedores del pasado, sino como interlocutores para repensar-rehacer el pasado en conjunto e inmersos en las contradicciones del presente. En este sentido, finalizamos el artículo especificando los desafíos que representan las PSE en la formación disciplinar en arqueología.

Contexto local y metodología de análisis

En el marco de diversos procesos de movilización social en la provincia de Mendoza, la Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo) redactó en el 2013 su *Plan estratégico 2021* y expuso, desde su inicio, la necesidad de integrar la docencia con la investigación, la vinculación y la extensión “articulando saberes y disciplinas; se involucra con la sociedad en el logro del bien común, en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo socialmente justo, ambientalmente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo argentino” (Universidad Nacional de Cuyo, 2013, p. 2). Atento a las problemáticas sociales, culturales, ambientales

y económicas de la provincia y la región de Cuyo en general, lo que se presentaba históricamente como optativo —es decir, la extensión—comenzó a plantearse bajo una política universitaria general, obligatoria y que debía adoptarse en las diecinueve unidades académicas (UA). De esta manera, las prácticas socioeducativas (PSE) cobraron gran relevancia al transformarse en parte de la currícula universitaria de sus ciento veintidós carreras de grado y pregrado.

Junto con esta transformación, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), unidad académica fundante de la propia Uncuyo en 1939, se crea la Licenciatura en Arqueología, la cual se desprende de la carrera de Historia y adopta a las PSE desde sus inicios para proponer los siguientes objetivos: “Llevar a cabo actividades de docencia y extensión que promuevan la transferencia, difusión y vinculación con la sociedad de los aportes de la Arqueología al conocimiento del pasado y a la conservación del Patrimonio cultural” (Ordenanza 55, 2019, p. 14).

El plan de estudio en Arqueología se encuadró en los marcos establecidos por el plan estratégico universitario, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Educación Superior 24.521 (1995), que definen a la educación como un bien público y un derecho garantizado por el Estado en donde la educación superior “debe garantizar igualdad de oportunidades, inclusión social, equidad y respeto a la diversidad” (Ordenanza 55, 2019, p. 4). Su Plan de Estudio se configuró a partir de

los lineamientos pedagógico-didácticos del Enfoque Basado en Competencias (Ord. 075/16-C.S. Uncuyo). El mismo supone focalizar la atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y poner el énfasis en la articulación de saberes con situaciones concretas de la realidad. (Ordenanza 55, 2019, p. 78)

Entre las competencias generales planteadas para la Licenciatura en Arqueología, destacamos dos: i) “asumir una actitud reflexiva y crítica, generando acciones que tiendan hacia la construcción colectiva del conocimiento y transformación de la realidad” y ii) “planificar, coordinar y evaluar proyectos de intervención de relevancia social y cultural en articulación con diferentes actores sociales” (Ordenanza 55, 2019, p. 12)

Desde estos lineamientos, las PSE se destacan en dicha formación por plantearse como uno de los espacios donde la articulación entre universidad y sociedad es central y planificada desde el inicio de cualquier proyecto. Las PSE tienen un rol protagónico dentro del Plan de estudio de la carrera de Arqueología, el cual propone las siguientes expectativas de logro:

Establecer vínculos con la sociedad y sus problemáticas sociales y comunitarias relevantes de un modo activo y comprometido. [...] Establecer procesos de interacción proactivos que contribuyan con el análisis, la detección, la comprensión y solución de problemas sociales concretos del contexto en el cual desarrollará su actividad

profesional. [...] desarrollar actitudes solidarias y comprometidas en los ámbitos en los que se desempeñará [el futuro o futura profesional. [...] Desarrollar la capacidad de generar propuestas pedagógicas comprometidas con el medio social, en las cuales se profundicen los saberes curriculares propios de su formación profesional de base. (Ordenanza 55, 2019, p. 25)

En dicha carrera, las PSE tenían previsto ejecutarse a partir del 2020. Sin embargo, su ejecución fue impedida como producto de la crisis mundial sanitaria desatada por la COVID-19. Para evitar la propagación del virus en Argentina, se decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio (Decreto 297, 2020, y sucesivos), lo que implicó, entre otras cosas, el cierre físico de todas las instituciones, entre ellas las educativas, y la imposibilidad absoluta del encuentro físico entre estudiantes, docentes y poblaciones locales. El tiempo de distanciamiento social propició, sin embargo, el momento necesario para indagar sobre estas prácticas en términos históricos y contextuales. Esto nos permitió conocer el o los legados que recupera y trae al presente en sus distintas escalas espaciales, latinoamericanas, argentinas y regionales.

Para ello, nos propusimos trabajar en el relevamiento y lectura crítica sobre tres aspectos: el primero tiene que ver con los antecedentes en torno a la extensión en América Latina y a las prácticas socioeducativas propuestas en Argentina; el segundo se preocupa por la sistematización de antecedentes relativos a la problemática de extensión en las disciplinas arqueológicas latinoamericanas y argentinas; y el tercero consiste en el relevamiento de distintas fuentes primarias relativas al conjunto de políticas universitarias a nivel nacional, provincial y de la propia carrera de Arqueología (normas, planes estratégicos y planes de estudio)¹. El relevamiento y sistematización en estos tres conjuntos de antecedentes y de fuentes estuvo acompañado de cuatro entrevistas virtuales exploratorias a referentes de las PSE en la Uncuyo que nos ayudaron a entender y ordenar estas fuentes y antecedentes. El análisis de todo el cuerpo de antecedentes nos permitió conocer los legados de las PSE, su propia propuesta e implicancias, los últimos debates en arqueología respecto a su formación y vinculación con el entorno social, así como la consideración de los desafíos profundos que las PSE representan para la propia formación disciplinar.

¹ Los documentos relevados fueron el Acuerdo Plenario 711 (2009) y el Acuerdo Plenario 811 (2012) del Consejo Interuniversitario Nacional, *Programa de fortalecimiento de la extensión universitaria en las universidades públicas argentinas*; la creación y reforma del *Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Arqueología* (Ordenanza 55, 2019), la aprobación del proyecto de reglamentación de la Ordenanza 07 (2016) del Consejo Superior de la Uncuyo, la Ordenanza 75 (16) del Consejo Directivo de la FFyL en donde se implementan, entre otras cosas, las PSE como obligatorias para todas las modificaciones en los planes de estudio y nuevas carreras. También relevamos el *Plan estratégico 2021* de la Uncuyo.

Principales legados de la extensión en América Latina y presentación de las PSE

En Argentina, en circunstancias de apertura de la democracia y bajo la promulgación del voto universal (excluyendo a las mujeres adultas) y obligatorio en 1916, se promovió, en el ámbito universitario y desde el sector estudiantil, la reorganización de las instituciones universitarias que para ese entonces eran manejadas por el claustro docente y por el clero, y que se articulaban en tres universidades nacionales (Córdoba, Buenos Aires y La Plata) y dos provinciales (Tucumán y Santa Fe). En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios del 11 de abril de 1918, se sentaron las bases de la reforma universitaria. Entre ellas estaban la autonomía universitaria respecto del gobierno democrático, así como la participación de profesores, estudiantes y graduados en el gobierno y la gestión universitaria. Bajo estos pilares se concebía la universidad como obligada a “ir hacia el pueblo para conocer sus problemas, ilustrarlo y colaborar en la creación de normas que lo protejan contra la violencia y el privilegio” (Facultad Regional Mendoza, Universidad Tecnológica Nacional, 1995, p. 11). Asimismo, se reconocían los déficits de la extensión y las dificultades para su implementación, por lo que también se advertía el tiempo y la dedicación extra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se planteaba también una alianza necesaria entre la universidad y el sector obrero, y se consideraba que la universidad debía estar “abierta al pueblo”.

Las repercusiones de la reforma universitaria se dieron en todo el país, lo que provocó un proceso de renovación en las universidades ya creadas, pero también generó la apertura de nuevas universidades. En el caso regional, el Movimiento de Estudiantes Secundarios de Mendoza, San Juan y San Luis, gestionó la creación de la Universidad Nacional de Cuyo, la cual se inauguró en 1939 bajo el Decreto 26.971 del poder ejecutivo nacional (Facultad Regional Mendoza, Universidad Tecnológica Nacional, 1995). Meses más tarde se creó la Facultad de Filosofía y Letras (donde setenta y ocho años después se crea la Licenciatura en Arqueología). A nivel internacional, la reforma universitaria de 1918 tuvo importantes repercusiones en Perú, México, Chile, Venezuela y Uruguay durante las primeras décadas del siglo XX. En este contexto, la extensión se pensaba como un eje articulador entre la creación del conocimiento, los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares (Tommasino y Cano, 2016).

Sin embargo, el movimiento reformista tanto nacional como latinoamericano atravesó distintos vaivenes de acuerdo con los contextos nacionales e internacionales y a las formas diferenciales de entender la extensión; una de ellas se basa en la difusión del conocimiento al resto de la sociedad. La lógica transferencista se convertía, como advierte Gimena Vázquez (2016), en una lógica subyacente: “en donde hay ‘un experto’ que tiene un conocimiento determinado

y un 'beneficiario' que recibe parte de ese conocimiento o ciertos beneficios de ese conocimiento" (p. 13). Esta lógica transferencista existió desde las primeras formas de entender la extensión, en donde la universidad era la hacedora del conocimiento y la extensión consistía en la difusión del mismo al resto de la sociedad (Piazzini Suárez, 2014).

Frente a esta forma de concebir la relación universidad-entorno social, distintos filósofos, pedagogos y científicos comenzaron a distanciarse de esta postura y a pensar en otras formas de vinculación, y Paulo Freire fue uno de sus mayores críticos. Para él, el principal problema de este tipo de acción era la invasión cultural hacia la comunidad, es decir, la imposición de valores socio-culturales y económicos de contextos ajenos a los ámbitos locales. Su crítica fue acompañada por múltiples pensadores latinoamericanos² que comenzaron a fomentar diversos paradigmas y metodologías que promovieran un vínculo horizontal entre universidad y sociedad. Fue entonces que, bajo un contexto de revoluciones sociales y de fuertes críticas al sistema capitalista tanto en América Latina como en Argentina, se formularon en términos pedagógicos los paradigmas de educación popular (Ortiz y Borjas, 2008) postulada por Paulo Freire (1994 [1970]; 1999 [1967]; 2002 [1992]); la teología de la liberación (Dussel, 1973); la investigación-acción participativa propuesta (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987; Fals Borda y Anisur, 2007) y la comunicación alternativa propuesta como recursos pedagógicos para reemplazar el habla (Deliyore-Vega, 2018), entre otras. Concretamente, la Facultad de Antropología Escolar, ubicada en la provincia de Mendoza, fue una institución clave para la generación de pedagogías atentas a la vinculación con la sociedad. Esta fue creada por el Gobierno provincial el 28 de agosto de 1963, donde se dictaban las carreras de Psicología, Pedagogía y Educación Diferencial. En este sentido, fue pionera en los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la educación popular y a la "construcción colectiva del conocimiento entre docentes, no docentes y estudiantes" (Facultad de Antropología Escolar de Mendoza, 2012).

Si bien estos paradigmas tuvieron un importante desarrollo a nivel latinoamericano, nacional y regional, muchos de ellos se vieron ofuscados ante el violento avance de los planes relacionados con la Operación Cóndor, que se impusieron en toda Latinoamérica. En este contexto, las universidades fueron un foco importante de represión estudiantil y docente, así como de socavamiento de todo proyecto vinculado a la educación popular (Erreguerena, 2020). En el caso mendocino, y en el marco del golpe de Estado perpetrado en 1976 a nivel nacional, este proceso se evidenció con el cierre abrupto de la Facultad de

² Fabio Erreguerena (2020) destaca los aportes de José Carlos Mariátegui, Juan Antonio Mella, Leopoldo Zea, Aníbal Quijano, Augusto Salazar Bondy, Isabel Largauiá, Darcy Ribeiro, Heleieth Saffioti, Enrique Dussel, Eva Giberti, Orlando Fals Borda, Silvia Rivera Cusicanqui, Rodolfo Stavenhagen, Agustín Cueva, Pablo González Casanova, Arturo Roig, Elizabeth Jelin.

Antropología Escolar el 1 de abril de 1977 y la desaparición y exilio de muchos de sus docentes y estudiantes. Esta situación hoy se recuerda y conmemora por los sobrevivientes, sus hijas e hijos y se continúa sobre todo en la Facultad de Educación Elemental de la Uncuyo (figura 1).



Figura 1. Placa conmemorativa³

Fuente: Leticia Saldi, archivo personal, 2021.

Con las reaperturas de las democracias se da un paradójal (Briones, 2005) y perverso (Dagnino, 2004) proceso de reconocimiento de derechos étnicos, sociales y civiles, así como de formas de participación descentralizadas, introducción de lógicas neoliberales, flexibilización laboral y de promoción del individualismo y las lógicas de consumo. Como destacan Tommasino y Cano (2016), en este escenario, los programas de extensión en las universidades tomaron una amplia gama de significados desde las formas de educación popular hasta formas más

³ Esta placa fue colocada en el mes de agosto de 2013 en el quincuagésimo aniversario de la creación de la FAE por la Comisión de la Memoria de la Facultad de Antropología Escolar (FAE), el Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos a través de la Dirección de Promoción de Derechos Humanos (Prensa Gobierno de Mendoza, 2013)

mercantiles de generación de servicios y, por ende, de recaudación monetaria por parte de las universidades.

El término extensión se convirtió en un significado vacío, propio de la construcción hegemónica del poder (Laclau y Mouffe, 2011) y que algunos autores (Gonzalez y Gonzalez, 2003 y 2006, citados en Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011) las han ordenado en tres grandes modelos: i) el tradicional, que se basa en la transmisión vertical del saber desde las universidades hacia la sociedad; ii) el economicista, en donde la universidad se la concibe como una empresa más; y iii) el integral, en donde se acentúa la función democratizadora de la universidad y se apunta a la solidaridad y misión transformadora de los pueblos.

Asimismo, en este contexto marcado por el desarrollo de políticas neoliberales, la extensión perdió jerarquía en relación con los otros dos aspectos clave que hacen a la universidad, es decir, la docencia y la investigación. Como advertían varios autores y autoras citados en Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011), la extensión por estas décadas, es decir, entre 1990 y 2000, tuvo un carácter muy heterogéneo y marginal respecto a la investigación y la docencia.

Sin embargo, la presencia de los nuevos movimientos sociales, o estallidos sociales como fue en Argentina el 2001 —donde los sectores medios reclamaban una renovación profunda de las instituciones estatales y de las formas de participación política bajo el lema “que se vayan todos”— replantearon y reactualizaron las temáticas relativas a la acción colectiva, las formas alternativas de resolución de conflictos y de participación social ciudadana (Giarracca, 2002). Estos movimientos no solo se plantearon en el ámbito de las ciudades (Svampa, 2008), sino también en los espacios rurales y cordilleranos (Giarracca y Bidaseca, 2001). Sus poblaciones se movilizaron espontáneamente frente a la destrucción de sus entornos, principalmente por la minería a gran escala como sucedió en Mendoza (Wagner, 2014), los proyectos hidroeléctricos, la agricultura intensiva asociada a las *commodities* (Giarracca y Teubal, 2008, 2013)

En este contexto de movilización social, las universidades argentinas y latinoamericanas, apoyadas por gobiernos que apuntaban a la justicia social, comenzaron a replantear su propia posición en el entramado sociocultural y a repensar una práctica de extensión que socave la lógica transferencista, economicista y proponga formas de retroalimentación entre universidad y sociedad (Lischetti, 2013).

Un ejemplo claro de ello fue la propuesta de la Universidad de la República en Uruguay, por medio de la institucionalización del espacio de formación integral (Tommasino et al., 2010). Enmarcándolo dentro de una segunda reforma universitaria, Tommasino y Rodríguez (2013) reflexionan sobre sus bases y

desafíos y conciben que la extensión “debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianidad del mismo” (p. 85). Por lo tanto, ya no debía ser algo *ad-hoc* que impulsaran docentes o estudiantes interesados ni por espacios desarticulados, sino una política universitaria institucionalizada que comenzara a establecerla desde el aparato jurídico universitario. En este sentido, advierten Lischetti, Paoletta y Sander (2019): “el lenguaje jurídico es una palabra creadora en tanto hace existir lo que se anuncia” (p.52).

En esta misma sintonía, desde el 2009 en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional y las comisiones directivas de las distintas universidades nacionales publicaron resoluciones que institucionalizaron y jerarquizaron la extensión integral y la ubicaron como pilar, junto con la docencia y la investigación, bajo denominaciones tales como prácticas sociocomunitarias o prácticas socioeducativas⁴. Estas van de la mano con la formación integral planteada en la Universidad de la República. Por lo tanto, las PSE, o también prácticas sociocomunitarias (PSC) (Macchiarola, 2016) o espacios de formación integral como se denomina en Uruguay, se asientan sobre la base de un paradigma crítico de la educación (Paulo Freire) y recupera las metodologías de la investigación-acción iniciadas por Fals Borda y Rodríguez Brandão en la década del setenta y la ecología de saberes proyectada por Boaventura de Sousa Santos. Este último autor considera que el conocimiento no está ni en el docente universitario ni en el sector popular, sino en la interacción entre ambos (Sousa Santos, 2010, 2012).

En términos generales, y como apuntan Tommasino y Rodríguez (2013), este tipo de extensión concibe la complejidad de la realidad como indisciplinada. Esto implica necesariamente la construcción interdisciplinaria y colectiva del conocimiento poniendo en diálogo los saberes de docentes, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y demás actores sociales y “conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad” (p. 100).

En consonancia con los postulados de Tommasino y Rodríguez (2013), Viviana Macchiarola (referente de la extensión en la Universidad de Río Cuarto, centro argentino) reconoce que las prácticas sociocomunitarias implican cambios medulares en tres importantes ejes: i) en las formas de concebir el conocimiento, ii) en los modos de aprendizaje y iii) en el diseño de los currículum. En cuanto al primer pilar, la autora afirma que las PSC rompen con la postura tradicional donde el conocimiento está en el plantel docente para ser transmitido al alumnado. En este sentido, las PSC no solo dan paso y autoridad a las voces del estudiantado, sino también al conocimiento aportado desde los territorios donde pobladores,

⁴ En el 2009, el Consejo Interuniversitario Nacional aprueba el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades públicas argentinas (Acuerdo Plenario 711, 2009) y en el 2012 aprueba el Plan Estratégico 2012-2015 (Acuerdo Plenario 811, 2012).

mujeres, niños, varones, ancianos y ancianas tienen conocimientos para asumir el rol enseñante, lo cual habilita la circulación de saberes que son compartidos y resurgidos en nuevos conocimientos (Tommasino y Cano, 2016). La figura del docente deja de ser el único lugar de transmisión del conocimiento, para ser un posibilitador, un organizador, un coordinador esencial, así como un aprendiz de los contextos.

En este entramado abierto al ejercicio de la horizontalidad, el conocimiento es situado y surge de la práctica. En este sentido, es dialógico. Ya no solo se genera en las aulas tradicionales, sino también en los espacios extramuros del aula. Esto implica, como segundo eje, un aprendizaje situado y producido a partir del intercambio con y en el contexto. Ello supone desarrollar competencias como “saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica” (Macchiarola, 2016, p. 5). Por lo tanto, el aprendizaje no solo se refiere a la incorporación de nuevos saberes, sino al desarrollo de capacidades para actuar en contexto y articular lo práctico con lo teórico desde el inicio mismo de la carrera y no después de esta, como generalmente sucede.

Por último, pero también en relación con los ejes anteriores, las PSC o PSE se asientan sobre una “nueva forma de pensar y organizar la universidad” (Macchiarola, 2016, p. 5). Si partimos de la base de que el conocimiento se genera en y a partir de los contextos y de las problemáticas socioculturales, económicas y ambientales locales, el saber es multi e interdisciplinario, así como multiactorial y de multisaberes. Esto excede el paradigma tradicional del conocimiento partido que se divide en disciplinas y subdisciplinas, unidades académicas, instancias de docencia-investigación-extensión, y lleva a la articulación permanente entre cada estamento. Desde el establecimiento de puentes, conexiones, la currícula de cada carrera y materia se plantea a partir de ejes problemáticos. Esto quiere decir que el currículo ya no es cerrado estático ni presupone primero la teoría y luego la práctica, sino que es capaz de adaptarse a las problemáticas situadas. Por lo tanto, es flexible, predispuesto a los espacios abiertos y “con una secuencia no lineal de aprendizajes” (Macchiarola, 2016, p. 5).

Por lo tanto, y desde esta perspectiva, la inclusión de las PSE no se trata de una materia más que se suma a la secuencia de materias a aprobar para finalizar una carrera universitaria, sino que implica profundos cambios en las formas de concebir y transmitir conocimientos y saberes, lo cual lleva sobre todo a trabajar desde otros paradigmas en ciencia y educación y hasta otras ontologías o realidades plurales, en las que urge resituar a la universidad en ellas. Como apunta Piazzini Suárez (2014) introducirse en un proceso de vinculación con la sociedad implica, “más que ‘llevar’ la universidad a otros espacios, se ‘traiga’

la universidad y la involucre conscientemente como actor de las dinámicas geopolíticas” (Piazzini Suárez, 2014, p. 30) locales, regionales y globales.

Bajo estos lineamientos, las distintas universidades argentinas comenzaron un importante proceso de institucionalización en el que la extensión recobró un rol protagónico en la formación universitaria⁵. ¿Pero qué implica su implementación en la formación arqueológica universitaria regional? ¿Cómo se articula con los debates acerca de la propiedad de los restos patrimoniales y de las formas de construcción del pasado? ¿Desde esta perspectiva, cómo se reconsidera el rol del arqueólogo y de la arqueóloga?

Debates sobre la relación entre arqueología y sociedad en el contexto latinoamericano

La aplicación de un programa de prácticas socioeducativas, en el marco de la formación en arqueología, supone afrontar un desafío extra dado por la incierta definición de cuál es finalmente su rol social. Situados en el contexto de acción latinoamericano, esta definición presenta matices particularmente problemáticos. A grandes rasgos podemos distinguir dos perspectivas desde donde la disciplina busca legitimidad: una optimista con el avance científico y el descubrimiento del pasado, y otra crítica (Angelo, 2019). La primera, neopositivista, define su agenda con base en la actualización metodológica o aplicación de nuevas técnicas para la resolución de problemas estrictamente relacionados a la descripción del registro arqueológico. Entiende, por tanto, que su rol social se basa en la transferencia de conocimientos sobre el pasado y la conservación del patrimonio. Si bien esta línea presenta una continuidad con la función clásica de la disciplina que se señaló en la introducción, es también la más prolífica en cuanto a producciones científicas escritas aun en la actualidad (Acuto, 2019). Su modo de intervención social presenta, sin embargo, algunos problemas a considerar. Por empezar, utiliza una definición unívoca de pasado

⁵ En el 2009 la Universidad de Río Cuarto en la provincia de Córdoba, bajo la Resolución 322 (2009), el Consejo Superior institucionaliza las prácticas sociocomunitarias. En el mismo año, y desde la creación de la propia Universidad Nacional de Avellaneda, se implementa el Trayecto de Trabajo Social Comunitario como instancia obligatoria en todas sus carreras de grado y pregrado. Un año más tarde, en el 2010, la Universidad de Buenos Aires (Resolución 520, 2010) estableció el Programa de Prácticas Sociales Educativas obligatorias a partir del ciclo lectivo 2013. En el 2011, la Universidad de La Pampa avanzó sobre el Programa de Prácticas Comunitarias (Resolución 297, 2011) en donde concibe el carácter voluntario desde el 2012 y obligatorio a partir del 2017 (Erreguerena, 2020). También en este año, la Universidad Nacional de Mar del Plata (Ordenanza 1747, 2011) incluye a las PSE en la currícula de todas sus carreras de grado y pregrado. La Universidad Nacional de Río Negro incluye en su currícula los Programas de Trabajo Social (UNRN R018, 2012). En el 2016, le llega el turno a la Universidad Nacional de Cuyo que a partir de su Ordenanza 75 (2016, art. 4) del Consejo Superior postula a las PSE como obligatorias al momento de actualización de carreras o creación de nuevas. En el 2018, la Universidad Nacional del Centro formaliza el sistema de prácticas socioeducativas (Resolución 7381, 2018 C. Superior) y en el 2019, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, bajo la Ordenanza 128 (2019) CS aprueba la creación de prácticas educativas territoriales (PET) para todas sus unidades académicas. Asimismo, la Universidad de La Plata se encuentra en un proceso de experiencias piloto en este sentido (Erreguerena, 2020, p. 6).

y patrimonio que es hermética al diálogo con otro tipo de saberes, por lo que produce relaciones sociales que son por naturaleza asimétricas.

Con base en un cuestionamiento a esta primera línea, emerge la perspectiva crítica. Podemos hallar los primeros antecedentes en la arqueología social latinoamericana que surge en la década de los setenta y que se basa en una posición teórica marxista y el materialismo histórico. Esta se consolida a partir del *Manifiesto de Teotihuacán* (Lorenzo et al., 1979), donde se plantean los lineamientos teóricos. La preocupación principal de la arqueología latinoamericana es buscar una unión entre la investigación científica, la producción de conocimiento y la acción política, por lo que también se la denomina “arqueología comprometida”. Esta vertiente disciplinar se desarrolló gracias a la labor de arqueólogos y arqueólogas como Luis Guillermo Lumbreras (peruano), Mario Sanoja (venezolano), Iraida Vargas (venezolana), Luis Felipe Bate (chileno), Julio Montané (chileno), entre otros.

En términos generales, estos autores conciben la arqueología como una ciencia social y la práctica arqueológica como la acción en múltiples campos de la vida social: el académico, el de la gerencia de recursos culturales y, fundamentalmente, en la educación (Vargas 1995). “En este último ámbito radica la esencia de la arqueología social, pues no plantea el conocimiento con fines meramente contemplativos sino para ser usado en la transformación social” (Vargas, 1995, p. 75). De esta manera, se parte de la premisa de que la recuperación, conservación y valoración de los bienes arqueológicos demanda la participación comunitaria, la incorporación de la comunidad que se encuentra en el medio cultural y social donde se desarrollan proyectos arqueológicos (Vargas, 2006).

Más recientemente, la problematización se ha dado en diálogo con etnografías y actores locales, con el objetivo de una descolonización de la disciplina. Los debates han reflexionado sobre la problemática relación de la arqueología con entidades políticas como los Estados o con el capital económico en el marco de la denominada “arqueología de contrato”. En especial se ha cuestionado cómo contribuye la disciplina a la construcción de relatos coloniales o nacionales, la instauración de emprendimientos extractivistas, así como la activación de identidades o a la patrimonialización de objetos o lugares a integrar en la industria turística; ¿y todo ello a quién beneficia? (Funari, 2002; Gnecco y Dias, 2015; Londoño, 2016; Silva, 2015; Tantaleán, 2019).

Finalmente, se ha discutido también cuáles son los actores y colectivos con los que es preciso trabajar. De esta manera, se problematiza la complejidad de su conformación y la posible emergencia de componentes reaccionarios (González-Ruibal, Alonso González y Criado-Boado, 2019). En este sentido, rescatamos la propuesta de que estos colectivos deben construirse con base en relaciones

concretas de integración y a razón de problemáticas sociohistóricas locales y reivindicaciones específicas (Haber, 2019; Londoño, 2019). Así, también se ha procurado cuestionar la estigmatización de minorías o mayorías postergadas, ya sean indígenas, campesinas, obreras, mujeres, identidades de género diversas, entre otras (Acuto, 2019; Ugalde, 2019). Además, se ha considerado la necesidad de contemplar la existencia de entidades no humanas que conforman colectivos heterogéneos y suponen modos de relacionamiento distintos a los dados desde las lógicas modernas (Haber, 2011), lo que abre el juego a que sean otros seres, además de la especie humana, los que tienen capacidad de acción, conocimiento y formas de aprender.

La forma de acción se plantea con base en procesos participativos con la comunidad, pero aún se cuestiona cuál es finalmente el rol y las responsabilidades que deben asumir los profesionales en estas interacciones. Se remarca que estos roles deben ser siempre contextualmente definidos. Así, los objetivos generales ya no apuntan a la transferencia de conocimientos o conservación del patrimonio, sino a la búsqueda de justicia social y reivindicación de derechos asociados, especialmente, a la autodeterminación o a la propiedad de la tierra. Al mismo tiempo, se busca construir narrativas que incorporen, desde lo local, historias marginales o de resistencias que interpelen la exclusión y permitan construir proyectos de futuro por fuera de la univocidad neoliberal. En este sentido, se destacan las posibilidades de aprendizaje más que de enseñanza supuestas en estas articulaciones (Angelo, 2019; Haber, 2019; Londoño, 2019).

En estas intervenciones, la función de los arqueólogos puede restringirse al análisis experto de bibliografía o materialidades, pero con el objetivo de acompañar demandas de grupos postergados. Un ejemplo de ello se da en el suroccidente de Colombia, donde el pueblo indígena Nasa fue negado como artífice del complejo arquitectónico de Tierradentro. Los discursos oficiales lo caracterizaban como un pueblo beligerante que se resistió a la conquista y que habría llegado a la zona luego de vencer a los verdaderos constructores de las ruinas que hoy constituyen un parque arqueológico. El relato hegemónico sobre ellos convertía en ilegítimos sus reclamos de autodeterminación en las tierras que ocupaban y los sitios arqueológicos. Hasta ese momento, la arqueología cumplía una función en la construcción del Estado, lo que generó una ruptura entre las comunidades indígenas actuales y su pasado. No obstante, desde fines de la década de 1990, una serie de trabajos arqueológicos demostró que la propuesta que desligaba a los Nasa de Tierradentro era insostenible empíricamente. Si bien dicho trabajo arqueológico se mantuvo dentro de lo estrictamente disciplinar, lo hizo en función de los intereses de la comunidad. Al mismo tiempo, acompañó la lucha del pueblo Nasa que se desarrolló en términos políticos y sociales mucho más allá de la intervención arqueológica (Londoño, 2011, 2019).

En otros casos, el papel de la arqueología no se encuentra restringido por la especificidad de su experticia. En este sentido, los roles posibles son más amplios y resultan de su participación en procesos colaborativos, donde se definen prácticas específicas relacionadas con acciones políticas, educativas, patrimoniales, entre otras. Este enfoque es característico, por ejemplo, de las denominadas "arqueologías indígenas", esto es, un conjunto de perspectivas diversas que se distinguen por la construcción de una arqueología con, por y para los pueblos indígenas, así como por proponer líneas de trabajo que apuesten por su descolonización y la construcción de metodologías colaborativas (Ayala, 2020).

Las reflexiones también han girado respecto al rol de los museos. Como advertimos en la introducción, su función se asoció tradicionalmente a la preservación de objetos que los propios arqueólogos consideraban de valor arqueológico o etnográfico. Sin embargo, el comienzo del siglo XXI marcó un quiebre en varios sentidos al tipo de exposición decimonónica que venía sosteniéndose en la mayoría de las instituciones. Por un lado, surgieron cuestionamientos sobre qué tipo de restos era ético exponer. Un ejemplo claro son los restos humanos reclamados por comunidades actuales, que en muchos casos abordaron procesos de restitución (ver por ejemplo Lazzari et al., 2011); mientras que en otros casos las demandas no fueron reparadas, como es el caso de la región de Cuyo (Jofre, 2020). Otro aspecto relevante fue la exigencia de actualización de las formas de exposición y comunicación que estuvo motivada por fines pedagógicos y más comúnmente por la urgencia de transformar al museo en un lugar de recreación atractivo para los visitantes. Esta transformación en la función social del museo trajo aparejado el peligro de reproducir estereotipos de alteridad con efecto de desempoderar a los colectivos en sus disputas actuales (Londoño, 2019).

Aplicaciones de la extensión en arqueología y antecedentes regionales

A pesar de esta extensa producción crítica, la mayoría de los trabajos revisados se sostienen en el desarrollo teórico. Esto ya se le señalaba a la pionera arqueología social latinoamericana, que si bien implicaba una profunda revisión de categorías e interpretaciones, no proponía una nueva metodología (Jackson, Troncoso y Salazar, 2012). Un motivo posible ante la ausencia de una propuesta metodológica radica en que las experiencias sobre las cuales se quería reflexionar son aún escasas o están en desarrollo. Otro motivo que se complementa con el primero tiene que ver con que una parte de las interacciones de la arqueología con su contexto social de acción se da en los términos de la extensión clásica, es decir, la transferencista.

Al explorar la producción bibliográfica de los últimos veinte años que se enmarca en la arqueología pública, se observa que gran parte de ella se corres-

ponde a propuestas de extensión fundamentalmente dirigidas a la recuperación, investigación, conservación o puesta en valor patrimonial de un sitio arqueológico (Romero et al., 2004), una colección museográfica, un archivo (Funari y Carvalho, 2014), una reserva natural protegida (Degele, 2016), entre otros, o al desarrollo de propuestas de contenidos, estrategias y experiencias pedagógicas de transferencia (en general áulicas o museográficas). Mencionamos el caso del Programa de Arqueología Pública del Museo de Antropología (FFyH, UNC), cuyas actividades extensionistas en diferentes comunidades se han centrado en trabajos de arqueología de rescate, restitución de restos humanos, dictado de charlas y talleres y la generación de un proyecto audiovisual (Zabala y Fabra, 2012). Estas tareas se basan en el concepto de educación patrimonial, considerada como “una estrategia didáctica que pretende promover una visión a largo plazo de lo que significa el patrimonio, de modo que se conserve como testimonio para las generaciones futuras” (Zabala, Roura y Fabra, 2006, p. 3). Además de este último caso, entre las experiencias que atienden al vínculo arqueología-educación, señalamos aquellas realizadas en Jujuy, Argentina (Montenegro, 2012), en Taltal, Chile (Salazar et al., 2020) o en Campinas, Brasil (Funari y Carvalho, 2014), entre otros.

Esta tendencia se replicó recientemente en un simposio sobre arqueología pública realizado en el XX Nacional de Arqueología Argentina (Montenegro, Zabala y Pupia, 2019). Si bien algunos trabajos se adscribieron a marcos teóricos críticos o incluyeron alguna forma de intercambio de saberes, solo unos pocos presentaron metodologías colaborativas o realizaron reflexiones teóricas con base en prácticas concretas y de este tipo. No es nuestra intención valorar negativamente estas contribuciones, sino señalar las dificultades que supone implementar nuevas formas de vinculación social desde la arqueología.

Acercándonos al centrooeste argentino, en especial al norte de la provincia de Mendoza, la generación de conocimiento arqueológico ha estado enmarcada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, a través de instituciones como el Instituto de Arqueología y Etnología del Departamento de Historia y, desde 1961, por medio de un museo que, desde el 2007, pasó a depender del decanato y del Museo “Prof. Salvador Canals Frau”. Este ha sido uno de los lugares de conservación e investigación de colecciones arqueológicas que se consideran relevantes para la región y que durante los últimos años ha buscado abrirse a la comunidad con base en un “guión [sic] más antropológico, más centrado en la diversidad” (P. Cahiza, comunicación personal, 21 de julio de 2020).

Desde este ámbito, la primera experiencia educativa que buscó un acercamiento entre la arqueología y la comunidad data de mediados de la década de

1990. Entonces, una serie de trabajos exploratorios permitieron identificar falencias en la enseñanza de la historia indígena (Durán et al., 1990, 1991). Con base en este diagnóstico, en 1996 comenzó a realizarse un taller de arqueología destinado a niños y niñas denominado *arqueojuegos* (Chiavazza y Cortegoso, 1997; Chiavazza, 2003). Este inició en la FFyL, pero se desarrolló más propiamente en el Museo del Área Fundacional, perteneciente al municipio de capital, Mendoza. Se ha sostenido de manera ininterrumpida por más de veinte años, incluso hasta la actualidad. Si bien se trata de una experiencia netamente pedagógica, algunas de sus características la hacen un antecedente interesante de las PSE en relación con la arqueología, especialmente sus objetivos estuvieron fundados en un análisis de la realidad y buscaron modificarla. Este tipo de experiencias didácticas fueron comunes en el país a partir del final de la década de 1990, lo que hace de los museos un espacio fértil para su desarrollo.

En el año 2019, el Museo Canals Frau, el Instituto de Arqueología y Etnología y la Secretaría de Extensión Universitaria de la facultad organizaron el I Encuentro sobre la Dimensión Social de la Arqueología: Arqueología ¿Para Qué? y ¿Para Quién?. Allí se presentaron trabajos relacionados con la práctica arqueológica y su relación con las comunidades. Entre estas exposiciones destacaron dos: "Arqueología pública en Barrancas-Maipú" (2013) y "Valoración y uso social del patrimonio arqueológico. Diálogo entre arqueologxs [sic] y las comunidades del Valle de Uco" (2011), los cuales fueron financiados a partir de las convocatorias a proyectos de extensión universitaria Mauricio López y Gustavo Kent.⁶

En cuanto a los proyectos realizados en Barrancas, departamento de Maipú, se tomaron como base los trabajos arqueológicos realizados por el equipo de investigación en el año 2009 en esa localidad (Acuña et al., 2015). Se llevaron adelante dos proyectos durante los años 2013 y 2014. Su objetivo fue fortalecer la identificación de recursos locales patrimoniales que permitieran un desarrollo sostenible a partir de la experiencia de arqueología pública y experimental en Barrancas. Entre las actividades principales del proyecto, se realizaron charlas, talleres y demás tareas arqueológicas donde los alumnos de la escuela rural participaron de prospecciones y una excavación. También se elaboró un circuito turístico (Lucero et al., 2014).

El caso del proyecto *Valoración y uso social del patrimonio arqueológico* se desarrolló durante el año 2011 en una escuela rural de Tupungato (Araujo et al., 2014). Los resultados satisfactorios generaron la demanda de la escuela albergue

⁶ Estos proyectos fueron financiados por la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Uncuyo, en donde se promueven proyectos de extensión que incorporen el diálogo de saberes y el conocimiento coconstruido entre docentes y estudiantes. Sus convocatorias han sido, por más de once años, un importante antecedente de las PSE en la Uncuyo. Hoy en día esta es una de las formas por las cuales se canaliza un proyecto de PSE en cualquiera de las facultades que conforman dicha universidad.

n.º 8-593 Yapeyú de la localidad de La Jaula-San Carlos, quienes buscaban construir un museo en su escuela. Como producto de este interés, en 2012 comenzaron los trabajos en ese departamento sin financiamiento, pero continuaron los talleres y el diálogo permanente entre estudiantes de la universidad y la comunidad. En el año 2013, con apoyo de los proyectos de inclusión social de la Uncuyo, se realizaron talleres interdisciplinarios donde participaron estudiantes y docentes de diversas disciplinas como arqueología, historia, geografía, turismo, diseño, museología, entre otras. En el año 2015 y con financiamiento del proyecto de Mauricio López *Museo regional comunitario El Diamante. Articulando saberes fortaleciendo la identidad*, se realizó la inauguración del museo. El objetivo de este último proyecto fue lograr la consolidación del museo regional como un espacio dinámico de investigación-acción, para generar herramientas destinadas al desarrollo de proyectos interdisciplinarios que hicieran efectiva la articulación de saberes entre la comunidad y la universidad. Asimismo, se buscó generar un proyecto educativo que incorporara al museo como herramienta didáctica y como una institución sostenible y autónoma (Marengo et al., 2015).

Con respecto al sustento teórico, la experiencia de Barrancas se inscribió dentro de la arqueología pública y, con base en el componente interdisciplinario del proyecto, su enfoque fue abordado desde el marco conceptual de la sociología (Lucero et al., 2014). Con respecto a los proyectos llevados a cabo en el valle de Uco, se realizaron bajo el marco teórico de la arqueología social latinoamericana, la cartografía social y la propuesta pedagógica de la educación popular. Este trabajo implicó una construcción colectiva del conocimiento, un proceso continuo de reflexión sobre las prácticas y una herramienta fundamental que es la sistematización de experiencias.

Si bien ambos trabajos se abordaron desde distintos marcos teóricos, tienen ciertos aspectos que comparten: se valieron de experiencias de trabajo previo a la presentación de las convocatorias de extensión universitaria; trabajaron en red a partir de la articulación de distintas instituciones educativas y asociaciones vecinales; tuvieron cierta continuidad en la localidad; se brindaron talleres; y fueron interdisciplinarios. Finalmente, en ambos se realizaron trabajos de práctica arqueológica con la comunidad, con una preocupación por el uso y valoración de los bienes patrimoniales. Se tuvo como fin la concientización y protección del patrimonio local, el reconocimiento del entorno, su pasado precolonial y colonial, la conformación de la identidad comunal y la valoración de ciertas materialidades, costumbres y saberes. También fue central el carácter museográfico de ambos proyectos, donde el museo se mantuvo como el espacio o el resultado más directo de la interacción entre la academia y las comunidades.

Teniendo en cuenta estos antecedentes a escala regional, pero considerando los debates que se vienen desarrollando en arqueología pública latinoamericana, finalmente consideramos y reflexionamos sobre cómo las PSE y el legado que retoman respecto a la educación popular y a la investigación acción pueden ayudar a replantear el rol de la arqueología y de sus futuros arqueólogos y arqueólogas. Para ello, en el siguiente apartado finalizamos nuestro artículo con un repaso de lo expuesto para considerar los desafíos que representan las PSE en la formación arqueológica universitaria regional.

Reflexión: los desafíos que representan las PSE en el campo disciplinar arqueológico

Propusimos evaluar las posibilidades y limitaciones implicadas en la aplicación de un programa de prácticas socioeducativas en el marco de la formación disciplinar en arqueología. Partiendo de la base de la dificultad supuesta en la problemática definición del rol de esta ciencia en la sociedad actual, a lo largo de este trabajo repasamos el legado histórico de la vinculación universidad-contexto. En este punto reconocimos los aportes de diversos pensadores y movimientos que permitieron modelar los conceptos centrales en esta práctica. Entre estos, destacamos la importancia del aprendizaje situado, involucrado en problemáticas concretas, así como multiactorial o permeable al diálogo con otros modos de conocimiento. Asimismo, es indisciplinado o no restringido a campos estancos y abiertos a la práctica de métodos múltiples y a la interacción con especialistas diversos. Observamos también el marco institucional actual que promueve la realización de estas prácticas y se señala la importancia de su implementación curricular.

Repasamos luego los antecedentes en la problematización de los vínculos entre la arqueología y sociedad, en la que observamos dos perspectivas principales. La primera se mantiene apegada al concepto clásico de extensión, en la que se entiende que su función social se encarga de transmitir conocimientos y concientizar sobre el cuidado del patrimonio. La segunda permite, a partir de la crítica del primer enfoque, el surgimiento de nuevos problemas y desafíos. En coincidencia con las discusiones dadas a este respecto a la universidad, la postura crítica reconoce la necesidad de situar la práctica en contextos de acción concretos y asociados a problemáticas sociohistóricas específicas. Con base en esto se destaca, en términos disciplinares más específicos, las posibilidades de intervención con fines de incorporación de historias marginales o incluyentes de actores estigmatizados. Asimismo, se enfatiza la participación en procesos que aboguen por la restitución de derechos o la ampliación de la justicia social.

No obstante estos aportes, reconocimos que las experiencias que incorporan de manera aplicada el acervo crítico son aún ejemplos aislados. De ello resulta

que la vinculación arqueología-sociedad se mantiene en general dentro de los términos de la transferencia. Dicha situación es indicativa de lo dificultoso que resulta revertir inercias académicas en cuanto a modalidades de intervención social, en especial cuando las perspectivas que las sostienen continúan vigentes en los planos de la investigación y la formación. Pensándolo de esa forma, no resulta tan extraña esta dificultad. Pero a partir de este punto surge una potencialidad para las PSE que, incorporadas en el currículo, suponen una oportunidad para comenzar a revertir esta tendencia, al menos, desde la formación en la disciplina.

Por lo tanto, si consideramos el legado de procesos históricos constituyentes de la extensión en Argentina y en América latina, como fue la reforma universitaria de 1918 —las experiencias, conceptos y metodologías que proponían resquebrajar las lógicas transferencistas asentadas sobre una relación jerárquica entre docentes, estudiantes y actores sociales, así como las PSE con sus denominaciones afines— pueden presentar e impulsar desafíos a la formación disciplinar en arqueología. Entre estos desafíos remarcamos:

- Replantear la posición del arqueólogo y la arqueóloga como uno más en el entramado político, social, económico y cultural actual.
- Considerar la reconstrucción del pasado desde el presente y desde las múltiples voces que tienen conocimientos y saberes sobre el pasado.
- Crear e implementar metodologías que permitan la articulación entre el diálogo de saberes y las técnicas propiamente arqueológicas.
- Implementar espacios de formación curricular atentos a los contextos socioculturales actuales.
- Formar canales de comunicación que permitan el trabajo interdisciplinario en donde se integren especialistas de distintos campos con base en problemas transversales y en donde los estudiantes de arqueología sean partícipes activos.
- Revalorizar las experiencias locales en educación popular en donde estudiantes y docentes en arqueología puedan colaborar en la reconstrucción de la memoria de aquellos periodos de la historia que han sido fuertemente negados o invisibilizados, como, por ejemplo, el momento del cierre y eliminación de experiencias locales en educación popular durante y posterior a la dictadura militar.
- Reconsiderar el rol de los museos, las formas de exposición y las materialidades que se exhiben al considerar especialmente la posición de las

poblaciones actuales en cuanto a estas materialidades y a los discursos que las dimensionan.

- Plantear alternativas que vayan más allá del espacio museográfico y que devengan justamente del diálogo entre estudiantes, docentes, organizaciones y actores sociales.
- Cuestionar y reflexionar sobre el rol político de futuros estudiantes en arqueología en los conflictos sociales, ambientales, de género, entre otros, y que se presentan fuertemente en nuestros contextos tanto regionales como latinoamericanos.

En suma, proponemos que la incorporación de las PSE en la formación en arqueología tiene el potencial de comenzar a reconstruir el rol de la disciplina en función de problemáticas sociales actuales concretas, así como de transformar esta reconstrucción en una dinámica que se actualice constantemente. Todo ello es posible siempre y cuando se desarrolle atendiendo el legado de experiencias y saberes acumulados en lo referente a vinculación social, tanto por la universidad como por los sectores críticos de la propia disciplina que buscamos presentar de manera sucinta en este artículo.

Referencias

- Acuña, L., Zonana, M., Paiva, X., Guevara, M., Pérez, M., Quintas, F., Castillo, A. y Franchino, J. (2015, 24 de septiembre). *Abordaje Zooarqueológico del Componente III agroalfarero de Agua de la Cueva (Precordillera de Mendoza)*. [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Estudiantes de Arqueología, Córdoba, Argentina.
- Acuto, F. (2019). Comentario al artículo: en contra del populismo reaccionario: hacia una nueva arqueología pública de Alfredo González-Ruibal, Pablo Alonso González Y Felipe Criado-Boado. *Chungara*, 51(1), 141-144. <https://bit.ly/3rD47mq>
- Araujo, E., Tobar, V., Giannotti, S., Frías, C. y Castañar, K. (2014) Construyendo en la Arboleda: proyecto sobre valoración y uso social del Patrimonio Arqueológico. *La Zaranda de ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología*, 10(1), 66-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728661>
- Angelo, D. (2019). ¿Vox populi, voxdei? La urgencia de teorizar lo político y politizar lo teórico en arqueología. *Chungara*, 51(1), 145-149. <https://bit.ly/39quOEh>
- Ayala, P. (2020). Arqueologías indígenas: una mirada desde el sur. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, (34), 26-31.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11- 43) Antropofagia.
- Chiavazza, H. y V. Cortegoso (1997, 16-19 de junio). *Arqueojuegos: taller de arqueología para niños. En el Área Fundacional de Mendoza* [ponencia]. IX Congreso Nacional de Arqueología, Colonia, Uruguay.

- Chiavazza, H. (2003). Arqueojuegos: Una experiencia educativa patrimonial con mucha tierra. *Nueva Museología. Revista digital*. <https://nuevamuseologia.net/arqueojuegos-didactica-en-museos/>
- Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro (2012, 2 de mayo). *Resolución 018/12 sobre Dictar Reglamento de los Programas de Trabajo Social*. <https://www.unrn.edu.ar/downloads/normativa-alumnos/Resolucion-CDEyVE-18-2012.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo. (2016, 24 de octubre). *Ordenanza 75/16-CS sobre actualización o creación de carreras de grado*. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ocs00752016.pdf>
- Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, Uncuyo. (2019, 11 de octubre). *Ordenanza 55 sobre reforma al Plan de Estudio de la Carrera de Licenciatura en Arqueología*. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ord-05519cd-plan-de-estudio-licenciatura-en-arqueologia.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2009, 29 de septiembre). *Acuerdo Plenario 711/09. Lineamientos para un programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas*. <https://bit.ly/31CaMTm>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012, 26 de marzo). *Acuerdo Plenario 811/12. Plan Estratégico 2012-2015*. <https://bit.ly/3uiEWA0>
- Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, (2019, 29 de octubre). *Resolución 128 sobre la Incorporación de las Prácticas Educativas Territoriales (PEN) en la formación de carreras de pregrado y de grado de la universidad*. <http://fcyt.uader.edu.ar/web/system/files/PET%20ORD.%20N%C2%BA%20128.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Resolución 7381/18 sobre la Creación del Sistema de Prácticas Socioeducativas de la UNICEN, a implementarse en todas las unidades académicas*.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, (2016, 18 de febrero). *Ordenanza 07 sobre los Lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo*. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ocs00072016.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2010, 26 de mayo), *Resolución 520 sobre la Aprobación en cuanto a la creación, en el ámbito de la Universidad, del Programa Prácticas Sociales Educativas*. http://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa, (2011, 16 de noviembre) *Resolución 297 sobre la creación, en el ámbito de la Universidad Nacional de La Pampa, el Programa de "Prácticas Comunitarias" (PPC)*. https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/f4_7_2011_297_2lbCkBT.pdf
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata, (2011). *Ordenanza 1747 sobre la Incorporación de la obligatoriedad de las Prácticas Socio Comunitarias en los distintos planes de estudio*.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto, (2009, diciembre) *Resolución 322 sobre la Incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/planeamiento/docs/res-322-09-creacionpsc.pdf>
- Dagnino, E. (2004). ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? En E. D. Mato (coord.), *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización* (pp. 95-110). Faces, Universidad Central de Venezuela.

- Degele, P. (2016). Patrimonio, política y áreas protegidas: el aporte de la arqueología pública al desarrollo regional (Provincia de Buenos Aires, Argentina). *La zaranda de Ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología* 14(2). 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728637>
- Deliyore-Vega, M. del R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 271-286. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.13>
- Durán, V., Bauzá, M., Gómez, C. y Cortegoso, V. (1990). Situación de la enseñanza del pasado indígena en la Provincia de Mendoza. *1º Encuentro Cultural Cuyano*. p.107-109. Ediciones Culturales de Mendoza.
- Durán, V., Bauzá, M., Gómez, C. y Cortegoso, V. (1991). Situación de la enseñanza del pasado indígena en la Provincia de Mendoza. En: Shincal 3, tomo 2. *Actas del X Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, p. 222-228. Catamarca.
- Dussel, E. (1973). *Caminos de liberación latinoamericana II: teología de la liberación y ética*. América Latina Libros.
- Erreguerena, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad Pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós* 5(5). <http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/102>
- Facultad de Antropología Escolar de Mendoza. (2012, 25 de agosto). *Comunicado de Prensa* [publicación en Facebook]. <https://bit.ly/3dcPLUG>
- Facultad Regional Mendoza, Universidad Tecnológica Nacional (1999). *Taller de Orientación Universitaria*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao C. (1987). *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. y Anisur MD. (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Rahman.
- Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Freire, Paulo [1970] 1994. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo [1967] 1999. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo [1992] 2002 *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI
- Funari, P. (2002). A Arqueologia Pública na América Latina e seu contexto mundial. *Fronteiras*, 6(11), 87-96.
- Funari, P. y Carvalho, A. (2014). Inclusión en la arqueología pública brasileña: apuntes sobre prácticas colaborativas. En M. Rivolta, M. Montenegro, L. Menezes y J. Nastro (eds.), *Multivocalidad y actividades patrimoniales en arqueología: perspectivas desde Sudamérica* (pp. 193-216). Fundación de Historia Natural Félix de Azara. <https://www.fundacionazara.org.ar/img/libros/multivocalidad.pdf>
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del 'agronegocio': el caso argentino. En B. Mançano Fernandes (org.), *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agraria atual* (pp.139-164). Expressão Popular.
- Giarracca, N. y Bidaseca (2001). Introducción. En N. Giarracca (coord.), *La protesta social en Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país* (pp. 19-40). Alianza.

- Giarracca, N. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques. *Sociologías*, (8), 246-274. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200011>
- Gnecco, C. y Dias, A. S. (2015). Sobre arqueología de contrato. *Revista de Arqueología*, 28(2), 3-19. <https://revista.sabnet.org/index.php/SAB/article/view/425>
- González Jaramillo, L. (2008). Arqueología y formación profesional: esbozo para una cartografía histórica latinoamericana. En L. González Jaramillo (ed.), *Arqueología en Latinoamérica: historias, formación académica y perspectivas temáticas* (pp.187-286). Ediciones Uniandes.
- González-Ruibal, A., Alonso González, P. y Criado-Boado, F. (2019). Respuesta a los comentarios del artículo: En contra del populismo reaccionario: hacia una nueva arqueología pública. *Chungara*, 51(1), 151-154. <https://bit.ly/39mosGk>
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantaleán, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista chilena de antropología*, (23), 9-49. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Haber, A. (2019). Comentario a "En contra del populismo reaccionario: hacia una nueva arqueología pública", de Alfredo González Ruibal, Pablo Alonso González y Felipe Criado Boado. *Chungara*, 51(1), 137-139. <https://bit.ly/3u63zXM>
- Jackson, D., Troncoso, A., y Salazar, D. (2012). Hacia una crítica de la práctica de la arqueología social latinoamericana. En H. Tantaleán y M. Aguilar (comps), *La arqueología social latinoamericana: de la teoría a la praxis* (pp. 67-81). Universidad de Los Andes.
- Jofre, I. C. (2020). Cuerpos/as que duelen. Cosmopolítica y violencia sobre cuerpos/as indígenas reclamados como ancestros/as warpes. *Intersticios* 9 (17), 73-100. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/28908>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lazzari, A., Oldani, K., Añón Suárez, M., Pepe, F. M., Endere, M. L., Gustavsson, A., y Rodríguez, M. E. (2011). Reclamos, restituciones y repatriaciones de restos humanos indígenas: cuerpos muertos, identidades, cosmologías, políticas y justicia. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.962>
- Lischetti, M. (2013). *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Lischetti, M., Paoletta H. y Sander J. (2019). El proceso instituyente de las prácticas socioeducativas territorializadas. Un esbozo de investigación: aportes, antecedentes, debates y desafíos. *Redes de Extensión*, 5, 51-66. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6162>
- Londoño, W. (2011). Los estudios de herencia cultural como una alternativa a la arqueología científica o a la patrimonialización de los dioses: del paradigma de la ruptura al de la continuidad. *Jangwa Pana*, 10(1), 97-111. <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/74>
- Londoño, W. (2016). Arqueología por contrato y nuevos contratos arqueológicos. *Jangwa pana*, 15(1), 117-128. <https://doi.org/10.21676/16574923.1756>

- Londoño, W. (2019). Comentarios a: González-Ruibal, A., P. Alonso González Y F. Criado-Boado 2019. En contra del populismo reaccionario: hacia una nueva arqueología pública. *Chungara*, 51(1), 125-128. <https://bit.ly/3m3edf7>
- Lorenzo, J., Lumbreras, L., Matos, E., Montané, J. y Sanoja, M. (1979). Hacia una arqueología social. (Reunión en Teotihuacan, octubre de 1975). *Nueva Antropología*, 3(12), 65-92. <https://revistas-co-laboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15120/13489>
- Lucero, N., Peroni, M., Yebra, L., Ayala, A., Estrella, D., Durán, V., Marsh, E., Frigolé, C., Moyano, R., Navarro, D., Sergo, F. y Acuña, L. (2014, 17 de septiembre). *El rol de la extensión en el desarrollo local comunitario: El caso de una experiencia de Arqueología pública en la comunidad de Barrancas Mendoza-Maipú* [ponencia]. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Rosario, Argentina. <https://bit.ly/2OapTjW>
- Macchiarola, V. (2016): Prácticas socio-comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recorridos, sentidos y políticas. En A., Vogliotti, S. Barroso y D. Wagner (comps.), *45 años no es nada para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces* (pp. 503-512). Unirio.
- Marengo, M., Guardia, N., Francalancia, F., Bontorno, E., Porta, V., Araujo, E., Giannotti, S., Hernandez, F. y Castañar, K. (2015, 23 de septiembre) *Valoración y uso social del Patrimonio cultural en el sur mendocino. El caso del Museo regional Comunitario El Diamante* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Estudiantes de Arqueología, Córdoba, Argentina.
- Montenegro, M. (2012). Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del Noroeste argentino. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 44(3), 487-498. <https://bit.ly/3uixmwP>
- Montenegro, M., Zabala, M. E. y Pupio, A. (2019, 17 de julio). *Arqueología pública ¿universalidad o pluri-versalidad epistemológica?* [simposio]. XX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Córdoba, Argentina. <http://www.congresoscaaa.org/>
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2): 349-366. <https://bit.ly/3rxNwk1>
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627 <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>
- Piazzini Suárez, C.E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33. https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553
- Poder Legislativo, República de Argentina. (1995, 7 de agosto). *Ley de Educación Superior 24521/1995*. Boletín Oficial n.º 28.204. <https://bit.ly/2PPPdvM>
- Poder Legislativo, República Argentina (2006, 14 de diciembre). *Ley 26.206. Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial n.º 31.62. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Prensa Gobierno de Mendoza. (2013, 28 de agosto). *Colocaron una placa en el lugar donde funcionó la Facultad de Antropología Escolar*. Mendoza Gobierno. <https://bit.ly/3wa4sAB>
- Presidencia de la República de Argentina (2020, 20 de marzo). *Decreto 297/2020*. Boletín Oficial n.º 15887/20. <https://bit.ly/3wjjpgpb>
- Ramundo, P. S. (2008). Medio siglo de formación académica en arqueología: avances y cuentas pendientes. *La Zaranda de Ideas*, (4), 141-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728686>

- Romero, A., Ajata, R., Espinosa, G. y Briones, L. (2004). Arqueología pública y comunidades rurales: un proceso de puesta en valor en el valle de Codpa, región de Tarapacá. *Boletín Museo Gabriela Mistral de Vicuña* 6, 42-63. https://www.mgmistral.gob.cl/634/articles-23078_archivo_01.pdf
- Salazar, D., Urrea-Navarrete, J., Escobar, M., Andrade, P., Muñoz, M., Maldonado, C., Torres, R. y Vargas, K. (2020, 8 de junio). Arqueología y educación formal en la costa de Taltal-Paposo: reflexiones sobre "arqueología pública". *Chungara*. Epub. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562020005000801>
- Salerno, V. (2013). Arqueología pública: reflexiones sobre la construcción de un objeto de estudio, con comentarios de Daniella Jofré, Lúcio Mesezes y Henry Tantaleán. *Revista Chilena de Antropología*, (27), 7-37. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2013.27350>
- Silva, F. A. (2015). Arqueologia de Contrato e Povos Indígenas: reflexões sobre o contexto brasileiro. *Revista de Arqueologia*, 28(2), 187-201. <https://revista.sabnet.org/index.php/SAB/article/view/435>
- Sousa Santos, B. de (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Extensión Universitaria / Trilce.
- Sousa Santos, B. de (2012): *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE.
- Svampa, M. (coord.) (2008): *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Clacso; Siglo XXI.
- Tantaleán, H. (2019). Nunca fuimos apolíticos: Comentarios a "En contra del populismo reaccionario: Hacia una nueva arqueología pública". *Chungara*, 51(1), 133-135. <https://bit.ly/3w9fTs5>
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395>
- Tommasino, H. y Rodríguez N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. En M. Lischetti (coord.) *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación* (pp. 83-102). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Tommasino, H., Cano A., Castro D., Santos C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado, Universidad de la República (org.), *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: espacios de Formación Integral* (pp. 25-32). Udelar.
- Universidad Nacional de Cuyo. (2013). *Plan Estratégico 2021*.
- Ugalde, M. F. (2019). Arqueología bajo la lupa Queer: una apuesta por la multivocalidad. *Revista Arqueología Pública*, 13(1 [22]), 135-154. <https://doi.org/10.20396/rap.v13i1.8654833>
- Vargas, I. (1995, mayo). *La Arqueología Social: un paradigma alternativo al angloamericano* [ponencia]. Reunión de la Asociación Americana de Arqueología, Minneapolis, Estados Unidos. <https://www.ifch.unicamp.br/eha/chaa/rhaa/downloads/Revista%208%20-%20artigo%206.pdf>
- Vargas, I (2006). La conservación del patrimonio histórico. Nuevas propuestas desde la arqueología a la luz de la democracia participativa y protagónica. *Boletín Antropológico*, 24(67), 311-334. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71206706>
- Vazquez, G. (2016). La labor antropológica en el campo de las políticas de extensión universitaria. *Anthropologica*, 34(36), 9-29. <http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201601.001>

- Wagner, L. (2014). *Conflictos socioambientales. La megaminería en Mendoza, 1884-2011*. Universidad Nacional de Quilmes
- Zabala, M., Roura, I. y Fabra, M. (2006) *Educación en patrimonio: educar en valores. Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el aula*. Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zabala, M. y Fabra, M. (2012). Estrechando vínculos entre "comunidades" en torno al patrimonio arqueológico. Las prácticas extensionistas desde un programa de arqueología pública. *Revista Arqueología Pública*, 6(6), 39-53. <https://doi.org/10.20396/rap.v6i1.8635733>

Traducciones



Título: Dibujo grotesco
Autor: Arent van Bolten (1573-1633)
Técnica: Grabado
Año: c1604-c1616
Museo Nacional de Ámsterdam

Interfaces. Averiguaciones sobre los mundos intermediarios*

Gérard Chazal

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

a Monsieur François Dagognet

Introducción

Una de las cuestiones fundamentales a las que toda interrogación filosófica termina por conducir es probablemente la del sentido. Inmediatamente, el sentido no es el objeto de una averiguación; está dado primitivamente como una evidencia inmediata. Una vez planteada la pregunta, en un segundo tiempo el filósofo se dedica a cuestionar esa evidencia como si ella velase un irritante misterio. Es solamente entonces cuando la averiguación comienza. Esta búsqueda pasa por un examen minucioso de todos los órdenes, de todas las estructuras, tanto las del universo como las que resultan de nuestras actividades más diversas. Hemos esbozado un examen tal en dos obras precedentes (Chazal, 2011, 2000). La idea vino porque no se podía reducir el sentido de una misteriosa presencia en una palabra, en un lenguaje. El sentido no se reduce al lenguaje, sino que lo desborda por todas partes. Perdura en el silencio. Podemos sospechar aún su presencia en el orden mineral cuando los gritos del viviente se extinguen. Así, poco a poco, en el curso de nuestras reflexiones, la noción de significación se encontró ligada a una noción mucho más general: la de *forma*. El sentido habita las cosas tanto como nos habita. A través de la forma física que esas cosas poseen las captamos les damos orden gracias a nuestra actividad informadora. El sentido se opone al caos como el orden al desorden, y es solo de esta manera que el lenguaje lleva significaciones sin que este sea la única fuente, la manifestación privilegiada o el último refugio del sentido. Como las formas preceden y rodean el fenómeno humano, el sentido no compromete exclusivamente nuestra actividad parlante. Va hacia el hombre y viene de él,

* Cómo citar: Chazal, G. (2021). Interfaces. Averiguaciones sobre los mundos intermediarios (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 223-277. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a9>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Chazal (2002).

Agradecemos a la editorial francesa Champ Vallon poner a disposición este material para su divulgación pedagógica en otros idiomas. Nota del editor.

Recibido: 14 de octubre de 2020.

Aprobado: 15 de enero de 2021.

lo que hace de cada individuo un foco donde se concentra y desde donde se irradia. Los objetos de la naturaleza tienen en sí mismos un sentido que capturamos o no en la medida en que no son un puro caos, sino que se organizan según leyes y en estructuras que las ciencias nos enseñan a reconocer y a describir cada vez más. Hay un orden objetivo del mundo que nos rodea, en el que evolucionamos al actuar sobre él y en el que aprehendemos las formas en que somos capaces de transformarlo. El sentido transita por metamorfosis. Los signos, los símbolos y el lenguaje mismo son formas encarnadas en una materia sonora o escritural. Requerimos abandonar la extraordinaria vanidad que ha podido conducirnos a creer que el orden solo resulta de una proyección de nuestro espíritu sobre las cosas mismas, dado que solo nos podemos apropiarse de estas a través de un impulso perceptivo, un esfuerzo mental o un marco conceptual. El orden de las cosas y de nuestro entendimiento se interfieren sin que, por ello, el uno engendre al otro. Sin embargo, nos queda el poder ya bien extraordinario e inagotable de modificar, entre ciertos límites y con ciertas obligaciones, ese orden que nos es dado, ese poder de crear nuevas formas. No nos ocultamos: en nuestro proceder existe un eco de las tesis de Aristóteles; podríamos haber tenido un peor maestro. Sin embargo, no se trata de regresar pura y simplemente a Aristóteles. Entre las intuiciones aristotélicas que construyen el concepto de causa formal y la utilización que puede hacerse hoy de la noción de forma, existe toda la sedimentación del conocimiento de las cosas y de su dominio, la laboriosa historia de las ciencias y de las técnicas, que fueron realizadas de cantidades de revisiones y de revoluciones, y toda la vida de las teorías. Se han desarrollado teorías matemáticas cada vez más poderosas y finas que permiten acercarse y dar cuenta de las formas y de su morfogénesis. El esfuerzo de abstracción científica y la búsqueda constante de esquemas explicativos y eficaces han podido conducir a algunos verdaderos olvidos de la forma, digamos del espacio y de la geometría, en provecho de una expresión formal, abstracta y algebraica en la que una de sus más importantes etapas es la geometría analítica tal y como fue fundada por Descartes. Se ha requerido tiempo y esfuerzos para darle asidero conceptual y matemático a formas espaciales desprendidas de toda m trica¹. Se ha necesitado probablemente esta escapada por fuera del espacio común para recapturarlo mejor. Este desvío por los signos y los símbolos dotados de potentes operadores era inevitable, pero nos equivocari amos si nos detuviéramos a reposar aquí. Como todo saber, la filosofía soporta mal que uno se detenga y se instale en algunas certidumbres definitivas. Asimismo, los avances más recientes de las matemáticas, el estudio de los sistemas dinámicos en la geometría fractal de Mandelbrot y la topología renuevan nuestra aprehensión rigurosa del espacio y de las formas que lo habitan, las cuales están dadas en la naturaleza o son impuestas al mundo por el despliegue de nuestra

¹ Se puede referir a la obra de Gilles-Gaston Granger (1999), *El Pensamiento del espacio*.

actividad. Esta sedimentación milenaria de los saberes desde la antigua física de Aristóteles no le quita nada a la riqueza que aún procura un desvío por la lectura de las obras del estagirita.

El retorno al concepto de forma, como sustituto o equivalente del sentido o de la significación, nos impone dos cosas. En la primera se puede releer a Aristóteles con una mirada renovada, como lo ha hecho, por ejemplo, el matemático René Thom. Se trata evidentemente, y somos conscientes de ello, de hacer historia de la filosofía de una manera insólita y poco respetuosa. Sin embargo, le solicitamos a los filósofos del pasado que nos aclaren nuestro presente, incluso si a veces hacemos de ello interpretaciones un poco bruscas y audaces. Por ejemplo, la lectura de Aristóteles, practicada de modo que integre las adquisiciones de la ciencia, conduce a privilegiar el hilemorfismo, es decir, la inmanencia de las formas a una materialidad que las limita tanto como las trabaja. En la segunda, la búsqueda de sentido exige una investigación sobre las diferentes manifestaciones de la forma a través de las ciencias y de las técnicas. Hemos entablado antes esta indagación en una obrita titulada *Formas, figuras, realidad* (Chazal, 2011). Estamos perfectamente conscientes del carácter extremadamente parcial de ese trabajo. Por ello, experimentamos la necesidad de proseguirlo. Evidentemente, existen las formas que nos están dadas, pues no descubrimos el mundo físico que nos rodea como un montón informe de materia, sino teniendo organizaciones más o menos complejas. El mineral se cristaliza según geometrías simples; la planta crece siguiendo una morfogénesis a menudo provisional; el animal ejecuta un plan programado que desarrolla una estructura más compleja. Sin las formas estables, al menos unas pocas y provisionalmente, todo se desvanecería en un flujo de deterioro. Por muy breve que sea nuestra vida, le es necesario a su existencia la permanencia de una forma individual que resista algunos breves años a ese flujo. Existen también las formas que les imponemos a las cosas a través de nuestra actividad creadora y fabricante. El incesante flujo que nos proveen los sentidos se organiza, a su vez, por su fuente exterior y por nuestra actividad neuronal. Esta actividad, como tienden a probarlo los aportes más recientes de las neurociencias, tiene en sí misma una de las formas más complejas que pueda encontrarse: la de nuestra materia cerebral.

De nuestro primer trabajo emergían cuatro consecuencias. El trabajo que sigue es una de ellas.

En primer lugar, toda forma está dada en una materia. Aristóteles ya lo había afirmado rotundamente. No existe real ni actualmente ninguna materia prima o fundamental desprovista de forma, a no ser en los mitos de génesis que se abren sobre el caos primitivo. Recíprocamente, la forma es siempre de

una materia que ha sido trabajada. Toda cosa nace de esta recíproca presencia. La materia y la forma actúan la una sobre la otra y se constriñen mutuamente; no se puede pensar que cualquier materialidad puede tomar cualquier forma, como tampoco cualquier forma puede encarnarse en cualquier materia. Toda morfogénesis se lleva a cabo con libertad vigilada. Existen leyes que rigen las relaciones de la forma con la materia, que la ciencia debe develar y formular lo más rigurosamente posible. La necesidad de esas leyes puede revelarse más o menos rígida según los sectores de realidad: fallas de azar se abren aquí o allá; hay plasticidades que permiten variantes y variaciones. No solamente resulta de ello la infinita diversidad de las formas naturales, sino también la evolución permanente del viviente. En el hombre, esas fallas, esos márgenes de indeterminación han alcanzado el punto que le permite a la inteligencia sustituir al instinto y a la adquisición cultural, perfeccionar la herencia genética. No dejaremos de estar atentos a estos desvíos, para no llamarlos aberturas, puesto que ahí están los espacios de elección y de libertad humana, así como el único fundamento posible de una perspectiva ética.

En segundo lugar, siguiendo la bella analogía del sello y de la cera propuesta por Aristóteles, algunas formas pueden migrar y ser transferidas de una materia a otra al seguir procedimientos y poner en funcionamiento herramientas que respetan las leyes que acabamos de evocar. Estas migraciones, que tienen que ver con evoluciones naturales cuasi mecánicas o proceder voluntarios y humanos, suponen que algunas formas poseen un poder informador, esto es, que existe una dinámica de las formas. Es así como las especies vivientes desenvuelven en individuos, de generación en generación, su programa genético. Así es como el trabajador elabora los bienes de los que tenemos necesidad por astucia y por violencia sobre la materia. Asimismo ocurre con el artista que da nacimiento a formas plásticas o musicales capaces de entrar en resonancia con las formas íntimas de nuestra sensibilidad. No queremos evocar algunas misteriosas potencias inmateriales, algunas fuerzas subterráneas que operan en las cosas y los seres, sino que deseáramos develar las posibilidades de una tal transferencia y sus mecanismos. Importa para el filósofo —¿será la filosofía otra cosa?— comprender cómo el hombre, que es una forma individual y específica, se muestra capaz de crear nuevas formas. Una tarea, entre otras, es saber cómo el cerebro representa físicamente el mundo tal como la percepción nos lo entrega, y cómo esta representación conduce los individuos humanos a una actividad coordinada y adaptada al medio. En este dominio, el filósofo deberá hacer el esfuerzo de ponerse a la escucha de los aportes del estudio de los sistemas dinámicos, además de aquellos que las neurociencias proveen.

En tercer lugar, y para concretarnos más precisamente en el objeto de este trabajo, la noción de forma convoca otra noción que el vocabulario de la infor-

mática ha antepuesto: se trata de la noción de interfaz. El término designa en informática todo dispositivo, logicial «programa» o material que asegura la transferencia de la información de una parte del sistema a otra, o de un sistema a otro. En particular, por el sesgo de módulos electrónicos calificados de interfaces, la unidad central de un computador entra en contacto con diferentes periféricos. Se trata también de los módulos logiciales que aseguran la comunicación entre un utilizador humano y una máquina. Fundamentalmente, lo que transita por una interfaz es información. Nuestro propósito es generalizar esta noción a todo lo que asegura la comunicación informadora, la migración de las formas. Somos conscientes de que, en esta generalización, estamos abriendo un campo de investigación inmenso. La primera interfaz que usamos, la más inmediata, es biológica y, culturalmente, nuestros sentidos abiertos al exterior son nuestra piel. Es biológica porque a través de aquellos y de esta entramos en contacto con el mundo exterior y sacamos de él las informaciones esenciales para nuestra sobrevivencia; del mismo modo que en la superficie de nuestro organismo se pueden leer las manifestaciones de la vida interna. La piel es el lugar más importante de la excitación y la reacción, así como de los intercambios intensos, no solamente de energía, sino también de información entre el organismo y su medio. Es cultural porque en todo tiempo y en todo lugar los hombres han utilizado su apariencia para comunicarse: la piel y los decorados que ella puede soportar, así como los vestidos y los accesorios. Los adornos de todo tipo, las pinturas corporales, los tatuajes y las escarificaciones deberán atraer nuestra atención en un primer momento. A la vez límite o borde, lugar de paso de lo externo hacia lo interno y recíprocamente, la piel como frontera posee de manera paradigmática las características de una interfaz natural trabajada por la cultura. Sin embargo, el ser humano multiplicó las mediaciones tanto para informar al mundo como para informarse de ese mundo. Para aprender, comprender y transformar es preciso asumir el destino. Vamos pues a estudiar todos los dispositivos técnicos puestos en funcionamiento en el trabajo industrial, artesanal, las técnicas, las artes, la vida económica y social. No es suficiente con reconocer que las cosas nos han sido dadas a través de estructuras y de formas; no siempre es suficiente con descubrir y tratar de comprender el dinamismo de ciertas formas y su poder de transformación. ¿Cómo una forma puede engendrar otra parecida o nueva? Aristóteles respondía parcialmente a esta pregunta por la analogía del sello y la impronta que acabamos de evocar. El sello lleva una imagen en relieve y puede, por un simple contacto apoyado sobre la cera, transmitir esa imagen sin perder nada de ella. Así, la forma pasa del bronce a la cera. Es esta analogía la que querríamos desarrollar; deseáramos hacerla salir del marco de la imagen literaria, darle una textura científica o, si hay en esto demasiada pretensión, integrarla en una perspectiva filosófica.

Por ejemplo, en torno a estas nociones de formas y de interfaces se anudan las cuestiones de la comunicación interhumana y de la formación de una intersubjetividad. Solo somos seres sociales por y a través de los artificios y los artefactos. Como al mismo tiempo pertenecemos y no pertenecemos al mundo natural, la interfaz es una necesidad. Esta es necesaria para la supervivencia de la especie que, contrariamente a las especies animales, no puede nunca coincidir plenamente ni con su medio ni consigo mismo. Nuestra presencia a las cosas y a los otros nunca es inmediata ni directa; tenemos siempre necesidad de intermediarios. No vivimos hundidos en nuestro medio, sino que debemos volvernos dueños de él; a la vez debemos distinguirlo como otra cosa y hacerlo nuestro, esto es, plegarlo a nuestro uso. Sin esto seríamos rápidamente aplastados. De la misma manera, tampoco podemos vivir solos; la especie humana es, desde los orígenes, una especie gregaria. Estas comunidades se elaboran sobre relaciones complejas entre los individuos, pero esas relaciones tampoco pueden sostenerse en la pura presencia del otro. Ahí todavía se revelan como necesarios numerosos intermediarios a través de los cuales se elaboran los lazos sociales. Ciertamente, acá abordamos el problema de los mensajes que no cesamos de intercambiar con nuestros semejantes. Por ello, es importante la interrogación sobre el signo, el símbolo y el lenguaje. Incluso si nos hemos negado a reducir el sentido al lenguaje, podemos todavía aclarar su uso desde el punto de vista que consiste en considerarlo como una interfaz típicamente humana que está constituida en los márgenes de la naturaleza y de la cultura, de lo espontáneo y de lo elaborado, de lo innato y de lo adquirido. Sin embargo, tener en cuenta la constitución de las comunidades humanas conduce a muchas otras cosas. El extraordinario desarrollo de los instrumentos de comunicación, el acortamiento de las distancias y la constitución de un universo virtual están en el primer rango de las preocupaciones inducidas por estas cuestiones. Los mensajes que habían escapado a la evanescencia, fijándose para ello en la escritura sobre piedra y papel, han encontrado nuevos soportes que los aligeran y trastruecan su transmisión o su conservación. Por lo demás, pondremos cuidado en no olvidar otras interfaces: la propiedad y la moneda (Aristóteles, antes de Proudhon y Marx, había analizado ya sus funciones), el arte en todas sus formas y el derecho.

Vamos a emprender, entonces, una investigación sobre estos intermediarios. Incluso si el único punto en común de esos intermediarios es el hecho de que aseguren enlaces que permiten transitar las formas y constituirse, tanto su generalidad como su omnipresencia hacen que merezcan que uno se detenga en ellos y que uno busque, quizás bajo su diversidad, alguna naturaleza en común. Hemos tratado de reagrupar bajo el término *interfaces* múltiples y diversos hechos que van desde nuestro cuerpo instrumentalizado y representado, hasta las máquinas de todo tipo, pasando por los signos, los símbolos y las herramientas. La interfaz es lo que se desliza entre dos elementos para

conectarlos, ponerlos en relación, hacerlos interactuar y modificarlos profundamente integrándolos en un todo al que ellos se someten. Este término, que nos viene del universo técnico en el que se designa todo dispositivo que permita el intercambio de información entre dos sistemas, estará en el corazón de esta reflexión.

El cuerpo interfaz

La tradición filosófica nos presenta a menudo una imagen de nosotros mismos desgarrada entre el sujeto que somos y el universo que nos rodea, entre una incomunicable interioridad cuya riqueza se exalta y una exterioridad en la que corremos el riesgo de echarnos a perder. Nos referimos, por una parte, a nuestro sentimiento interno y a la conciencia de nuestros estados mentales, sentimientos, emociones, deseos y voluntades; por otra parte, a los objetos con los que nos confrontamos, utilizamos y nos apropiamos. Estamos, para cualquiera que nos observe, en una perpetua interacción con nuestro medio que adapta sin cesar nuestros comportamientos a sus modificaciones. ¿Dualidad real o dualidad ilusoria? Por nuestro cuerpo pertenecemos al universo de los objetos. Y cuando queremos separarnos de ese mundo de las cosas, debemos reivindicar desesperadamente el estatuto de un espíritu o de un psiquismo, esto es, de un sujeto por fuera del mundo o que busca continuamente escapársele. Desesperadamente, pues nada es más huidizo que ese espíritu que el filósofo nunca llega a agarrar definitivamente en las trampas de conceptos claros e inteligibles. ¿Y si sólo tuviéramos un cuerpo? ¡Bella economía ontológica con la que no cesa de regocijarse el materialista! ¿Pero cómo pensar una materia pensante? Aristóteles hacía del alma la forma del cuerpo; Spinoza hacía del espíritu la idea del cuerpo; cada uno a su manera impuso un monismo virulento a los dualismos recurrentes. Estas son rudas filosofías que rechazan el reposo de equilibrio entre los dos términos de la dualidad. Si rechazamos el pensamiento perezoso que separa el espíritu de la materialidad física del cuerpo para concederle alguna beatífica tranquilidad, deberemos volver a poner el pensamiento en el cuerpo y ligar en una totalidad frágil lo que siglos de espiritualismo se han empeñado en desligar. Desde entonces, lo que se volverá central en la búsqueda que emprendemos será el vínculo en el que se reabsorben los dos polos del objeto y del sujeto, de lo interno y de lo externo, de lo mismo y de lo otro. La cuestión que nos preocupa es la de la frontera y del margen, el territorio en el que el cuerpo dice el espíritu y en el que el espíritu se exterioriza en el cuerpo: inseparables.

Es una abstracción hecha de los estados mentales, los pensamientos, los deseos y los sentimientos, de todo lo que se dice que tiene que ver con un puro espíritu improbable. Nuestro cuerpo en sí mismo es considerado como el de los animales, se presenta siempre bajo la forma dual de un interior y de un exterior:

las vísceras, los órganos, la fisiología subterránea, por un lado, y la piel por el otro. Esta es una nueva dualidad que toma el relevo de la primera y subrepticamente la reintroduce. Sin embargo, si una vez más rechazamos el recorte dual y las concepciones esquizomorfas, deberemos colocarnos en la frontera, en los bordes, en las márgenes para mostrar su extensión y su importancia. Nuestra piel, nuestra envoltura exterior, nuestra apariencia es una interfaz a doble título. Por una parte, constituye la frontera entre lo interno y lo externo, entre los órganos y el medio; pero también es el lugar de los intercambios incesantes entre el organismo y el mundo exterior. Y nuestra tesis es que los intercambios nos constituyen mucho más que ninguna sustancia individual fija. O más bien: no hay sustancia sino por el intercambio. No somos un fenotipo que se desarrolla siguiendo el programa inscrito en nuestro genotipo —¡un dualismo más!—, sino una forma creada en y por los procesos de intercambio en la que se entrecruzan y se confunden el sí y el otro. No es que neguemos el papel del genoma, del ADN portador de un programa genético, sino que ese papel no es posible sino por la exterioridad del medio en el cual el programa se ejecuta. Nuestra piel participa del proceso de asimilación y del proceso de excreción; es un intercambio de doble sentido. Por otra parte, ella aparece en nuestras relaciones con el mundo y con los otros como la interfaz entre lo interno, el pensamiento o el espíritu y lo externo, el universo de las cosas, de los vivientes, de los hombres. Ella es el punto del derrumbamiento de los dualismos primitivos. En efecto, es a través de ella que los otros nos perciben, a través de ella nos manifestamos. Se equivocan un tanto los poetas que han comparado los ojos a ventanas, como si el alma atisbase detrás de un vidrio, o los labios fueran una puerta que se cierra o acoge. La imagen es estereotipada, quizás, pero tiene su parte de verdad. La máscara del teatro griego no hacía sino retomar, al modo del juego y de la dramaturgia, esta evidencia cotidiana: somos legibles en la apariencia de nuestro cuerpo porque nuestro espíritu es nuestro cuerpo, incluso si esta lectura exige algún aprendizaje y un desciframiento.

Henos pues a nosotros mismos, en nuestra materialidad aparente, constituidos en una doble interfaz: interfaz fisiológica, del órgano oculto a la manera de aparecer, y el interfaz somatopsicológico.

La primera de estas interfaces es desde hace tiempos explotada por el médico que busca leer en el cuerpo, en su superficie, los desarreglos, las carencias, los disfuncionamientos que afectan los mecanismos internos y ocultos. Lo que oculta, encierra y protege también revela lo que se encuentra así disimulado. La piel, su tinte, flexibilidad o, por el contrario, su rugosidad, el color del ojo y el carácter del gesto se vuelven para el médico otros tantos signos reveladores del estado del cuerpo en general. Toda la historia de la medicina testimonia esta función de interfaz y de la utilización que se ha hecho de ella, y que aún

se hace, puesto que es ahí, en los márgenes del cuerpo propio, donde vienen a inscribirse los síntomas. Seguramente, luego vendrán análisis más finos a completar esta lectura. Pero todavía acá se tratará siempre de ir hacia las técnicas que minimicen las efracciones y permanezcan lo más cerca del envoltorio exterior, del estetoscopio de las modernas técnicas de imagenología médica. No desarrollaremos este primer aspecto. Nos contentaremos con señalarlo y con remitir al lector a los finos análisis que François Dagognet, médico y filósofo, ha efectuado en este dominio². El psicólogo también puede tratar de leer en la piel los movimientos del espíritu, tratar de captar el pensamiento en las apariencias reveladoras de esta delgada frontera que es la piel. Pero nos queremos interesar en otro aspecto de las cosas. Nos ocuparemos en el uso del cuerpo como interfaz entre nosotros y los otros, entre nosotros y la imagen que queremos dar de lo que somos. Pondremos de relieve lo concerniente a la mímica, pero también a la pintura corporal, el tatuaje, las escarificaciones, el maquillaje. Percibiremos aquí el cuidado del rito como el de la estética, la obra del mito y la del arte.

El cuerpo pintado, ser y aparecer

Como interfaz entre nuestro sentimiento interno y la mirada de los otros, nuestra apariencia inmediata —la de nuestra piel y de sus accesorios, vestidos, maquillaje, peinado, diversos cuidados corporales— se encuentra en el corazón del juego sutil del ser y del aparecer al que la filosofía se ha dejado arrastrar tan a menudo, condenando a veces en un afán ascético, al segundo en provecho del primero. En efecto, lo más frecuentemente se ha opuesto el uno al otro como lo esencial a lo superficial, lo profundo a lo fútil, la verdad a la mentira. El verbo acicalar «farder», que designa el conjunto de las técnicas que buscan valorizar el rostro por medio del empleo de afeites «fards», acaso no está embarcado en la expresión “disfrazar la verdad” «farder la verité». Designa entonces todas las astucias que una voluntad engañadora pone a funcionar para ocultar la verdad, inducir al error y extraviar al que debe ser víctima de las apariencias de una realidad falsificada. Si es verdad que los artificios del aspecto que podemos usar a veces buscan ocultar nuestro ser profundo, nuestros sentimientos verdaderos, así como los desgastes de la edad, en ocasiones también son una manera de decir los signos reveladores del ser verdadero. Trataremos pues de rehabilitar las artes del cuerpo.

² Ver François Dagognet (1986). Ver en particular el capítulo III “Para una historia de la medicina” de *Faces, surfaces, interfaces* [Caras, superficies, interfaces] (Dagonet, 1982). También se recomienda consultar *Le corps multiple et un* [El Cuerpo múltiple y uno] (Dagonet, 1992); *Corps réfléchis* [Cuerpo reflejado] (Dagonet, 1989a), en particular el capítulo I, “Ce que la clinique nous a appris” [“Lo que la clínica nos enseñó”] (al final de este capítulo apartes de dicho texto); *La peau découverte* [La Piel descubierta] (Dagonet, 1993). Estos textos fueron traducidos por Luis Alfonso Paláu-Castaño (2006, 2007a, 2007b, 2009). Regresaremos al final de este capítulo sobre la filosofía del cuerpo de François Dagognet.

En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau (1999) hace del paso del ser, como inmediata presencia a sí mismo bajo la mirada del otro, una caída, un equivalente antropológico del pecado original. Los hombres se reconocen como semejantes y a partir de allí comienzan a compararse los unos con los otros. Interviene el amor propio. Todo el mal viene de allí. Nadie puede contentarse con lo que es en ese juego de espejo, y cada uno le debe aparecer al otro como superior. Por supuesto, el tener del primero es: “El primero que habiendo cercado un terreno, se apresuró a decir: ‘esto es mío’”. Pues es por la propiedad que uno comienza a medirse. Las cosas se vuelven los primeros mediadores entre los individuos de la especie humana, la primera interfaz (y sobre ella volveremos). Sin embargo, excepto que supon-gamos un estado de escasez de los bienes de los que los individuos tienen una necesidad vital, la cosa poseída no es suficiente para arrastrar al hombre del ser al aparecer, pasando para ello por el tener. Es necesario un comercio más asiduo, reagrupamientos en pueblos o en tribus.

Cada cual empezó a mirar a los demás y a querer ser mirado él mismo, y la estimación pública tuvo un precio. Aquel que mejor cantaba o bailaba, o el más hermoso, el más fuerte, el más diestro o el más elocuente, fue el más considerado; y éste fue el primer paso hacia la desigualdad y hacia el vicio al mismo tiempo. De estas primeras preferencias nacieron, por una parte, la vanidad y el desprecio; por otro, la vergüenza y la envidia, y la fermentación causada por esta nueva levadura produjo al fin compuestos fatales para la felicidad y la inocencia. (Rousseau, 1999)

El paso del ser al aparecer constituye claramente una caída, pues a partir de acá, para parecer más o mejor, no se dudará en agrandar la distancia entre lo que se es y lo que uno parece ser. La era de la desigualdad que se instaura es también la de la mentira. Se requerirá parecer más bello, más fuerte, más inteligente de lo que se es y, sobre todo, de lo que no son los otros. Para ello, se hacen astucias de todo tipo: los adornos, las joyas, los coloretos e, incluso, a nivel del lenguaje, la retórica. Esta metafísica roussoniana converge en una antigua idea de la filosofía que conlleva una cierta interpretación del platonismo. Se trata de la que desprecia el cuerpo en provecho del espíritu, que apuesta por el segundo contra el primero. Pues el cuerpo y sus aderezos pertenece decididamente a lo que la mirada del otro capta, a nuestra parte de animalidad que uno quiere reducir y a la que esa mirada nos reduce siempre. El espíritu que uno opone al cuerpo constituye lo esencial, pero permanece inaccesible al examen primero, inmediato y forzosamente superficial. Sócrates, figura fundadora de nuestra filosofía, ¿no es el más bello espíritu en un cuerpo deforme?

Querríamos afirmar la idea contraria. Ante todo, no hay ser que no se revele en alguna aparición. La apariencia revela tanto como engaña; se necesita saberla leer. El proverbio que dice que *el hábito no hace al monje* es, por lo menos, dema-

siado simple, por no decir simplista, pues el hábito nos informa claramente antes de disfrazar. No puede haber comunicación de un hombre con otro sin alguna forma, alguna apariencia o alguna interfaz que revele el primero al segundo y viceversa. Una pura interioridad estaría clausurada sobre sí misma, y a fin de cuentas lo único que encerraría sería el vacío. Sin embargo, nuestra piel desnuda, nuestros gestos y nuestras mímicas son aún interfaces demasiado pobres. Los hombres se han dedicado a enriquecerlas. Allí donde Rousseau veía una caída hacia la desigualdad, la mentira y el vicio, nosotros abogaremos porque se ponga de relieve un esfuerzo de comunicación, de exposición, una tensión alegre hacia un excedente de ser, de intercambio y de comunicación. A través de esta comunicación y exposición la sociedad se constituye en tanto que tal.

Que el cuerpo y más particularmente la piel puedan identificar y revelar, es la idea que quería promover la fisiognomía y la frenología. Para esta última, se trataba de leer la naturaleza profunda del individuo en los volúmenes del cráneo y en los rasgos de la cara. ¡La apariencia no puede mentir! Se ha denunciado abundantemente los excesos de esta craneoscopia y de la filosofía subyacente. No deseamos reactualizarla para justificar inmundas cacerías a las facies. No pensamos tampoco que el vicio o el crimen estén inscritos fatalmente por algún pesado determinismo en las fisonomías. Nuestro carácter, aún menos nuestra historia individual, no son legibles *a priori* en las formas de nuestra cabeza o en el relieve de nuestro rostro. Es más, antes de condenar las lecturas de lo psíquico sobre la superficie del organismo para el uso que de ello se hizo, sería necesario releer de más cerca la obra de Lavater como lo ha hecho François Dagognet (1982)³. Se encontrarían allí más matices y menos determinismo de lo que se ha querido decir con frecuencia. Contrariamente a Gall, Lavater nos previene contra las ojeadas rápidas. Si lo psíquico y sus evoluciones se reflejan en la cara, es necesario aún aprender la lectura de sus marcas y de sus trazas, descubrir las armonías y las desarmonías significativas. Sin embargo, tras el exceso, permanece una parte de verdad. “Gall reconoce voluntario que ellos tienen en común [*con Lavater*] buscar conocer el interior por su exterior, lo moral por lo físico, encarando el organismo humano como una especie de lengua escrita por la naturaleza misma” (Lantéri-Laura, 1970, p. 86). No encajaremos el paso a las críticas de la frenología desarrolladas por Hegel (1939, pp. 268-282), Maine de Biran (Tisserand, 1924, pp. 67-86) o Schopenhauer (1912, pp. 135-136). La frenología continuaba hasta el error y la exageración las primeras tentativas de medida del cráneo de Camper, Daubenton o Blumenbach. La inclinación del cuello permitirá distinguir cuantitativamente la bipedia. Aún hoy, el antropólogo vuelve a trazar por medio de las medidas de los ángulos del cráneo la historia de nuestros ancestros. Y la localización cerebral que ella supone —por errónea que fuesen las de

³ En lo concerniente a la frenología, uno se puede dirigir a la obra *Histoire de la phrénologie* de Georges Lanteri-Laura (1970).

Gall y Spurzheim— abrirá la vía a los trabajos de Broca que los últimos frenólogos, como Bouillaud, trataron de enrolar en sus filas. Es verdad, sin embargo, que la victoria de los localizadores sobre los unitarios no es la de la frenología. La historia ha retenido, sobre todo de los trabajos de Gall y de Spurzheim, la obra anatómica y quizás la idea de que las facultades mentales encontraban una localización en la corteza. Si la craneología es hoy, en el mejor de los casos, una fantasía no científica, y en el peor de ellos charlatanismo peligroso, no es menos cierto que al lado de la fisiognomía ella constituye una tentativa de semiología que busca leer la realidad humana en la apariencia corporal y, por tanto, una rehabilitación de la apariencia. Ahora bien, la tesis que queremos defender aquí es la del cuerpo significativo, el cuerpo que se cubre de signos haciéndose signo. Más allá de los yerros pseudocientíficos de los frenólogos, querríamos explorar esta significancia del cuerpo y de su apariencia. En 1862, en momentos en que la moda frenológica se extingue, Alphonse Bertillon propone un método de identificación de los criminales fundamentado en las medidas del cuerpo: el "sistema antropométrico". El señalamiento de un individuo es cuantificable y personal; se medirá la cabeza, la oreja derecha, el pie izquierdo y la longitud de los dedos. Sin embargo, se está todavía en un dominio demasiado abstracto donde la precisión milimétrica no es suficiente para garantizar que un solo individuo corresponda a una sola serie de medidas. La altura de la cabeza, la longitud del pie o la de los dedos remite aún al esqueleto, al armazón interno y oculto. Pero por este hecho son abstracciones. Es necesario retomar, o al menos completar, el procedimiento de identificación por medio de los elementos superficiales, inmediatamente aparentes. Por lo demás, el policía debe poder reconocer al criminal con la primera mirada; no siempre tiene los medios de efectuar largas y minuciosas mediciones. Las fichas de Bertillon serán completadas con informaciones relativas al color de los ojos o de los cabellos. Se les adjuntará rápidamente fotografías (las famosas fotografías de frente y de perfil de los registros judiciales); una vez más se insiste en la importancia de la apariencia. Pero es hacia la envoltura exterior, hacia la piel, que uno debe girarse si se quiere una segura identificación. Allá, en la superficie más externa del cuerpo, cada uno lleva ínfimos surcos que componen dibujos siempre diferentes de un individuo al otro. Y más que en la superficie, es en las extremidades mismas del cuerpo que esos dibujos deben ser detectados y observados: en la punta de los dedos. En su obra *Fingerprint*, Francis Galton (1892) hace el elogio de la huella digital con respecto a las medidas antropométricas de Bertillon. Conocimos luego cuál fue el uso que la criminología ha hecho de la recolección de huellas digitales luego de las primeras utilizaciones de un sistema cercano al de Galton por parte de la policía argentina, sistema debido a Juan Vucetich. Nuestra piel lleva la firma o la marca de nuestra individualidad. Incluso herida profundamente, cuando la piel se reconstituye en el extremo de nuestros dedos,

reproduce los mismos dibujos. Estos parecen resistir tanto a los traumatismos como al envejecimiento. Solo estamos a un paso de considerar aquello como su carácter esencial. El individuo se individualiza en sus partes más superficiales. El filósofo no dejará de reconocer la manifestación del ser en el aparecer que se confunden, en lo superficial, en lo inmediatamente perceptible. Pero el dibujo de las huellas digitales es natural, nos está dado, no podemos ni negarlo ni transformarlo. Una filosofía, por poco naturalista que sea, no se ofuscará con su papel de revelador y de criterio de identificación. ¿Pero qué decir de los dibujos que serán pintados, para no mencionar los definitivamente grabados (el tatuaje) al término de un acto voluntario del que los lleva? ¿No pueden ellos engañar tanto como revelar? Ya no se sostiene en una naturaleza profunda que se impondría al cuerpo, sino a prácticas culturales y locales que están ligadas a épocas y a lugares precisos, indefinidamente cambiantes.

En efecto, la piel desnuda no puede ser suficiente como interfaz entre lo interno y lo externo, es aún demasiado “natural”; se precisará hacer de ella un objeto “cultural”. Por sus propias marcas ella solo puede dar identificación. Será pues pintada, tatuada, escarificada. Se le pondrán colores y dibujos. Y el rostro será el primer lugar del intercambio: la boca y la palabra, los ojos y la mirada. Debe decir más de lo que puede o decirlo de otra manera; se lo sustituirá por una máscara para esquematizar y centrarse en un rasgo único. El teatro en sus comienzos, tanto en la Grecia antigua como en el Japón, hará uso de ella con elegancia y finura. Después del rostro, el cuerpo entero será erigido en objeto de rito, en mensaje social o simplemente en obra estética.

La antropología, principalmente por la obra de Claude Lévi-Strauss, nos ha enseñado que lo natural estaba asociado a lo universal, mientras que los comportamientos culturales estaban marcados por lo particular, lo singular, lo local, para no decir: lo único, lo raro, lo exótico o lo extraño. ¡Un dualismo más qué habrá que superar! Solo la prohibición del incesto tenía un carácter universal y cultural a la vez; cultural puesto que propio de las sociedades humanas⁴; universal puesto que el antropólogo la encuentra en todas las sociedades. Pero esta ley reforzada por su excepción podría muy bien, cuando se encaran las prácticas de pintura del cuerpo, sufrir una nueva excepción. Y nos alegramos con ello puesto que amenaza así este dualismo fácil de lo natural y de lo cultural. Queremos decir con esto que esas prácticas que tienen un carácter indiscutiblemente cultural—y veremos que están ligadas a creencias, a ritos, o incluso simplemente a investigaciones estéticas— son igualmente universales. Por supuesto, en el tiempo y el espacio se encuentran numerosas variantes estéticas y técnicas. Pero la prohibición del

⁴ Sin embargo, parece, si le ponemos cuidado a los etólogos, que algunas sociedades animales tengan prácticas de evitación del incesto.

incesto también está sometida a variantes a través de las diferentes culturas, sociedades, civilizaciones.

Primero, es necesario decir que esas prácticas parecen tan antiguas como las sociedades humanas⁵. Numerosas estatuas o representaciones prehistóricas dan testimonio de ello. Las pinturas rupestres del Sahara —ya se trate de “la fase de las Cabezas Redondas” (7.000-6.000 a. de C.) o del período Bovidiano (5.000-1.500 a. de C.)— comportan personajes cuyo cuerpo está manifiestamente decorado por pinturas o tatuajes, alineamientos de puntos, líneas curvas regulares, etc.  dolos femeninos neolíticos, a menudo símbolos de la fecundidad, encontrados en Mesopotamia, en los Balcanes o en Europa Central, muestran con frecuencia ora surcos cavados, ora restos de pintura siguiendo formas geométricas que evocan decoraciones corporales. Evidentemente, ignoramos la significación de esos decorados, pero estamos claramente en presencia de la evocación de pinturas corporales o de tatuajes. Las representaciones de Egipto antiguo, como los frescos o las estatuillas femeninas de loza vidriada azul del Imperio Medio, evocan también el maquillaje del rostro, para no mencionar los tatuajes sobre todo el cuerpo. En particular, las estatuillas reencontradas en tumbas y que constituyen probablemente símbolos de fecundidad tienen el sexo vivamente realzado y marcado con motivos que representan quizás tatuajes. Creta, Grecia clásica y Roma conocieron el colorete, como lo testimonian frescos y estatuarias. Las bellas ocultaban sus arrugas y daban más blanca a su rostro y a sus brazos con la ayuda del blanco de plomo; acentuaban con tintes sus labios y sabían resaltar su mirada maquillando sus ojos. Ovidio, cantante de los cuerpos sensuales, hace el elogio de las griegas y de sus senos cuyos “pezones rosados estaban adornados con tintura dorada”. Así como el colorete permite ocultar la cercanía de la vejez y paliar la pérdida de las frescuras de la adolescencia, también es el medio de marcar su personalidad y su rango en la sociedad. El teatro griego empujará esta idea al extremo al darle a los actores una máscara que esquematiza su función y su rol. El término franc s *personne* deriva del latín *persona*, que designaba primero la máscara que llevaba el actor y luego el tipo de personaje asociado a esa máscara. La etimología nos recuerda, a propósito que lo que caracteriza de manera más esencial a un ser humano, es el hecho de que ser una persona está estrechamente ligado a la máscara que revela, como en una caricatura, los rasgos esenciales de un individuo, así como su papel en un drama, una comedia o una tragedia, en una palabra: en una sociedad.

⁵ Numerosos elementos nos han sido dados, para esta parte de nuestro trabajo, por la obra dirigida por Gr ning (1997), *Decorated skin, a world survey of body art*, la cual comporta numerosas ilustraciones que hacen de ella no solamente una fuente de reflexión sino también un verdadero objeto est tico. También nos podremos remitir a Roy (1957), *Arts sauvages [Artes salvajes]*.

La historia más reciente de nuestras sociedades occidentales muestra también que el adorno siempre se ha completado con el uso de los coloretos, y que ese uso continúa. Es verdad que sobre todo el rostro es objeto de los cuidados más permanentes. Sin embargo, el tatuaje nunca ha desaparecido, incluso cuando con frecuencia ha sido atributo de ciertas clases sociales de las más desfavorecidas (marineros, albañiles, simples soldados de los cuerpos más expuestos, elementos del hampa). De hecho, hubo una época en que los condenados debían llevar la marca indeleble de su condena en su carne, sobre su piel (marcada con hierro al rojo). Pero aparece entonces —y esto refuerza nuestra tesis— como un medio de expresión para los que se encuentran privados de otros instrumentos para decir lo que ellos son, piensan, experimentan o simplemente para afirmar su pertenencia a una categoría que la sociedad marginaliza. Se grabará en el cuerpo la marca de esta marginalización en una especie de parodia de la marca del hierro al rojo, con la que la antigua sociedad golpeaba a los presidiarios. Hoy los tatuajes socialmente permitidos deben permanecer discretos y solo revelarse en la intimidad. Sin embargo, algunos no dudaron en adornarse toda la superficie de sus cuerpos para ofrecer públicamente verdaderos cuadros. Los tatuadores organizan ferias y concursos internacionales, como en Francfort-sur-le-Main, para hacer ostentación de su arte y de su técnica. El dibujo tatuado oscila actualmente entre seguir siendo el signo de una cierta marginalidad y acceder al estatuto de la obra de arte. Asimismo, muchas manifestaciones contemporáneas, deportivas, pero también políticas o sindicales, dan lugar a disfraces en los que la pintura del cuerpo interviene. Expone, así, los conflictos reales o interpretados. ¿Acaso no vemos a los hinchas de los clubes deportivos pintarse los colores de su club? Los carnavales siguen siendo momentos de una libertad que se manifiesta a menudo por medio de la fantasía de las máscaras y de los maquillajes. El circo con sus clowns, clown blanco y Augusto institucionalizó verdaderamente el maquillaje y reencontró las reglas y convenciones dignas de las prácticas ligadas a ciertos ritos primitivos.

Finalmente, el arte contemporáneo, en su esfuerzo por el desposeimiento y por la reflexión sobre sus propios orígenes y en su tentativa por captar y valorizar lo efímero, no ha temido volver a la pintura del cuerpo o a la pintura por medio del cuerpo. Elvira Bach, de renombre internacional, pinta directamente el cuerpo de mujeres desnudas que solamente se visten con zapatos de tacones altos.

El *body art* ha perfeccionado, en torno a Yves Klein y sus antropometrías a fines de los años cincuenta y durante los años sesenta, diferentes técnicas que recurrían al cuerpo entero en el proyecto pictórico. Se harán grabados sobre papel o tejidos de los cuerpos recubiertos de pintura. Las modelos se vuelven pinceles.

Para interpretar mejor su papel de interfaz, el cuerpo es instrumentalizado, puesto que el cuerpo real se desliza entre el pintor y el cuadro. La desnudez ya no es evocada ni expuesta, sino que se vuelve dinámica en tanto que la producción del cuadro será eventualmente fotografiada. Se duplica así la función de interfaz del cuerpo del modelo. La obra finalmente se reabsorbe en la huella que permanece en la obra bajo esta forma de traza. Habría que citar también el Wiener Aktionismus [Accionismo Vienés] reagrupado en torno a Hermann Nitsch, Otto Muhl y Gunter Brus.

Acabamos de mostrar la universalidad de la pintura corporal en el tiempo, desde los más antiguos trazos humanos hasta nuestras sociedades contemporáneas; mostremos también que esa universalidad se extiende en el espacio. Se encuentran prácticas de pinturas corporales en todos los continentes. Desde las bellas cretenses hasta nuestras modernas elegantes, el maquillaje juega un papel en las relaciones sociales, en todo escenario de seducción. El rango social de una mujer se mide frecuentemente por el arte del maquillaje que ella posee, en los matices que sabe introducir en los usos que comanda la moda, así como el siglo clásico establecía el rango de los hombres por la longitud de sus pelucas. El cuerpo pintado, incluso con encolorete la piel, se confunde con el adorno que marca la fiesta. El carnaval inscribe sobre el cuerpo los juegos de inversiones sociales que él suscita. La máscara prolonga la pintura del rostro. Se trata entonces tanto de ocultar una identidad como de exhibir otra más secreta, más reprimida. Ese doble movimiento de ostentación y de disimulación utiliza el cuerpo como interfaz entre lo que está oculto y lo que se muestra, entre lo que está prohibido y lo que está permitido, entre la razón y el desbordamiento. La fiesta pasa por el cuerpo, pero este solo pudo jugar dicho rol al precio de los artificios que se le aplica. En la vida cotidiana actual, una lectura atenta de las revistas de modas muestra cómo el maquillaje sirve tanto para disimular como para exteriorizar su personalidad, y soporta la idea que uno se hace de sí mismo. Tenemos razón en extasiarnos y reír con condescendencia ante las pinturas, los tatuajes y las escarificaciones que utilizan los pueblos alejados y exóticos.

Pero aún hoy, cualquiera que atraviese nuestra familiar Europa no dejará de notar —y quizás hasta se sorprenda con ello— las múltiples maneras como las mujeres se maquillan la cara. Vería que numerosos personajes populares del circo o del teatro ejecutan esos rituales del maquillaje. El cuerpo es una interfaz entre estados internos y el mundo exterior, pero no es suficiente por sí solo, en su desnudez, para representar ese papel expresivo; se precisa pintarlo y aprestarlo.

Acabamos de insistir en prácticas que se dan entre nosotros. La mirada que podemos darles debería ayudarnos a comprender mejor las que encontramos por todas partes en el mundo. América del norte, la de los indios, era

rica en pinturas corporales significantes. Karl Bodmer y Geroge Catlin nos han dejado su recuerdo en muchísimos retratos. Estas pinturas a menudo están asociadas a acontecimientos sociales importantes (matrimonios, entierros, pero también guerra o paz), a ritos estacionales (danza de las raquetas entre los chippewa, por ejemplo), al rango social y a la pertenencia tribal del individuo que las porta. Allá, como por todas partes, en América del sur, en África, en Oceanía, en Indonesia, en Asia (la India, China y Japón), la pintura corporal y sus formas más radicales, así como los tatuajes y las escarificaciones nunca son prácticas gratuitas. Se integran a rituales religiosos complejos, a normas sociales con frecuencia muy elaboradas. Parece claro que tienen que ver con algún uso fundamental del cuerpo como interfaz, tan fundamental como para encontrárselo por todas partes. Ciertamente, las razones que empujan a que una parisina se maquille en la mañana antes de salir para el trabajo, a que una joven chica berebere se mande a hacer tatuajes o a que las mujeres kaleri de Nigeria estén orgullosas de sus escarificaciones pueden parecer bien diferentes. Son tan diferentes como las razones para pintarse el rostro entre los habitantes de las islas Andaman, entre los actores japoneses del teatro Nô o entre los payasos de nuestros circos occidentales. Incluso, el proceder puede parecer bien distinto en el *body painting* moderno, en las obras de Yves Klein o de Günter Brus.

Sin embargo, querríamos ahora explorar algunas de esas razones. En este sentido, se busca mostrar que, más allá de las diferencias, hay un mismo proceder que consiste en tomar el cuerpo como interfaz para jugar con su doble estatuto: objeto por su materialidad entre otras materialidades y sujeto humano indefinidamente reconocible como tal.

A la mirada de los otros, no somos nada distinto a nuestro cuerpo: por él nos manifestamos y a través de él no solo nos reconocen como un ser humano en general, sino como individuo situado en un contexto social, en un conjunto humano. Nuestro lenguaje mismo se apoya constantemente en el gesto, la mímica e, incluso, la mueca. Todo el lenguaje en su práctica está rodeado de un aura gestual que hace que los mensajes que transmitimos en dirección a los otros pasen también por nuestro cuerpo considerado globalmente. Si la cultura pule nuestro verbo, nosotros no impediremos el movimiento excitado de nuestros dedos o de nuestras piernas. Nuestro cuerpo siempre nos traiciona. Cuando el hombre pobló el universo de espíritus de todo tipo, también se presentó con su cuerpo en el mundo de los espíritus y de los dioses. Este se vuelve la interfaz entre los dioses y los hombres. De este modo, las pinturas corporales revelan a menudo qué espíritu protector, tutelar o solicitado se siente ligado el individuo y proveen indicaciones sobre la pertenencia sociales, tribales o clánicas, y sobre el linaje. Es un verdadero sistema de signos y de símbolos el que se

instauration. La información pasa de los hombres a los espíritus, y de los hombres a los hombres por el sesgo de las pinturas corporales. Por este hecho, ellas pertenecen a los ritos sociales y religiosos, y constituyen verdaderos códigos. Indican la posición del individuo en el curso de la vida cuando difieren con la edad y la situación matrimonial. De este modo, entre los mendi de Oceanía, las muchachas reciben un adorno particular cuando se las compromete. Marcan los períodos del año que se conforman con el curso de las estaciones; los indios de Norteamérica, por ejemplo, se ponían de acuerdo sobre sus pinturas en el rostro en relación con las fiestas estacionales. Entre los mursi del suroeste etíope, las escarificaciones en los brazos y el cuerpo indican las proezas del individuo que las lleva. Son una historia individual o social, un mensaje en dirección de los miembros de la sociedad a la que se pertenece o en dirección a los espíritus; las pinturas, los tatuajes y las cicatrices llevan un mensaje. Se podrían multiplicar los ejemplos. El cuerpo se vuelve un manuscrito viviente. Como si el gesto no fuera suficiente, se le añade la coloración del rostro. De ello resulta toda una simbólica de las formas y de los colores que son, por tanto, códigos minuciosos y precisos, sabios y mágicos. Nos equivocáramos si solo viéramos acá un lenguaje primitivo; frecuentemente es muy elaborado y necesita un largo aprendizaje. Pero es un lenguaje profundamente ligado a la materialidad del cuerpo, pues los colores y sobre todo las formas deben plegarse a las del cuerpo para subrayar ciertas partes y enmascarar otras. Incluso cuando las pinturas tienen que ver con convenciones sociales fuertes, ellas se adaptan a cada individuo y para cada individuo en cada circunstancia de su vida. Entre los dioses y los hombres, entre los hombres y los hombres, la riqueza de la comunicación está ligada a la plasticidad de la interfaz. De ello resultan variaciones infinitas sobre temas recurrentes, así como cada lengua hablada posee una infinidad de acentos y de entonaciones que permiten caracterizar a cada individuo. La interfaz corporal nunca es neutra o simple mediación; actúa sobre el mensaje y sobre su contenido. Escoger entrar en comunicación con los espíritus y los dioses a través de los artificios de los adornos que se le ponen al cuerpo es, al mismo tiempo, definir esos espíritus y esos dioses como seres sensibles a tales aderezos. Nuestro cuerpo es el espejo del otro, pues el otro reconoce su propio cuerpo en el mío. Desde entonces, adornar de figuras y de colores es comenzar a jugar con ese espejo, desviarse en él o de afinar su reflejo. Inscribiéndose en un contexto cultural, cultural y social, el adorno corporal no solamente afecta al individuo a una comunidad, sino también del presente al pasado y de la persona a sus ancestros. El individuo se encuentra ritualmente referido a un linaje y se proyecta en el futuro⁶.

El uso del cuerpo como interfaz responde, entonces, a múltiples funciones. Todas esas funciones, ya sean rituales, religiosas o festivas, que buscan marcar

⁶ Ver Randall White (2000).

una pertenencia a clanes, indican una posición en una jerarquía o una función en la distribución social de las tareas y participan de los ritos de iniciación o simplemente en los intercambios cotidianos con nuestros semejantes, tienen necesariamente una dimensión social. Pues si las pinturas corporales, los tatuajes, las escarificaciones, utilizan el cuerpo como interfaz, o más bien exaltan su función primitiva de interfaz, ello supone un proceso de comunicación. Gracias a su decorado de piel, cada quien expone su ser todo entero como individuo y como miembro de una colectividad humana. Contra Rousseau, el ser se manifiesta en el aparecer socialmente controlado. Esto supone desde entonces reglas, normas, cánones. Con respecto a esas normas, se puede desarrollar y mantener un espacio de libertad y de creatividad. Las formas modernas y técnicas de la interfaz en informática, por ejemplo, imponen protocolos de comunicación, es decir, normas según las cuales los mensajes deben ser redactados para franquear esas interfaces. Lo mismo ocurre con el cuerpo interfaz. La interfaz construida según normas impone, de rebote, sus normas a los miembros de la sociedad en la que ella funciona. Por ejemplo, los ritos de iniciación imponen en muchas sociedades prácticas de marcado del cuerpo, pintura y tatuaje; en contrapartida, esas prácticas guían y orientan los ritos en los que participan. Demos otro ejemplo: las pinturas corporales pueden indicar las etapas de la vida y a cada etapa corresponderán dibujos y colores. En ciertas tribus africanas se hacen cicatrices en relieve sobre el cuerpo de las mujeres a todo lo largo de su vida, desde el nacimiento. Cada cicatriz marca una etapa de la vida: primeros menstruos, noviazgos, matrimonio, nacimiento de un hijo, destete del niño... El adorno inscrito en el cuerpo hace la historia de una vida, otro tanto como lo inverso. Al mismo tiempo cuenta y factura la vida individual, y determina la feminidad. Por este hecho, esas cicatrices se vuelven un elemento de seducción y poseen un carácter erótico. Se es una chica o un muchacho, una mujer o un hombre, no solamente porque se posean los órganos de un sexo o del otro, sino también porque se lleva tales o cuales ornamentos de piel, porque se deben tener ciertos ornamentos en un momento importante de la maduración sexual, pero también porque no se tiene el derecho de llevar otros. Negarse a las pinturas, a los tatuajes o a las escarificaciones significa colocarse en una posición marginal por fuera de la definición funcional y estatutaria del hombre y de la mujer.

El papel dinámico de la interfaz, del cuerpo interfaz, es aún más manifiesto cuando los tatuajes, así como en las mujeres bereberes, juegan un papel en la protección de la vida. La interfaz no es solamente un medio de comunicación, sino que la comunicación supone el cierre tanto como la apertura. El intermedio puede prohibir el paso tanto como favorecerlo. Se trata de protegerse de las influencias nefastas por medio de tatuajes. Espíritus malévolos asechan y penetran los cuerpos por la piel y sus poros. Algunos períodos de la vida en los que el cuerpo está débil son particularmente propicios a esas nefastas

invasiones: la pequeña infancia, la pubertad, el embarazo, el parto. Algunos lugares del cuerpo son también particularmente favorables a las intrusiones porque comportan orificios hacia el interior no disimulados por los vestidos: la boca, la nariz, los ojos. Estos deberán ser marcados particularmente por tatuajes y periódicamente por pinturas de alheña. El cuerpo interfaz debe regular las comunicaciones entre lo interno, en donde reside la identidad profunda, y lo externo amenazador, poblado de fuerzas dispersivas. Lo mismo ocurrirá con las manos con las cuales tocamos el exterior y dejamos nuestra impronta sobre las cosas. También el pie, si está desnudo, abandona “una parte del alma” en la huella que deja en el suelo. Se lo cubrirá, pues, de signos que retendrán emanaciones por las que el mundo interior, la sustancia profunda, podría vaciarse hacia el exterior.

El arte y el cuerpo

El arte exalta el cuerpo, le da la palabra y lo cubre de líneas pintadas o marcadas más profundamente en la carne. Hemos evocado la manera cómo los artistas, particularmente en el arte moderno, han utilizado el cuerpo ora como soporte, ora como instrumento. Interesémonos ahora en los cuerpos silenciosos, los que la pintura y la escultura han escenificado en sus formas más clásicas. Cuando el pintor muestra el cuerpo sublimado, el cuerpo torturado, el cuerpo exaltado, hace de él la interfaz privilegiada de la emoción, del sentimiento, de la idea. En los cuadros de temas religiosos, mitológicos o históricos, el cuerpo ha sido escenificado en una historia como aquella o simplemente como la expresión de un carácter que se embellece o se zahiere en el retrato; siempre es la representación material y concreta de una idea, de una ideología o simplemente de un estado de espíritu. Vestido o desnudo, siempre da una concepción del hombre. El pintor no va a descuidar la ciencia, sino que se nutrirá de anatomía y, de rebote, la enriquecerá. Entre el arte y el saber del médico, el cuerpo representado es aún una interfaz que querríamos explorar un poco más. La forma corporal proyectada en el espacio del cuadro o en el de tres dimensiones, del bronce o del bloque de mármol, no solo reenvía una imagen mediatizada del cuerpo, sino que participa de la constitución profunda de la interfaz por la cual se comunican lo interno y lo externo. ¿De qué exterioridad y de cuál interioridad se trata en la obra plástica; las nuestras o las de un desdoblamiento en el que participan el artista tanto como el espectador? Recordemos la ambición de los pintores impresionistas que ya no quieren pintar un objeto ni darlo a ver, sino poner en la tela lo que pasa entre el objeto y el pintor. Quieren negar la separación brutal y consumada entre el sujeto y el objeto; quieren colocarse deliberadamente entre lo interno y lo externo, y constituir al cuadro mismo como interfaz. ¿La tarea será más fácil con el paisaje y el monumento que van al encuentro del pintor que abandona su taller, que con el cuerpo humano? El más impresionista de los

impresionistas, Claude Monet, podría hacernos creer esto, pues hay muy pocos personajes en sus obras. Pero tenemos que poner cuidado en no olvidar al que se encuentra en el nacimiento del movimiento, Eduardo Manet, ni a Bertha Morisot, Augusto Renoir, Edgar Degas. En ellos el cuerpo representado entra en ese doble desdoblamiento en que la obra no presenta el cuerpo en una imagen más o menos transformada o traspuesta, ni el hombre ni la mujer, sino nuestra relación con el uno y con la otra. Por este motivo, la obra plástica se vuelve una interfaz primordial en la que el cuerpo toma un sitio singular. Esta ambición del impresionismo perdurará en sus sucesores.

La primera conquista del hombre es probablemente su propio cuerpo, que no se contentará con vivirlo, sino con representarlo. Pues si el cuerpo es una interfaz, como acabamos de verlo a través de las prácticas que hacen su instrumento de nuestra relación con el mundo, los otros y los dioses, es necesario apropiarse de ese instrumento. Nos interesamos en el proceso por el cual representamos en nuestro cuerpo imágenes en las que él se desdobra. No es suficiente con decir que el cuerpo es un espíritu que se manifiesta, el uno estando en el otro: es menester, además, que el cuerpo se deje ver en actitud de decir. La interfaz supone o entraña un desvío reflexivo que el arte ha sabido asumir. En este sentido, ahora se trata este desvío por la representación plástica.

Se sabe o se supone que las primeras representaciones del hombre, la prehistoria o la Grecia arcaica no tienen que ver únicamente con una función especular neutra, sino que se integran a rituales que deben correlacionar el mundo humano con el de los espíritus o de lo divino. Se supone que las siluetas sobre las paredes de las grutas no buscaban solamente la emergencia de una emoción estética o, si así era, hacía parte de un conjunto cultural, ritual. Más tarde, el templo acoge las formas humanas, primero fijas, y luego poco a poco ganadas por el movimiento detenido. Ellas fijan la devoción. Estas serán prestadas a las divinidades que acercamos a nosotros a través de un cuerpo muy frecuentemente magnificado. La potencia de Zeus será la de una musculatura desarrollada; la sabiduría de Atenea será la gracia altiva de un cuerpo de mujer que la piedad sabrá engalanar. El cuerpo esculpido intercede por nosotros. Parece que la fe no puede subsistir sin cuerpos intermediarios. Ciertamente, siempre ha habido iconoclastas para romper la imagen en provecho de un espíritu puro o purificado. La querrela desgarrará la iglesia de Oriente; los que veían en la representación de Cristo un retorno al paganismo resistían a los que recordaban que Dios se había hecho carne y que se había encarnado en un cuerpo humano. En el siglo VIII esta cuestión opondrá al emperador de Bizancio y al papa. Se requirió el concilio de Nicea en el 787 para que fuesen condenados los iconoclastas. Desde entonces la Iglesia, que estigmatizó a veces con tanta violencia el culto de los ídolos de mármol o de bronce, no tardó en poblar sus templos de

figuras tan humanas de las santas y de los santos junto a la de Cristo mismo. Platón había fustigado al artista que mostraba la divinidad en cuerpos llenos de fuerzas o de gracia. El cristianismo, como buen heredero del neoplatonismo, predicará el desprecio del cuerpo, aunque permanezca en su tradición una recurrente tentación de exaltarlo, incluso cuando es rechazado del lado de la condenación. El arte religioso asegurará ese movimiento por el que la mediación del cuerpo es colocada en el corazón de la piedad. El culto mariano es, en este sentido, particularmente significativo. Ya las letanías de la Virgen no dejan de evocarlo como cuerpo infinitamente respetado y respetable, pero finalmente cuerpo. No solamente ella es llamada madre y virgen (*mater Christi, divinae gratiae, purissima, castissima, inviolata, intemerata, amabilis, admirabilis, boni consilii, Virgo prudentissima, veneranda, praedicanda, potens, clemens, fidelis...*), sino también vaso (*vas spirituale, honorabile, insigne devotionis...*). Pues ella se entrega a la devoción con todo su cuerpo de mujer y de flor (*rosa mystica*); y ese cuerpo es a la vez el de una reina (*regina*) y el de una mediadora, interfaz privilegiada entre la justicia de Dios y la súplica de los hombres (*speculum justitiae*). Pero evidentemente es el artista pintor quien toma a la letra el texto del culto mariano para ofrecer la imagen del cuerpo cuyos rasgos serán a veces prestados de la mujer amada o amante. Por ejemplo, se supone que en la célebre *Virgen y el Niño rodeados de ángeles rojos* (Museo real de las bellas artes, Amberes), Jean Fouquet hizo el retrato de Agnes Sorel en el siglo XV. Como en toda representación de la Virgen, es presentada por su cuerpo de mujer y de madre mezclando en él el simbolismo religioso y el llamado a la emoción y al sentimiento.

En el cuadro de Jean Fouquet que acabamos de mostrar, tanto el vestido como los brazos se abren, uno para dar el seno y alimentar al niño, el otro para acoger el recogimiento de la piedad. Un cuerpo, como interfaz, debe estar abierto o cerrado, replegarse para dejar de jugar ese papel o, al contrario, ofrecerse para establecer el vínculo entre lo humano y lo divino. Contra el menosprecio del cuerpo —y sobre todo el de la mujer— el cristianismo ha predicado, por lo demás, que las vírgenes sensuales del arte religioso tratan de elevar el espíritu hacia Dios a través de ese mismo cuerpo⁷. No terminaremos de ponderar representaciones religiosas que recurren al cuerpo como interfaz entre una debilidad humana vivida y una divinidad supuesta, compensadora y consoladora. Es particularmente notable que la religión, que ha abrigado el mayor número de teologías despreciadoras de la carne a la que hay que bien frecuentemente humillar, desarrolle la exaltación del cuerpo mediador a veces hasta la obsesión. En el corazón mismo de la teofanía cristiana, Cristo es ante todo un cuerpo,

⁷ No puedo dejar de decir que una de las representaciones de la Virgen María más voluptuosas y encantadoras que haya que conocer es Notre Dame de París; me parece más encantadora que las carnudas Madonnas italianas... Nota del traductor.

un dios que se ha hecho carne y que rescata a la humanidad con el sacrificio de su carne. La figura de Cristo como cuerpo martirizado, entregado a la consumación bajo las especies del pan y del vino, pone en el centro de la práctica ritual el cuerpo interfaz. El contacto directo que los místicos piensan mantener con Dios en el éxtasis es igualmente una práctica inscrita en el cuerpo, y a menudo la unión con Dios es vivida como una unión carnal. En el *Cantar de los cantares* (la más sensual expresión de los cuerpos amantes del *corpus* bíblico), desde la más profunda exaltación del espíritu contra el cuerpo, isan Bernardo decide comentar! Se comprende que el arte occidental, judeocristiano, pueda entonces desplegar las evocaciones pláticas del cuerpo tanto como cualquier otro arte. El cuerpo negado o desvalorizado se eleva, sin embargo, al rango de símbolo; se encuentra petrificado por una significación que no cesa de exudar.

Antes de abandonar el arte religioso, y como intermediario inevitable, no podemos dejar de detenernos algunos instantes en las numerosas pinturas de María Magdalena, cuyas más conocidas son ciertamente las de Georges de La Tour, quien declinó el tema en muchas ocasiones. El personaje es probablemente la amalgama de diferentes actores de los evangelios, la hermana de Marta y María, la prostituta que baña en perfume los pies de Cristo y luego los enjuga con sus largos cabellos desatados. El personaje está nimbado de sensual ambigüedad. Es un mediador equívoco, pues La Tour hace emerger de la sombra un cuerpo de mujer pleno de belleza meditativa. En este sentido, es un interfaz entre nuestros deseos eróticos profundos y el deseo de una serenidad por fin perdonada. El cuerpo de María Magdalena ha reunido a la santa y a la prostituta, lo sagrado y lo profano. ¿Será aún esta María Magdalena la que, en el Evangelio de san Juan, a la hora de la resurrección, descubre a Cristo? (Reina Valera, 1960, Juan 20:1). “¡No me toques!”⁸, le dirá entonces Jesús, como si el misterio mismo de la resurrección implicara una nueva relación con el cuerpo. ¿Es este cuerpo transfigurado el que visita las miradas Georges de La Tour en las María Magdalenas? El tema será retomado frecuentemente por pintores que probablemente están fascinados por esta profunda ambigüedad, aunque pocos serán los que podrán salvaguardarla. Por ejemplo, la *Magdalena penitente* de Paul Baudry (1858) nos da la imagen de una mujer semidesnuda en la que triunfa el cuerpo. Lo sagrado solo es recordado por una discreta cruz colocada en su mano.

Que el arte abandone el terreno religioso, se laicice, se gire hacia los temas tomados de una mitología olvidada, que llegue al retrato, a la exaltación de escenas heroicas o a la representación de personajes socialmente importantes, cualquiera sea pues el tema, se trata de permitir ver el cuerpo. La interfaz se diversifica. Otras ideas, otras emociones, otros sentimientos le son confiadas

⁸ Mi traducción dice: “Deja ya de tocarme, porque aún no he subido al Padre” (Nacar-Colunga, 1962, Juan, 20:17, pp. 1127-1128).

para ser dichas, transmitidas y develadas. Se puede creer que cuando el cuadro ya no presenta el cuerpo como interfaz entre la humana piedad y el cielo, es porque ha hecho de él un objeto en sí. Por ejemplo, la historia del arte no dejará de poner de relieve en las escenas de mitología galante del siglo XVIII, en un François Boucher, un simple pretexto para exponer el cuerpo femenino en sensuales situaciones. Parece que toda idea de mediación se borra y que el cuerpo mostrado deja de ser un intermediario para volverse el puro objeto de una emoción est tica al desnudo. Sin embargo, nos equivocari mos si nos detuviéramos en esta primera impresión. Si bien es cierto que ya no se trata de alcanzar alguna trascendencia a través de las representaciones del cuerpo, no por ello deja de ser cierta una comunicación que, por ser más subterránea, no deja de estar en el corazón mismo del acto de contemplación de esas obras. Si hay un movimiento en la mirada que damos al cuadro, puede que ya no vaya de nosotros a Dios, pero s  de nosotros a nosotros. Los cuerpos expuestos, por ejemplo, en *Diana saliendo del baño* de Boucher, nos ponen en presencia de nuestra propia sensualidad, de nuestros propios deseos, de nuestros propios fantasmas, lo que permite que permanezcan secretos a la vez que sean dichos. La interfaz del cuerpo es entonces entre nosotros y nuestros sueños. De acá nace probablemente el placer est tico ligeramente turbado que rodea a este tipo de obra. Por lo demás, las cosas pueden volverse mucho más explícitas, como en el cuadro de Fragonard intitulado *el Cerrojo* que, sin ceder a la vulgaridad, expone de manera sorda el acto sexual evocado tanto por la pausa de los personajes abrazados, en el lecho que espera en la sombra otros embates, y la mano que a plena luz pasa el cerrojo sobre el secreto de alcoba. Desnudo o vestido, el cuerpo no cesa de reenviar la imagen de nuestros secretos placeres, develamiento sin riesgo de las partes profundas de nuestra vida.

Asimismo, el cuerpo presentado por el arte, en el retrato o en diversas escenas heroicas y conmemorativas, retoma de forma más explícita su papel de interfaz. Se tratará ora de exaltar un momento de la historia (escenas de batallas o de pactos y tratados), ora de embellecer un personaje importante (los numerosísimos retratos de los grandes), ora más modestamente de exponer la vida cotidiana en sus mínimos aparatos (la pintura holandesa de Vermeer, de Hooch, Hals y Steen). En todos los casos, el cuadro asegura en los cuerpos la mediación indispensable entre el espectador y la sociedad en un lugar y en un tiempo dados, bien sean reales o míticos. El cuerpo pintado hace de nosotros testigos, se intercala entre lo real y la percepción que de él tenemos. Indica, atrae la atención y nos remite a nuestros gestos, nuestras ideas, nuestros miedos, nuestros entusiasmos, nuestras pasiones y nuestras heridas. Juega el papel de una lupa, le da una mayor agudeza a nuestra mirada, aguza nuestra percepción. Incluso en las escenas más modestas, por el juego de las formas y de la luz, pone de relieve la parte universal que comporta cada singularidad. Ciertamente, hay

algo de verdadero en la definición que Kant da de lo bello como universal sin concepto. El cuerpo en el cuadro es claramente la interfaz que trata de abrirnos al universal humano o por lo menos a un universal humano posible y encarable, incluso si nunca se lo ha alcanzado. La humilde lechera, los anónimos rostros de Vermeer, los cuerpos desnudos de las mitologías galantes, las figuras simbólicas de *la Apoteosis de Henri IV* y *La proclamación de la regencia* de Rubens, hasta los cuerpos torturados de *Guernica* de Picasso y los cuerpos que bailan de Matisse, en todos ellos se trata siempre del paso de lo singular a lo universal. Y el cuerpo humano, el cuerpo vivido, amado y expuesto es la inagotable interfaz que asegura ese pasaje por la virtud constante de la emoción o del deseo.

Sin embargo, nos equivocaríamos si permaneciéramos, en cuanto a la obra de arte, en esa plaza de mediación en torno a la que se construye la emoción estética. El cuerpo interfaz en las artes plásticas también juega un rol en la aprehensión científica que podemos tener de nosotros mismos. Asimismo, la anatomía se descubre a través de la obra pictórica y escultórica o, más bien, la anatomía y las artes plásticas mantienen constantes relaciones de intercambios en los que el cuerpo toma una dimensión de interfaz.

El propio médico es consciente de un paralelismo y de una comunidad de enfoque con el artista. Por ejemplo, Henri E. Sigerist (1960) escribe:

El pintor de arte clásico compone sus cuadros de una manera lineal, plana, uniforme y clara, mientras que el artista barroco libera por todas partes el movimiento, su obra gana así en pintoresquismo y en relieve. Se rompe la forma armoniosa, la uniformidad se vuelve multiplicidad, los rasgos se detienen, anegados en los juegos de sombras y luces. Dos maneras completamente diferentes de ver la naturaleza... Harvey es pues el primer médico que encarnó las ideas del barroco. Fue quien expresó en medicina el nuevo ideal y las nuevas concepciones. Es anatomista y, en el cuerpo, no ve la forma sino el movimiento. Sus investigaciones no parten de la configuración del corazón, sino del pulso y de la respiración, es decir de dos movimientos elementales que sólo se detienen con la muerte. (pp. 190-191)

He aquí un puente explícito entre medicina y representación pictórica del cuerpo. Es este puente el que debemos evocar ahora.

La disposición interna de los huesos y los músculos, las articulaciones y las interacciones determinan la forma externa. La apariencia los revela tanto como se apoya en ellos. Tanto el pintor como el escultor que quieren exponer el cuerpo están obligados naturalmente, como por una necesidad estética, hacia la anatomía. Se interesan en la exploración médica del cuerpo. Testigo de ello es, por ejemplo, la célebre *Lección de anatomía del profesor Tulp* de Rembrandt (1632). Y hay más: el artista se hará anatomista⁹, frecuentará el gimnasio y

⁹ El caso de Leonardo da Vinci es particularmente significativo de esta preocupación anatómica de los pintores del Renacimiento. Cfr. *Pour la Science* (2000).

luego las salas de disección. Notará precisamente las inserciones musculares, los ángulos formados por las articulaciones óseas, los volúmenes más secretos que la piel deja apenas aparecer, pero que contribuyen a las formas generales del cuerpo. No se trata solamente de ganar una fiel reproducción de las formas más o menos idealizadas, sino también de traducir los movimientos más suaves y los más frenéticos en la fría inmovilidad del bronce, del mármol o en la superficie de la tela. Esto no solo implica conocer las disposiciones en el espacio del esqueleto y de la musculatura, sino saber cómo esos diferentes elementos juegan los unos con respecto a los otros. A la captación de la forma se le superpone el conocimiento de la función que la representación no separa.

En primer lugar, el arte emprende una conquista de lo real. Sin embargo, como el cuerpo representado no es sino una interfaz que permite ir más allá de la realidad, asegurar el paso de lo real a la imagen, así como garantizar y mantener una abertura entre el objeto real y su representación, se requerirá, sobre la base de la verdad anatómica, que el artista se entregue aún a múltiples deformaciones. El cuerpo deberá, ora exaltarse en sensuales opulencias, ora descarnarse o desarticularse, sin que el artista cese de referirse a los *corpus* de anatomía. Se pasa siempre, entre la anatomía y el arte, de una elemental descripción del cuerpo a una idea del cuerpo.

Ni las imágenes más antiguas del cuerpo humano, las pinturas rupestres, las esculturas de diosas-madres ni las Venus prehistóricas buscan manifiestamente una estricta fidelidad a la realidad. Evocan más de lo que representan. No se trata tanto de dar una visión realista del cuerpo, del hombre o de la mujer, sino de valorizar ciertas funciones, meterlas en ejercicio o solicitarlas. Aquí se exalta la fecundidad, allá uno se reconcilia con las fuerzas favorables a la caza o a la guerra. Este primado de la función sobre la fidelidad a la forma anatómica perdura a lo largo de la historia del arte. En el arte románico, por ejemplo, las leyes de la perspectiva no determinan la talla de los personajes sino su importancia. Cristo será siempre más grande que los que lo rodean. La anatomía de la representación puede estar dirigida por consideraciones políticas, religiosas, ideológicas. La estatuaria consagra a la mujer a la maternidad valorizando su vientre, y los pliegues de las telas acentúan este proceso¹⁰. Por ello, François Dagognet (1982) puede escribir: "Cuando el artista representa la mujer, especialmente la Virgen, este 'expresionismo' intenso que es el estilo románico la consagra implacablemente a la maternidad."

El cuerpo concebido como interfaz entre los deseos de los hombres y la potencia de los dioses o de algunas fuerzas ocultas se preocupa poco por la anatomía. Habrá que esperar el arte egipcio, pero sobre todo el arte griego, para que la

¹⁰ Nos podemos reportar a los análisis de André Scobeltzine, retomados y comentados por François Dagognet (1982).

preocupación anatómica entre en la economía de la elaboración de un cuerpo representado como mediador. El templo expresa una exigencia de fidelidad a lo real a la vez que de idealidad. Por lo demás, los comienzos están aún lejos de ese ideal de un cuerpo al mismo tiempo realista y perfecto. La musculatura está poco marcada y la postura está fija en una simetría convenida. Las simetrías naturales, las de los ojos y de los miembros, son valorizadas. El cuerpo se repite a un lado y otro de un eje vertical. Sin embargo, el artista toma en cuenta algunas proporciones entre el tamaño de la cabeza y el del cuerpo, entre la longitud de los brazos y la de las piernas, etc. El número como proporción gana la imagen del cuerpo en la que el artista toma conciencia de que el cuerpo también es el lugar de una armonía numéricamente expresable. En la conquista de la anatomía por el arte reencontraremos esta idea de proporción y de razón que se encuentra en toda definición de la interfaz. La interfaz supone una medida. Reposa sobre la puesta en correspondencia de valores, lo que aún Aristóteles llamará la analogía. Si la imagen que el arte ofrece es un *analogon* del objeto representado, también es preciso comprenderlo en este sentido. Suponemos que la función de interfaz (en este caso de la imagen corporal) reposa sobre un fondo de proporción de la que no dejaremos de encontrar una expresión matemática.

La historia de la estatuaria griega es particularmente ejemplar de esta conquista de proporciones ideales al mismo tiempo que de una fidelidad cada vez más precisa a la anatomía. Los músculos aparecen correctamente colocados sobre el esqueleto y conectados a su función en el movimiento. Estarán más o menos inflados la postura cuando imponga contracción o relajamiento. La estática de las primeras estatuas de *kouroi* cede su lugar a la dinámica de un movimiento fijado en su realización. Una pierna avanza, un brazo se levanta, otro retrocede. Los problemas de proporción ganan el respeto del equilibrio. La simetría vertical deja lugar a un conjuntos de líneas dispuestas en triángulos. La forma expresa el movimiento. La imagen del cuerpo persigue, a través de la historia del arte griego hasta el período helenístico, esta búsqueda de una "verdad" de la representación. El artista, incluso si aún está privado de las enseñanzas de la disección, accede directamente a la anatomía frecuentando el gimnasio y la palestra donde se entrenan los atletas desnudos. En esos lugares de observación privilegiada se elabora poco a poco un *corpus* de reglas anatómicas en la medida en que ellas deben dar cuenta de la realidad, y reglas estéticas puesto que van dirigidas a la mano del escultor. Estamos pues en este espacio intermediario entre creación y descripción, entre el arte y el saber. La observación conduce a una verdadera teorización que describirá el cuerpo ideal. Esas reglas serán reunidas así en un *canon* como el que se le atribuye a Policletes. Esos cánones se vuelven verdaderos tratados de anatomía para uso de los artistas. Lo que esos cánones quieren enseñarnos es una anatomía ideal, armoniosa y limitada por proporciones medidas. Pitágoras habita la anatomía

naciente en la expresión estética. Lo feo, lo deforme y lo desproporcionado son expulsados resueltamente. Si aparecen en el período helenístico, son el atributo de los seres inferiores, malos, perniciosos, gentes del pueblo despreciadas, sátiros o enemigos de la patria. Sin embargo, el uso de esos cánones producirá las más bellas obras maestras de los últimos siglos de la Grecia antigua. Testigo de ello es, por ejemplo, la Venus de Milo conservada en el Louvre, cuyos finos detalles musculares de los brazos, la espalda y del vientre participan de la realización estética.

El arte románico regresará a una forma de expresionismo en el que el ideal religioso prima sobre el respeto de la anatomía. Hemos mostrado cómo el cuerpo juega entonces un rol considerable en la mediación de la imagen entre el hombre y lo sagrado. Sin embargo, el Renacimiento retomará la tradición helénica. El pintor y el escultor frecuentan el gabinete de anatomía. El cuerpo y los gestos son detallados de manera casi clínica. Se regresa también a los cánones que prescriben las proporciones que se le deben dar a las diferentes partes del cuerpo (entre el tronco, la pelvis, la cabeza, los brazos y las piernas). Las diferencias entre el niño y el adulto, entre el hombre y la mujer, comienzan a contar. El regreso al desnudo, que la Edad Media había abandonado (con algunas raras excepciones), corresponde a una atención renovada del artista por las formas externas e internas del cuerpo. No se puede permanecer en las simples apariencias, sino que se requiere conocer las estructuras internas y la disposición de los órganos en profundidad para explicar por medio de la imagen las formas exteriores. El cuerpo oculto se revela en el cuerpo visible. Los movimientos del corazón no son una simple metáfora. La vida interna se manifiesta exteriormente. Para captarla, el pintor debe conocer la organización más secreta del cuerpo. A veces el movimiento que conduce al pintor hacia la anatomía y la fisiología —se conoce, por ejemplo, estudios anatómicos de Leonardo da Vinci— se invierte y el anatomista recurre al pintor. Se pretende así que el *De corporis humani fabrica libri septem* de Andreas Vesalio (1514-1564), una de las primeras obras de referencia de la anatomía moderna, está ilustrada con imágenes provenientes del taller del Tiziano en Venecia.

Sin embargo, el cuerpo de la escultura griega y de la pintura del Renacimiento sigue estando estático incluso cuando el movimiento es evocado por la disposición de los elementos anatómicos perfectamente capturados y dispuestos. El arte barroco rompería, como lo sugiere la cita de Sigerist que hemos hecho, esta representación lisa y serena. La pintura y la escultura de los cuerpos se ponen siempre de acuerdo con las concepciones dominantes en anatomía. ¿Existe una sorda correspondencia entre el artista y el científico? ¿Y cuál sería su fundamento? ¿El barroco que expresa con el pliegue y el repliegue al movimiento mismo inspira —como lo sugiere Sigerist— una nueva anatomía,

la de Harvey? Decir que lo uno inspira lo otro probablemente tenga que ver con una concepción extrema. Nos parece más simple pensar que el paralelismo entre el arte y el saber del cuerpo —que filósofos de la medicina como Georges Canguilhem y François Dagognet no han dejado de subrayar— tiene que ver con una concepción común del cuerpo. Existen correspondencias entre los estudios científicos de los médicos, los anatomistas y la expresión pública de una visión dominante del cuerpo humano en una época y en un lugar dados.

Sin embargo, el artista está agarrado entre los estrechamientos de su respeto por la anatomía y su deseo de utilizar el cuerpo como interfaz entre él y los otros, entre la idea y su representación material. Con frecuencia el rostro no es suficiente para decir el amor, el odio, el respeto, la cólera o el miedo. Todo el cuerpo debe participar en la violencia de los mensajes, los sentimientos y las pasiones. Se encuentra deformado de muchas maneras, plegado, descuartizado, y las reglas de la anatomía deben borrarse ante la expresión. El cuerpo representado, más aún que el cuerpo real, exterioriza estados interiores. Virgilio reporta en la *Eneida* la leyenda de Laocoonte, el sacerdote troyano al que las serpientes mataron con sus dos hijos. El terror y el combate no han dejado de inspirar las artes plásticas. Existe una estatua de inspiración helénica del primer siglo antes de Jesucristo que se conserva en el Vaticano. En esta, a pesar de la violencia escenificada, la anatomía de los personajes está minuciosamente respetada. El anatomista reconocerá los deltoides, el bíceps braquial, el tríceps, el pectoral, el músculo grande serrato o los cuádriceps correctamente posicionados. Aunque al tratamiento que se hace de la leyenda no le falta énfasis, se permanece en un respeto estricto de las leyes de la anatomía. El mismo tema será tratado mucho más tarde por el Greco en un cuadro conservado en la Galería Nacional de Arte de Washington. Los cuerpos se retuercen en una composición circular. Las proporciones de los antiguos cánones ya no se respetan. Los músculos del brazo de uno de los personajes ya no corresponden al deltoides, una rodilla deforme hace una articulación minimizada con respecto a la musculatura de la pierna. A la pelvis de una extraña mujer desnuda que se mantiene a la derecha del cuadro le falta relieve, incluso presenta algo de masculino, mientras que sus trapecios están exageradamente alargados. Las deformidades del cuerpo, menospreciando las reglas de la anatomía, exaltan el carácter trágico del episodio de la epopeya troyana. Puesto que evocamos la pintura del Greco, no dejaremos de recordar el hecho bien conocido de que él estira sistemáticamente hacia arriba los rostros alargados de sus personajes hasta el límite de lo verosímil. A veces se le ha atribuido esta característica a un defecto de visión del pintor. Por lo demás, poco importa. No deja de ser cierto que en la obra de este pintor todo nos atrae, mirada y espíritu, hacia arriba. Los cuerpos se deforman en una aspiración tendida y vertical, toman por este hecho un carácter casi místico como si la falta anatómica quisiera redimir las

faltas morales de una humanidad llena de religiosidad. La función de interfaz desarticula los cuerpos.

El artista puede, entonces, cometer errores anatómicos a propósito hasta destruir deliberadamente la organización corporal. Se trata de manifestar prioritariamente la sensualidad de los cuerpos femeninos principalmente. Las asperezas musculares son borradas; otros detalles demasiado realistas son eliminados: la vellosidad pubiana, por no decir el sexo femenino mismo, se atenúa por ser demasiado carnal. Así se va manifiestamente del Renacimiento italiano y de la escuela de Fontainebleau hasta el siglo XIX académico. Sin embargo, el pintor conserva en su exaltación del cuerpo una sólida base anatómica, y con frecuencia se mantiene al tanto de los progresos de la medicina. Permanece un fondo realista de fidelidad al cuerpo real. Si el cuerpo es alisado, si lo que tendría que ver demasiado con una impúdica vulgaridad es eliminado, los marcos de la anatomía envuelven aún el esfuerzo de la representación pictórica. En el siglo XIX, Ingres irá más lejos. Se trata de escenificar las líneas armoniosas de las que el cuerpo solo es un pretexto; se vuelve la interfaz de una emoción estética que es necesario ganar, incluso al precio del realismo anatómico, que el pintor ya no duda en sacrificar. El cuerpo desnudo de la mujer es el teatro privilegiado de una "extraña cirugía estética", para retomar una expresión que usa Jerónimo Coignard en un artículo consagrado a ese pintor en la revista *Beaux-Arts* (n.º 133, abril de 1995). Vértebras supernumerarias alargan la columna vertebral de *La gran odalisca*. Este alargamiento se acentúa por el escamoteo del pliegue glúteo, mientras que la pierna izquierda se levanta tras la derecha como desprendida del resto del cuerpo. Privada de la articulación del tobillo, sufre de una pateta que atrofia el talón. *La bañista de Valpinçons* sufre de la misma desaparición del pliegue nalgatorio que acentúa un rebajamiento de los hoyuelos. Otros cuadros del mismo pintor estiran el cuello y lo dotan de un bocio que evita toda rotura de las curvas en su impulso. Además, como en *La bañista de medio cuerpo*, la juntura del seno está desplazada para el lado del cuerpo.

Sabemos que Picasso retomará, a veces de forma sistemática, estos re-tuerces de la anatomía para plegar el cuerpo a funciones estéticas. Sin embargo, en Ingres la carne adquiere en estas manipulaciones anatómicas una extraña suavidad, una dulce plenitud y una agradable languidez. El pintor no ignora la anatomía. Muy por el contrario, si la conoce es para traicionarla mejor en provecho de una búsqueda de las formas ideales. Pues el cuerpo ya no es sino el instrumento de esta búsqueda, la mediación hacia una pureza de las curvas queridas como intercesión emocional. Una vez evacuado el interés por la fidelidad a lo real, el cuerpo retoma plenamente esa función de interfaz entre nuestra percepción y nuestros sentimientos, lo que permite hacer resonar en nosotros alguna intuición de lo bello.

El impresionismo disolverá aún el cuerpo y lo evocará más de lo que lo representa. El objeto que el cuadro toma de la realidad ya no vale por sí mismo. La percepción es su cualidad subjetiva que debe manifestarse. Entonces, más que en otra parte quizás, cuando el cuerpo entra en una composición pictórica —pensamos en *Las bañistas* de Renoir, por ejemplo— no es sino la interfaz evanescente de nuestras “impresiones” profundas. También esto pasa con el puntillismo:

veremos cómo los cuerpos se van fundiendo poco a poco con el fondo, captado en el instante en que amenaza con reabsorberse en el decorado como *Las presuntas* de Georges Seurat.

La anatomía garantiza aún un reconocimiento, pero este pasa a un segundo plano. De esta manera, la investigación se emancipa de una pureza estética donde incluso la forma y sus curvas deben dejar sitio al evanescente temblor de los colores que se arriman y se depositan uno cerca al otro sin nunca fundirse, pero que se responden todos en una resonancia global.

Paralelamente, la anatomía puede revelarse o disolverse en un juego de colores y de luz, así como encontrarse transfigurada en un respeto escrupuloso de sus más íntimos detalles. Con la escuela realista y su más notable representante, Gustave Courbet, la manera más realista y más cruda eleva la descripción anatómica al nivel del arte. El origen del mundo de Gustave Courbet (1866) presenta a una mujer cuya cabeza se oculta —como si la expresión de un sentimiento legible en una mirada o el pliegue de una boca hubiera podido desviar la atención de ese cuerpo expuesto— desnuda, las piernas abiertas y mostrando su sexo. Aunque nos encontramos ante una verdadera plancha de anatomía genital en la que está presente hasta el más mínimo pelo pubiano y el menor repliegue de las carnes, la obra posee una extraordinaria fuerza estética. No tiene que ver ni con el diccionario médico ni con la intención pornográfica; está ahí, en sí misma, como una evidencia estética en la que el cuerpo tan crudamente develado golpea con fuerza la sensibilidad del espectador. La imagen nos pone en presencia de nuestra más secreta intimidad. Estamos lejos de los cuerpos casi asexuados del arte clásico o académico y, sin embargo, permanece la misma función de interfaz en la obtención de la emoción estética.

El arte del siglo XX no dejará de confrontar el cuerpo con las más sistemáticas deformaciones, las más extrañas metamorfosis y las dislocaciones más geométricas. Parece que se consuma un divorcio entre el arte y la anatomía. El cubismo con Braque y Picasso es analítico, es decir, descompone indefinidamente las formas. Luego es sintético, es decir, las recompone en una estructura nueva y significativa. Este aspecto es particularmente ejemplar de este nuevo tratamiento que debe sufrir el cuerpo humano para ganar un papel eminente en

la expresión pictórica. La preocupación anatómica es despedida. Las naturales curvas de los músculos son reemplazadas por líneas angulosas. La posición de los miembros, unos con respecto a los otros, ya no es sino aproximativa. Las reglas de la perspectiva, que ya Manet o van Gogh habían abandonado un tanto, son definitivamente dejadas de lado. Un regreso a formas de arte más primitivas (“el arte negro”, por ejemplo, pero también el arte románico y gótico del medioevo europeo) muestran que ellas no tienen el carácter universal que se les quiso conferir desde el Renacimiento. Se podrá pintar todos los elementos del rostro, los dos ojos, la nariz y la boca, en el mismo plano para evocar un perfil sobre una cara y despreocupar la disposición de esos elementos en el espacio real. Grandes superficies coloreadas borran los volúmenes. Contra la verdad engañosa e ilusoria de las tres dimensiones figuradas en el cuadro, se regresa a la verdad de una tela plana. La forma, un momento a punto de desaparecer en el impresionismo y captada en su desvanecimiento luminoso, o aun totalmente perdida en provecho de un simbolismo de los colores como en Kandinsky, regresa, pero considerablemente depurada, desprovista de relieve, que es la tercera dimensión del espacio deliberadamente doblada sobre el plano. Un brazo, un seno, unas caderas y una articulación se reabsorben en algunos trazos como en las famosas *Demoiselles de Avignon* de Picasso. La suavidad de la piel y sus maridajes matizados con las texturas de las telas dejan el campo libre a la representación de los cuerpos dolorosos y torturados, o bien revelan en una fría luz sus misterios íntimos.

Pero el cubismo y otras experiencias que, aunque rechazan la abstracción pura, dislocan los cuerpos ¿habrán roto con toda preocupación anatómica? Necesitamos responder claramente que no y ello por dos razones al menos. Primero, esas escuelas se mantienen siempre más acá de una basculación en el arte abstracto, donde se pierde toda evocación de la realidad. Todas las deformaciones y dislocaciones que el cuerpo debe sufrir no deben impedir que él continúe siendo reconocible. Para que conserve su papel de interfaz debemos aún reconocernos en la imagen que nos es presentada. Las formas puestas en operación deben poderse referir por algunas sugerencias al menos a la anatomía real. Incluso el *Desnudo bajando una escalera* de Duchamp se conforma con la anatomía de un movimiento que él sugiere e impone. El saber que la medicina engendró, como la sombra de Étienne-Jules Marey, pesa aún sobre la construcción del cuadro. La depuración y la deconstrucción del cuerpo mantienen un reconocimiento siempre posible. Si los miembros se dispersan sobre la tela, entran en composiciones nuevas o juegan papeles extraños, son aún en su forma de brazo o pierna, nalga o mano.

La segunda razón por la que la representación del cuerpo en la pintura moderna conserva un lazo, por tenue que se lo quiera, es necesario y, con

la anatomía, nos parece aún más profunda e importante. Se trata, entonces, de la verdad. Las leyes del realismo y de la perspectiva han podido parecer durante un tiempo las reglas de toda verdad de la representación. ¿Pero no se trata de elevar al rango de verdadero lo que en el fondo no era sino artificio? La verdad de la representación clásica no es la de la anatomía, sino la de una mirada o de un punto de vista. Al cambiar la mirada y el punto de vista, la pintura moderna muestra que hay una verdad más allá de la verdad primera de la percepción inmediata, más allá de la representación conmemorativa o mnemónica. Lo que se viola no es tanto la anatomía (un rostro posee claramente dos ojos, dos orejas, y un cuerpo dos brazos, dos piernas), sino las reglas de una percepción que nos prohíbe la visión simultánea de dos ojos sobre un solo perfil. La representación del cuerpo que nos entrega la pintura moderna no es patológica o, si lo es, tiene que ver con una normalidad bien artificial nacida en el Renacimiento. Se reencuentra una lógica y otras normalidades que no dejan de recordar la plancha de anatomía que presenta los órganos, no tanto tal y como ellos se encuentran, sino de suerte que uno pueda verlos mejor. Pensamos por supuesto en los “desollados”, que con clara frecuencia se burlan de las leyes de la perspectiva. El cuadro cubista, que descompone los cuerpos en elementos geométricos y los recompone de otros modos, los hace hablar. No nos alejamos de lo real, sino que lo penetramos mejor y, en este sentido, el pintor retoma el proceder de Étienne-Jules Marey que descomponía el movimiento para captar mejor su naturaleza. Suben a la superficie de la tela las violencias hundidas, los deseos y los desórdenes secretos. El cuerpo es entonces interfaz ideal que hace que oscile lo interno, lo que está enmascarado o subyacente en el dominio de lo visible. Por supuesto que no se le pedirá al pintor la precisión o la objetividad que constituyen el ideal del enfoque científico. El arte y la ciencia no nos dicen la misma cosa sobre el cuerpo y es claro que lo usan de forma diferente. Sin embargo, tanto para el uno como para el otro se trata claramente de ir más allá de las primeras apariencias.

Nos hemos demorado en la representación pictórica del cuerpo, pero lo que hemos dicho valdría también para la coreografía. El ballet hace evolucionar los cuerpos en el espacio de la escena y el tiempo del espectáculo, mientras que en el cuadro, por poco que cuente una historia, el tiempo, antes y después, pasado y futuro, debe condensarse en la eternidad de un instante fijado sobre el lienzo. En uno y otro arte el cuerpo se vuelve interfaz del tiempo, ofrece la materialidad en la que el chorro se solidifica. El ballet deja aún escapar —pero la música que lo acompaña también— una parte de temporalidad en la organización rítmica de los movimientos. El ballet se encamina hacia su fin, inexorablemente. La imagen pictórica o escultural debe decir el tiempo en el espacio. Este papel le está destinado al cuerpo representado. Con frecuencia, los paisajes no tienen historia salvo si comportan las marcas del hombre bajo forma de alguna

artificialidad o de algunas obras humanas. Es el cuerpo en su movimiento detenido el que dice el tiempo. Por ejemplo, en el cuadro de Fragonard que ya hemos presentado se mantiene todo un pasado preparatorio en los cuerpos de los amantes que se estrechan el uno contra el otro; se evoca todo un futuro de placer y de voluptuosidad por medio de una fingida reticencia y por la mano que, a ciegas, pasa el cerrojo sobre una intimidad a punto de constituirse. De manera gráfica, el tiempo es evocado por el juego de equilibrio y de disequilibrio de las formas corporales. La pierna derecha de la mujer en la prolongación del brazo del hombre traza la diagonal de una caída que compensa el triángulo colocado sobre su base, que se forma por las dos piernas del hombre. Los cuerpos así situados entre estabilidad y disequilibrio, entre consentimiento y resistencia, nos hacen pasar de un antes a un después que uno puede imaginar, pero se ausentan del instante captado por el pintor. La anatomía no es pues la simple yuxtaposición de los órganos; en sus formas ella capta sus relaciones, su función. La forma, la apariencia que conserva en el primer plano el pintor, incluso el color, se revelan inseparables de los movimientos, para no mencionar la fisiología subyacente.

Sin embargo, el cuerpo representado no jugaría plenamente su papel de mediador, e incluso de multimediador, si permaneciera en el cuadro y no llamase al espectador a participar de la obra de arte. El personaje representado debe entrar en relación con otros personajes. Se puede tratar ante todo de las relaciones que mantienen los sujetos pintados en la escenificación en la que ocupan su lugar. François Dagognet (1982) analizó los sutiles lazos de comunicación que pueden establecerse¹¹. Pero no vayamos a olvidar los vínculos que se establecen con el espectador; han resultado buenos escándalos de ello. O el cuerpo representado mira para otro lado como prosiguiendo una vida que nos sigue siendo ajena, en una historia que no es la nuestra, y entonces quedamos colocados en posición de mirones. O bien el personaje nos mira y de manera muda se dirige a nosotros con más o menos fuerza. Detengámonos algunos instantes sobre la naturaleza de este lazo que se teje entre el cuerpo fijo de la tela y el espectador que ante ella se detiene un momento. Escoger amos dos ejemplos —quizás extremos, pero significativos desde ese punto de vista— de cada uno de los dos casos evocados.

El primer ejemplo es que el personaje pintado nos mire; el asunto solo es soportable si esa mirada no nos implica demasiado.  La mujer desnuda del *Almuerzo en la hierba* de Manet habría producido tanto escándalo si mirara a otra parte y no en nuestra dirección? Sería también ingenuamente provocadora. Su mirada tranquila casi que invita a tomar asiento en el cuadro, y entonces el burgués se molestará. Reaccionar  gritando que qué escándalo y qué horror, por medio de la diatriba y la burla, pues es necesario ocultar bien aquel fastidio.

¹¹ Ver la primera página y media del anexo 3, hasta el final de la cita de Freud (nota del traductor).

Con la *Olimpia*, también de Manet, se encuentra el mismo fenómeno. Se dijo que el cuadro era escandaloso por ser demasiado realista, excesivamente impúdico, poco liso. Sin embargo, no era la primera vez que un pintor se arriesgaba a pintar una cortesana, incluso si le daba el nombre de alguna voluptuosa divinidad. Por lo demás, habrá que reconocer que el cuadro de Manet retoma célebres cuadros que lo han precedido (la *Venus de Giorgione*, por ejemplo). El problema es, más bien, que todo el cuerpo de *Olimpia* es para el que la mira y que su mirada es una invitación o evocación a los placeres secretos. También acá nos encontramos vivamente cuestionados por la obra, de lo cual puede resultar una incomodidad verdadera por encontrarse bajo la mirada sin equívoco.

Inversamente, el pintor nos presenta personajes que están dedicados a sus ocupaciones en un universo completamente ajeno al nuestro, y henos lanzados a una posición del que observa indiscretamente. Ciertamente, en la pintura clásica existen, al menos, reglas en las que el cuadro nos invita a una ceremonia a la que, aunque permanezcamos exteriores a lo que pasa, nos encontramos convidados. La escena histórica, mitológica o simbólica tiene por función hacer públicos los personajes que ellas escenifican. No experimentamos, entonces, la desazón del mirón que sorprende con algún turbado placer una intimidad a la que no tiene derecho. Ocurre algo muy distinto si el pintor nos muestra hombres o mujeres, en sus secretas ocupaciones, como ignorantes de la mirada que les echamos. Una verdadera inquietud se instaura entonces en el espectador, actor a pesar de él, de una especie de indiscreción. Esa perturbación puede muy bien participar de la emoción estética, y los cuerpos sorprendidos del cuadro se vuelven los mediadores privilegiados de esa emoción. Muchos cuadros de Edward Hopper utilizan esta técnica pictórica que hace del espectador un *voyeur*. El efecto se acentúa cuando el personaje es captado a través de una ventana abierta o por el resquicio de una puerta medio entornada, sorprendido en una actitud o una actividad íntima, que parece ignorar nuestra mirada. De este modo, uno no puede dejar de pensar que la joven señora sentada, vista de espaldas, en *Room in Brooklyn* (Museum of Fine Arts, Boston) se levantaría y se daría vuelta hacia nosotros si sospechara nuestra presencia.

Asimismo, uno está llevado a creer que la del cuadro *Morning in a city* (Williams College Museum of Williamstown) se cubriría si nos descubriera observándola. La del *Hotel Room* (Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid) así sorprendida en su pieza de hotel, sentada en la cama cerca de sus maletas no deshechas, no dejaría de levantar la cabeza de su libro si sintiera nuestra mirada. Y así se podrían multiplicar los ejemplos.

Desde entonces, el hecho de que los observemos mientras se ignora nuestra presencia, o que nos miren y nos provoquen, el cuerpo representado introduce siempre la preocupación mediadora de la cual la emoción estética tiene necesidad.

De este modo, el arte hace del cuerpo la interfaz privilegiada de las emociones, las cóleras, los sentimientos más violentos, los más dulces y los más íntimos. El arte asegura, así, una comunicación interhumana al crear una complicidad entre el pintor, el escultor o el coreógrafo y sus espectadores. Lo mental, lo psíquico se reabsorben en la apariencia del cuerpo. Aquí reside su papel de interfaz.

El cuerpo y el esfuerzo

Sin embargo, los cuerpos que aprehendemos en una obra de arte son siempre cuerpos de otra índole y no estamos implicados físicamente en el proceso de comunicación. Ocurre algo muy diferente cuando se trata de poner en movimiento nuestro propio cuerpo en una actividad en la que él debe transmitir una significación. Esto se encuentra de manera ejemplar en el trabajo manual y en el ejercicio deportivo. Esto se debe a que el cuerpo nos pone en contacto con el mundo por medio del artificio y de la brutalidad. O más bien: si somos nuestro cuerpo, nos volvemos ese contacto. El bucle está rizado; por este tipo de actividad nos hacemos interfaz, interfaz radical; devenimos la pura comunicación material y nos reabsorbemos en ese proceso de comunicación y de apropiación. Nos realizamos como transmisores de formas y de sentido al ser la creación solamente una variante ambigua de la transmisión. Es ambigua porque la fuente no está claramente identificada y permite todas las ensoñaciones metafísicas y todas las hipótesis ontológicas, incluido el restablecimiento de la dualidad de lo interno y de lo externo. Contra de esta dualidad podemos tratar de pensar, en el trabajo manual y en la actividad deportiva, la interfaz replegada sobre ella misma.

El hombre comienza con la técnica y la herramienta. El prehistoriador da testimonio de ello, Leroi-Gourhan en particular. La relación del hombre con el mundo pasa por la herramienta en la que el cuerpo se prolonga, se imita y, a fin de cuentas, se catexiza. Por el cuerpo estamos en el mundo y, recíprocamente, el mundo está en nosotros. El hombre se constituye en su relación a la vez de sobrevivencia y de cultura a través de su cuerpo y, ante todo, su mano prensil. Somos, primero que todo, trabajadores manuales, incluso si la abstracción, la división del trabajo y la civilización han podido hacérselo olvidar. La historia occidental es un poco la historia de este olvido que ha podido llegar hasta el menosprecio. No regresaremos sobre esta historia que ha podido rodear la actividad material de misterio y de religiosidad esotérica (gremio o cofradía de oficiales artesanos), expulsarla de la esfera social aislándola en un medio

deshumanizado (la revolución industrial), o bien escamotearla por el desarrollo de máquinas pantallas colocadas entre la actividad humana y la producción de bienes. Este último avatar de la empresa técnica, que precisamente estamos viviendo y que desprende cada vez más la transformación de las materias de una actividad manual, expulsa a esta del lado de un mito artesanal calcado sobre el espíritu de gremio o cofradía reconsiderado o revalorizado para enmascarar mejor —parece ser— el juego fundamental en el que el hombre toma la materia con sus dos manos. Jean-Claude Beaune (1998a) ha presentado magistrales análisis filosóficos de estas fluctuaciones del medio técnico. No volveremos sobre esto, sino que nos interesaremos más particularmente en el papel que juega el cuerpo en la actividad manual del trabajo.

Fundamentalmente, el menosprecio que agobia al trabajo manual hoy en muchos de los países industrializados, particularmente en Francia, y que hace de la enseñanza profesional la vía del fracaso, reposa sobre un perverso dualismo entre el cuerpo y el espíritu heredado de un cristianismo teñido de neoplatonismo. Si creemos que somos un cuerpo más un espíritu, que este último es la parte noble de nuestro ser y que a este título debe comandar al otro, entonces el trabajo manual debe ser guiado por el espíritu. División del trabajo: el espíritu comanda, el cuerpo obedece. Y se continuará esta división: para algunos es el espíritu y las tareas nobles, mientras que para otros es el cuerpo y sus frotamientos impuros con la materia. Esta división entre trabajo intelectual y trabajo manual —ya esbozada por el Platón de *la República*— solo tiene sentido con respecto a ese postulado dualista. Por ello, el cuerpo ha sido olvidado, minimizado y reducido a una posición subalterna y, por lo demás, no hemos terminado de deplorar sus consecuencias sociales. En el deporte, el cuerpo toma un estatuto que se le parece. Hablamos evidentemente del deporte tal como cada uno puede practicarlo, esto es, como libre ejercicio de sus facultades físicas en una actividad lúdica. Sin embargo, acá también subsiste un dualismo fantasmático del cuerpo y del espíritu. Es preciso mantener el cuerpo para que el espíritu, concebido como el contenido, se beneficie de la buena salud del continente, *mens sana in corpore sano*.

¿Se podrá invertir esta deriva dualista tanto en el dominio del trabajo como en el del deporte? Esto conduce a interrogarse sobre el rol del cuerpo en esas actividades y cómo, en tanto que interfaz, puede oscilar de la afirmación de sí a la desposesión de sí mismo.

Tomemos primero al trabajador manual, no todavía al obrero sino al artesano preindustrial, para quien el trabajo se rodea de toda un aura religiosa y mitológica tanto social como económicamente, y que el espíritu de cofradía sistematizó: el herrero, el carpintero, el tejedor... Nuestra noción de interfaz atrae manifiestamen-

te nuestra atención sobre la herramienta. Esta está entre la mano y la materia prima, y es una interfaz tan evidente que nos enmascara finalmente la función corporal. Desde la *Enciclopedia* se ha expuesto y comentado la herramienta. ¿Pero qué queda si se la pone entre paréntesis? Queda un gesto, es decir, un movimiento disciplinado del cuerpo, una larga práctica que permite alcanzar la precisión inconsciente y segura. El movimiento por el cual se define el titular de un oficio no puede ser un movimiento calculado, reflexionado; debe tener algo de reflejo condicionado. Antes del instrumento o de su aparición, desde un punto de vista lógico y correlativamente en el tiempo, tiene que estar el cuerpo mismo plegado a una gestual ampliamente aprendida. El gesto debe plegarse a la forma en que se trata de obtener, y el cuerpo al gesto. La primera interfaz entre la finalidad productora de un bien y la materia prima es claramente el gesto, por ende, el cuerpo. Incluso, los gremios o cofradías jerarquizan a sus miembros, desde el aprendiz al maestro, en torno a esta maduración del cuerpo en movimiento. “No hay malas herramientas, solo malos obreros”. El cuerpo es claramente la interfaz primera entre la materia y la serie indefinida de los objetos producidos. El trabajo artesanal articula así dos interfaces. Sin embargo, en cada instante una de las dos puede reabsorberse en la otra. Que la herramienta se reabsorba en la mano y estamos abordando las primeras obras; las del alfarero, por ejemplo. Lo inverso es posible puesto que el equilibrio puede romperse en los dos sentidos: el hombre se vuelve entonces una herramienta, un eslabón en una cadena de producción. La gran industria, el taylorismo aquí o el estajanovismo allá, son dos de los ejemplos. A veces se ha llamado reificación a este proceso que instaura la gran industria. En este último caso, el cuerpo sigue siendo claramente una interfaz, pero los términos que él conecta se le escapan en tanto que sujeto. Por un lado, solo se necesitará vender una fuerza de trabajo para sobrevivir; por el otro, sus gestos atomizados se encuentran desprendidos de una finalidad que sigue siendo oscura y deportada a una esfera que ya no es la del trabajo, sino la del provecho. Esta segunda reabsorción evidencia el carácter de interfaz que tiene el cuerpo, de manera a menudo trágica, por la pobreza, la miseria material y moral que la acompañan. Sin embargo, al mismo tiempo, la eficacia del cuerpo se vuelve medible y puede ser el objeto de una manipulación y de una constante mejora. El taylorismo conduce a la reducción progresiva del obrero al estatuto de autómatas. Pero es también multiplicando las interfaces entre el cuerpo productor y el producto elaborado que la industria opera esta reducción. La máquina, mucho más separada del gesto primitivo de lo que lo estaba la herramienta, se constituye como una interfaz suplementaria. Ella va también en una complejidad creciente de las estructuras jerárquicas que organizan el trabajo: otras interfaces. Cada vez que una interfaz se añade entre el obrero y el producto, el primero queda un poco más despojado de su gesto largamente aprendido y su rol de interfaz corporal queda disminuido, simplificado y, a fin de cuentas,

desvalorizado. Por ello, los ejércitos de obreros especializados pegados a las cadenas de montaje se confunden primero poco a poco con los órganos mismos de la gran máquina fabril. Por supuesto que quedarían por allí o por acá islotes donde se mantenían el gesto profesional y el saber cuasi artesanal. Esto es un poco como la traza siempre presente del fondo sobre el cual ha podido construirse la producción industrial. En efecto, debido a que nuestro cuerpo es esta doble interfaz inestable o metaestable, es posible la oscilación del artesanado a la fábrica moderna a través la etapa transitoria de la manufactura. Igualmente, sobre este fondo se podrá reemplazar al obrero por el robot, el autómatas y la máquina. Cuando se haya separado suficientemente el gesto del obrero de su finalidad, ya medido, estudiado y superracionalizado, se lo transferirá a la máquina. La segunda interfaz, de la herramienta a la máquina-herramienta y luego al autómatas, poco a poco toma el sitio de la interfaz corporal primitiva. Lo hemos dicho: si en el trabajo manual ponemos entre paréntesis la herramienta, solo queda el juego controlado de los músculos por el cual nos realizamos. Sin embargo, no hay acá un simple intermediario entre la voluntad de obtener un producto y ese objeto de nuestra necesidad o de nuestro deseo. En efecto, alejemos el mito de un trabajo redentor, incluso si la palabra estuvo en el origen ligada a la tortura. El hombre en el trabajo manual tiene mucho más que ganar que la remisión de sus faltas y alguna parte de paraíso. En el ejercicio muscular, que es todo trabajo en su origen, tomamos consciencia de nosotros mismos. La consciencia de sí no se explica probablemente por los movimientos del cuerpo, sino que estos son indispensables a aquella. En este sentido, concedemos que hay una dignidad del trabajo manual. Desde entonces, despojar al hombre de esta dimensión, como la sociedad industrial lo ha hecho, es atentar no solamente con su cuerpo considerado como simple autómatas, sino también con su conciencia, puesto que nos negamos a separar lo uno de lo otro.

Se comprende también, en el marco de esta concepción del cuerpo interfaz, qué papel y qué significación pueden ser los del deporte. Platón fue el primero, y no se equivocó, que incluyó la gimnástica en la educación, en el encaminamiento hacia la filosofía y la sabiduría. El dualismo platónico aún le conservaba un rol al cuerpo en *La República*. Tenía una función en la ascensión que el espíritu debía emprender hacia el mundo de las Ideas. El éxito que tiene hoy la práctica del deporte en los países industrializados, y principalmente entre las personas que más alejados están del trabajo manual, no se explica simple y superficialmente por una necesidad biológica de actividad física, ni siquiera si esa necesidad existe. Se trata de mantener la función de interfaz del cuerpo, de la que la organización social del trabajo nos priva, incluso si está aún vacía, puesto que no hay, a fin de cuentas, nada por ganar. La transmisión de forma y de sentido, que debe asegurar una interfaz, se da vuelta entonces sobre sí misma. Nuestro cuerpo pertenece al mundo con el que se trata de entrar en comunicación, y

esta comunicación de nosotros con el mundo se hace en nosotros, en nuestro propio cuerpo que quiere sentirse en su esfuerzo físico. El dualismo entre el espíritu y el cuerpo, entre la voluntad y el movimiento, se reabsorbe. En la actividad deportiva, la voluntad, el deseo y la percepción de sí no son más que este acto físico que se agota en sí mismo. La necesidad de actividad física y el deseo de “sentirse bien en su cuerpo” no son sino una manera de nombrar la función fundamental del cuerpo y los vestidos dualistas de una unidad que somos, consagrada a la inmersión en el mundo y a la comunicación permanente con el entorno. En una concepción dualista, las palabras no hacen más que proyectar sobre el individuo humano los dos polos de la interfaz; no debemos dejarnos agarrar por su apariencia. La expresión “estar bien en su pellejo” deja suponer que el cuerpo es, en el mejor de los casos, el lugar en el que habita el espíritu que uno debe convertir en comfortable; y, en el peor de los casos, el cuerpo es un peso, una bola de hierro que es preciso aligerar en la medida de lo posible. Una concepción así puede fundar toda práctica y toda filosofía que busque desembarazarse de “al animal que hay en nosotros”. Se carece entonces, ciertamente, de lo esencial de la humanidad, de su pesantez, su inmersión en un mundo que ella emprendió transformar desde que dio sus primeros pasos; se repliega un puro espíritu supuesto sobre su propia vacuidad. Entonces, toda la historia de la humanidad no debería aparecer más que como un fracaso indefinidamente recommenzado. Claramente, se podría explicar en este marco el menosprecio recurrente que se tiene del trabajo manual, pero no la necesidad igualmente constante que los hombres tienen de entregarse a una actividad física, necesidad tanto más marcada cuanto que ellos escapan al trabajo manual. Los ciudadanos griegos que estaban descargados de las tareas materiales por la esclavitud, iban al gimnasio o a la guerra. Asimismo, el señor feudal, al dejar al campesino y al artesano el cuidado de subvenir a sus necesidades, se entregaba a la cacería o a la guerra. Finalmente, el ejecutivo moderno, clavado a la silla y al escritorio, se vuelve un deportista de domingo, frecuenta los estadios o las salas de musculación.

El cuerpo instrumentalizado. El cuerpo representado, espejo del ser y del tener

Si el cuerpo juega un papel de interfaz, se vuelve el lugar privilegiado de una comunicación interhumana, así como deviene un instrumento en procedimientos técnicos, económicos, políticos. El arte lo mantenía aún en la delgada línea entre el objeto y el sujeto. Todo un medio que la sociedad industrial occidental desarrolló le hace oscilar del lado del objeto, objeto de manipulación sin fin en las imagerías más mercantiles o las más miserables. Cuerpo objeto, cuerpo instrumento, él se reabsorbe por entero en un papel de interfaz al haber perdido uno de sus polos. Y desaparece la oposición entre una exterioridad expresiva y una interioridad concebida como fuente de la significación. Todo

se encuentra del lado de la pura exterioridad. La interfaz funciona al vacío. Se tratará claramente, aun con la publicidad o la pornografía, de apoyar un mensaje mercantil sobre la potencia expresiva del cuerpo y sobre los deseos profundos. Se pasa de lo uno a lo otro, pero por una escenografía que hace gestos o muecas, donde el sentido está remedado, automatizado y se da vuelta como en retroalimentación sobre su propia vacuidad. En la utilización que la publicidad hace de los cuerpos imita al arte, pero no lo alcanza, pues entre ella y el consumidor se intercala un objeto que a menudo no tiene nada que ver con el cuerpo; permanece inmanente al plan de mercado y comandado por la ley del provecho. El cuerpo que el arte exaltaba es rebajado al rango de una materialidad que sirve de intermediario entre otros objetos. El cuerpo es claramente aún una interfaz que no lleva a ninguna parte, sino que entra en una circularidad en la que todo sujeto no es sino un elemento de la pareja producción-consumo. El proceso de comunicación se encierra sobre sí mismo y se vuelve sordo y ciego. Desafortunadamente, ocurre lo mismo en el deporte espectáculo donde se proyectan sueños de pacotilla para que cada uno de nosotros olvide durante algunas horas la reificación en la que ha caído. Hemos visto el deporte como actividad o juego libre de los cuerpos. Pero este no es el deporte que asociamos a la publicidad.

La publicidad vuelve a poner en el proscenio la vieja dialéctica del ser y del tener o, más bien, absorbe de manera frecuentemente brutal el ser en el tener. Los personajes que se exhiben en los carteles y las páginas de las revistas y que se agitan en nuestras pantallas de televisión son claramente aún cuerpos, pero cuerpos que se volvieron soportes efímeros de un deseo, de unas ganas, rara vez de una verdadera necesidad, a fin de cuentas, de un producto que es necesario vender. Se dice que algunas civilizaciones conocieron la prostitución sagrada; los siglos pasados desarrollaron la prostitución crapulosa; el siglo XX añadió la prostitución blanda, suavcita. En este sentido, ya no sabemos muy bien lo que se está vendiendo, el perfume, el vestido, el carro o, más simplemente, un cuerpo humano dedicado a la contemplación de los más bajos deseos. El cuerpo se les escapa a los personajes de la publicidad, al maniquí y al atleta profesional de alto rendimiento para volverse el soporte de una mercancía, y también termina siendo una mercancía. Un maniquí asegura su belleza física como un particular asegura sus bienes. Tendrá una estrategia de hacer valer su cuerpo como un propietario terrateniente lo hace con sus tierras. También tendrá una misma estrategia para hacer valer en el deporte de alto nivel. La puerta está abierta a todos los extremos, a todos los errores, incluidos aquellos, torpes, que destruyen el bien que trataban de explotar, así como el que se ve en el dopaje.

 C mo se ha llegado a una tal instrumentalización del cuerpo? La cuestión se impone más allá de la sana reacción moral que el filósofo puede experimentar. La existencia misma de un verdadero comercio del cuerpo no puede estar fundamentada más que en una característica esencial de él. Demasiado a menudo, la filosofía que ha querido olvidar el cuerpo en provecho de un puro espíritu, se ha vuelto incapaz de explicar semejantes desarreglos. Todo reposa sobre el hecho de que el cuerpo es visto y es visible, es reconocido y reconocible en tanto que tal. Por medio de su superficie, por su apariencia, lo descubrimos en el otro como si fuera vivido desde el interior de nosotros mismos. Una vez más hay un doble aspecto, o dos aspectos inseparables característicos de la interfaz: lo que une y separa al mismo tiempo. El cuerpo es a la vez sujeto y objeto, lo uno y lo otro. Militamos contra todas las tentativas esquizomorfas para mantener la integridad de esta interfaz. Las desviaciones mercantilistas que acabamos de señalar reposan, de hecho, sobre el abandono de uno de estos dos aspectos. Consisten en la basculación hacia el objeto o en un repliegue de la interfaz sobre una de las dos vertientes que ella conecta. Por supuesto, una tal mutilación de la realidad corporal tiene que ver con que el cuerpo puede ser tanto el nuestro como el del otro. O, más bien, quiere decir que yo soy mi cuerpo y que yo miro el del otro como un objeto que surge en mi campo perceptivo. La interfaz solo se mantiene si reconozco en el cuerpo del otro algo de mi propio cuerpo. Sin embargo, el olvido es fácil, tanto más cuando la naturaleza de interfaz del cuerpo implica necesariamente su visibilidad, que él se ofrece como superficie. Si se distingue en demasía lo psíquico de lo somático, se divide al individuo en dos partes, y entonces será muy fácil olvidar una de ellas. El menosprecio del cuerpo que el espiritualismo ha exaltado permite rebajar al rango de mercancía la parte de materialidad humana a la que se limitar  el cuerpo.

El uso mercantil del cuerpo hace pareja con las filosofías "del cuerpo vivido", que lo repliegan sobre una interioridad desmaterializada y vacía, y niegan toda *adherencia del hombre a la naturaleza*¹². Estas filosofías niegan a su vez una de las dos vertientes. El hecho de que se privilegie la exterioridad hasta hacer del cuerpo un objeto en medio de otros, susceptible de entrar en tanto tal en la economía de mercado, o que se exalte la interioridad como si ella pudiese ser captada por fuera de las trazas que ella deja sobre la superficie del cuerpo, se niega la totalidad que nos negamos a romper cuando defendemos el rol de interfaz que tiene el cuerpo. En este sentido, el concepto de interfaz es el único que puede permitirnos conservar la totalidad plenamente expresada en el movimiento permanente de lo interno hacia lo externo y recíprocamente. Lo psíquico y lo somático est n estrechamente imbricados en las diversas

¹² F. Tinland (1977) ha hecho una crítica minuciosa de esas filosofías en *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice* [*La Diferencia antropológica, ensayo sobre las relaciones de la naturaleza y del artificio*].

manifestaciones que acabamos de ver y solo constituyen una única realidad. No podríamos separarlas sin un terrible empobrecimiento y sin hacer correr grave peligro a nuestra dignidad.

El cuerpo en pedazos: la cuestión de la "donación de órganos" y la de las manipulaciones genéticas

Como acabamos de verlo, la concepción del cuerpo como interfaz no tiene que ver solamente con la ontología o con la metafísica, sino que posee implicaciones morales. Acabamos de ser llevados a fundamentar una condena del uso mercantil del cuerpo sobre algo bien distinto a un humanismo fofo o sobre una reacción puramente sentimental. Querríamos proseguir aún más este aspecto ético de la visión del cuerpo que acabamos de suscitar con la cuestión de los trasplantes de órganos y que los desarrollos de las técnicas médicas plantean de forma urgente. A esto responden las numerosas discusiones sobre los "comités de ética" y las tentativas de legislar de forma que se enmarquen las prácticas médicas.

Comencemos con la expresión consagrada actualmente para el uso de "donación de órganos", que no deja de plantear algunos problemas que queríamos examinar al comienzo, antes incluso de explicitar algunas de las recomendaciones que suscita la concepción del cuerpo interfaz. En efecto, discutiremos el término "donación". Si empleamos esta palabra, supone que existe una relación de propiedad entre yo y mi cuerpo, y que yo podría disponer de este como de un objeto que me pertenece. Uno no puede regalar sino lo que detenta a título de propiedad individual. Esto supone una exterioridad del cuerpo con respecto al yo o a alguna otra entidad no precisada, como el alma, que viviría de una manera independiente y que podría separarse de una parte de su bien. Esta noción de don introduce subrepticamente la dualidad o el dualismo que acabamos de condenar en lo que precede. El cuerpo deja entonces de ser una interfaz; si el carácter gratuito del proceder del donante no hace que el cuerpo caiga en el uso mercantil, no por ello deja de colocarlo en una absoluta exterioridad. Ciertamente, siempre se puede analizar en términos de inconsciente o de proyecciones inconscientes la relación de propiedad, así como lo hizo, por ejemplo, Jung (1971):

Todo lo que me pertenece lleva como una impronta el hecho de ser mío, es decir una sutil identidad con mi yo. Algunas lenguas primitivas expresan este hecho de manera sugestiva cuando, por ejemplo, añaden el sufijo del ser viviente a la piragua si ella me pertenece, pero no si ella es de otro [...] Nuestros contenidos inconscientes están siempre en efecto proyectados mientras permanezcan inconscientes, y esta proyección se opera en todo lo que es mío. (pp. 305-306)

Por el momento concedamos esta perspectiva, pero no olvidemos que la identificación entre el yo y el objeto poseído tiene que ver con la proyección de un contenido del inconsciente que solo permanece en tanto sea inconsciente.

Ahora bien, se trata claramente, en el proceder filosófico que preconizamos, el cual ha empujado siempre al hombre a conocerse mejor, de salir del inconsciente.

La segunda reserva que podríamos hacer sobre el uso de la expresión en cuestión tiene que ver con el hecho de que el don supone siempre un retorno, un intercambio, una reciprocidad. Es evidente que un legado de sus órganos, luego de su muerte (al menos de la cerebral), no puede prestarse a ningún tipo de reciprocidad o a ningún intercambio. Esta gratuidad, esta generosidad, serían verdaderamente admirables. Evidentemente, no queremos discutir el carácter altamente moral de la actitud del que prevé autorizar la extracción de órgano de su cadáver; lo que discutimos es que esto puede tener que ver con el don, que supone una relación de exterioridad, de propiedad y de intercambio que no nos parece que convenga al cuerpo tal y como lo hemos concebido hasta acá.

Si nuestro cuerpo es la interfaz que hemos descrito y nosotros somos nuestro cuerpo, entonces este no es un bien del que podamos disponer, como tampoco otros lo pueden hacer a nuestro nombre. De este modo, esto excluye la idea de que se pueda considerar una "venta" de órganos y cualquier pago por la extracción que se haga cuando la persona aún está viva, como en el caso de una "donación de médula ósea" o de un "regalo de un riñón", así se haga *post mortem*. Esto excluye también la idea de que la familia pueda decidir en lugar a nombre del difunto, como si ella heredara su cuerpo al mismo título que otros bienes. A este respecto, la legislación francesa actual obliga que los médicos pregunten a los parientes del difunto sobre la extracción de órganos de su cadáver y su testimonio sobre la real intención del muerto. Al tener que hacer este procedimiento con urgencia, nos imaginamos la dificultad de la familia solicitada para que rinda un testimonio en el clímax de su duelo. Esto dificulta mucho más la tarea de los médicos que se ven obligados, así, a añadir un terrible problema de conciencia a un dolor. ¿Cómo puede la familia, en efecto, interpretar objetivamente en ese momento de crisis lo que habría sido la voluntad del muerto? Su manifestación no puede ser más que la impronta de la subjetividad adolorida de sus miembros, y por esto escapa a una clara y objetiva apreciación de lo que hubiera deseado el difunto. Añadamos que, en Francia, a la hora en que escribimos estas líneas (2001), existe un fichero de negativa en el que cada uno de nosotros puede hacerse inscribir si desea firmemente que ningún órgano le sea extraído de su cuerpo privado de vida. En virtud del principio de que la ausencia de negativa explícita equivale a una aceptación, el médico es libre de disponer del cadáver bajo reserva del protocolo que hemos indicado acá. Como se ve, el marco jurídico es por el momento complejo y ambiguo, por no decir alambicado. Por ello mismo, puede prestarse a inevitables contestaciones, entorpecer considerablemente el desarrollo de los trasplantes de órganos, y mantener una penuria constante que se traduce cada año en numerosos decesos que hubieran podido evitarse.

Esta ambigüedad reposa en el hecho de que no se ha respondido claramente a la pregunta: ¿qué es un cadáver? ¿El cuerpo privado de vida es aún alguien? En la medida en que estamos todavía vivos, nosotros solo somos nuestro cuerpo y nos confundimos con él, a pesar de los esfuerzos de abstracción del dualismo filosófico; este cuerpo, tanto el nuestro como el de los otros, toma un carácter sagrado. Este carácter se pierde irremediamente desde que la vida cesa. Sin embargo, tenemos muchas dificultades en aceptar que lo que hasta este momento era una persona oscila súbitamente en el orden de las cosas. El cuerpo privado de vida deja de ser la interfaz que hemos descrito y cae en la pura exterioridad. Tratamos entonces de mantenerlo artificialmente en este orden perdido, por el sesgo de la relación de propiedad, como si al concederle esta cualidad, eventualmente transmisible por herencia, permaneciera en la esfera de lo humano; de ahí el semblante de recurso a los que tienen derechos.

Esta tentativa desesperada de engañar a la muerte, si queremos reflexionar un poco sobre ella, adquiere un carácter irrisorio. Se requeriría algo más que una simple relación de pertenencia y de propiedad legalmente reconocida para mantener el cuerpo en el dominio de la interfaz. Esto es así tanto más cuanto que esta relación, como acabamos de verlo, niega fundamentalmente el carácter de interfaz del cuerpo, muerto o vivo, y lo proyecta al dominio de la pura objetividad. Acabamos de mencionar a Jung y al inconsciente. Asimismo, hemos señalado hasta qué punto la propiedad, al menos cuando es aplicada al cuerpo, tenía que ver con una proyección de contenidos inconscientes. Pero el inconsciente soporta contradicciones que ya no podemos aceptar a nivel de una clara conciencia. No se salvará al cadáver del estatuto de cosa haciendo de él el contenido de una relación de pertenencia u objeto de transacción. Solo se lo puede salvar volviéndolo a colocar en un juego de relaciones donde él conserve — así sólo sea en el espacio de un instante más allá de la muerte— su función de interfaz. Ahora bien, el único espacio en el que se puede llevar a cabo un mantenimiento así es evidentemente la comunidad humana en la que vivió el individuo. Esto implica evidentemente que el muerto sea rodeado de los ritos sociales del duelo que la comunidad testimonie de una manera o de otra, bien sea por medio de una ceremonia o por una plaza reservada en su territorio (el cementerio). En este marco, la extracción de órganos es un medio particularmente fuerte para reintegrar el cuerpo abandonado por la vida al orden humano de la interfaz. Sin embargo, esto supone que la cuestión de la extracción de órganos no tiene que ver solamente con una deliberación individual que cada quien puede tomar en vida, y mucho menos con una apreciación de los parientes en un momento en que son menos aptos para formularla, sino con una regla de la comunidad. Se podría entonces aceptar el fichero del rechazo como algo que tiene que ver con la deliberación consciente y con la voluntad claramente expresada de una persona, pero sería necesario retirar la hipócrita petición de testimonio por parte de los

familiares sobre las intenciones del muerto cuando él no se hizo inscribir en el fichero. Se preservan así las prerrogativas de la persona. Inversamente, no estaríamos de acuerdo con un fichero que consignara la voluntad de los vivos de "hacer donación" de sus órganos luego de su muerte, porque en tal caso las prerrogativas de la sociedad serían lesionadas. Esta es, a fin de cuentas, la posición clara que podemos fundar sobre la concepción del cuerpo que hemos defendido hasta aquí. Cualquiera que no haya rechazado claramente que sus órganos sean extraídos de su cadáver, por un procedimiento voluntario de inscripción en un fichero, podría sufrir *post mortem* tales extracciones sin que sea necesario pedirle autorización a nadie. Un cuerpo que ha dejado de vivir no pertenece a nadie, y solo una integración en el conjunto de las relaciones comunitarias puede permitirle conservar por algunos instantes su estatuto de interfaz, es decir, no ser ni una pura interioridad (lo que es de aquí en adelante imposible) ni una absoluta exterioridad; la extracción de órganos con miras a un trasplante tiene que ver con esta integración. Aquel del que alguna parte del cuerpo continúa viviendo en otro cuerpo asegura aún la función fundamental de intermediario de la vida consciente.

Seguramente que se nos va a reprochar aquí enunciar una regla general, ciertamente fundada en la investigación que precede, pero difícil de aplicar a una multitud de casos concretos.  Qu  hacer con la extracción de un ri n   de la médula de una persona viviente con miras a salvar otra o, más simplemente, con la donación de sangre? Evidentemente, estas preguntas no plantean problemas morales en la medida en que el "donador" es necesariamente voluntario. Sin embargo,  no estamos en estos casos en presencia de verdaderas donaciones que harían del cuerpo del donante un objeto que él podría ceder? El motivo es noble,  pero no rebaja el proceso al cuerpo al estatuto de objeto? En primer lugar, notemos la inteligencia de la legislación francesa que impone la gratuidad absoluta de tales actos y, cuando es posible, el anonimato del donador para el que lo recibe; es el caso en lo que concierne a la sangre. Estas dos medidas, que suprimen toda idea de intercambio o de reciprocidad, bloquean el *ut do des* (dono para que tu dones) y orientan el proceso hacia otras motivaciones. Desafortunadamente, no pasa lo mismo en la mayor parte de los países. En algunos casos, la pobreza ha podido conducir a un verdadero y odioso tráfico de  rganos. Tales prácticas aparecen entonces como perversiones de un proceder que se puede pensar de otra manera. En efecto, estos dones efectuados por personas vivientes no equivalen al abandono de una propiedad en beneficio de un tercero, sino a una función del cuerpo como conexión particularmente fuerte para cimentar la comunidad humana. En particular, el anonimato reemplaza la relación de una persona con otra por la relación de un individuo con la comunidad a la que pertenece. Por esto mismo, esta relación, a menudo abstracta, toma una forma concreta y el cuerpo goza plenamente, una vez más, un rol de interfaz.

Un segundo problema es la extracción de órgano del cuerpo sin vida de un niño, un joven o cualquier persona que, al no tener la mayoría de edad, no puede, en principio, inscribirse voluntaria y libremente en el registro de la negativa. Actualmente, toda extracción sobre un menor solo se puede efectuar con la autorización de los padres. ¿Habrá que mantener esta regla? ¿No instaura ella un derecho casi de propiedad de los padres sobre sus hijos? Sin embargo, si so pretexto de hacer prevalecer el vínculo comunitario sobre el lazo familiar se retirare esta regla, ¿no se rompe un vínculo por otro, y el segundo, sobre el que reposa la comunidad, no es el fundamento del primero o, por lo menos, no es su forma elemental? La cuestión es saber cuál es la naturaleza, o cuál debería ser la naturaleza de la relación de padres e hijos desde el punto de vista del cuerpo de los unos y de los otros. ¿Será que si rehusamos la herencia del cuerpo de los padres a sus hijos —lo que supone la autorización de la familia para extraer los órganos de un padre fallecido— simplemente tendremos que hacer simétrica o recíproca esta regla suprimiendo la autorización de los padres para una extracción en un hijo? Lo hemos dicho; la respuesta a esta pregunta supone una aclaración filosófica de los lazos familiares. Si los padres no tienen o no pueden tener un derecho de propiedad sobre sus hijos, ellos asumen, sin embargo, las responsabilidades que estos no pueden tomar. Es entonces a este título que ellos pueden intervenir en un procedimiento de extracción de órganos *post mortem*. Esto nos llevaría manifiestamente demasiado lejos de nuestro propósito, y dejaremos una tal respuesta en suspenso. Simplemente, seguimos persuadidos de que un tal examen deberá tener en cuenta el cuerpo concebido como interfaz. No habrá que considerar el cuerpo del niño como un objeto, propiedad de los padres (lo que haría de él una pura exterioridad), sino como una totalidad humana de lo interno y de lo externo en vías de constituirse. El examen de este proceso de constitución podrá aclarar la búsqueda de una respuesta auténticamente moral a esta cuestión.

De la misma manera, la concepción del cuerpo que acabamos de desarrollar puede aclarar las cuestiones planteadas por los más recientes descubrimientos de la genética. ¿En qué medida tenemos derecho a intervenir en el genoma humano? ¿En qué límites? ¿Por cuáles razones? Si el genoma es un abreviado del cuerpo, todo lo que hemos dicho del cuerpo en general vale para él, y en particular no podemos sino condenar el uso mercantil que de él pudiera hacerse. En este sentido, las secuencias descubiertas en el trabajo de descryptado no pueden ser objeto de patentes en ningún caso. Si se deja al programa genoma humano confundirse con apuestas industriales y económicas, se empuja al cuerpo del lado de la cosa y de la mercancía y este es privado de su función de interfaz. Igualmente, no podemos sino emitir nuestras más vehementes reservas con respecto a la acción de Craig Venter y a la empresa Celera, así como con la lógica industrial con que opera. Lo que hace el debate en torno a esta cuestión

particularmente perturbado es que la investigación en este dominio puede estar motivada oficialmente por el tratamiento a término de las enfermedades genéticas. ¿Se deberá rechazar un enfoque del cuerpo que puede llegar a aliviar sufrimientos? Ciertamente no. Sin embargo, se sabe que los mismos descubrimientos pueden desembocar en una verdadera selección artificial aplicada al hombre. Se puede impedir el nacimiento de algunos individuos juzgados *a priori* como no deseables, y luego se favorece la de individuos juzgados como más dotados. Incluso si dejamos de lado las apuestas financieras que animan las investigaciones en este sentido, tenemos aquí planteada la cuestión de un eugenismo por fin eficaz.

En el marco de nuestra reflexión, la cuestión es saber si un tal eugenismo es compatible con la función interfacial del cuerpo. De la misma manera que concebimos que una terapia fundada sobre el conocimiento adquirido de la codificación genética acrecienta la función de interfaz del cuerpo en la medida en que ella lo libera de las limitantes que lo mantienen en el orden de las cosas y de la pura exterioridad, también nos parece que el eugenismo falsea esta función. ¿Por qué? El individuo que nazca de una selección ya no sería el resultado de un encuentro que posee la parte de azar que la vida conlleva siempre consigo y que se mezcla con la necesidad de los mecanismo de herencia¹³. Un tal individuo ya no es sino una construcción fundada en juicios de valor. Sin embargo, esos juicios que deciden sobre lo que es bueno o malo, aceptable o no, robusto o no, exigirían ser fundamentado a su vez. Ahora bien, en este punto estamos remitidos a marcos éticos de los que sería fácil mostrar que sus caracteres están frecuentemente ligados a una época, a una cultura, a una civilización. Las sociedades puritanas que hemos conocido en Europa occidental probablemente habrían juzgado benéfico no dejar venir al mundo un individuo homosexual, si es que se pueda imaginar la existencia de un gen de la homosexualidad, lo que está lejos de ser probado. Por el contrario, Grecia o Roma no habría visto en ello ningún inconveniente en ciertas épocas antiguas,. De una práctica así nacerían cuerpos fijados por proyectos que los rebasarían. Tendríamos individuos tan perfectamente determinados por una voluntad que los habría precedido, que no les quedaría más que cumplir con su destino.

Se ve claramente que hay en el proyecto eugenista una negación radical de nuestra existencia en un cuerpo en correlación con el mundo, un cuerpo que pertenece al mundo y que de él se desprende, que ha sufrido su ley y siempre transgrede sus decretos para apropiársela mejor. Pero vayamos más lejos. La concepción de un cuerpo interfaz supone algo que la ciencia comienza a revelarnos: que nunca hemos sido los puros herederos de nuestros genes. Heredamos igualmente nuestro entorno, nuestra cultura, nuestra comunidad.

¹³ Cfr. la célebre obra de Jacques Monod (1971), *El Azar y la Necesidad*.

El propio mecanismo de la herencia genética no es para nada simple en el sentido de que a cada carácter de nuestra individualidad le correspondería un gen identificable. No hay relación biyectiva entre las secuencias del genoma y el conjunto de nuestros atributos. El carácter reticular de la interfaz se encuentra en la constitución y el funcionamiento de la combinatoria genética. Ahora bien, el funcionamiento de una red compleja, y eventualmente su control, no puede hacerse simple y mecánicamente. La experiencia —por ejemplo, en informática con las redes de neuronas formales— muestra que una tarea así requiere una parte de azar, así sea controlado. En el caso de las redes de neuronas formales que acabamos de evocar, se utilizará por ejemplo las cadenas de Markov (es decir, los grafos cuyas aristas son ponderadas por probabilidades). Decir esto no es decir que técnicamente el eugenismo sea imposible, sino solamente otras dos cosas: la primera que su puesta en funcionamiento no puede ser simple y perfecta; la segunda, que comprometerse en una tal perspectiva es negar *a priori* el carácter de interfaz que le hemos concedido a nuestro cuerpo como el modo de existencia humana. Si un día nuestros conocimientos del genoma nos permiten prácticas eugénicas eficaces y generalizadas y, por tanto, una evolución controlada de la especie, habremos salido del orden humano. No podemos decir entonces en qué orden habremos entrado, pero será preciso fundamentar los juicios de valor a partir de los cuales orientaremos deliberadamente la evolución, y esto parece bien difícil en la actualidad, a menos que nos hundamos en alguna irracional creencia en gurús. El precio a pagar sería entonces abandonar la razón, esto es, aquella misma a la que le deberíamos nuestro poder. He acá cómo solo se puede llegar a una inverosímil contradicción. Fabricar superhombres o erradicar el pecado original por fin descubierto en la organización genética, y así volver al paraíso perdido, tiene que ver con el más peligroso de los delirios.

Una aproximación filosófica del cuerpo interfaz: la obra de François Dagognet

¿Se puede incluir, más allá de estas pocas descripciones que hemos dado del cuerpo que funciona como una interfaz y de las pocas prescripciones éticas que de ello se deriva, la noción de cuerpo interfaz en una visión filosófica más amplia? Somos bien conscientes que por el momento solo hemos explorado diversas manifestaciones del cuerpo: la expresión de las ideas, los estados mentales, las creencias en sus formas y sus adornos, su uso en el arte como medio de la emoción estética, su parte en el trabajo y de una manera general en el despliegue físico de toda realidad humana. ¿Podemos ir más lejos? ¿Se puede encontrar a algún filósofo que le dé un estatuto eminentemente filosófico al cuerpo considerado como interfaz?

En este estadio de nuestra reflexión, muy naturalmente, nos daremos vuelta hacia la obra de François Dagognet. Médico, psiquiatra y filósofo, es capaz, más

que ningún otro, de aclararnos sobre la naturaleza del cuerpo al que aprendió a leer o a hacer hablar.

Ante todo, por el método que ha puesto en funcionamiento, François Dagognet fue conducido a interesarse en las interfaces. De entrada, él rechaza las visiones simplistas, las dicotomías fáciles, las primeras apariencias y, en este sentido, es claramente el heredero de Gastón Bachelard. Para él la realidad es compleja y provoca una recolección minuciosa de los signos y de las trazas. Tras el científico, siguiendo al biólogo y al médico, el filósofo deberá mostrarse atento a los instrumentos y a los montajes de todo tipo que puedan revelar lo oculto o lo subterráneo. Al anteojo que procura un alejamiento artificial sobre las cosas y las ahoga en una totalidad a veces coloreada, pero con frecuencia indiferenciada, François Dagognet (1982) prefiere el microscopio que aisla el detalle, descompone y transpone, por lo que “se necesitan montajes, descomposiciones y una instrumentación. Nada se ve al ojo desnudo, o muy poco”. Por esto mismo, el elogio permanente que hará de Étienne-Jules Marey y de su arte de inscribir los movimientos más finos, de poner de relieve los signos y las trazas más fugaces (Dagognet, 1987). Precisamos aprender a leer en la superficie, los dramas internos o disimulados. Es menester colocarse deliberadamente all  donde los términos opuestos se codean o se invierten el uno en el otro, es decir, en la interfaz. Este método es constante en la obra de François Dagognet (1964, 1993) desde *La Razón y los remedios* hasta *La Piel descubierta*¹⁴, respectivamente. Lo pondrá en funcionamiento en numerosos dominios que van desde la medicina hasta la ecología, pasando por la geografía, la química (Dagognet, 1969)¹⁵ o el arte, mostrando siempre su pertinencia. El detalle, al que los resúmenes totalizadores o demasiado amplios descuidan, es vuelto a colocar en el centro de la reflexión y se vuelve all  revelador. El todo no puede ser captado más que a través de las partes que lo manifiestan. Toda filosofía comienza por una averiguación casi policíaca, y François Dagognet la prosigue incansablemente en su obra. Ella misma se vuelve la interfaz inevitable entre lo real y su representación racional y científica. A este respecto, *Cuadros y lenguajes de la química* es un logro de método particularmente significativo.

La imagen, y la del cuerpo humano en particular, se encuentra aquí rehabilitada. No se trata de la imagen inmediata ni de la percepción primera —el epistemólogo François Dagognet no ha olvidado las lecciones de su maestro Gastón Bachelard—, sino la imagen elaborada, trabajada, desajustada. El

¹⁴ En sus idiomas originales: *La raison et les rem des: essai sur l’imaginaire et le r el dans la thérapeutique contemporaine*, y *La peau découverte*.

¹⁵ En esta obra, titulada originalmente *Tableaux et langages de la chimie* [*Cuadros y lenguajes de la química*], el filósofo, al instruirse en la historia de la química, evidencia las interfaces representacionales a través de las cuales organizamos el mundo material.

médico sabe qué papel juega la imagenología médica en el conocimiento que se puede alcanzar del cuerpo que sufre. Sin embargo, la imagen médica nunca es una imagen desnuda; resulta de un trabajo de desplazamiento, elaboración y de construcción a través de una instrumentación robusta y compleja. Son los mismos procedimientos que el geógrafo emplea para leer el paisaje a través de las imágenes satelitales que fueron tomadas en el dominio del infrarrojo y reproducidas en “falsos colores”. En este sentido, François Dagognet tiene razón cuando ve en los trabajos de Marey una renovación revolucionaria del enfoque científico de la fisiología, e incluso lo que va a transformar profundamente nuestro mundo al darle a la imagen el sitio inmenso que en la actualidad ocupa. Este interés por la imagen, trabajada en la que lo real se manifiesta, conducirá al médico y al filósofo a una atención minuciosa por los procedimientos del arte y particularmente del arte moderno.

Esta rehabilitación de la imagen, y esa preocupación constante por la superficie y por la interfaz, van a la par con una desconfianza profunda por las filosofías de las profundidades. Se ha acusado a veces a François Dagognet de defender un positivismo obsoleto y de ser más discípulo de Augusto Comte que de Gastón Bachelard. A nuestra manera de ver, se equivocan en esta crítica y lo hacen doblemente. Primero, no hay pecado en reconocer en la obra de Auguste Comte preciosas lecciones. Este filósofo a menudo ha sido injustamente desacreditado. Segundo, lo que se toma por positivismo en Dagognet es claramente, más bien, el rechazo de cierto discurso filosófico que se vuelve incansablemente sobre sí mismo, en logorreas estériles, y que confunde la profundidad con el vacío. Se puede jugar sin cesar con las oposiciones que sugiere el lenguaje, entre superficial y profundo, entre interno y externo, entre en-sí y para-sí, entre ser y nada, entre actos de conciencia y objetos de la conciencia (*cogito* y *cogitata*), entre psíquico y somático. De esta manera, se olvida preguntarse qué realidad permanece bajo esas oposiciones e, incluso, si ellas reflejan una realidad distinta a la puramente verbal. François Dagognet comprendió que el juego es estéril y rompió deliberadamente con esos dualismos. De entrada, se coloca donde los términos opuestos se reencuentran, es decir, en las superficies, en las fronteras y en los límites. La piel, en el caso del cuerpo, se vuelve entonces el lugar privilegiado del conocimiento antropológico (Dagognet, 1993). Es el lugar donde lo interno se exterioriza y donde se interioriza lo externo. “La piel define indiscutiblemente la interfaz entre el adentro y el afuera, dos mundos por lo demás inseparables; ¿qué se volvería el interior si ignorase el exterior que lo rodea?” (Dagognet, 1993, p. 8). Las filosofías de la profundidad han privilegiado lo interno, el psiquismo, lo mental, y han ignorado lo externo y lo somático. Ahora bien, François Dagognet (1993) rechaza esta separación; pues lo uno no va sin lo otro. “A la inversa, nosotros no dejaremos de valorizar la alianza del

adentro y del afuera, su encuentro, su inseparabilidad; y ellos están a tal punto juntos que podremos alcanzar el uno a través del otro" (p. 18).

Por ejemplo, el tradicional dualismo entre materia y pensamiento se encuentra superado en un proceder de "rematerialización" (Dagognet, 1989b)¹⁶. Se tratará de penetrar en

esa región medianera, tan vituperada –por no decir, de ahora en adelante, prohibida– donde lo espiritual (la psiquis) y lo somático se desposan tan bien que ya no pueden divorciarse, donde lo mental se corporeiza, de la misma manera que el cuerpo individual expone enigmáticamente, pero por entero, las energías del yo. (Dagognet, 1982, p. 3)

Digamos una vez más que se necesita que nos coloquemos en la interfaz que entremezcla y confunde los opuestos al mismo tiempo que los individualiza. No hay conciencia pura ni pura materialidad, sino un mixto que se revela en las fronteras que lo recorren. Entonces, habla al mismo tiempo el psiquiatra y el filósofo, el que conoce las controversias entre psicoterapia y quimioterapia, el que nunca ha dejado de reconocer, contra las filosofías del sujeto (transcendental o no), las virtudes de la segunda. Frente a los idealismos contemporáneos, François Dagognet retoma un camino que no deja de evocar el de Aristóteles¹⁷ frente al dualismo platónico. Este último, cuando hace del alma la forma del cuerpo, liga indisolublemente la una al otro. Sobre la base de este monismo, François Dagognet no cesa de reclamar que se puede desarrollar una concepción del cuerpo interfaz que justifique los análisis que acabamos de realizar.

Si el cuerpo es la interfaz entre lo interno y lo externo, entre el adentro y el afuera, entre lo psíquico y lo somático, no lo sería tanto debido a que el uno expresaría al otro como a un reflejo. Precisamos llegar más lejos aún y llevar hasta el fondo las consecuencias de lo que nos entrega la práctica de la traceología y de la semiología: "El afuera traduce claramente el adentro no porque lo refleje sino porque lo invierte" (Dagognet, 1982, p. 45). El cuerpo no es sino un alma a la que se le ha dado vuelta, y por ahí ha salido a la luz. Así, en la superficie que se da a ver, se puede desarrollar una lectura minuciosa, *una exégesis* (Dagognet, 1982, p. 47) que abre a la totalidad individual. No se repelerá la conciencia a las profundidades insondables; el cuerpo la lleva a plena luz a través de las huellas y de los índices. "Finalmente, ¿qué es un cuerpo animado sino un

¹⁶ Este libro fue traducido por Luis Alfonso Paláu-Castaño (2007) con el título *Rematerializar. Materias y materialismos*. trad. Luis Alfonso Paláu para el curso "Materiólogos y objetología" de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia en el año 1999.

¹⁷ Por lo demás él hace explícita referencia a Aristóteles y a su concepción del alma como forma del cuerpo, en un artículo aparecido en la revista *Poïesis, Les leçons du corps vivant [Las Lecciones del cuerpo viviente]* (Dagognet, 1998a). Evidentemente, también se podría evocar a Spinoza, para quien el alma es la Idea del cuerpo. Y François Dagognet, en ese artículo, no hesita en asimilar la forma y la idea.

cementerio de signos y de trofeos?” (Dagognet, 1982, p. 47). Inversamente, por este hecho tenemos siempre la psiquis de nuestro cuerpo. Más allá de los abusos y de las derivas que conocemos, François Dagognet no dudará en volver a situar los trabajos de Lavater en una historia de los progresos de la antropología.

El cuerpo es una interfaz, y toda su riqueza reside en el hecho de que es a la vez una frontera y un límite, pero también un lugar de intercambios. “Separa y al mismo tiempo mezcla los dos universos que se encuentran en ella, que comunican una parte de su tintura generalmente a ella. Se convierte en una fructífera convergencia” (Dagognet, 1982, p. 30). Pensar el cuerpo como interfaz es de cierta manera, en Dagognet, rechazar los dualismos recurrentes en filosofía y rehusar concebir el pensamiento separado del cuerpo. De acá nacerán dos elementos importantísimos de la filosofía de François Dagognet. En primer lugar, él desarrolla los fundamentos de una biopsiquiatría (Dagognet, 1982). El enfoque psicoanalítico de los malestares y de los dramas se encuentra reorientado:

el animal, y el niño, en el curso de su existencia, deben atravesar dramas; en lugar de orientar esto sobre una hipotética sexualidad infantil (la escuela freudiana), es posible dar cuenta de esto a través de un punto de vista sensorialista. (Dagognet, 1993, p. 72)

En este sentido, el cuerpo reencuentra un lugar central en la estructura psíquica. En segundo lugar, de ello resulta un enfoque nuevo de la moral, en filigrana en numerosas obras, pero que recientemente encontró su expresión abierta en *Por una nueva moral* (Dagognet, 1998b)¹⁸.

Conclusión

Se comprende desde entonces que los análisis que hemos intentado hasta aquí encuentran en la obra de François Dagognet alguna justificación filosófica. Toda pesquisa sobre la noción de interfaz debe necesariamente hacer un desvío por esta obra. Ciertamente, nuestra travesía no es más que una breve ojeada sobre una materia mucho más rica que lo que algunas páginas pueden decir de ella. No se trata tampoco de apuntalar nuestras debilidades con el recurso fácil al *magister dixit*. Sin embargo, la honestidad quiere que uno reconozca sus deudas. Nos habría sido muy difícil evocar el cuerpo interfaz, como acabamos de hacerlo, sin referirnos a los trabajos de François Dagognet.

¹⁸ El título en el idioma original es *Une nouvelle morale: travail, famille, nation*. Este texto fue traducido por Luis Alfonso Paláu-Castaño (2006-2009). Luego vinieron *Comment se sauver de la servitude? Justice, école, religion [¿Cómo salvarse de la servidumbre? Justicia, escuela, religión]* (Dagognet, 2000); *Changement de perspective : le dedans et le dehors [Cambio de perspectiva, el adentro y el afuera]* (2002a); *Questions interdites [Cuestiones prohibidas]* (2002b). Estos textos fueron traducidos por Luis Alfonso Paláu-Castaño (2006, 2009a, 2009b).

De esta manera, el hombre va al hombre por la intermediación de su cuerpo. A través del descubrimiento de nuestro cuerpo y los usos que podemos hacer de él, alcanzamos esta especificidad reflexiva de lo humano. El et logo ya lo subrayaba. Konrad Lorenz (1985) escribe:

El descubrimiento del propio cuerpo y, sobre todo, de la propia mano como cosas explorables entre otras, no necesita representar una reflexión genuina. Aún no ha despertado ese asombro ante el propio yo que se suele caracterizar como el inicio primigenio del filosofar. Pero, por lo pronto, la simple penetración cognoscitiva en el hecho comprobable de que el propio cuerpo o la propia mano es una "cosa" más del mundo externo y tiene propiedades constantes, características, a semejanza de cualquier otro objeto en el medio ambiente, debe haber tenido una significación muy honda y realmente sensacional en el sentido más puro de la palabra, en la vida animal. (p. 228)

Por lo demás, se ve aquí que la reflexión propia del hombre está estrechamente ligada a la evolución del cuerpo que autoriza una tal percepción de sí mismo, es decir, la estación erguida, la visión de frente y la liberación de la mano para la prensión. Además, tenemos que nuestro cuerpo o nosotros mismos, si nos negamos a separar el espíritu de su sustrato material, se encuentra hundido en un universo de cosas y de hechos donde las interfaces de toda naturaleza se multiplican, bien sea que se trate de objetos dados que utilizamos como otros tantos intermediarios o que se trate de objetos fabricados con miras a una tal finalidad. Requerimos pues proseguir nuestra averiguación.

Referencias

- Beaune, J. (1998). *Philosophie des milieux techniques. La matière, l'instrument, l'automate*. Champ Vallon.
- Chazal, G. (2000). *Les réseaux du sens: de l'informatique aux neurosciences*. Champ Vallon.
- Chazal, G. (2002). *Interfaces: Enquête sur les mondes intermédiaires*. Champ Vallon.
- Chazal, G. (1997). *Formas, figura, realidad*. Traducido por Luis Alfonso Pal u C., Medellín, 2011.
- Dagognet, F. (1964). *La raison et les remèdes: essai sur l'imaginaire et le réel dans la thérapeutique contemporaine*. PUF.
- Dagognet, F. (1969). *Tableaux et langages de la chimie*. Seuil.
- Dagognet, F. (1982). *Faces, Surfaces, Interfaces*. Vrin. *Caras, superficies, interfaces*. Traducido por Luis Alfonso Pal u C., Medellín, 2007a.
- Dagognet, F. (1986). *Philosophie de l'image*. Vrin. *Filosofía de la imagen*. Traducido por Luis Alfonso Pal u C., Medellín, 2007b.
- Dagognet, F. (1987). *Étienne-Jules Marey*. Hazan.
- Dagognet, F. (1989a). *Corps réfléchis*. Odile Jacob.
- Dagognet, F. (1989b). *Remat rialiser: matières et mat rialismes*. Vrin. *Rematerializar: materias y materialismos*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 1999.

- Dagognet, F. (1992). *Le corps multiple et un*. Laboratoires Delagrangue. *El Cuerpo múltiple y uno*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2007c.
- Dagognet, F. (1993). *La peau découverte*. Synthélabo. *La Piel descubierta*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2009.
- Dagognet, F. (1998a). Les leçons du corps vivant. *Poïesis, Architecture, Arts, Sciences et Philosophie*, (8), 105-136.
- Dagognet, F. (1998b). *Une nouvelle morale: travail, famille, nation*. Synthélabo. *Una nueva moral: trabajo, familia, nación*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2009b.
- Dagognet, F. (2002a). *Changement de perspective: le dedans et le dehors*. Table Ronde. *Cambio de perspectiva: el adentro y el afuera*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2006.
- Dagognet, F. (2002b). *Questions interdites*. Synthélabo. *Cuestiones prohibidas*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2009c.
- Galton, F. (1892). *Fingerprint*.
- Granger, G. (1999). *La Pensée de l'espace*. Odile Jacob.
- Gröning, K. (1997). *Decorated skin. A world survey of body art*. Thames & Hudson.
- Hegel, G. (1939). *La Phénoménologie de l'Esprit. T. I*. Aubier-Montaigne.
- Jung, C. (1971). *Les racines de la conscience*. Buchet Chastel.
- Lantéri-Laura, G. (1970). *Histoire de la phrénologie*. PUF.
- Lorenz, K. (1985). *La otra cara del espejo. Ensayo de una historia natural del conocimiento humano*. Plaza y Janés.
- Monod, J. (1971). *El azar y la necesidad ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Barral Editores.
- Nacar-Colunga (1962). *Sagrada Biblia*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Pour la Science (2000). Léonard de Vinci. *Les Génies de la Science*, (3).
- Rousseau, J. (1999). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3eLfnIO>
- Reina Valera (1960). *Biblia*. <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Juan%2020&version=R-VR1960>
- Roy, C. (1957). *Arts sauvages*. Robert Delpire.
- Schopenhauer, A. (1912). *Le Monde comme volonté et comme représentation*. Félix Alcan.
- Sigerist, H. (1960). *On the History of Medicine*. Yale University School of Medicine.
- Tinland, F. (1977). *La différence anthropologique. Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice*. Aubier-Montaigne.
- Tisserand, P. (1924). *Oeuvres de Maine de Biran Tome III: Mémoire sur la décomposition de la pensée*. Félix Alcan.
- White, R. (2000). Un big bang socioculturel: Une nouvelle façon d'appréhender le monde est née voici 40,000 ans. *La Recherche*, (4), 10-16.

Cambio de perspectiva. El adentro y el afuera*

François Dagognet

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

*A Robert Damien, colega y amigo,
profesor de filosofía en la Universidad de Besançon*

Preámbulo

Continuemos nuestros análisis. Con frecuencia —e incluso desde el comienzo— le hemos reprochado a la filosofía no haberse preocupado lo suficiente por la exterioridad (desacreditada para siempre) y por los objetos, a veces incluso ignorarlos para encerrarse mejor en la sola subjetividad (por esto la egología, el *hortus conclusus*). Carente de lo que la habría animado e incluso armado —el tener en cuenta nuestro entorno y a quien lo ocupa— la filosofía se repliega sobre sí misma, cree autonomizarse mientras se echa a perder. Nos atrevemos a preguntar, con el fin de poner en aprietos al filósofo hipotético que imaginamos y que sin duda caricaturizamos, sobre qué o a partir de qué eleva su reflexión.

Es verdad que él posee una respuesta inmediata: la estrategia más hábil a favor de una metafísica de aspecto idealista —estrategia tal que nadie resiste— pone a operar una dialéctica bastante estrecha según la cual la reflexión no debe descansar en el contenido del conocimiento o de nuestras adquisiciones —tarea necesariamente descriptiva, historiográfica o, mejor, recapitulativa—, sino en las condiciones de sus posibilidades, lo que eleva el debate un grado y no deja de profundizarlo. No debemos dedicarnos a pensar “lo que es”, sino el porqué de “lo que es” o lo que lo ha hecho tal (proceso trascendental, una palabra que no hemos de confundir con trascendente).

Cómo citar: Dagognet, F. (2021). Cambio de perspectiva; el adentro y el afuera (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 279-349. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a10>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Dagognet (2002).

Agradecemos a la editorial francesa La poner a disposición este material para su divulgación pedagógica en otros idiomas. Nota del editor.

Recibido: 14 de octubre de 2020.

Aprobado: 15 de enero de 2021.

¿Por qué somos reticentes ante una empresa tal? Si el filósofo se consagra a la búsqueda de este fundamento, gracias al cual el saber habría podido forjarse y validarse, el saber en cuestión no deja de transformarse y emanciparse rápidamente de su primer encuadre o al menos del anterior. En estas condiciones, lo trascendental pierde su razón de ser y cae en lo histórico o lo contingente. Es el “por qué” de un “qué” que a su vez ha sido descoronado y relativizado. Y antes que dirigirse hacia las estructuras del entendimiento que habrían permitido el conocimiento —pues no se evita señalar entonces un ego constitutivo—, valdría más la pena tratar de coincidir con el saber en movimiento, sacar a flote sus grandes líneas, pensarlo en sus transformaciones categoriales y, sobre todo, abandonar la región de un espíritu que cree encontrar solo en sí mismo lo que funda la renovación. Nos parece también que el examen “de las condiciones de posibilidad” se ha elevado demasiado alto, hasta el punto que termina por abandonar el suelo de la verdad en curso y sus mutaciones; reencuentra una infaltable “tabla de las categorías” que no actualiza.

No se trata de declararle una guerra cualquiera al ego, sino que tratamos de conectarlo con cuestiones objetivas en movimiento; lo entregamos a contradicciones que deberá desatar y que lo estimularán. Solo está en el fuego de los problemas. En el texto que sigue trabajaremos para favorecer como para ilustrar la relación entre el yo y la exterioridad, en tanto que lo esencial se desenvuelve en su cruce (la ciencia, la técnica, el arte, los reglamentos jurídicos, las acciones morales, solo se desarrollan en el encuentro entre el pensamiento y sus diversas construcciones o creaciones)¹.

No defendemos el simple afuera, sino el que construimos, esto es, el afuera de un adentro sin el cual el adentro se anemia y se deshilacha. A la inadecuada pregunta “¿qué soy yo?” conviene entonces responder: solo somos a través de lo que fabricamos o de lo que edificamos. En rigor, incluso esculpimos nuestro cuerpo, nos imprimimos sobre él y podemos leer en él el ser que expresa y expone.

Conocemos otra respuesta que concierne al trabajo del filósofo en su búsqueda de un “objeto” indispensable y en peligro de hundirse en una especie de rumiatura estéril: se encierra en los textos fundadores de los sistemas filosóficos. Por lo demás, solo lo aprobamos parcialmente, pues este estudio únicamente vale si el sabio comentarista recurre a métodos textuales o a instrumentos interpretativos que aclaren de manera inédita la obra en consideración; en caso contrario, solamente se logrará la “redundancia” o volver a decir lo que ya se ha dicho.

¹ No dudamos en añadir a esta lista (no exhaustiva) la religión; retomamos acá una definición de Maurice Merleau-Ponty (2014): “El cristianismo ha consistido en reemplazar lo absoluto separado por lo absoluto en los hombres” (p. 72). ¿No es preciso que la religión considere como más importante el aspecto práctico (lo sacramental participativo, por no decir el cuerpo societario místico) que las cuestiones teológicas (el lado teórico)?

Pero hemos tropezado con una objeción —una de las más ácidas y de las más básicas— que tiende a desencallar lo subjetivo y a desviarnos de la objetividad redentora a través de su anotación; consiste en sostener que el hecho de no haber publicado muchos desarrollos filosóficos que no entran en el esquema habitual y que no sirven al campo de la intersubjetividad se debe a que hemos encontrado satisfacciones personales de diversa naturaleza, aunque solo sea el placer de la provocación. No hay nada peor que esto: en esta perspectiva la escritura en sí misma se vuelve su fin (hedónica). El ego, despedido y eliminado en tanto que tal, logra un gran desquite, mientras que continuamos sosteniendo que el filósofo no debe preocuparse por sus afectos o por su contentamiento; que trabaja solamente en la verdad o más exactamente en la comprensión de nuestro mundo en crisis. Acá está su tarea: poco importa que sea agradable o árida eso poco importa. Pero reducir su intervención a ventajas personales implica una visión desdeñosa y da importancia a lo que hemos desterrado (la egología).

Para llevar a cabo su misión, el filósofo debe entrar en las diversas provincias de nuestro universo: los filósofos del pasado no se han atrincherado en la sola filosofía; a su manera han recorrido el mundo y lo han pensado por entero. Debemos seguir su ejemplo. Por nuestra parte, nos felicitamos por habernos beneficiado de las enseñanzas de muchas facultades (Medicina, Ciencias) diferentes de aquella en la cual comenzamos (Filosofía); también hemos conocido algunos de sus problemas, lo que nos ha conducido en un primer momento a reflexionar sobre una disciplina mayor, aunque rara vez la filosofía de las ciencias la haya tenido en cuenta: la morfología (la forma de un cuerpo nos instruye a veces sobre él, mucho más que la atención prestada a su contenido) que a su vez nos conduce a la “sistemática”.

Notemos que una de las interrogaciones que se plantea aquí se enuncia de esta manera: ¿del conjunto de los caracteres que nos son ofrecidos y que observamos, cuál hemos de retener como el más constitutivo de los que lo llevan? Todos no están situados en el mismo plano: conviene separar lo adventicio, circunstancial, complementario, parasitario, accesorio y secundario de lo principal, fundamento de todos. ¿Con qué elementos hemos de contar para colocar el ejemplar adecuado de una planta en un herbario? Como se sabe, Linneo reagrupaba bajo una misma categoría las plantas que poseen el mismo número de estambres; luego se inspiraba en su localización con respecto al pistilo central (el método llamado sexual). Pero se sabe que esta partición fracasó porque el naturalista había llevado a cabo escogencias arbitrarias y porque sus criterios no correspondían realmente con la estructura de lo que examinaba. Fue llevado a aproximaciones desautorizadas por la naturaleza y no accedía a las famosas afinidades entre los semejantes. Es preciso, paralelamente, velar por reunir a los que se parecen (especies, géneros, clases, ramas) y no acercar a los que son lejanos. El sistema linneano no resistió: carente de poder

contar con la equivalencia entre una parte y el todo, en razón de la inconstancia o de la variabilidad del signo en cuestión, el botánico enredó la distribución o el mapa del conjunto. Le tocó a Antoine-Laurent de Jussieu, en lugar de focalizarse en los órganos de la reproducción, guiarse preferencialmente por la reproducción, es decir, la semilla (o el embrión); parte de los cotiledones de acuerdo con que haya dos, uno o ninguno. Este carácter básico entraña los otros. De acá en adelante, puestos en presencia de un vegetal cualquiera y desconocido (por ejemplo, un lirio o una espadaña), podemos eximirnos de lo tocante a la germinación y, por tanto, de la búsqueda del germen (el signo discriminativo), porque hemos señalado los caracteres fáciles de notar y que resultan del principal; ellos lo designan indirectamente (las hojas de nervadura paralela, o también la flor construida sobre el tercer tipo, etc.). En suma, lo que vemos es suficiente para darnos a ver lo que no vemos (en el momento). ¡Inútil disecar o abrir la semilla! Triunfa ya la visibilidad cuando es metódica y organizada. Asimismo, conocemos las propiedades que encierra el vegetal, sus usos, porque los unos y los otros tienen que ver con el grupo en el cual ha sido situado regularmente.

Que la aproximación mórfica convenga tanto a una mejor comprensión de los cuerpos como a la de las construcciones humanas es algo que testimonia aún a favor de esta disciplina (las ciudades, las arquitecturas, los organigramas administrativos, los paisajes). Hemos tratado de evidenciarlo en *Por una teoría general de las formas* (1975).

Arrastrados por esta corriente hemos concedido mucho a la imagenología, que nos ofrece la vista más completa de la realidad; los grafos dicen muchísimo sobre lo que parecen reducir o simplificar. ¿No contiene el mapa de una región más información de la que oculta lo que observamos directamente sobre el terreno? Hemos examinado la paradoja según la cual el plano o el diseño de una cosa la desborda y, por consiguiente, nos aclara sobre ella; franca confirmación que hemos comentado ampliamente en *Tableaux et langages de la chimie* (1969): las propiedades de las moléculas arborescentes —especialmente las de la química orgánica— se leen a través de su configuración cada vez más cargada (en símbolos abreviados), pero cada vez más informante, a tal punto que esta ciencia, de experimental que era, tiende a volverse escritural o gráfica.

La morfología y la iconografía nos han conducido naturalmente al examen de los soportes y, por tanto, a una verdadera materiología, antítesis de una metafísica considerada demasiado mentalista, que tiene poco en cuenta a las sustancias a las que solo utiliza como medios, especialmente para llevar o transportar la idea (el pretendido hilemorfismo porque, en esta expresión unitaria, la materia no pierde su rango de servilismo y de inferioridad). Hemos tenido que rehabilitar lo que los materialistas mismos han rebajado, pues la

noción de materia solo les servía como arma de guerra contra su enemigo, el espiritualismo, mientras que los primeros gérmenes del espíritu (la acción a distancia lo ilustra) se alojan ya dentro de las sustancias despreciadas. El problema de su antagonismo reposaba, entonces, sobre bases falsas.

No satisfechos con esta defensa, hemos llegado hasta entonar el elogio de algunos objetos ordinarios. En este sentido, nos interesa tanto en su propio funcionamiento como en su aspecto (el diseño); por ello, es una objetología declarada.

Finalmente, prosiguiendo siempre por este camino y por numerosas razones, hemos llegado a la rehabilitación de los desechos (la abyectología): todos los artistas han encontrado en estos lo que habría de permitir sus construcciones. Lo debilitado y lo desquijarado llevan consigo mismo, aunque implícitamente, la historia, por no decir los dramas que los han destruido; el desgaste les añade una dimensión a la vez material y social. Lo nuevo y lo intacto sufren por no haber sido aún empleados. Este hecho los inmoviliza y tanto más porque están recubiertos de un unto destinado a asegurar su preservación, sin contar que por esto mismo podrán engañar a causa de su espejeo y de su consiguiente lisura.

Morfología, iconografía, materiología, objetología, abyectología; prolongamos nuestra trayectoria con una exología ilimitada que, a diferencia de la egología, a la cual se opone frontalmente, nos hace girar hacia el exterior que es, por regla general, desclasado y desdeñado. El afuera no goza de un estatuto privilegiado, sino que parece que solamente ocultara el adentro; y si lo protege, lo aísla sobre todo y nos priva de él. ¿No es preciso romper la envoltura bajo la cual se encierra el fruto si deseamos nutrirnos y beneficiarnos de él? ¿Todos los tesoros no están disimulados y colocados en una especie de tabernáculo? ¿No se debe también pelar la más humilde de las legumbres y sacarla de la vaina donde se aloja? Los carapachos obstaculizan o complican por todas partes nuestra empresa; tropezamos con recubrimientos cuya razón de ser comprendemos: asegurar el cuidado de lo precioso y de lo frágil que conviene abrigar.

Pero no nos dejemos engañar por algunas situaciones concretas que van en el sentido de los prejuicios; por lo demás, esta cáscara que recubre el fruto o el grano no deja de entreabrirse con el fin de asegurar la reproducción. Asimismo, la corteza se raja y a menudo debe ser renovada porque nada se gana con madurar en una prisión estanco. El ser no puede ser condenado al repliegue y a la extenuación que de esto resultaría, mientras que por definición él debe irradiar, manifestarse y revelar su potencia.

Hemos llegado a defender “el tener” a tal punto que este acompaña al ser (humano), lo marca y ayuda en su constitución. Para nosotros, “ser” y “tener”, lejos

de excluirse, se compenetran y se llaman el uno al otro. Un sujeto no se concibe sin algunas pertenencias a las cuales permanece apegado; por lo demás, una parte de la vida social de unos está dedicada a arrebatar a los otros lo que los singulariza (la tesaurización inseparable de un empobrecimiento de los que son privados de su riqueza como de sus bienes). La rabia de poseer (y por tanto de desposeer) define una pulsión objetal que rivaliza, por su violencia, con la sexualidad a la que termina por parasitar. Asimismo, cuando una persona se encierra en sí misma y manifiesta una conducta de timidez es porque, sin duda, se prepara para volver al combate que solo ha interrumpido, o bien porque se imagina que a través de su retracción se impondrá a aquellos de los que se aleja, porque son indigentes o groseros; en los dos casos ella continúa creciendo (imaginariamente). No podemos creer ni en la realidad de una existencia enteramente amurallada y cortada de sus semejantes ni en la de conductas de verdadero aislamiento.

La exología, en la cual entramos y que deseamos fundar, debería mostrar la inconsistencia y la falsedad de una interiorización absolutizada; incluso el eremita, retirado al desierto en una lejana tebaida, no se exime de prácticas o de gestos litúrgicos que realiza con tanto más fervor cuanto que ha querido sustraerlos de los riesgos de contaminación; medita también los textos fundamentales (ya estén escritos o solamente rememorados) de su Iglesia o de su religión: con miras a su intensificación interioriza solamente la vida exterior. También piensa, por tanto, habla consigo mismo y, al irse, no deja de recurrir a las palabras de su tribu.

Robinson sigue en su isla en contacto con los otros hombres, porque las herramientas que ha salvado del naufragio, y sin las cuales no saldría adelante, lo mantienen en la civilización y por consiguiente en la sociedad [...] Recuérdese al guarda forestal del que habla Kipling, solo en su casita en medio de una selva de la India. Todas las tardes se viste de negro para cenar. (Bergson, 1962, p. 55)

De esta manera, Bergson, que es uno de los campeones de una interioridad excesiva, reconoce la interpenetración de lo social y de lo individual; no podríamos acceder a lo uno sin pasar por lo otro del que no se separa.

¿Pero cuál es la finalidad más o menos explícita de nuestro análisis? Ante todo, luchamos contra lo que nos sugiere el lenguaje y de lo que no podemos desprendernos; la filosofía cartesiana ha sido ya envenenada con esto. Por ello, casi se nos ha impuesto la idea de que el afuera de una cosa no puede equivaler a la cosa ni informarnos sobre ella, pues este no se sitúa en ella sino solamente en su contorno. De la misma manera que el árbol nos oculta el bosque, así mismo la corteza nos esconde al propio árbol. Siempre parece que el fondo se impone a lo que lo rodea y también lo vela.

La razón de tal valorización de lo uno en detrimento de lo otro se desprende también de que no hemos sido entrenados en la lectura de superficies que, sin embargo, se vacían lo más frecuentemente sobre lo de abajo y dependen de él. Así, la corteza de la que acabamos de hablar nos permite, por sí sola, identificar la especie; y no dudamos que eventualmente las modificaciones que la afectan traducen el vigor de tal o cual plantación. El aparecer es suficiente para decir el ser que no deja nunca de exhibirse por algún lado; por lo demás, si se sabe que “ocultar es mostrar”, ganamos al no caer en laseudodisimulación; seguramente que nos traicionará.

Pero enfrentamos patentemente algo más: es claro que salimos en guerra contra la filosofía de la “interiorización ideal”; queremos quebrar o al menos discutir la más antigua de las divisiones, la que opone al pensador, que no se baña en las cosas y que no se arriesga a ser contaminado por ellas (la santuarización protegida o la clericalidad de los especulativos) y con el cual solamente ejecuta y manipula. El primero se imagina que puede elevarse hasta aquello cuya existencia ni siquiera sospecha el otro, impotente para abandonar la caverna en la cual está encadenado. Esta hendidura recorta lo que separa el pensamiento del cuerpo (el dualismo tradicional e inveterado), lo puro de lo impuro y lo espiritual de lo material.

En los capítulos que siguen nos dedicaremos a mostrar que la idea verdadera no se distingue de sus aplicaciones, sino que solo vive por ellas; la materialidad, en vez de ignorar lo espiritual o anularlo, lo ajuicia y lo sirve; asegura al menos su fecundidad.

Mientras hacemos la ruta, atacaremos los bastiones de la filosofía clásica, el cerebralismo (el solo cerebro como a caja que contiene todas las facultades), el puro *cogito*, la búsqueda de lo invisible o el descenso a los pretendidos arcanos del universo, en resumen, todos los restos del kantismo, es decir, de la noumenología (el noúmeno designa el en-sí que no podríamos alcanzar). Por lo demás, el kantismo creía ser una “revolución copernicana”, pero nos propuso lo inverso; para él las cosas giraban en torno al pensamiento situado en el centro y regulador de todo el sistema. Pero el pensamiento se debe plegar a las cosas; debemos desalojarlo de una posición demasiado dominante.

Abandonaremos este punto de vista y todas sus ramificaciones que nos han engañado pero que servían principalmente a un designio sociopolítico. El angelismo de consciencia e ideal va de la mano con juicios desigualitarios y deshumanizantes. Le da ventaja a una élite (la intelectual) que termina por perderse al confinarse en su aislamiento.

Capítulo I. El bipolo "órganos sensoriales-cerebro"

Comenzamos nuestro examen por el estudio de la sensación con el deseo de comprenderla de manera que sirva a "nuestra perspectiva" que otras obras han desarrollado en lugar de debilitarla. No fabricamos otros filosofemas, sino que explicitamos los más antiguos².

La sensación es generalmente considerada como "una especie de choque" por parte de un real que sacude al sujeto y le avisa de lo que lo rodea; sin embargo, este debe interpretar una tal señal que a veces lo engaña. En efecto, recibimos una información a menudo trunca, incluso confusa y siempre global en el sentido de que el conjunto se impone sobre los detalles y nos los esconde; no accedemos a las partes sumergidas en el "todo" que es lo único que retenemos. La ilusión de Muller-Lyer, frecuentemente comentada, lo subraya: dos rectas iguales se desigualan casi necesariamente cuando a una de ellas se le coloque puntas de flecha en sus dos extremos; entonces esta se alarga mientras que la otra, reducida a sí misma, parece disminuir. De la misma manera, no registramos tal o cual dato, sino a través de los otros que lo escoltan o lo preceden: un gramo añadido a un kilogramo no es percibido, pero sin duda lo sería si fuese agregado a otro gramo. Solo somos sensibles a diferencias. Y todas estas experiencias terminan por relativizar el sentir. De esta forma, este real que nos golpea solo sería admitido o comprendido en función de nuestra receptividad o, incluso, de nuestra propia posición anterior; es lo mismo que decir que solo entra en nosotros coloreado o instituido por nosotros.

Nos opondremos a esta explicación y preconizaremos una teoría resueltamente exteriorista (o externalista). Creemos poder e incluso tener que reducir la omnipotencia del sujeto; reconocemos la importancia de lo real que viene a imprimirse en nosotros. Por consiguiente, disminuirémos la parte de la interpretación que considera que interviene en la percepción, recubriéndola y yendo hasta el debilitamiento, por no decir hasta la casi anulación de lo que la suscita (el estímulo).

Por lo demás, como trataremos de mostrarlo, el yo no se sitúa allí donde lo disponemos, una profundidad donde se agazaparía y desde donde juzgaría y decidiría. Él no está dentro de nosotros, sino perfectamente afuera. Se realiza primero en la sensación misma, al mismo tiempo que esta lo constituye y lo arrastra, a él y a su acompañamiento cerebral. El yo no recibe informaciones para evaluarlas, sino que la operación sensorial, que nos permite el acceso a lo real (el afuera), sirve curiosamente para la emergencia de la conciencia o del yo.

² Nos proponemos favorecer una "exteriología" que tomará el lugar del ego, de la egología, cuya validez discutiremos. La exteriología prolonga la secuencia "materiología, morfología, objetología, abyectología". Le concedemos valor a un "afuera" que nos parece el verdadero adentro. Nota del traductor.

En este sentido, no consideramos a este como un antecedente o una condición de aquella, sino como su efecto.

Nuestro primer adversario se llama Berkeley porque él ha tratado y expuesto la argumentación más vertiginosa y, según nosotros, la más falsa, al mismo tiempo que el desvanecimiento del excitante (iguerra al sustrato material!) y la inflación consciencial. Lo que se creía ingenuamente “objetivo” solo se desenvuelve en nosotros. Veamos una breve muestra de su concepción:

No se debe decir por ejemplo que el azúcar es dulce y que el absintio es amargo porque tanto el uno como el otro —el dulzor o la amargura— tienen que ver con el placer o con el desagrado (el dolor) que son apreciaciones subjetivas las dos y que no podrían encontrarse en las cosas mismas. (Berkeley, 1944, p. 29)

Por lo demás, según Berkeley, lo que le parece dulce a uno podrá ser experimentado como amargo por un paladar enfermo o descompuesto. “Personas diferentes encuentran en los mismos platos sabores diferentes; lo que le gusta al uno otro lo detesta” (Berkeley, 1944, p. 29).

Igualmente, lo suave debe ser aproximado a lo friable (como lo duro de la solidez). Ahora bien, según Berkeley, “es evidente que lo que parece duro a un ser animado puede parecerle suave a otro que tenga más fuerza y vigor en los miembros” (Berkeley, 1944, p. 51). La resistencia que creemos experimentar no se encuentra en los cuerpos: “¿Podréis creer, añadirá Berkeley, que los detritos y las basuras afecten a los animales inferiores, que se nutren de ellos indiferentemente, con los mismos olores que percibimos nosotros en ellos? (Berkeley, 1944, p. 29).

Berkeley no ha dejado de retomar la distinción entre las cualidades secundarias (el sabor, el olor, el color) y las cualidades primarias.

Por estas, escribe entonces Berkeley, entienden: extensión, forma, movimiento, reposo, solidez o impenetrabilidad y número[...] Sostienen que nuestras ideas de cualidades primeras son los tipos o las imágenes de cosas que existen por fuera de la inteligencia, en una sustancia no pensante que llaman *materia*... Pero es evidente, por lo que hemos mostrado, que la extensión, la forma y el movimiento solo son ideas que existen en la mente. (Berkeley, 1968, p. 113)

Berkeley no podía dejar de “desobjetivar” esas pretendidas cualidades primarias y alinearlas sobre las otras, las secundarias, menos consistentes:

Cuando nos aproximamos o nos alejamos de un objeto, la extensión visible varía, y a una distancia dada es diez o cien veces más grande que otra distancia. ¿No resulta de esto pues que ella no es realmente inherente al objeto? (Berkeley, 1968, p. 113)

El argumento no nos convence; el simple hecho de que “la espacialidad” varíe con nuestra posición (proximidad o alejamiento) solamente nos prueba que obtenemos aquí una doble información: una que tiene que ver con el objeto (su volumen aparente) y la otra con su distancia con respecto a nosotros, lo que es una indicación particularmente útil. Pero Berkeley, el autor del famoso *esse est percipi*, tiende a quitarle realidad a lo percibido que se confunde entonces con nuestra reacción psicofisiológica, sin remitir a un sustrato.

El idealismo de Kant (llamado trascendental), a pesar de la fosa que lo separa del idealismo subjetivo de Berkeley, se le añade: en efecto, los dos, con argumentos que no se comparan, no dejan de amplificar la parte del sujeto en lo que él experimenta. Y si Berkeley considera, por este mismo hecho, “al en-sí” (la sustancia exterior) como inexistente, Kant la juzga “incognoscible”. Y Kant reconoce también que los sabores y los olores solo dependen de nosotros y no se alojan en los objetos (“el agradable gusto de un vino no pertenece a las propiedades objetivas de ese vino... sino a la naturaleza particular del sujeto que lo disfruta”). En cuanto al espacio y al tiempo, los dos definen las condiciones necesarias de toda representación, pero reemplazan por entero nuestra sensibilidad que marca así todo lo que recibimos y lo que nos priva del acceso directo a lo real, obligatoriamente sometido a nuestro propio cuadro.

Nuestra sensibilidad está sometida siempre a las condiciones de espacio y tiempo, originariamente inherentes al sujeto. El más claro conocimiento del fenómeno de los objetos, que es lo único que de ellos nos es dado, jamás nos haría conocer en qué consisten en sí mismos. (Kant, 1978, p. 83)

No tomaremos por este camino. ¿Cómo concebir entonces “el sentir”? De entrada, nos aprestamos a discutir la importancia que se le concede a la separación entre la sensación y la percepción. Esta última se sobreañadiría a la anterior con el fin de interpretarla y de sacar de ella informaciones útiles; sin esta adición o este concurso —gracias a la reflexión, al juicio, a la memoria, al hábito— la primera (lo sensorial) equivaldría a “casi nada”, a una especie de simple sacudida orgánica (compresión, vibración, variación). Nos tenemos que preguntar en este momento en qué podría consistir la interpretación si el material que hay que analizar o concebir carece a tal punto de contenido o de significación. Además de no tener conciencia de esta división en la operación que se realiza en lo instantáneo, creemos discernir en la pretendida ayuda de la una a la otra, un medio de rebajar la “receptividad”.

Por lo demás, es fácil aminorar esta parte llamada de la excitabilidad: ella misma está ya encerrada en límites bastante estrechos (los umbrales inferior y superior, que son difíciles de medir). Además, sabemos que nos acostumbramos rápido a un ruido o a un olor a tal punto que dejan incluso de ser escuchados o

reconocidos; esta insensibilidad vendría de que la persistencia de la impresión objetiva (y olfativa) termina por aminorarla hasta el punto de abolirla. Por ello, la mucosa nasal de algunos individuos permanece insensible a los “olores que ellos mismos exhalan”. Solo incomodan a los otros, pero ellos mismos escapan a ese desagrado.

Vamos a retomar algunos de los bellos análisis de Maurice Pradines que nos ha persuadido de que la actividad sensorial corresponde a una victoria del organismo más evolucionado. En efecto, lo que caracteriza al hombre no se aloja en sus repliegues corporales (lo visceral sordo y por tanto obtuso), sino, como lo veremos, en la punta de sus dedos, en su periferia. Los seres inferiores, los animales menos diferenciados (los hiponeurianos) han optado por la estrategia defensiva más rudimentaria; se rodean de un sólido caparazón; una parte del sistema óseo en ellos tapiza su superficie (el exoesqueleto).

Nos es suficiente con comparar el tacto del hombre y el del animal: los pelos (sedas, crines, lanas), las plumas y lo córneo recubren el cuerpo de las bestias. Seguramente los monos poseen cuatro miembros terminados en manos. Sin embargo, además de que estos cuadrumanos no pueden mover sus dedos separadamente y que el pulgar no puede ser opuesto a estos últimos, la palma de estas extremidades no deja de estar revestida por una especie de costra callosa. En cuanto a los solípedos, los rumiantes y los carnívoros de todo orden, disponen todos en su periferia de pezuñas, garras, cascos; otros prefieren recibir una impresión bastante vaga ora por la nariz en forma de hocico o de trompa, ora con la ayuda de pelos rígidos que registran las sacudidas (el bigote del gato, las tunas del erizo o del puerco espín). En cuanto a las aves, cuyas patas están recubiertas de escamas y el cuerpo de plumas, deberán recurrir al pico para tocar.

Todos estos animales pagan caro su cuasi encierro protector (son separados de un mundo que solo muy parcialmente pueden alcanzar). Solamente lo más nocivo los alerta. Los menos favorecidos (los hiponeurianos) sufren de una relativa inmovilidad y, sobre todo, de una apatía incurable; van a vivir en la hibernación.

Por ello, los más ingeniosos, los más sutiles (los epineurianos) van a ganar la batalla de la evolución: van a invertir su estructura; se dan vuelta de tal manera que a pesar de torsiones o de recubrimientos tisulares, logran desplazar “la solidez, es decir lo óseo”; lo meten adentro y se apoyan en él, mientras que la sensibilidad va a ocupar el afuera de ahora en adelante. ¿Qué van a hacer desde entonces para evitar el peligro que los amenaza? Los cinco sentidos —y más particularmente la vista y el oído— se afinan y se vuelven capaces de recibir los estímulos más débiles posibles, pues están situados por debajo del umbral reflexógeno. Los aparatos de registro se definen porque reaccionan a

fuentes lejanas; por lo demás, la distancia entre el excitante y el receptor permite evaluar la finura y la superioridad de lo sensitivo-sensorial.

Otra característica: lo “sensorial” no experimenta lo que lo afecta; debido a su minimalidad, la insensibilidad orgánica se parece más un afloramiento y lo refiere inmediatamente a lo que lo ocasiona (el objeto). Desde que vemos sabemos lo que acaba de impresionarnos, pues comenzamos a distinguir, aunque confusamente, la forma, las dimensiones, el relieve, el tamaño y el alejamiento.

Las medidas obtenidas por Weber, con la ayuda de su estesiómetro, permiten explorar el tacto, diferenciarlo de sí mismo y determinar la distancia que se necesita dar a dos puntas de un compás que tocan al mismo tiempo la piel para que esas dos puntas produzcan dos impresiones separadas y sentidas aisladamente. Este procedimiento nos permite conocer la finura de tal o cual región; podemos incluso construir una escala de la sensibilidad táctil (a la presión). De esta manera, para la región mediana de la espalda, las puntas deben estar separadas seis centímetros, mientras que el antebrazo solo exige tres centímetros; pero el récord lo obtiene la yema de nuestros dedos (tres milímetros) y sobre todo la punta de la lengua (un milímetro). Si excluimos esta última prestación, claramente la mano (la punta misma de los dedos) es la más experta para juzgar sobre la consistencia, los contornos y el pulido (o la rugosidad) de lo que tocamos o exploramos. Es preciso subrayarlo: acá como allá tomamos consciencia, por un lado, de la sede de la zona excitada —y sabemos localizar la sensación—; pero, por otro lado, identificamos y reconocemos las dos puntas que nos afectan. Nos orientamos en el campo táctil; referimos siempre al afuera (a la periferia) la modificación experimentada (la exteriorización y la localización no faltan aquí).

El yo acaba de vencer: se construye poco a poco un mundo. Notemos, sin embargo, que la evaluación de Weber podría arrastrarnos al error: el experimentador solo usa dos puntas mientras que el universo que nos rodea nos golpea con excitantes reales, variados y que tienen volúmenes. En este contexto, el estímulo se reduce a tal punto que se limita a ser “puntual” (el objeto es volatilizado). Estamos demasiado centrados sobre el órgano receptor, mientras que lo importante se encuentra en lo que recibe.

Ya no estamos encerrados en lo visceral (un abisal mudo, ciego y errático); hemos logrado disponer en nuestra extremidad (la interfaz entre el mundo y nosotros, por tanto, el lugar sensible de los posibles intercambios), que nos permite ser informados y advertidos, en la punta de nuestros dedos y de nuestra lengua, por medio de verdaderos centinelas. Acogemos aquí impresiones (que no son de ninguna manera presiones) insensibles por sí mismas, tan débiles que no podríamos experimentarlas y que, por esto mismo, las remitimos a sus causas.

A veces utilizamos una astucia para ser informados: la planchadora, para apreciar el calor de su plancha, toca por un instante extremadamente breve con su dedo mojado o la aproxima a la mejilla. Sustituye la distancia espacial (una distancia de la que se benefician sobre todo el oído y la vista) por algo temporal, la brevedad de una aproximación tal que impide verdaderamente el contacto; siente, pero no experimenta; no le da suficiente duración a esa aproximación para que pueda “quemarla”. De esta manera, subsiste la separación indispensable para que nazca la sensación (el tacto no equivale a un contacto).

Nos parece evidente que nuestros órganos sensoriales conocen inmediatamente, sin análisis o trabajo interpretativo (veremos posteriormente en qué consiste), la naturaleza de lo que los afecta (débilmente), su intensidad y, a través de esta, su distancia. La información de base nos es dada en el momento mismo en que la recibimos: lo sensible y lo inteligible son una y la misma cosa. Por consiguiente, evitamos ya los dos principales callejones sin salida en los cuales se hunden buen número de metafísicos. En efecto, los unos defienden el dualismo, que opone el espíritu al cuerpo, mientras los otros reabsorben aquél en este, lo que conduce no tanto a resolver el problema como a suprimirlo. Es verdad que al separarlos nos privamos de comprender cómo podemos mover nuestro cuerpo y también cómo este puede informar la consciencia (en efecto no se ve cómo la materia influiría en el psiquismo). Y en cuanto a la antigua hipótesis cartesiana de una glándula pineal susceptible de asegurar el pasaje entre el alma y el cuerpo, no le podemos prestar atención, pues tiene que ver con la fantasía y la comodidad: se trataría de un órgano puntiforme (un solo punto localizado en medio del cerebro que se preveldría de lo inextenso), pero que, a pesar de todo, de su extrema disminución material, aún es espacial. En resumen, este pretendido medio de intercambio y de contacto padece contradicción (es a la vez extenso e inextenso).

Pero el solo y simple hecho que recogemos con la sensación, datos mínimos y directamente expresivos, prueba ante todo que no hemos abandonado la esfera de lo somático (el lado material); sin embargo, el cuerpo solo recibe avisos (el lado estrictamente informacional). Los dos registros comienzan a fundirse o a conjugarse. Hemos insistido suficientemente en esto: lo representativo surge porque ya no estamos tocados por irritantes ni afectados por ningún peligro, solamente estamos prevenidos por esto; lo sensorial alerta al sujeto que sabe a qué atenerse. De esta manera, creemos evitar tanto la concepción dual como la teoría unitaria, solamente material, pues el nuevo estímulo ya no nos da un choque, sino una anticipación: podremos aproximarnos al objeto buscando tomarlo o alejarnos de él si presentimos un peligro. El espacio y el tiempo se abren pues ante nosotros. La sensación infrarreflexógena entraña estas consecuencias.

Sin embargo, distinguiremos, entre los órganos de registro, los más pobres (el gusto y el olfato) de los más evolucionados (la vista y el oído): los jerarquizaremos en función de la distancia entre sí y lo que ellos nos indican a lo lejos. Por ejemplo, el oído no ha dejado de afinarse: debió sustituir la simple presión de un sólido sobre él por un intermediario líquido, menos limitado, más receptivo y por ende más sensible (propio de los peces); luego reemplazó este último por uno aéreo para lograr advertencias más discriminativas. La arquitectura auricular nos muestra este trabajo gracias al cual podemos recibir ruidos alejados y débiles. Pero la oreja ya no soporta más ni el exceso ni lo demasiado próximo.

En cuanto a la vista, ella nos da lo máximo: la presencia, la forma, el lugar, la intensidad y, sobre todo, el intervalo probable entre nosotros y lo que nos avisa. No podemos recibir la luz propiamente dicha; no podríamos mirar el sol directamente, solamente sus efectos, los reflejos. Maurice Pradines (1943) lo ha notado claramente:

Este afinamiento aparente a la luz es, en realidad, un afinamiento a los reflejos de la luz enviados por sólidos aclarados, y tiene por efecto informar al ser viviente sobre la presencia, el sitio y la forma de esos sólidos. Es solo por el beneficio de esta transformación que la sensibilidad a la luz se ha vuelto una sensibilidad sensorial... Lo luminoso es, bajo ciertos respectos, lo contrario de la luz, lo que la rechaza o reenvía. (pp. 532-533)

Cantidad de objeciones se presentan contra esta manera de ver; responderemos a ellas poco a poco, pero no hemos hesitado poner el ego por fuera de sí mismo, por así decirlo, en lugar de hacerle una barricada en una especie de enclave cerrado donde se atrincheraría. Creemos apercibirlo ya en esta primera construcción que es lo sensorial (seguido de sus efectos motores). ¿Pero no es el yo el que trabaja para esta victoria? Más bien él resulta de todo esto. No olvidemos que el encéfalo pertenece a la misma hoja embriológica de lo cutáneo: lo uno no se desarrolla sin lo otro. Por lo demás, uno y otro se han hecho más complejos y más sutiles juntos a través del abandono del estadio rinencefálico: este le daba más ventaja a los olores y los sabores que se definían por la débil distancia entre el estímulo y la reacción; privilegian pues "la proximidad" pero, por ello mismo, colocan al viviente ante la precariedad y el peligro. También este viviente en dificultades se apresura a acceder al estadio del neopallium, una neocorteza que representa hasta el 85 % del volumen total del encéfalo, que constituye sobre todo la parte de adelante de este cerebro ("la majestad del llamado cerebro", según la expresión de Gratiolet). Encierra los lóbulos del cerebro, entre ellos el frontal: concreta a su manera el rebasamiento señalado en el sentido que la atenuación de la afectividad hace posible de acá en adelante la representación y, por tanto, el reconocimiento de los objetos externos, así como otras operaciones de las que hablaremos posteriormente.

Continuamos concediendo una extrema importancia a lo cutáneo cuando se revela diferenciado y capaz de captar lo mínimo. Por consiguiente, oponemos el tegumento, con sus órganos sensoriales (una especie de cerebro periférico), al cuerpo visceral, una masa dominada por el funcionamiento que estudia la fisiología de las regulaciones y de las constantes automantendidas. No dudamos en retomar a Bichat (1800) que había señalado, en sus *Investigaciones sobre la vida y la muerte*, la existencia de dos vidas en nosotros: la estrictamente orgánica y la animal. Por lo demás, esta es intermitente —la sucesión de la vigilia y el sueño— mientras que la otra no conoce interrupción. La vida animal (sensoriomotriz) nace, además, después de la primera y muere antes. La una está solamente injertada en la otra. Bichat y Pichot (1994) las individualiza sin descanso, por ejemplo:

El estómago es sensible a la presencia de los alimentos, el corazón al abordaje de la sangre, el conducto excretor al contacto del fluido que le es propio, pero el término de esta sensibilidad es el órgano mismo, ella no rebasa sus límites. La piel, los ojos, las orejas, las membranas de la nariz, de la boca, todas las superficies mucosas en su origen, etc., sienten la impresión de los cuerpos que los tocan y la transmiten al cerebro. (arts. 7, 3)

Mientras más abandonemos una de estas dos vidas a la biomaterialidad, tanto más reivindicaremos un estatuto diferente para la otra, esto es, allí donde lo sensible y lo inteligible se unen.

Primera objeción a nuestra filosofía de la “sensación”: ¿no están provistos la mayor parte de los mamíferos y de las aves de los mismos aparatos receptores nuestros, aquellos por los cuales hemos creído poder caracterizar al propio yo? Incluso hay más: algunos animales nos aventajan; no los reptiles o los batracios que permanecen sujetos a lo olfativo y al cuasicontacto (permanecen bajo el imperio del rinencéfalo), sino otros que se han emancipado de lo que los limitaba, como el águila que discierne desde lo alto, en el paisaje, el menor movimiento que se nos escapa, el murciélago que recibe vibraciones que nosotros no podríamos registrar (los ultrasonidos) u otros capaces de las más seguras y variadas detecciones.

A través de esta anotación podríamos olvidar la segunda mutación, esto es, una inversión que va a cambiar por completo la sensorialidad, una revolución a la cual no accede el animal; solo se beneficia de la primera, aquella por la cual transforma la impresión (lo mínimo, no experimentado como tal) en una señal informacional.

Solo el hombre es capaz de fabricar sonidos (la naturaleza solo emite ruidos) como de autonomizar líneas y colores, de acá en adelante todos sin el lastre de su

carga indicadora, utilitaria y anticipadora. Para este efecto el hombre va a construir instrumentos o servirse de su voz para liberar el sonido del objeto sonoro:

No es el sonido incorporado al objeto que podemos producir y, por ejemplo, el murmullo que señala la fuente es el sonido desincorporado del objeto, el murmullo sin la fuente. Es necesario sacar el sonido del objeto para meterlo en nuestra laringe, imitar en él no el signo de una cosa que no podemos ser sino el producto de su operación que podemos rehacer, si captamos el mecanismo. (Pradines, 1948, p. 220)

Estamos obligados aquí a abrir un largo paréntesis, pues creemos distanciarnos de Kant; en efecto, en la *Crítica del juicio* llega hasta desear que no se pueda desprender el sonido o el canto del ruiseñor que se dedica a él. El filósofo se confiesa incluso particularmente molesto cuando se entera que un muchacho malicioso, oculto en el soto, ha logrado imitar al pájaro y hacerse pasar por él. En estas condiciones, según Kant, el canto pierde su referencia, sus más viejas ataduras; debemos renunciar a la profundidad y a la belleza que solo la naturaleza mantiene en secreto. Habría habido engaño y profanación.

El canto de los pájaros anuncia, con su existencia, la alegría y el contento... Pero este interés que nos inspira la belleza en este caso, necesita de todo punto que la belleza lo sea de la naturaleza, y desaparece totalmente en cuanto advertimos que estamos en un error y que solo es arte, hasta el punto que luego el gusto no puede encontrar nada bello en ello, ni nada atractivo a la vista. ¿Qué más ensalzado por los poetas que la arrebatadora belleza del trino del ruiseñor en un soto solitario a la suave luz de la luna en una serena noche de verano? Y sin embargo, se sabe de más de un anfitrión bromista que teniendo a huéspedes deseosos de gozar de los aires del campo, y no disponiendo de semejante cantor, los había engañado... Pero una vez convencidos del engaño, nadie soportará mucho tiempo ese canto que antes encontrará tan atractivo. (Kant, 1968, p. 147)

Sin cesar, Kant regresa sobre lo mismo; llega hasta prohibirle al hombre de arte o a la coral rivalizar con los logros de la naturaleza:

El canto de las aves que no podemos reducir a ninguna regla de música parece tener más libertad de vuelo y por consiguiente dar más al gusto que el canto mismo del hombre dirigido no obstante según todas las reglas del arte; en efecto, nos fatigamos más pronto de este cuando se repite con frecuencia y durante mucho tiempo. (Kant, 1968, p. 147)

Pero no entendemos bien lo que el ruiseñor, en carne y huesos, añade a la melodía. ¿Además, a través de su ejemplo, Kant no estará defendiendo un viejo "cliché", el canto de ese ruiseñor al claro de luna? Sobre todo, los sonidos, aunque sacados de alguna manera del pájaro, no han sido verdaderamente liberados; aseguran una función de engaño o incluso, sin jugar al ardid, esperan realizar una proeza: el canto del ruiseñor sin el ruiseñor; un fin diferente de ellos mismos los comanda, lo que por parte de Kant debería entrañar su exclusión del dominio estético.

El arte verdadero consiste precisamente en “desfuncionalizar” lo que él integra con el fin de que podamos acceder a una “forma” sin un fondo que lo arrebate y lo aliene. Como lo subrayaba Valéry (1957), “no hay verdadero sentido de un texto. No hay autoridad del autor”, no hay un lado de acá. En este sentido afirma:

Si me interrogan pues, si se preocupan (como ocurre y a veces de manera bastante vehemente) por lo que he querido decir en tal poema, respondo que no he querido decir sino hacer, y que fue la intención de hacer la que ha querido lo que he dicho. (Valéry, 1957, p. 1503)

Aprovechamos aquí la ocasión —la de nuestro paréntesis— para expresar nuestras dudas con respecto al argumento de la “profundidad”, especialmente la que Kant le asigna a la naturaleza. Por lo demás, el ruiseñor no podría sostener un tal papel: su canto no proclama tanto el goce de existir, sino su obediencia a una función vital de asegurar la coherencia del grupo, concretar y seducir una de las hembras que lo escoltan. No seguiremos pues a Kant; la “profundidad” que invoca —a favor de la melodía de su pájaro de noche, símbolo de la naturaleza— conduce a recurrir a una creencia, la de un en-sí insondable e intocable que nadie podría “plagiar” o copiar; el filósofo trata de imponer una pretendida superioridad de “lo que es” y de limitar, por consiguiente, las prerrogativas de un artista-demiurgo de otro universo.

Por una parte, gracias a la neosensorialidad sustituimos un universo que nos rodea, pero también nos presiona (aunque hayamos aflojado el lazo y podemos anticipar el acontecimiento), un mundo que edificamos nosotros mismos (la tecnosfera). Por otra parte, es claro que evolucionamos dentro de un conjunto humanizado (de los objetos que fabricamos, los colores que inventamos y las voces que nos proponen mensajes).

La sensibilidad ha cambiado de naturaleza: nos sumerge en lo social. Seguramente continúa pesando sobre ella una condena que le han infligido los ascetas y los puritanos sin apercibirse que eventuales excesos o incluso posibles depravaciones no podrían empañar el principio de base, a saber, que la sensación define o constituye la profundidad verdadera del psiquismo, el éxito mismo de lo corporal (la interfaz entre él y el mundo). E incidentalmente cruzamos aquí al Gide de los *alimentos terrestres*: ien lugar de desarrollar las reprobaciones, más bien favorece el fervor!

La sensibilidad (y diríamos también claramente “la sensualidad”, puesto que le quitamos al término su veneno, como la sensorialidad) ha conocido la tempestad: lo olfativo y lo gustativo retroceden (por lo demás en demasía, pues con ellos gustamos la proximidad de lo real) cuando lo visual y lo auditivo salen modificados y exaltados; no se abren a representaciones, sino a

“presencias”; abandonamos la vida de las necesidades y de las amenazas por la de los símbolos.

En cuanto al animal, este no abandona el primer grado de las atracciones y de las precauciones mientras que nuestros sentidos superiores acaban de permitirnos la entrada en el arte, un modo nuevo y espiritual de sentir que solo puede existir para un espíritu desembarazado de las tareas a las cuales estaba avasallado; de ahora en adelante, con la pintura y la música, el espíritu mismo se vuelve sensible a la vista y al oído.

Nos es menester añadir una mutación a la precedente: ella la corona. En efecto, los objetos que nos rodean (el vaso de agua) van a ser ventajosamente reemplazados por las palabras que los designan. El excitante no escapaba a lo concreto, a lo singular, a lo circunstancial; entonces salvémoslo de esta inmersión en la particularidad que lo perdía! Sustituimos pues el dato por una denominación (“el vaso de agua”) que sugiere un continente funcional (el vaso) y, en este, un líquido fácilmente mantenido. El sustantivo (el agua) —él solo— implica un verdadero trabajo, porque fabricamos un “ser” del que solo conocemos o experimentamos aspectos bastantes variables (un agua fría o caliente, ruidosa en un chorro o en la fuente, pero silenciosa en su capa líquida). Con las palabras acabamos de elevarnos un grado, sin olvidar que, en ausencia de lo que la palabra designa (el vaso de agua), podemos de acá en adelante evocarlo y así hacerlo presente. Más tarde la ciencia reemplazará esta especie de etiqueta por una notación más rigurosa que nos dirá más sobre lo que ella expresa que la cosa misma (confusa e incierta).

Ciertamente, la operación designativa comporta el grave peligro de abandonar lo real y solo circular entre palabras, creadoras de entidades imaginarias. El filósofo pagará caro una tal ruptura de contacto; le será necesario luchar contra una tal desviación que lo tienta (el nominalismo) y asegurarse siempre del acuerdo entre lo que decimos y lo que se expresa.

Veamos una muestra de esta desvinculación: ¿existe en sí mismo o por sí mismo el “sentir” que tratamos? ¡Pues no! Puesto que en el “sentir” no sentimos (o resentimos) nada; solamente somos puestos en presencia de una escena o de un objeto alejado. La sensación remite siempre a un “objeto situado a distancia”, que no es una cosa sino una señal o una información; no somos prevenidos de lo “real”, sino más bien de lo que nos espera según nuestra conducta: una especie de anticipación virtual. El solo “sentir” nos induce a error y nos engaña; solo le conviene al que tiende a disminuir la parte del exterior con el fin de agrandar —abusiva, ficticiamente— la participación subjetiva.

Según la segunda objeción que nos acecha, habríamos ignorado la importancia de lo cerebral en el acto perceptivo. Ahora bien, el teórico se aferra a esto porque, de esta manera, regresa a lo que hemos vituperado: la disminución del estímulo y el peso reconocido a nuestra intervención interpretativa; cae así en un “idealismo psicológico” porque nuestro mundo nacería de nuestra construcción o de nuestra memoria que permite la descodificación.

Una prueba experimental de ello es aportada a través de la experiencia operada con la ayuda del taquistoscopio: palabras corrientes aparecen en una pantalla un tiempo extremadamente breve. Mientras que un décimo de segundo le es suficiente a un lector para que lo proyectado sea reconocido o identificado, se va a requerir triplicar la duración de exposición para que el sujeto aperciba los que le son desconocidos o los que rara vez emplea. Desconciertan y solo son registrados con lentitud, lo que pone en evidencia el papel que juega la influencia central que determina lo que recibimos.

No podremos negar la entrada del recuerdo o del prejuicio ni del empleo en la lectura de lo que vemos. Pero si es indudable que intervenimos con el fin de completar o de captar mejor algunos elementos sensoriales, ¿no es preciso admitir previamente en estos un mínimo de consistencia o de contenido? ¿Cómo escoger lo que lo enriquecerá si este falta? No dudamos que se pueda aprender a ver mejor, pero comenzamos por ver; en caso contrario todo el dispositivo se desfonda y no podemos partir de nada. Seguramente, la sensación se prolonga y se aclara gracias a adiciones que vienen del centro en beneficio de la periferia, pero después de que esta ha alertado al centro y le ha fijado de alguna manera la naturaleza de su concurso. En este sentido, la consideramos el “director de orquesta” de la operación.

Es verdad que lo cerebral no solamente pone el pasado al servicio del presente, sino que sobre todo provee la reacción motriz consecutiva (ya el reflejo medular —lo nervioso elemental— no separa el estímulo de la réplica instantánea que sigue; asimismo, el cerebro asegurará los dos: la información que completa, pero también la acción por la cual responde).

Esta cerebralidad, que juzgamos equivocadamente, debe ser concebida como un amplio conjunto interneurónico: lo que entra (veo un vaso de agua) se engancha rápidamente sobre el acto de beber, pues el instinto acá se impone y no podemos esperar, o bien —porque lo pulsional pesa menos— el dato que se refleja en el cerebro se remite a un mecanismo de inhibición, pues nuestra educación nos ha enseñado el rechazo del deseo y la obligación de prever el porvenir (beberé más tarde). Finalmente, funciona una red de encadenamientos, un cableado complejo que ha instalado el pasado (recuerdos, por tanto, enlaces, reglas o preceptos, consignas, por no decir cálculos). No tenemos, en

este sentido, ninguna necesidad de recurrir a un “*homunculus*” oculto en los pliegues de la sustancia gris, que tiraría de los hilos y que tomaría la decisión, ni de localizar aquí un “fantasma de libertad” que sería llamado a deliberar y después a zanjar. En verdad, si estamos deshidratados, desde que A surge (el vaso de agua cuyos efectos conocemos), B (voy a beber) lo acompaña; o también nos deslizamos y solo le prestamos un poco de atención a lo que percibimos.

Si lo cerebral, que no hemos perdido de vista, completa la información recibida, saca también las consecuencias, pero estas le han sido ofrecidas por nuestras sensaciones anteriores que se conservan en él (es un dar por un tomar). Y no vemos en esta doble intervención central (que juega tanto en el ámbito sensorial como motor) algo que permita limitar o disminuir la importancia de lo periférico, allí donde continuamos alojando lo esencial del yo. Este último habita el lugar decisivo, sensible y sobre todo interfacial (lo cutáneo invaginado y transformado en aparato registrador), puesto que el mundo se deposita de alguna manera allí, no bajo la forma de una sacudida, de un desvanecimiento o incluso de un choque, sino —como lo sabemos— como una información o el anuncio de lo que nos está reservado, en función de las decisiones que vamos a tomar. En resumen,

“lo sentido” está ya en la “sensación” primera; si concebimos esta demasiado mecánicamente, sin el espíritu que sin embargo la ha investido o al menos que ella encierra (puesto que ella nos da “una información”), no comprenderemos nunca cómo podemos inspirarnos o recurrir a ella; retomamos la fórmula de Pradines: “Para que nuestro pensamiento salga de nuestras sensaciones es preciso que nuestras propias sensaciones sean pensamientos. (Pradines, 1948 p. 8)

Pero adivinamos la réplica de los “cerebralistas”: en efecto, según ellos, todo pasa por el centro; por tanto, este debe ser concebido como un cutáneo que se ha hipertrofiado y especializado, pero el psicofisiólogo lo autonomiza excesivamente y tiende a descuidar el resto.

¿La destrucción de la corteza misma del lóbulo occipital no entraña, por lo demás, la ceguera (definitiva)? Mejor aún, si la extirpación tiene que ver con uno de los dos lóbulos, la visión será abolida parcialmente: un tercio (externo) del ojo correspondiente y los otros dos tercios del ojo opuesto (una hemiopía lateral homónima). A decir verdad, el animal que ha sufrido esta lobotomía continuaría viendo, pero no reconocería ya lo que ve (por ejemplo, el perro ya no distingue a su amo); sería afectado de “ceguera psíquica”. Sin embargo, según ciertos experimentadores, este animal lograría, por una parte, reconquistar poco a poco lo que ha perdido gracias a la ayuda de porciones corticales vecinas indemnes (el cerebro posee siempre esta especie de potencia regeneradora, lo que impide conclusiones abruptas o definitivas que la restauración desmiente). En el hombre esta deficiencia —la agnosia visual— tiene que ver con una enfermedad

cerebral que golpearía ese mismo centro y que se saldaría con la imposibilidad de identificar lo que percibimos (la ceguera psíquica). Seguimos viendo, pero no sabemos lo que vemos, y especialmente las palabras escritas (o habladas: la ceguera verbal). Nadie se sorprenderá por esto: los términos cuentan no tanto por la materialidad (escrita o sonora), sino por el sentido que vehiculan; y es precisamente al cerebro al que le corresponde señalar e instaurar la comprensión. Si seguimos percibiendo los rasgos del grafismo, ya no sabemos lo que indican.

En cuanto al segundo papel desempeñado por el cerebro, inseparable del primero (la recepción del mensaje que le es transmitido) —programático, de la reacción o la decisión—, dependería del lóbulo frontal. La experiencia sustractiva en el animal (una lobotomía) lo confirmaría. En lo que concierne al hombre, algunas circunstancias lo han privado de este centro, como el caso de ese obrero que fue víctima de un grave accidente de trabajo. En una cantera de construcción de una vía férrea, con el fin de provocar el estallido de una roca, tuvo que rellenar con pólvora un hueco con la ayuda de una barra de hierro. Ahora bien, recibió la carga explosiva en la cara; la barra atravesó el cráneo de abajo a arriba. Cuando murió, la autopsia permitió seguir el trayecto de esta barra que debía lesionar sobre todo la parte frontal del cráneo. Otros desafortunados padecieron el mismo drama, pero a todos les cayó una repentina apatía: la carencia evidente de toda iniciativa y la imposibilidad de coordinar los datos y de formar, por consiguiente, una réplica adaptada o el más mínimo plan (se ha perdido pues la regulación de la acción). Correlativamente, se enfrascan en los detalles, se esclavizan a un concreto que los absorbe. Por ejemplo, en el transcurso del examen se le pide a un antiguo herido resolver el problema siguiente: el hijo tiene quince años, el padre veinticinco años más y la madre cinco años menos que el padre. ¿Cuál es la edad combinada de los tres?

En su respuesta, [el enfermo inválido] sumó los tres números dados por el examinador ($15 + 25 + 5 = 40$) y concluyó que esa era la edad combinada del padre, del hijo y del espíritu santo! (un juego de palabras típicamente frontal). (Jeannerod, 1992, p. 245)

Con esta última fórmula asistimos a una simple asociación porque la tríada —el padre, la madre y el hijo— puede recordar la tríada religiosa vecina —el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo—. Debemos notar, entonces, un relajamiento afectivo y un movimiento de humor y gusto por el retruécano; en resumen, cualquier cosa se junta con cualquiera otra. Se libera, así, una especie de emotividad eufórica y jovial.

¿No hemos aportado así la prueba de que la visión supone la integridad o la integralidad del lóbulo occipital, tanto como del frontal, en lo que concierne a la iniciativa consecutiva o incluso a la integración de los datos?

Sin embargo, no suscribimos completamente esta conclusión. Para comenzar, resulta que “el descerebrado parcial” continúa percibiendo e incluso actuando; solo le falta lo que une esas operaciones. Subrayémoslo: estas resultan afectadas, reducidas a lo más elemental, pero un cierto fondo resiste o subsiste. Además, podríamos asistir a una relativa reapropiación de nuestro protolenguaje sensorial, gracias a un poder reconstructor (aunque limitado y tardío), que es preciso reconocerle al sistema nervioso.

Sobre todo nos preguntamos si esta patología, que es la ceguera psíquica o el no reconocimiento de lo que percibimos, puede compararse en gravedad con el deterioro que resulta de la situación inversa, es decir, aunque menos sangrante y menos destructiva (aparentemente), de la sola privación del juego sensoriomotor cuya importancia vital debemos admitir. En efecto, el experimentador coloca a un hombre voluntario y a un animal dentro de un recinto hermético: una especie de caja que asegura un completo “aislamiento” para que el viviente aprisionado escape a la menor solicitud venida de fuera. El voluntario es acostado en una cama, pero sus brazos son encajados en tubos de cartón resistente con el fin de evitar tanto la recepción como la autoestimulación táctiles. Los ojos solo registran la más débil de las luces debido a unas gafas apropiadas. Lo auditivo no funciona. Se alcanza la ausencia de toda “sensación”. Ahora bien, pocos sujetos pueden soportar un tal régimen. Rápidamente surgen alucinaciones y, a la larga, se instala un estado de desarreglo. La policía habría utilizado este castigo tanto más en cuanto que los sujetos sometidos a este tratamiento no dejan de hundirse en la demencia hasta destruirse (un suicidio así les es imputado mientras que esta expresa lo intolerable; pero el poder puede lavarse las manos debido a que no ha participado directamente en esa muerte).

Por fuera de esta experimentación violenta creemos que el animal, en su medio natural, no puede vivir sin los beneficios del entorno que lo solicita. El gato, por ejemplo, exige caricias; cuando le faltan, las autoproduce frotándose en las patas de una silla o contra todo lo que encuentra en saliente; se asegura a sí mismo “su alimento táctil” que lo fortifica y le procura un real contentamiento (tal que lo acompaña de un ronroneo de satisfacción). Sin que lo perciba suficiente, el hombre también busca por todos los medios lo que lo vivifica. El yo experimenta la necesidad de un contacto directo con el suelo, lo que exalta “el tono muscular”. Estar privado de él durante mucho tiempo debilita. Aquí, el afuera se pone a sostener y a animar el adentro; el sentir se vuelve indispensable.

Debido a todo esto, más allá de tomar en cuenta la sola “cerebralidad”, debemos negarnos a separar los dos polos complementarios del sistema (el centro y su periferia, su tensión y su mutua dependencia). De esto se siguen numerosas consecuencias, como mínimo en el dominio de la medicina, por no decir en el

de la terapéutica. Solo las podemos encarar para señalar los efectos, sin duda benéficos y “revitalizadores”, de lo que preconizaban los griegos: los baños, las unciones, las fricciones y las caminadas. Pero tanto el biólogo como el antropólogo caen demasiado en la dualidad. Así, le dan más importancia a uno de los territorios de la relación, mientras que minimizan el otro (el periférico) que, sin embargo, es el más accesible.

Todo el tiempo el filósofo busca “el espíritu”, pero este no es una cosa. No se acurruca aquí o allá, de donde habría que ir a sacarlo. Tampoco se inmiscuye en los pliegues del cerebro, como lo veremos mejor más adelante. Por el momento contamos con las relaciones que dinamizan. No excluimos entre ellas una participación sensorial que solo se limite a informarnos sobre lo que nos rodea, sino que, al mismo tiempo, nos haga seguros e incluso atrevidos.

Otra objeción u observación interrogativa: ¿No resultarían dos “impresiones” y, por tanto, una relativa discordancia del hecho de que todo órgano receptivo se desdobra? Sin embargo, nadie mejor que Bichat lo ha evidenciado: la vida animal se singulariza por la división en dos (la derecha y la izquierda), o incluso la asimetría por oposición a un visceral monolítico. Contamos con dos ojos, dos orejas, dos narices, dos manos y también una lengua que, a pesar de su unidad, comporta un surco mediano que marca la dicotomía. Un teórico como Gassendi ha pensado que solo un ojo debía actuar en la visión; en caso contrario, estaríamos provistos de dos imágenes diferentes (una horma de diplopía). En realidad, la razón de ser de esta escisión anatómica tiene que ver con que, gracias a la dualidad, podemos esperar un mejor y más completo resultado. Por ejemplo, los dos ojos se dirigen de tal manera que sus ejes ópticos convergen y se cruzan (la cima del ángulo óptico en cuestión se sitúa sobre el propio objeto; por ello, hay un solo “estímulo” con una indicación, además de la distancia o el tamaño, el relieve de lo que se capta). Por lo demás, una de las dos retinas ve partes que la otra no puede aprehender y viceversa; la superposición representa claramente el mismo objeto, pero visto de dos puntos ligeramente diferentes que no dejan de fusionarse. Acabamos de ampliar nuestro campo de observación. La estereoscopia lo evidencia: la ilusión del relieve nace del ligero desajuste entre las dos imágenes. ¿Y quién podría creer, en otro plano, que perdamos un cerebro derecho por el hecho de que no coincide con el izquierdo, mientras que esta distinción entre no puede más que darnos ventajas y permitir la división de las tareas?

Pero, para despachar a los teóricos que se oponen ásperamente a la naturaleza y al papel que conviene darle a la sensación (¿será preciso concebirla como una “casi nada” que el sujeto enriquece gracias a sus aprendizajes, experiencias, recuerdos e incluso su reflexión, o bien encubre en sí misma una

cierta organización que la hace directamente significativa?), fue previsto un procedimiento de evaluación decisivo (primero por Molyneux) y realizado poco después (Cheselden): se trata de tener en cuenta la intervención médicoquirúrgica que le devolvería súbitamente la escucha al sordo o la visión al ciego. Nos place anotar acá que una simple transformación corporal puntual va a permitir zanjear un grave problema metafísico, porque el ciego de nacimiento que ve de repente nos dirá si percibe e incluso lo que percibe; experimentamos una especie de situación adámica, esto es, la de un hombre que se abre al mundo por primera vez.

Por ejemplo, Condillac no ha dejado de reportarnos el caso de un sordomudo de nacimiento de veinticuatro años (la observación fue publicada en las memorias de la academia de ciencias, en el año de 1703) que, sin beneficiarse de una terapia restitutiva, se curó espontáneamente. “Le salió una especie de agua de la oreja izquierda y comenzó a escuchar perfectamente por los dos oídos”. Inmediatamente, añade Condillac (1798a), “hábilis teólogos lo interrogaron sobre su estado pasado y sus principales preguntas giraron en torno a Dios, el alma, sobre la bondad o la malicia moral de las acciones” (p. 189)³. En efecto, se quería saber si este joven ya había encontrado en sí mismo las nociones esenciales (el innatismo) o si iba poco a poco a recibirlas, pero a fuerza de observar o incluso de experimentar (la tesis empíricogenética). Damos vueltas en torno a la misma pregunta: ¿el sentir arrastra todo el resto o lo esencial reside en nosotros?

Condillac está a favor de la comprensión plena de la sensación: su filosofía concibió e incluso popularizó “una estatua” que solo recibe un simple y único “olor de rosa” y, a partir de él, engendra el resto. Pero, para evitar el mentís, reconoce que no podemos esperar luz del relato y de las preguntas dirigidas al que comienza a escuchar. Esperamos mucho de ello, pero es necesario decantar. La pérdida del oído (o la ausencia de su funcionamiento desde el nacimiento) no solo nos ha cerrado a los ruidos, sino también al lenguaje (comunicarse con las manos, el lenguaje de los signos que fundó el abate Carlos Miguel de l’Épée, solo emergerá y se diseminará más tarde). El sordomudo —lo uno no va sin lo otro— ya no puede responder a las preguntas que se le formulan: “Se lo interrogó sobre su primer estado, pero él no recuerda como tampoco nosotros recordamos lo que nos ocurrió en la cuna” (Condillac, 1798a, p. 200), según el *Ensayo < Essai sur l’origine des connaissances humaines >*. Y puesto que las palabras van a recibir la delegación de las cosas (harán presente lo que está ausente), nos ayudan a recordar. Participan en la elaboración de nuestras facultades. Carente

³ Entre paréntesis, Jean-Jacques Rousseau sacará otras conclusiones de estas situaciones: estos individuos que vuelven al ejercicio de sus sentidos echarían de menos su estado anterior (el silencio y la no-visión) más bien que abrir sus orejas y sus ojos a la vida social, llena de violencia, de combate y de malevolencia.

de este medio indispensable, el desafortunado no puede abandonar la prisión de la inmediatez en la cual lo encierra su déficit auditivo.

Tomamos en consideración esta situación privilegiada (¿qué escuchamos la primera vez?), pero estamos en presencia de una doble invalidez; y como la una repercute en la otra, no sabríamos medir la primera, a pesar de que se recobre la sensación auditiva. Por lo demás, Condillac considera al sordomudo como próximo del muchacho aquel “de cerca de diez años que vivía entre los osos, en las florestas que confinan a Lituania y Rusia [fue capturado en 1694]. [...] Caminaba sobre sus pies y sobre sus manos, no tenía ningún lenguaje, producía sonidos que no se parecían en nada a los de un hombre” (Condillac, 1798a, p. 199). En este contexto, la ausencia de un lenguaje también es suficiente para dar cuenta de un retardo tal que impide “la humanización”. No aprendemos nada de él; no podría revelarnos su estado: se le escapa o, si un día logra comunicarlo, solo nos dará un relato retrospectivo y, por tanto, arreglado.

¿El ciego de nacimiento —aquel al que el cirujano Cheselden va a quitarle las cataratas y liberarlo de su ceguera— va a ofrecernos la solución esperada? ¿No vamos a entrever gracias a él lo que nos suministra la sensación pura (la tabla rasa)?

Pero Condillac no ha dejado de oscilar en su respuesta. Por un lado, parece que el operado distingue sin dificultad “el cubo” de la “esfera” del mismo metal y del mismo tamaño; por otro lado, todo está borroso y desfigurado: “Un objeto de una pulgada puesto ante su ojo le parece tan grande como la casa” (Condillac, 1798b, p. 320). Si es verdad que ver no es mirar, entonces

¿cómo los ojos cuya visión no va más allá de la pupila podrían mirar? Pues finalmente, para mirar es necesario que sepan dirigirse a uno solo de los objetos que ven ¿Cómo incluso se dirigirán hacia alguna cosa? No es suficiente con ver para hacerse ideas, diría que tienen necesidad de aprender a mirar. (Condillac, 1798b, p. 280)

A tal punto flota Condillac que el propio Cheselden no le ayudará al filósofo a salir de su perplejidad: admite que el joven no logrará discernir ni identificar los objetos, pero nos asegura, al mismo tiempo, que “encontraba mucho más agradable los que eran regulares. A mí, esto me parece completamente contradictorio” (Condillac, 1798b, p. 321).

A decir verdad, Condillac (1798a), que le ha concedido mucho a la sensación (un sensacionismo antiinnatista porque no tendríamos ideas que no nos vengan de los sentidos, según el *Ensayo*), cuenta principalmente con el tacto para dar forma e instruir a los otros sentidos, incluida la vista. Pero se precisa tiempo para lograr esta formación. ¡Podría ser que el operado, en los primeros días, no viera nada o muy poco! La no visión de estos comienzos no invalida nuestra

mirada. En suma, Condillac mantiene su tesis (que nosotros compartimos) pero la sustrae hábilmente del mentís de la experimentación (conviene dejar al operado el tiempo para ejercitar sus ojos y permitirle al tacto que los eduque).

Sobre esta cuestión preferimos seguir a Diderot (1749), más incisivo y menos impedido. Cuestiona sobre todo las pretendidas lecciones que creen poder extraer del “ciego de nacimiento y operado”. Esta experiencia de la primera recepción de nuestro mundo se realiza entonces con el concurso del que puede comentarla, pues no podríamos contar con el niño. Cheselden (desde 1728) nos ofrece lo que no nos atrevemos a esperar: la sensación óptica tiene su estado primero, incluso en su ingenuidad, y un adulto que podrá instruirnos sobre ello. Diderot se va a dedicar esencialmente a salvar “la experiencia de Cheselden” de lo que la debilitaba y la falseaba mientras que nos prometía la luz; incluso terminaba evocándola para descalificar la vista. Diderot (1749) va a interpretarla de una forma completamente distinta:

Confieso que no entiendo lo que se espera de un hombre al que se le acaba de hacer una operación dolorosa sobre un órgano muy delicado, que el más ligero accidente molesta, y que engaña a menudo aquellos en que él está sano y que gozan desde hace tiempo de sus ventajas. (p. 126)

Diderot, el defensor de lo visual, va a cuestionar el desarrollo de una tal experimentación. En primer lugar, se cuestiona sobre cuál operado será preguntado: ¿el primer aparecido, un ignorante del envite o un sujeto informado del problema?

Si se quisiera dar alguna certidumbre a estos experimentos, sería necesario al menos que el sujeto fuese preparado durante largo tiempo, que se lo arrebatase y quizás que se lo convirtiera en filósofo; pero no es asunto de un momento producir un filósofo incluso cuando se lo es; ¿qué será cuando no se lo es? Y es mucho peor cuando se cree serlo. (Diderot, 1749, p. 127)

Iremos un poco más lejos: o bien el operado ignora todo sobre el problema y de lo que se espera —arriesga entonces responder de forma desconsiderada y poco tópica—, o bien está alertado e informado, pero solo hace que temamos muchos más sus prejuicios.

Diderot va a multiplicar las críticas y a enumerar todas las circunstancias o modificaciones aparentemente secundarias, por no decir mínimas, que vienen a pesar sobre los resultados: el menor cambio en el desenvolvimiento de esta observación modifica todo.

Por ejemplo, y este es el primer parámetro que hay que tener en cuenta: conviene colocar al operado en la oscuridad; el rayo de la menor luz le impedirá ver y nos apresuraremos a inferir su no visión del ojo. Además de las tinieblas,

es necesario dejar transcurrir también un poco de tiempo, antes que precise lo que recibe,

todo el tiempo necesario para que los humores del ojo se dispongan convenientemente, a la córnea para que tome la convexidad requerida para la visión, a la niña de los ojos para ser susceptible de la dilatación y del retraimiento que le son propios, a los ligamentos de la retina, al cristalino para ejercitarse en los movimientos hacia delante y hacia atrás que se le sospechan, o a los músculos para que cumplan bien sus funciones, a los nervios ópticos para acostumbrarse a transmitir la sensación, al globo entero del ojo para prestarse a todas las disposiciones necesarias. (Diderot, 1749, p. 137)

Pero, además, y este es el segundo parámetro que sin duda ha sido mal o demasiado poco señalado, si se le presenta al antiguo ciego un cubo y una esfera, puede que no los distinga, pero si esos “objetos geométricos de forma” son coloreados —el cubo en negro y la esfera en rojo—, los discernirá sin dificultad.

Asimismo, si no se ha recurrido a “figuras elementales, como el cubo o la esfera, y se le propone al neovidente su bonete, su levantadora o sus zapatos”, puede que no los vea. “¿Cree usted, señora, que si os mostrase hoy por primera vez un adorno, lograría adivinar en algún momento que se trata de un alfiler y que es un alfiler de cabeza?” (Diderot, 1749, p. 144). Es claro, entonces, que para comenzar esta prueba no debemos utilizar más que objetos bien desplegados, sin encabalgamientos de partes ni complicaciones morfológicas, como el bonete con las borlas y los perifollos que lleva. Es menester no desconcertar ni introducir cuestiones embarazosas.

Según la cualidad del operado, según lo que se le pida reconocer, todo se balancea del sí al no, pero esta experimentación es vista por Diderot como una trampa. Llega incluso a añadir que la conclusión dependerá también de quien la espera y la suscita. Por esto, precisa Diderot (1749),

sería necesario que este interrogatorio se hiciese en plena academia; o más bien, con el fin de no tener espectadores superfluos, solo invitar a esta asamblea a los que lo merecen por sus conocimientos filosóficos, anatómicos, etc. Las gentes más hábiles y los mejores espíritus no serían demasiado buenos para esto. (p. 128)

En suma, lo que está en juego en el célebre experimento cheseldiano es un cierto número de variables y de tal género que, a la menor transformación de una de ellas, el resultado cambia. No podemos concluir nada porque todo depende del que interroga, del interrogado y, finalmente, de lo que se muestra con miras al reconocimiento⁴.

⁴ Todos los argumentos son buenos; no seamos demasiado exigentes. Por ejemplo, tomamos de Cabanis (1802) esta anotación (convergente): “Las aves de la gran familia de las gallináceas caminan tan pronto salen del cascarón. Se las ve correr diligentemente tras el grano y picotearlo sin cometer ningún error de óptica, lo que prueba que no solamente saben servirse de los músculos de sus piernas, sino que tienen un sentimiento

Diderot iría también a refutar la teoría de un ojo que debía ser educado por el tacto (la tesis de Condillac), lo que tiende hábilmente a desconsiderar uno de nuestros receptores sensibles. ¡Pero no tratéis —parece afirmar Diderot a través de su réplica— de engrandecer el uno para mejor disminuir el otro! Finalmente, por algún lado, Condillac se ha reunido con el campo de los antisensacionistas. Al respecto, Diderot (1749) afirma: “Yo me preguntaría si es el tacto el que le enseña al ojo a distinguir los colores. No pienso que se le conceda al tacto un privilegio tan extraordinario” (p. 137).

Diderot acepta claramente que uno de nuestros órganos sensibles puede suplantar a cualquier otro, aquí o allá, pero con la condición de que lo inverso sea posible: la vista se pone a guiar o a informar nuestro tacto impedido. “Los servicios son recíprocos; y en los que tienen la vista más fina que el tacto, es el primero de estos sentidos el que instruye al otro de la existencia de objetos y de modificaciones que le escaparían por su pequeñez” (Diderot, 1749, p. 136). Así, de un cabo al otro de su análisis, Diderot ha logrado descartar las trampas.

Habíamos creído en una real experimentación psicológica y metafísica que habría de ofrecernos la “visión adánica” y zanjar fácilmente la cuestión pendiente, a saber: ¿cuando vemos por primera vez, vemos cuando abrimos los ojos? Molyneux había deseado con todos sus anhelos lo que Cheselden, el cirujano, habría de realizar: devolver la vista a un ciego de nacimiento.

Pero los filósofos habrían de concluir rápidamente que el operado no veía nada; se apoderan de este resultado para desarrollar y consolidar la teoría dominante, esto es, el antisensacionismo. Si Diderot reconoce que seguramente aprendemos a ver mejor gracias al uso, sigue siendo cierto que vemos, pero con la condición de que ese delicado ejercicio no sea impedido, como lo ha sido anteriormente (sin que se den cuenta los observadores). En efecto, todo cambia según la presencia de tal o cual experimentador, si los objetos son fáciles o no de identificar y según la docilidad del que se interroga y al que quizás se le inspira la respuesta.

Pero los fisiólogos y los médicos van a exagerar sobre los filósofos: creen tener que valorizar el mecanismo sensitivo; le confieren tales capacidades que lo esencial del sentir se encontraría en él. El nervio transmisor ya no se limita a la difusión del mensaje (para conducirlo al cerebro), sino que, en el límite, lo conforma y lo elabora. Le es suficiente al fisiólogo con notar que un mismo excitante —una débil descarga eléctrica— da efectos diferentes (luz, sonido, olor, etc.) según el órgano sensorial que habría sido tocado. Asimismo, una misma irritación de

preciso de cada uno de sus movimientos, que saben igualmente servirse bien de sus ojos y que juzgan con exactitud distancias. Este fenómeno trivial, que se observa cotidianamente en los corrales, es bien capaz de hacer soñar a los verdaderos pensadores” (p. 125).

naturaleza mecánica produce aquí una imagen luminosa y en otra parte una especie de zumbido. Inversamente, según la teoría de Johannes Müller, expuesta en su *Tratado de fisiología* de 1840 (la teoría específica de los sentidos), causas externas desemejantes provocan el mismo efecto según el órgano concernido. Por este hecho, el estímulo pierde su importancia (objetiva) porque nuestros aparatos transforman lo que reciben (y lo mismo fábrica de lo otro y recíprocamente).

Johannes Müller (1840) ha transcrito los nuevos principios de su fisiología nerviosa bajo forma de proposiciones que definen ellas mismas un cuerpo doctrinal singularmente consistente o constituido:

“La misma causa interna suscita, en diferentes sentidos, sensaciones diferentes, dependiendo de la naturaleza del sentido excitado” (proposición II); “Con una misma causa externa se produce lo mismo” (proposición III); “Las sensaciones propias de cada nervio sensorial pueden ser engendradas por diferentes causas, externas o internas” (proposición IV).

Johannes Müller ha definido la sensación como una modificación del organismo y no como lo que podría informarnos de una cualidad de nuestro mundo. No suscribimos una conclusión así en tanto que discutimos la naturaleza de las pruebas encargadas de sostenerla o imponerla. En efecto, una verdadera sensación se caracteriza esencialmente por la distancia entre el estímulo y el receptor; nos entrega incluso una anticipación de lo que ocurrirá según si nos aproximamos o nos alejamos. Incluso cuando creemos observar una especie de contacto, entrevemos el medio disponible para evitar la fusión o el exceso de proximidad, aunque el tiempo del encuentro (sujeto/objeto) no dure y la mano apenas roce. Los trabajos de Johannes Müller se invalidan por sí mismos; se sitúan por fuera del campo que cree estudiar o explorar. No debemos esperar nada de lo que consiste en dar golpes, incluso suaves, o en electrizar, aunque débilmente, golpeando un aparato tan sensible que solo puede recoger lo infra-reflexógeno (matices, reflejos, cualidades).

Lo que encara el físico de la sensorialidad contacta las tesis del idealismo filosófico, que generalmente es hostil. En este contexto, cree mostrar que el nervio (y ya no el pensamiento o el juicio) fabrica lo que experimentamos, puesto que otros excitantes no son reconocidos en su originalidad. El nervio les impondría “el resultado”. Mientras que nuestro cuerpo ha logrado abrirse al afuera, la fisiología de la energía específica de los nervios nos aprisiona en nosotros mismos; no sabríamos encontrar concepción más empobrecedora y más reductora.

Y cuánto nos alegramos por leer esta anotación deslumbradora y pasablemente correctora en un filósofo del siglo XIX:

Para ocuparse de fisiología honestamente, es preciso que los órganos de los sentidos no sean considerados como fenómenos en el sentido de la filosofía idealista.

De lo contrario no podrían ser causas. El sensualismo sería, por lo menos, considerado como hipótesis reguladora, para no decir que como principio heurístico. ¡Cómo! ¿Pues no hay quien pretende que el mundo exterior es obra de nuestros órganos? Pero entonces nuestro cuerpo, que forma parte del mundo exterior, ¿sería la obra de nuestros órganos? Por consiguiente inuestros órganos serían la obra de nuestros órganos! (Nietzsche, 1965, p. 469)

Se plantea una cuestión vecina, pero también facticia: resulta que nuestros fisiólogos han querido ver directamente, de alguna manera, cómo ve el ojo. Muchas preparaciones han fabricado especies de “mirada de la mirada”: han mostrado que los objetos iluminados, colocados delante del ojo, imprimían en el fondo de este órgano-pantalla imágenes fáciles de observar, pero todos los datos recibidos no han dejado de ser invertidos (lo bajo arriba). ¿Cómo realizamos el enderezamiento? ¿Dónde, sobre cuáles bases y con cuáles ayudas? ¿En qué momento? Magendie debía arrastrarnos a observar de cerca esta región posterior del ojo en los animales albinos y después de haber separado todos los tejidos adherentes a la esclerótica. La duda ya no está permitida: el cuadro retiniano sorprende por sus dimensiones reducidas (la miniaturización) y sobre todo por su claridad; sin embargo, las partes inferiores de la escena ocupan la región superior e inversamente. Lo que se encuentra a la derecha está situado a la izquierda y recíprocamente. Cuando el fisiólogo pone un cuerpo ante este ojo, el movimiento, en la imagen, parece inverso al del objeto. ¿Cómo pasar, entonces, de un tal cuadro al que retenemos?

Los fisiólogos han aprovechado esta ocasión para valorizar el tacto y encargarlo de la función correctora:

El gran maestro que el alma ha seguido en esta reforma es el sentimiento del tacto. Esta sola sensación es el juez competente, el juez soberano de la situación de los cuerpos; es este maestro el que primero nos ha dicho que caminamos de pie y que, sobre esta primera regla, nos ha dado la verdadera idea de la situación de los otros cuerpos. (Lecat, 1767, p. 417)

Con la explicación de la sensación que hemos dado, la pregunta que perturba al psicofisiólogo —¿cómo se opera el enderezamiento?— pierde su sentido y no nos concierne. En efecto, la sensación no se identifica con un calco o un pictograma que nos ofrecería, bajo una forma reducida, lo que vemos. No busquemos, con el fisiólogo —víctima de su hiperrealismo— una similitud objetiva entre la “escena exterior” y su pretendido reflejo depositado en nosotros, y como si el mundo viniese a reflejarse en nuestras células (los conos y los bastoncitos). Somos tocados, no por una “imagen”, sino por una información suficiente para que evitemos el peligro o para que tomemos ventajas.

La campana que suena, *mutatis mutandis*, previene al señor de la casa de la llegada de un visitante, pero lo que escucha no mantiene ningún lazo (mi-

mético) con el que se anuncia (aunque se hayan podido adoptar convenciones entre los dos protagonistas, de tal manera que los sonidos de la campana sean suficientes para indicar al que la acciona).

Lo admitimos: alguna semejanza subsiste, sin embargo, entre el cuadro retiniano y lo que él reproduce (el exterior), aunque lo ofrezca al revés a causa de la inversión. El dato ocular no ha roto enteramente con lo que permite ver, pero allí no reside su papel ni mucho menos su estatuto: puede tomarse libertades con respecto a su referente. Nos muestra un poco de él y bastante como para que podamos reconocerlo inmediatamente. Sin embargo, lo esencial no consiste en la fidelidad, sino en la utilidad: esto es lo que se encuentra ante ti! Por lo demás, algunos objetos, ya sean vistos a la derecha o a la izquierda o incluso al revés, no son modificados por eso (el cubo, por ejemplo); además, una "señal", cualquiera sea su posición, asegura su función vital y preventiva. No somos retenidos ni por su emplazamiento ni por su orientación. Solo cuenta la información: el significante, en el cual el mensaje se inscribe, lo deforma a veces y llega hasta velarlo, pero sabemos leer el significado sin que sea contaminado por lo que lo lleva (se puede presentar cabeza abajo).

Pero el médico llega pronto a ayudar al fisiólogo: va a esculcar en algunas observaciones clínicas elementales con qué "desencallar" el antisensacionismo del biólogo, al que acusamos de exceso de cerebralismo que, por lo demás, comparte con el psicólogo y el filósofo. ¡Cuántos pacientes han sido engañados por lo que creían experimentar! En este caso se trata, por lo demás, no tanto de un "ver mal", sino de un "ver" lo que no existe: una cuasialucinación.

De esta forma, ha sido ampliamente explotada la ilusión del "miembro fantasma" que Descartes (1642) ya había destacado en su *Sexta meditación metafísica*. Allí mismo, acercando con el comportamiento tan extraño del hidrópico, un enfermo engañado por una intensa sed que aumentaría su mal prueba la nocividad de una información recogida por uno de nuestros sentidos⁵.

Descartes, aunque "antisensacionista" (ialejemos lo que nos imponen nuestros sentidos que a tal punto nos engañan!), debía explicar y, en suma, anular estos errores corporales y esta fisiología falsa porque en este caso no podemos evitar tales desarreglos: la sed que quema el gástrico y el dolor intenso en una pierna (amputada). Acá no es nuestro juicio el que está cuestionado, sino la cualidad del Creador de nuestros dispositivos de alerta sensorial. Dios se encuentra

⁵ Para nosotros se trata de una diabetes llamada insípida: el enfermo bebe cantidades inimaginables que elimina inmediatamente. No puede calmar una sed invencible a pesar de los diez litros absorbidos en una jornada. Un enfermo –el paciente llamado Pidoux, del que los tratados reportan el caso– habría bebido cuarenta y cinco litros en veinticuatro horas. Y eliminó otro tanto. Estos enfermos beben cualquier cosa con tal de apaciguar su sed.

directamente incriminado. Descartes busca precisamente no validar las impresiones falsas, sino declarar inocente a Dios de semejante desorden.

Nos encanta que una cuestión psicofisiológica de repente se haya transformado en una interrogación teológico-metafísica, mientras que la sensación ha estado frecuentemente relegada a lo más bajo y no abandonaba el suelo de la fisiología!

Pero para dar cuenta del dolor del “miembro fantasma” (después de la amputación), Descartes utilizará una comparación mecánica:

En la cuerda ABCD, completamente tendida, si llegamos a tirar y a remover la última parte D, la primera A no será movida de manera distinta a lo que lo podría también ser si se tirara de una de las partes medias B o C, y que la última D permaneciera sin embargo inmóvil.

En suma, cuando se tira de una de las extremidades de una cuerda, el otro extremo también será sacudido (gracias a una transmisión rápida, breve, infaltable). ¿Pero por qué no se sufre en la rodilla, allí donde muy frecuentemente se detiene el miembro restante?

Creemos poder explicar la extrañeza del sufrimiento en un pie que ha sido cortado. Primero, el nervio se limita a comunicar una especie de estimulación que lo ha golpeado; ¿por qué conferirle, además, el cuidado de precisarnos el lugar concernido? ¡No transformemos un dispositivo de viva información en un aparato localizador! Si entrase en tal juego, seríamos detenidos o alertados por numerosos “detalles” (topográficos e inútiles) que podrían extraviarnos. Y acá, donde muchos ven un “error”, nosotros creemos discernir una verdadera ventaja: en efecto, conviene referirlo todo a la extremidad (cualquiera sea), puesto que es la única que se encuentra en peligro. Hemos subrayado suficientemente la importancia vital de lo periférico, allá donde reside lo esencial de la organicidad, como para poder subrayar con satisfacción que el cuerpo lo privilegia directamente. ¿Pero por qué hay dolor sin objeto ni indicación, puesto que concierne a un “miembro que ya no existe”?

René Leriche (1940), en su obra sobre *La cirugía del dolor*, nos ha enseñado que en el lugar de la resección del nervio había riesgo de que se desarrollara un “neuroglioma”, esto es, un brote en yemas celular que implicaría la irritación. Comprendemos entonces la existencia de esta incesante instancia dolorosa, a la cual será posible poner fin.

Pero esta ilusión del “miembro fantasma” nos conduce a una discusión más amplia, a la que ella convoca y que por lo demás cuestiona todo: ¿no debemos reconocer a la vez, como ella lo exige, “una posible sensación de dolor” como la que nos viene de nuestros órganos internos (la cenestesia)? ¿No es evidente que experimentamos

en nosotros mismos, a propósito de nuestras vísceras, por no decir en la pierna (el miembro fantasma), impresiones que se parecen a lo que recolectamos en los lugares especializados como el ojo y el oído? (Leriche, 1940)

Sin embargo, vamos a discutir esta concepción. Pero es preciso que comencemos por escuchar los argumentos de sus defensores.

Cabanis (1802) se dedicó a convencernos de que los órganos de la digestión y los de la generación despiertan en nosotros imágenes y sobre todo representaciones, oscuras y vagas, pero ciertas, que establecen la relación entre el abdomen y el centro. Cabanis reconoce, en este sentido, la existencia de dos fuentes susceptibles de alertarnos y de informarnos: la externa, que se impone en el estado de vigilia y reprime la otra; y la interna, que en la noche y en el momento del sueño toma su desquite y nos inunda con su propia vida. Condillac solo reflexionó sobre la primera, mientras desconoció la segunda.

Las ideas y las determinaciones morales no dependen únicamente de las sensaciones, es decir, de las impresiones recibidas por los órganos de los sentidos, sino también de las impresiones resultantes de las funciones de muchos órganos internos que contribuyen más o menos a ellas y, en algunos casos, parecen ser las únicas que las producen. (Cabanis, 1802, p. 113)

Sin tregua Cabanis (1802) ha insistido:

Las unas [las impresiones] le vienen de los objetos exteriores, las otras, recibidas en los órganos internos son el producto de las diversas funciones vitales. [El individuo] tiene casi siempre la conciencia de las unas, ignora las otras, no tiene al menos de ello un sentimiento distinto. (p. 103)

Según Cabanis (1802), importa tener en cuenta nuestros sueños que dependen de la agitación interna y del aspecto sensitivo-cerebral (“[e]l alma está agitada de afecciones evidentemente producidas las unas y las otras sin la participación actual de los sentidos exteriores” (p. 111)). Por ejemplo, un sujeto se ve transportado de urgencia a una clínica para una intervención quirúrgica y se despierta en medio de esta pesadilla. Pero, al mes siguiente, va a tener que vivir lo que entrevió en las imágenes oníricas (el famoso sueño de porvenir). ¿Por qué y cómo? En su sueño ha podido experimentar un ligero malestar debido a una ralentización de la circulación de la sangre que debilita su corazón, lo que ha provocado la secuencia del sueño. En suma, tuvo una impresión tan débil que no podía registrarla ese día. La realidad vendrá pronto a confirmar la existencia de ese desorden *incipiens*, entreapercibido de manera confusa. Vemos acá una prueba a favor de una sorda comunicación entre lo visceral y lo cerebral (la parte en dificultad no puede repercutir sobre el todo). Incluso se trataría, según algunos, de una sensación de sí por sí mismo. De manera concomitante, para que se pueda presentar esta autoinformación, debe ser abolida la relación con el afuera.

Beaunis, por su lado, consagrará una obra que precisará las proezas de la cenestesia (las sensaciones internas): descubre la importancia de esta en los animales donde ella es susceptible de guiarlos. Evidencia numerosas sensaciones de tipo desconocido. Gracias a estas, las ligeras modificaciones les permiten representarse mejor su propio medio sin aparato receptor apropiado o conocido. Por ejemplo, el perro o el gato pueden reencontrar su morada o el territorio de donde han sido alejados. Aunque hayan sido transportados en canastillas cerradas, a largas distancias, ellos regresan a su lugar de origen. Algunos han creído poder explicar esta proeza a partir de un olfato desarrollado (como si el animal, a la manera de Pulgarcito, que sembraba de guijarros su camino, se limitase a seguir “su antigua huella”, la de una ida que dibujara también el regreso). Pero la mayor parte de los psicofisiólogos han admitido más bien una sensibilidad espaciomagnética (interna) que guiaría seguramente a los extraviados. ¿Por qué descartar el olor como señal? Pues porque el viento lo desplaza o porque él no permanece durante mucho tiempo, o también porque el animal va a reencontrar a su amo gracias a un camino más rápido que el que se había seguido.

Nos oponemos a esta doble conclusión —la de una posible sensación odorífica, así como a la de una verdadera información cenestésica— por razones a la vez lógico epistemológicas y experimentales.

¿Podemos ser al mismo tiempo sujeto y objeto de una apercepción? ¿Puedo verdaderamente experimentar en mí mismo un estado propio que me sería exterior? No dudamos de que podemos experimentar una especie de molestia (de malestar) debida, sin duda, a tirones, compresiones e, incluso, a ardores. Pero a este conjunto le falta la designación clara de un verdadero estímulo que permita definirla como “una sensación”.

No olvidemos sobre todo que el dolor que se siente no corresponde ya al territorio donde parece enraizarse; no solamente es obtuso, errático, sino sobre todo desfasado, puesto que no indica el lugar y mucho menos la causa que lo suscita. Por ejemplo, el sufrimiento cardíaco se repercute en el brazo, el antebrazo e, incluso, la mano, que están bastante lejos de la región concernida; también puede sentirse a lo largo del esternón. Y el clínico sobresaldrá leyendo estos “síntomas” (sinalgias) y pondrá mucho cuidado en no tomarlos a la letra. El que señala su corazón o su riñón o su hígado como los “lugares del dolor” no sufre ni del uno ni de los otros. Se conocen fenómenos desconcertantes de aloquiria, es decir, que una anomalía y una algia en la mano derecha se siente también en la izquierda.

Para este dolor que viaja no vemos el “tejido receptor y diferenciado” que lo captaría, los nervios que lo conducirían ni los centros independientes que lo interpretarían. Peor aún, no se presenta en los órganos profundos, puesto que

el estómago, el propio cerebro, los pulmones y el hígado son todos insensibles. Todos soportan ser traspasados o cortados. Más grave aún —y por esto nos regocijamos— el disfuncionamiento visceral no dejará de exteriorizarse y proyectarse, tarde o temprano, en la pantalla cutánea (la única, como lo sabemos, que expresa y expone nuestra reactividad).

No olvidemos que el dolor no tiene que ver con un excitante específico, porque cualquier estímulo puede volverse insoportable desde que alcance una cierta intensidad. Después de una “sensación sin la sombra de un dolor” puede venir una sensación que rodee las premisas del dolor y, finalmente, un dolor que no tenga nada representativo. M. Pradines (1943) ha insistido en esto:

Quando la sensación se desarrolla a lo largo de una escala de intensidades crecientes, no se transforma en dolor en un grado determinado; simplemente, en ese grado, se vuelve imposible. De esta forma, cuando la cuerda que se hace vibrar es sometida a una tracción cada vez más fuerte, el sonido se vuelve cada vez más agudo, hasta que al término la cuerda se rompe, pero la ruptura de la cuerda no es el término de las alturas del sonido, ella es solamente el límite y la destrucción de las condiciones mismas del sonido. De manera semejante, el dolor pone fin a la actividad sensorial más bien que prolongarla. (p. 349)

¿Por qué este dolor? Lo comprendemos como el precio que tiene que pagar un individuo que se ha abierto a “lo infrareflexógeno”, a rozamientos tan débiles que no podemos experimentar por sí mismos, sino solamente como la anticipación o el testimonio de lo lejano (de ahí la obligación de la distancia entre lo que nos toca y lo que él significa).

Nos rehusamos a ligar el dolor con el sistema sensorial que lo difiere, tanto a causa del alejamiento de lo que nos alerta como de su extrema minimalidad, mientras que el dolor se encuentra en nosotros, nos habita y va hacia la exacerbación. ¿Pero por qué algunos los aproximan? Porque así trabajan hábilmente (en tanto que indirectamente) en debilitar la sensación y fundirla en lo corporal, del que aquella se ha desprendido parcialmente (sin suprimirlo). Sin embargo, el sentir nos abre al exterior, mientras que el sufrimiento nos repliega sobre nosotros mismos, nos hunde y añade un mal al mal, pues le quitamos toda utilidad; no sirve para anunciar lo que nos amenaza, sino que se limita a intensificarlo. Igualmente, la cenestesia pertenece al mismo grupo: no podríamos hacerla equivalente a lo que nos da la vista o el oído, gracias a los cuales accedemos a la exterioridad. La gloria de la sensación consiste en su doble polaridad: por un lado, toca nuestro cuerpo en sus territorios especializados, donde puede recibir las impresiones más débiles (no podrá ya luego registrar las violentas, excepto que pague el precio del dolor); por otro lado, como lo hemos subrayado, este “ligero adentro” cuasi insensible, remite necesariamente a un afuera y nos informa sobre él. En desquite, experimentar en sí mismo y sobre sí mismo una

especie de afectividad confusa, imprecisa, no localizada verdaderamente, e irradiante no llena la condición requerida para equivaler a una sensación, puesto que el adentro incierto no está vinculado (o lo está mal) a lo que lo condiciona; será preciso un lector competente, el que conoce el código de las expresiones y de los desplazamientos, para interpretar la escena cenestésica.

Y no hemos terminado con nuestra defensa de la sensación, que ha sido desacreditada y combatida. Por regla general los filósofos la han desconsiderado: el reproche principal consiste en que ella nos engañaría o, al menos, solo nos daría informaciones particularmente pobres o, más frecuentemente, falsas. Su doble pertenencia, que señalamos con el fin de definirla, es suficiente para desvalorizarla, pues con ella solo alcanzamos el exterior a través del interior, un mixto peligroso y confuso. Esto quiere decir que lo que aprehendemos corresponde a lo que experimentamos y, por esto mismo, percibir no podría escapar a lo personal. Debido a este doble registro nos vamos a perder sobre los dos tableros: primero, en razón de la dominación del estímulo, pronto no sabremos lo que ocurre en nosotros. Y en cuanto al medio que nos rodea, solo será captado en tanto coloreado por nuestra propia subjetividad. Por ejemplo, el color rojo que vemos no indica una propiedad de la cosa, sino que resulta de innumerables vibraciones de las que no tenemos la menor idea. Bergson (1963) no ha dejado de comentar este desfase:

En el espacio de un segundo, la luz roja —la que tiene longitud de onda más grande y cuyas vibraciones son por consiguiente las menos frecuentes— realiza 400 trillones de vibraciones sucesivas... Mi percepción me es claramente interior puesto que contrae en un momento único de mi duración lo que se repartiría, de suyo, en un número incalculable de momentos. (pp. 391-392, 394).

Pero allí donde algunos disciernen un estatuto particularmente desventajoso —la mezcla de los géneros, la confusión del universo con lo que experimenta nuestro cuerpo y el uno que emerge solamente a través del otro— creemos reconocer una situación eminente y deseable, porque retiramos de este mundo conocimientos directos y rápidos que nos ayudan y que nos sirven; somos inmediatamente provistos de referencias. Un saber ilimitado y estrictamente objetivo nos echaría a perder y nos impediría vivir.

Seguramente rebasaremos el estadio de lo perceptivo, pero, antes de entrar en la tecnosfera (reconstituiremos nuestro medio), ganamos al asegurarnos de lo que es.

Pero nos proponemos principalmente mostrar que la sensación, nuestra guía, no nos engaña, contrariamente a lo que sostienen tanto el escéptico (el negador de toda evidencia) como el dogmático (que rechaza un tal testimonio). Nosotros nos inspiramos de nuevo en Descartes, poco sospechoso de adhesión

a la filosofía sensualista (o sensacionista), vector y sostén de la exteriorología, a la que en parte ha combatido.

Primer reproche: se acusa a la sensación de sitiarnos con anuncios bastante toscos e incluso truncados, capaces de perdernos. Solo nos entrega apercepciones sumarias. Por ejemplo, anota Descartes: “mi naturaleza resulta engañarme directamente, como, por ejemplo: cuanto el agradable sabor de algún manjar emponzoñado me incita a tomar el veneno oculto, y, por consiguiente, me engaña”.

Pero si el gusto analizara las sustancias alimenticias y supiera detectar en ellas los principios tóxicos, no podríamos nutrirnos, sino que sería preciso esperar el resultado de innumerables evaluaciones. Cada una de ellas exige complicadas manipulaciones porque en el menor pedazo, ¡cuántos elementos diversos conviene distinguir! ¿Cómo saber, incluso, que un cuerpo metido en otro podría nutrirnos? Antes de responder sería necesario experimentar y reparar en un individuo indemne la peligrosidad del producto del que se sospecha. Y no lo lograríamos. Claude Bernard ha mencionado que el menor cambio (la dosis, el ritmo de la toma, la vía de introducción, etc.) anula o intensifica la nocividad. *Pharmakon*, en griego, significa tanto el bienhechor como el malhechor, a tal punto que se confunde el uno con el otro. La misma sustancia que cura (es activa y debe serlo) puede arrastrarnos a la perdición puesto que poca cosa es suficiente para operar la inversión.

Descartes sostiene:

Nada puedo inferir de esto [de la carne envenenada] sino que mi naturaleza no conoce entera y universalmente todas las cosas; y no hay en ello de que sorprenderse puesto que el hombre, al ser de naturaleza finita, solo puede tener un conocimiento de una perfección limitada.

Nosotros sacamos otra lección: estaríamos baldados por ese saber que Descartes parece valorizar (debido a su *absolutez* y a su universalidad), puesto que nos habríamos transformado en un laboratorio a la búsqueda interminable del menor ingrediente; incluso no sabríamos zanjar en lo que concierne a lo venenoso.

Segundo error atribuido a la sensación y que la demuele: Descartes vuelve al “caso del sueño” en el cual vemos y escuchamos lo inexistente (los fantasmas). ¿No es esta la prueba de que el sentir no me pone en relación directa y verdadera con lo que lo produce?

Todo lo que he creído sentir estando despierto, puedo también creer que lo siento estando dormido; y como no creo que las cosas que me parece sentir, cuando duermo, procedan de objetos que estén fuera de mí, no veía porque habría de dar más crédito a las que me parece sentir cuando estoy despierto. (Descartes, 1642).

El propio Descartes anula la objeción: según él, a la escenografía onírica le falta lo que podría hacerla creíble, especialmente la continuidad, una cierta coherencia y una verdadera información; estamos en presencia de lo descosido, de lo burlesco y de lo inverosímil.

Debo rechazar todas las dudas, particularmente esta incertidumbre tan general en lo tocante al sueño, que no podía distinguir de la vigilia; pues ahora advierto una notabilísima diferencia en que, nuestra memoria no puede nunca ligar y juntar nuestros sueños unos con otros, ni con el curso de la vida, como sí acostumbra reunir las cosas que nos acaecen estando despiertos.

Finalmente, con estos espectros y otros fantasmas que creemos apercebir en la noche del sueño, recaemos en la cenestesia que inspira estas imágenes, no solamente desordenadas y flojas, sino siempre excesivas y violentas. Por el contrario, en la verdadera sensación el afuera se impone y se deja ver (serenamente). Falta en la pesadilla el enlace entre un desfile bizarro y la realidad, mientras que lo contrario se pasa con la luz del día. Las dos situaciones difieren del pro al contra y una no puede servir para desconsiderar la otra.

Pero abandonamos a Descartes porque los tratados de psicología evocan numerosas situaciones en las que somos traicionados por lo que vemos, como aquella torre redonda que de lejos parece cuadrada y sobre todo el cubo que creemos notar cuando en realidad solo recibimos de él algunas aristas, una o algunas caras desiguales. Debemos reconstruir este dato al punto en que la figura del cubo trasciende la perspectiva a través de la que se nos aparece. La verdad o la realidad del sentir no resulta acá de un visual que deforma, sino de nuestro juicio llamado a reordenar las líneas.

No ocultamos nuestro desacuerdo con respecto a esta tesis que, sin embargo, es canónica y compartida; para nosotros la parte puede expresar objetivamente el todo y de alguna manera contenerlo. Por lo demás, no existe nada que nos sea propuesto por entero; lo de abajo o lo de atrás de cualquier cosa se nos escapa y lo de adelante es suficiente para representárselo. ¿No se revelan indispensables, en este contexto, el saber, la experiencia, el recuerdo y los hábitos? Aquí apenas recurrimos. Es verdad que la memoria puede intervenir, nunca hemos negado su papel; pero pensamos que si ella es solicitada y funciona es porque ha sido evocada por lo ya constituido y lo organizado. ¿En caso contrario, qué lección del pasado sería solicitada? Completamos el "documento sensible" y esta es la prueba que encerraba ya los comienzos (significativos).

En resumen, no somos engañados en el caso del veneno con el sueño ni con sus extravagancias, tampoco por la figura truncada o aparentemente quebrada. El sentir siempre nos dice lo mejor y lo que corresponde a lo verdadero, no la

verdad absoluta, que sería ruinoso, sino lo que le sirve a nuestro ser y lo aclara. Esto verdadero sabe tener en cuenta lo objetivo y lo subjetivo.

Sin embargo, para volver sobre una anotación crítica del opositor a estas afirmaciones: lo que a uno le parece agradable y dulce al otro le parece penoso y amargo. Dos pesos, dos medidas; ¿cómo fiarse de lo que nuestros receptores dicen? Precisamente, los cuerpos diferentes y el cuerpo mismo se modifican sordamente. El sentir coincide con estos diferentes estados. Sacamos la prueba de una sutil adaptación a los cambios: la de su fidelidad con respecto a lo que nos importa. Lejos de ver acá signos de labilidad o de inconstancia, reconocemos una seguridad metrográfica.

Llegamos así a algunas conclusiones generales que implican nuestro examen de la sensación y sobre todo su rehabilitación. Ante todo, nos distanciamos del fisiólogo porque le ha concedido demasiado al cerebro (el cerebralismo). No porque cuente poco, ini más faltaba!, sino porque este solo no equivale a la totalidad de la operación, ya sea que se trate de la recepción del mensaje o de la reacción que no deja de venir luego. En realidad, el encéfalo aloja esencialmente los circuitos neuronales (lo mnemónico, las adquisiciones), y sus células conectadas unas con otras sirven principalmente para conservar los recuerdos y, por tanto, para permitir una mejor comprensión de la situación, así como para orientar la respuesta. El influjo nervioso circula a lo largo de circuitos complejos y arborescentes: A evoca B, B conduce a C y C despierta a D antes de volver sobre A. Lo hemos mencionado: tal o cual dato será censurado, sin duda, en razón del sistema educativo que forja las prohibiciones. Por el contrario, si evolucionamos en lo permitido, el llamado lanzado por nosotros equivaldrá al enriquecimiento de lo que habrá sido recibido, esto es, si haces esto resultará aquello. Podrá incluso ser encarada una situación nueva: ¿qué ocurrirá si...? No minimizamos el peso de los recuerdos que la caja craneana contiene, pero no deja de existir la pregunta espinosa, muchas veces entrevista: ¿de dónde viene la sacudida que plantea el problema a la llegada?

La sensación originaria y primera mantiene ese papel, pues si el sentido no se encuentra al comienzo, nunca jamás tomará su sitio dentro del sistema neuronal. ¿Entonces, cómo será avisado este, por no decir inquietado? Por otra parte, si el estímulo solo interviene como un simple choque, mecánicamente no podría transportar con él la información. Pero tampoco vemos cómo un simple impulso (ciego) podría, de ahora en adelante, “tocar” el psiquismo o al menos el conjunto celular central.

Recogemos aquellas bellas anotaciones de Bergson, aunque nuestras concepciones finales difieran claramente: en efecto, el filósofo tiende a debilitar lo más posible “la cerebralidad” (en esto se separa del fisiólogo) porque el

recuerdo no la habita, sino que se sitúa en lo inmaterial (el psiquismo puro). De la misma manera, Bergson disminuye también “la sensorialidad” en la medida en que la desprende de sus determinantes. Según Bergson, ella habría sido excesivamente definida con la ayuda de la causa (exterior) que la alteraría. Si, por ejemplo, multiplico por dos la presión, arriesgamos con creer que una “impresión” sobre nosotros es dos veces más intensa. Es el mismo error de la psicofísica, que pensaba conducir a la cuantificación de nuestras afecciones y reacciones, mientras que todas pertenecen a la sola conciencia y no podrían ser comparables las unas con respecto a las otras.

Olvidemos estas claras divergencias, pues Bergson (1963) no dejó de escribir:

Una sensación solo podría estar en el nervio si el nervio sintiese, ahora bien, evidentemente el nervio no siente. Tomemos pues la sensación desde el punto donde el sentido común la localiza, saquémosla de ahí, acerquémola al cerebro del que parece depender más aún que del nervio; y se llegaría así, lógicamente, por radicarla en el cerebro. Pero rápidamente nos damos cuenta que si no está en el punto en el que parece producirse, no podrá tampoco estar en otra parte; que, si no está en el nervio, tampoco estará en el cerebro. (p. 256)

O también, otra fórmula de la misma naturaleza y tan incisiva:

¿En qué consiste, por otra parte, la función del sistema cerebral? La excitación periférica, en lugar de propagarse directamente a la célula motriz de la médula, sube primero al encéfalo, luego desciende a las mismas células motrices de la médula que intervenían en el movimiento reflejo. ¿Qué ha ganado pues, en este rodeo y qué ha ido a buscar en las células llamadas sensitivas de la corteza cerebral? No comprendo, no comprenderé jamás que reciba ahí el milagroso poder de transformarse en representación de las cosas, y por lo demás considero inútil esta hipótesis, como se verá dentro de poco. Pero lo que yo veo muy bien es que estas células de las diversas regiones llamadas esenciales de la corteza, permiten a la excitación recibida ganar a *voluntad* tal o cual mecanismo motor de la médula espinal y *escoger* así su efecto. (Bergson, 1963, p. 228)

Nos es ofrecida una sola salida: los órganos sensoriales especializados recogen informaciones y mensajes. Los codifican o los traducen con el fin de que puedan ser transmitidos a los centros de la memoria que obedecen a los mismos principios comunicacionales (de naturaleza proteínica); estos últimos los reciben y los orientan allá donde se encuentran sus equivalentes.

De ahí se sigue que el espíritu, lo que se llama tal (tomar en cuenta la situación, su comprensión, así como la actitud que podría convenir), se localiza tanto en la periferia como en el cerebro. Pero el error de las teorías neurológicas proviene de considerar solamente el polo central. Como han sacrificado o abandonado el otro extremo de este bucle (retroactivo), no pueden concebir el funcionamiento del conjunto, aunque la embriología y la histología no hayan

dejado de recordar la equivalencia tisular y, por tanto, operacional del órgano sensorial y de la neurona cerebral. El propio Bergson (1963) ha insistido ya en ello en *Materia y memoria*:

Es suficiente con comparar la estructura del cerebro y la de la médula para convencerse que existe solamente una diferencia de complicación y no una diferencia de naturaleza entre las funciones del cerebro y la actividad refleja del sistema medular.
(p. 228)

El solo cerebralismo conduce a un callejón sin salida: no puede dar cuenta del intercambio (interfacial) entre el mundo y nosotros. Lo cutáneo, o más bien los órganos receptores sensibles, son despreciados (mientras que la exteriorología que deseamos construir ve en ellos los centinelas encargados de nuestra vitalidad) aunque solo sea porque son implantados afuera y porque la profundidad (el adentro) siempre se impone a la superficie que se cree desprotegida, de menor importancia, y, por tanto, que se la puede sacrificar. Nietzsche, Valéry e incluso Gide lo han subrayado, para solo citar algunos. En este sentido, menciona Gide (1925): “El que cava se hunde y el que se hunde se enceguece. La verdad es la apariencia; el misterio es la forma y lo que más profundo tiene el hombre es la piel” (p. 328). Pero el fisiólogo ha cedido probablemente ante el prejuicio; por consiguiente, ya no logra alojar el espíritu (“¿espíritu, dónde estás?”. ¡Y se interroga ansiosamente tanto más porque no puede responder!). A falta de disponerlo desde el comienzo (puesto que estamos en lo infrarreflexógeno y no recibimos de lo no directo, sino de las significaciones), ya no lo vuelve a encontrar. Al mismo tiempo acepta romper la corporeidad, ya no a la manera de los antiguos, sino como Cabanis y Bichat que la diferenciaban más de lo que la hendían (comenzaba por lo que es común a los vegetales y a los animales, después venía lo que solo es propio del animal y finalmente lo que particulariza al hombre, como la mutación que va a eruir el esqueleto, verticalizar el fémur y quitarle la función prensil al pie para concederle todo a la mano liberadora). Desde entonces, la dualidad opondrá una especie de envoltura secundaria que se cree defensiva (mientras que toda la sensibilidad se ha concentrado allí) a un santuario que es el único que decide. Volvemos a decir de paso que la medicina y la psiquiatría pagarán caro una tal fractura dentro de un cuerpo roto que, sin embargo, nos abre al mundo y nos previene.

Segunda conclusión: mantenemos nuestra oposición a la fórmula canónica reproducida por todas partes, “ver es ya juzgar”. Es verdad que intervenimos para ver mejor lo que vemos. Nuestros recuerdos nos ayudan y el pasado viene a infiltrar el presente con el fin de permitirle anunciar mejor el porvenir (esto es lo que se producirá si decides aproximarte o alejarte de lo que has remarcado). Pero se termina rápidamente por descuidar lo que, en la base, convoca al “complemento”; el psicólogo no duda en ir más lejos y considerar la impresión

como un material despreciable, un conjunto en migajas y amorfo, por no decir vacío. Debemos entonces reunir y ordenar ese desorden, ese polvo de elementos. Además, tampoco sabemos que, a fuerza de ver, llegamos a no ver nada (o a ya no oír). Según nosotros, esto debería reforzar la importancia de una primera mirada que no ha sido embotada por el hábito o la repetición. Pero esta evidencia del desgaste conduce al psicólogo a una conclusión bien diferente, la de una receptividad que se erosiona rápido y se anula por sí misma.

No cambiamos nuestras perspectivas ni lo que ellas implican; hemos reconocido la importancia y la ayuda de un cuerpo capaz, por sus captores, de recoger “el sentido”: él lo hace posible y lo instituye (el sentido se define por lo demás con respecto a él, ¿qué “sentido” concederle en caso contrario?). Y nos informa principalmente de lo que nos espera. Ahora bien, este cruzamiento del mundo y de lo corporal nos da la clave de lo que nos asegura, nos aclara y nos salva.

El espíritu reside aquí gracias a la diferenciación de un cutáneo que se puede intercambiar con el cerebro, al mismo tiempo que este se vuelve sobre aquél, con sus luces, para ampliarlo y concluirlo. ¿Y por qué un tal montaje?

Porque la vida piensa continuarse (ella es lo inextirpable, aunque tenga que prevenirse del peligro y escaparle). Más tarde, el puro pensamiento no dejará de surgir y de corregir las graves insuficiencias del percibir. Se trata de una revolución que afectará incluso la sensorialidad y la ruptura epistemológica de base. Pero la vitalidad ganará aún este nuevo régimen.

En suma, no hesitamos colocar la vida y su perduración en la raíz de la conceptualización. Esta última ha logrado contornear la materia (una primera negación), llamada a disiparse (la entropía), pero el pensamiento vendrá luego (la segunda negación) a infiltrarse en ella para liberarla de sus carencias y de sus fracasos.

La técnica se comprende como lo que va a desbordar y a anular, en el límite, lo “percibido”: debemos liberarnos de este medio que no depende de nosotros; por lo tanto, no podemos siempre contar con él ni atenernos a él. El hombre deberá inventar lo que lo autonomizará.

Tomemos una muestra que prestamos, como se debe, de Gaston Bachelard. Nos recuerda que nuestro universo, al comienzo, nos provee diversas “sustancias combustibles” que quemamos tanto para calentarnos como para iluminarnos (la bujía especialmente para este último uso). Pero la lámpara de Edison rompe con esta especie de práctica limitada, concretiza lo inverso de lo que la ha precedido y emplea un filamento incandescente, pero indestructible, esto es, una “técnica de no combustión”. Además, este hilo está encerrado en una cápsula de vidrio en la que reina el vacío (mientras que el aire, o mejor el oxígeno, era necesario para

alimentar la llama de la bujía o de la lámpara). Esta neoluz se integra a todo un sistema: supone la central eléctrica, es decir, una energía que se transmite y que viene de la conversión de la potencia mecánica. En resumen, instituímos otro mundo que difiere del que vivimos al comienzo, pero también continuamos evolucionando en nuestro medio inicial donde la sensación juega un papel irremplazable.

Tercera conclusión general: debemos notar que esta sensación que hemos festejado se cuida de copiar el mundo o de reproducirlo, pues el universo exterior y el cuerpo no se desjuntan. Por consiguiente, el sentir toma parte de estos dos, por lo que experimentamos que equivale al esbozo de una reacción (subjetiva) más que a un estímulo puramente físico (en esto hemos insistido que se trata de un “aviso”).

La percepción mide nuestra acción posible sobre las cosas y por ello, inversamente la acción posible de las cosas sobre nosotros. Cuanto mayor es el poder de obrar del cuerpo, más amplio es el campo que abarca la percepción. La distancia que separa nuestro cuerpo de un objeto percibido mide, pues, verdaderamente la mayor o menor inminencia de un peligro, la mayor o menor proximidad del vencimiento de una promesa. (Bergson, 1963, p. 253)

Por ello, el hombre no ha cesado, en el curso de la evolución, de debilitar lo “rinencefálico” debido al exceso de proximidad (una distancia de otro estilo funcionará) entre el sujeto y el objeto.

Pero se critica sin dificultad la sensación cuando se la examina en términos de conocimiento, como si se tratase de un simple principio o como si reflejara solamente lo que nos bordea. Ahora bien, esta no lo restituye tal cual, sino que nos propone algo mejor: al informarnos sobre lo que nos conviene añade las huellas de luz que nos entrega los lineamientos de nuestra conducta más apropiada.

Pero con frecuencia el filósofo está deseoso de disminuirla. Sin embargo, su cuestionamiento no es inocente: tiende a despreciar la sensorialidad (y también la corporalidad) para solo glorificar mejor lo “mental” y también el “ascetismo”, sin ni siquiera darse cuenta de que la sensación pertenece a lo espiritual (el espíritu está ya en ella y ella lo comparte con el cerebro del que no se separa, puesto que él es el otro extremo del bipolo que asegura nuestra conducta como nuestro gobierno).

Creemos llegar a una triple aserción:

1. La crítica del cerebralismo demasiado exclusivo y dissociativo. Hemos opuesto el reconocimiento de la simbiosis “cerebro y piel” (captor).

2. El sentir no se reduce a un juicio, incluso si la memoria se añade a él y lo completa.
3. La sensación no nos entrega un “reflejo” de lo real, sino más bien el efecto de nuestra presencia en este mundo y el anuncio de lo que nos ocurrirá (por tanto, la acción posible y la respuesta a un espectáculo sensible).

Capítulo II. La desviación filosófica

La exteriorología —mejor aún, la exología— que deseamos construir y que nos ha permitido concebir de otra manera la sensación, rehabilitada y situada al mismo rango que el cerebro del que no se separa, se traduce por un cierto número de proposiciones:

1. Ante todo, el afuera no es completamente lo que se imagina: designa, en nuestra construcción, la interfaz entre el mundo y nosotros. Allí recibimos y reaccionamos a su mensaje con los dos movimientos: el centrípeto y el centrífugo. Es verdad que no dudamos en agrandar este dominio para incluir en él lo que fabricamos: los objetos, frutos de nuestra ingeniosidad, destinados a servirnos. Estos objetos-prótesis resultan de una especie de delegación: el psiquismo los ha confeccionado con el fin de que respondan mejor a nuestros usos. No cesamos de ordenarlos y de renovarlos, lo que les quita su peso de inmovilidad (la inercia) y de un “en sí” invariable. Una de las tareas del filósofo podría consistir en sacar de la sombra “la historia evolutiva de estos instrumentos”, así como la habilidad composicional que ha presidido su génesis.

Los antropólogos lo han subrayado suficientemente: la verdadera diferencia entre el hombre y el animal se encuentra aquí al ser la herramienta su primera manifestación. Bergson lo ha notado en su *Evolución creadora*: el animal sigue estando prisionero para siempre de su “subjetividad” en el sentido de que solo pide a sus articulaciones, miembros, trompa o mandíbulas (a su cuerpo), los medios de defenderse o simplemente de actuar. No podría desdoblarse, concebir o incluso entrever una mano o un puño más fuerte que su propia mano, susceptible de reemplazarla y sobre todo de superarla. No le falta potencia, pero solo puede contar con la única estrategia que le impone su propia constitución, y esta no cambiará. En desquite, la herramienta nos saca de nuestra prisión debido a su independencia; se desprende de nosotros o más bien nos hemos transpuesto en ella. Esto significa la victoria de un “interior” que ha sabido “exteriorizarse”; podrá evolucionar y transformarse del todo al todo, de ahí el impulso técnico. Pronto la máquina-herramienta sustituirá la herramienta, puesto que esta permanece aún ligada a la energía muscular y a la presión manual. También conviene conectarla a la potencia del fuego o a la violencia

del vapor; marchamos hacia una motorización que está dispuesta a romper los últimos lazos que aún nos encadenan a la naturalidad.

2. Pero no por esto el adentro está negado, olvidado o sacrificado, sino que interviene ante todo para rematar las operaciones precedentes; sobre todo mostraremos que este nace de la sedimentación en nosotros de un “afuera” generativo. La interioridad cosecha lo que la exterioridad le ha legado de alguna manera.

Por ejemplo, los recuerdos son registrados después de ser seleccionados, pues solo conservamos lo esencial; la caja craneana los encierra y, sin duda, también los revisa. Según una fórmula conocida, un anciano que muere se parece a una biblioteca que arde. Pero a partir del momento en que es preciso almacenar demasiadas cosas y sustraer a la destrucción lo que se ha seleccionado, el cerebro va a renunciar a su función y a remitirla a una institución y a los lugares de la memoria y de preservación como el centro de documentación o el museo. Acabamos de presenciar un doble intercambio entre el adentro y el afuera (el afuera le confía al adentro lo que este a su vez, sobrecargado, transferirá a un afuera especializado y con mejores prestaciones). De esto resulta también una doble consecuencia: perdemos poco a poco la facultad de recordar porque renunciamos a nuestro trabajo de retención y nos contentamos con no perder el “lugar” donde hemos depositado la huella del pasado, confiando todo a las mega máquinas de recolección. Además, estas instituciones tienen tanto de subjetivo como de objetivo porque no se trata de acumular o de apilar con ellas, sino de organizar multitud de datos. El orden presidirá los emplazamientos, se evitará la confusión y también deberíamos reencontrarnos aquí sin dificultad. Finalmente, la biblioteca representa para nosotros un “cerebro colectivo”, así como el triunfo del “espíritu objetivo”, un espíritu que ha sabido exteriorizarse renunciando a un archivador limitado (lo cerebral).

3. Regresa permanentemente la pregunta lancinante: ¿dónde alojaremos “el pensamiento” del que ya no discernimos suficientemente su lugar ni su papel en el juego “exterior-interior”? ¿No se encuentra él dentro de nosotros?

Importa abandonar nuestros prejuicios más inveterados. El pensamiento solo nace verdaderamente a partir del momento en que abandona, para una mayor eficacia, las acciones comunes. El sentir solo vale como una intelección tan indiscutible como limitada porque está ligado a nuestras necesidades. Pero debemos rebasarlo cuando tropecemos con dificultades materiales y objetivas que nos desconciertan. El mundo se va a encargar de desconcertarnos. La reflexión se eleva con la ciencia, la técnica, el arte, todas llamadas a reconducir este universo o a reemplazarlo por el que precisamente construimos.

De acá se sigue que el pensamiento se encuentra esencialmente en la terminación de nuestros dedos, en nuestros montajes y nuestros diversos dispositivos. De ninguna manera se encuentran en nosotros ni en el fondo de nuestra interioridad. Y si allí se aloja, es solo después de haber sido elaborado afuera, en presencia de obstáculos con los cuales nos topamos. El filósofo está demasiado inclinado a buscar en el solo entendimiento (por tanto, en sí mismo) las categorías que lo guiarían y lo iluminarían.

No podríamos estar a favor de la construcción sistemática de una “tabla de categorías”. Incluso se ha llegado a deducir las unas de las otras a tal punto que el espíritu se descubre capaz de autoconstituirse y producir lo que lo define. En la *Crítica de la razón pura*, Kant (1978) establece, en efecto:

la lista de todos los conceptos originariamente puros de la síntesis contenidos a priori en el entendimiento, debido a los cuales este es, a su vez, simple entendimiento puro. Efectivamente, solo a través de ellos es capaz de entender algo de lo vario de la intuición, es decir, de pensar un objeto de esta última. (p. 114)

Kant prevé cuatro rúbricas distintas; cada una comprende tres de estos instrumentos a priori. La lógica más elemental no conoce y no privilegia más que la dualidad (el sí y el no), la dicotomía. ¿Por qué entonces la trilogía? Porque la tercera categoría resulta siempre de la unión de la segunda con la primera. De esta forma, la totalidad no es otra cosa que la pluralidad aliada con la unidad. En efecto (primera rúbrica, la cantidad), partimos de la unidad; después pasamos a su negación y oposición, esto es, la pluralidad. La síntesis que va a permitir fundir “lo que es afirmado” y lo que lo niega produce precisamente la totalidad (o la unidad de la pluralidad). Para cada grupo se asiste a esta misma construcción (o deducción).

¿Pero quién creería que podremos satisfacernos con un encuadre tan vago, de nociones tan flojas, cuando queremos llevar hasta el fondo problemas frecuentemente espinosos?

En su análisis, Kant no nos precisa el origen de las categorías que él recuenta y ordena las unas con respecto a las otras, excepto que él parece admitir una espontaneidad creadora del entendimiento. El filósofo temía sobre todo que estas categorías salieran de la experiencia. En este caso perderían su verdadera significación y su valor mismo (la racionalidad, la universalidad, la necesidad). Estaríamos condenados a lo circunstancial y a la suerte de lo que nos ocurra, en otros términos, a lo contingente, de donde se seguiría un escepticismo general que implicaría el fin del todo saber apodíctico.

Los conceptos no nos vienen de algo “sensible” impuesto o sugerido. Pero no por ello lo real deja de participar, por una parte, en su génesis. En este

sentido, lo sensible plantea problemas y nos empuja, por consiguiente, a tener que inventar una salida. No podemos aceptar el desorden (es decir, datos a menudo contradictorios); el creador debe encontrar un camino que nos saque del callejón sin salida. La simple técnica nos ha enseñado ya que debemos revisar y diversificar nuestras herramientas intelectuales, nuestros esquemas y procedimientos. El acoplamiento idea-experiencia se impone; gracias a él lo real será reconocido en su complejidad y su abundancia. El espíritu, por su lado, se enriquecerá rectificándose o renovándose. Gaston Bachelard (1978) lo ha aclarado suficientemente: “Al poner sistemáticamente en dialéctica de cooperación a la razón y el objeto científico, nos aseguraremos lo mejor de los caracteres racionales del materialismo técnico y, viceversa, de los caracteres reales del racionalismo aplicado” (p. 16).

Los solos hechos —a pesar de su aspecto inconciliable y antinómico— no sabrían reclamar una respuesta: ¿No es necesario recurrir, entonces, a una jurisdicción competente, a la reflexión misma que zanjará? ¿No es un regreso al juicio (lo subjetivo) fundador? Pero, para nosotros, percibir asegura el papel mediador: nos sitia, nos reporta una especie de grieta por la cual el universo pierde su solidez (el ora blanco ora negro). La propia vida está en peligro; de acá sacamos el pensamiento que debe llegar hasta el fondo de lo que entraba nuestra existencia. Seguramente los hechos no imponen la urgencia de una solución o de una aclaración. Pero entre ellos y lo que los va a explicar, anulando su enfrentamiento o su cacofonía, se interpone el cuerpo que no tolera el callejón sin salida ni la confusión.

En suma, en y por su construcción, Kant solo tiene en cuenta lo real (lo determinado) y el pensamiento (lo determinante). Y con el fin de evitar el primero, carga con todo su peso al segundo. Creemos poder modificar esta filosofía que se desequilibra a partir del reconocimiento de un tercer término que nos evita regresar al primero y nos obliga a girarnos igualmente hacia el segundo.

Para nosotros, el artista mismo pertenece a la cohorte de los pensadores que participan en la victoria (sensorial) del sosiego. Por ejemplo, un artista plástico como Jacques de Villeglé se encuentra en un universo abigarrado, puesto que los muros de su ciudad están cubiertos de afiches que condicionan a los que los ven. Sin embargo, tales cuadros no pueden sino chocar porque lo publicitario recurre a escenas o eslóganes complacientes, por no decir atrayentes (la vivacidad de los tintes, la estética de la presentación, el juego de palabras, etc.). Esto es lo inaceptable: un tipo de arte es puesto al servicio de la trampa de favorecer la engañifa, la compra y el consumo. Rompamos pronto este falso acuerdo, esta talentosa superchería. El artista dilacera, entonces, los afiches (la arrancadura, la desgarradura) y, con los pedazos arrancados y coloreados, recompone

un cuadro lleno de tumultos, pero liberado de toda utilización. Cambia lo que nos rodea y, con la ayuda de los restos, nos ofrece un conjunto que da vueltas y revueltas: la danza de las letras y de las líneas (han desaparecido las palabras enteras o las figuras completas). Estamos fascinados por esta libre fantasmagoría. El malestar sensorial se rebasa porque se ha llegado a robar sus constituyentes a la escena corrompida, así como a sus consignas.

¿No se precisaba un artista para realizar este espectáculo maravilloso? ¿No regresamos a la obligación de una consciencia que se rebela? Pero, por una parte, semejante innovación se ha operado en muchas escuelas o en lugares sin vínculo entre ellos. Estas invenciones rara vez están aisladas, aunque son simultáneas, lo que atestigua su inevitabilidad (esto disminuye la parte de lo personal, a tal punto el problema incita o presiona). Además, el acrecentamiento de la guerra comercial y la multiplicación de las vallas publicitarias contribuyen a esta réplica artística.

Persuadiremos con dificultad al filósofo, pues ha estado tan marcado por las lecciones y los principios de la tradición de Platón, Descartes y Kant. ¿Podrá aceptar la idea de que el pensamiento funciona afuera y que solo después se interioriza como recuerdo y saber, que son sus propias victorias? Para captarlo en su verdad primera conviene examinar este pensamiento a través de los problemas reales que ha debido resolver.

El error fundamental del cartesianismo, que habría de invadir y envenenar las teorías del conocimiento, ha consistido en “insularizar” el pensamiento, absolutizarlo y separarlo de sus operaciones (la efectividad), para fabricar “un pensamiento que cree pensarse a sí mismo” o que dialoga consigo mismo. La aplicación es mal vista o, más bien, es vista como un riesgo de fracaso. El sujeto se imagina que posee en sí mismo, en su trasfondo, los instrumentos del saber y, por consiguiente, los fundamentos de la realidad. Por ello, la creencia del metafísico, según la cual “el mundo es y solo es nuestra representación”, la descubrimos en nosotros. En este sentido, “el conocer al ser la consecuencia es bueno” o también, en el mismo estilo, es suficiente con pensar claramente para conocer el exterior.

Ya Nietzsche se había resistido: vio en esta concepción imperialista del sujeto (la que exalta el *cogito*, el yo pienso o el simple pensamiento) un efecto del lenguaje o, más exactamente, de la gramaticalidad que comanda la construcción de todo enunciado. Desde que nos expresamos, estamos obligados, a hacer correr nuestra reflexión por un molde que entraña la descomposición, linealiza y, por tanto, separa lo que parecía indisociable: por un lado, dice la acción; por otro lado, indica su autor. Asimismo, y se trata de la misma deformación obligada, aísla

el verbo al que desprende de sus complementos: todo es quebrado y vamos a pagar su precio por la creación de entidades ficticias, fetichizadas.

En el pasado hemos comentado esta frase trivial, aparentemente inocente: “El viento sopla alrededor de la casa”. Practicamos acá el fraccionamiento que acabamos de mencionar. Y ¿Qué es, en efecto, el viento por fuera del soplo? ¿En qué difiere el sujeto del enunciado, de su verbo? Pero, distanciando al uno del otro, se fabrica una potencia imaginaria (el viento) y terminamos por admitir la existencia de un viento que podría no soplar (soplará eventualmente más tarde). Sin duda, se ha levantado; antes de manifestarse permanecía inactivo, inmóvil en el horizonte (Eolo). Cuando sale de su estado — de reserva o apatía— precisa un motivo que explique su desencadenamiento; llegamos así a la cólera de esta fuerza sombría (la divinidad vengativa). Tememos esta fuerza y nos entregamos a prácticas mágicas con el fin de evitar el castigo o al menos el furor de esta divinidad. El responsable de esta deriva (el miedo del niño) se sitúa claramente en la gramática y su rotura ineluctable, lo que aísla un seudosustantivo dispuesto antes de la operación, y da nacimiento a una pura “entidad”.

Además, cuando el viento sopla, lo hace por todas partes sin estar limitado a un lugar. Pero el relato —siempre engañoso— indica solamente el lugar donde habito (“alrededor de la casa” a la que envuelve). Esto amplifica el miedo porque es a mí o a nosotros a los que el dios amenaza y apunta. Sin duda, le hemos fallado (la falta).

Notemos que el metafísico es extraviado por el mismo proceso: él también engendra puras abstracciones. Para ofrecer otra muestra, transforma el verbo (auxiliar) en un sustantivo. Por este hecho, emerge “el ser” —un infinitivo que se lo ha convertido en un sujeto o en un nombre— que exhibe su independencia ontológica, mientras que nosotros solo estamos rodeados por “realidades particulares” (¿las llamaremos “siendo”?) ...

El pensamiento (el *cogito*), en todo caso, no puede comprenderse por fuera del objeto o de la situación que asume (por eso la necesidad de un *cogitatum*). Es imposible desprender el entendimiento de lo que lo solicita. Nietzsche (1965) insistirá aquí: “En otro tiempo se creía en el «alma» como se creía en la gramática” (p. 493). También afirma:

Hay aún adeptos de la introspección bastante ingenuos como para creer que existen «certidumbres inmediatas», por ejemplo, el «yo pienso», o, como lo que fue la superstición de Schopenhauer, el «yo quiero». Como si el conocimiento consiguiese percibir su objeto pura y simplemente, bajo forma de «cosa en sí», como si no hubiese falsificación ni del lado del sujeto ni del lado del objeto... Sería pues preciso escapar a la mágica falacia de las palabras... El filósofo en cambio debe decirse: «Si yo descompongo el proceso lógico expresado en la frase ‘yo pienso’, obtengo una

serie de afirmaciones arriesgadas, cuyo fundamento es difícil, quizás imposible de establecer». (Nietzsche, 1965, p. 469)

¿Qué podría ser este “pensar” por fuera de aquello en lo que piensa? Las dos cosas son la misma (el exterior y el interior consecutivo). Pero, como lo hemos mencionado, estamos obligados a separar la una de la otra, incluso si la frase se dedica a continuación, por medio de los artículos de conjugación y de los acuerdos entre las palabras, a volver a atar lo que ella ha dislocado. La fractura ha tenido lugar: nos produce un “pensamiento” de ahora en adelante santuarizado que juega a la autonomía y que, en un segundo tiempo, podrá ejercerse y dedicarse a una dificultad.

Pero según nosotros el pensamiento no toma su vuelo. Solo existe verdaderamente y se activa en presencia de un enigma o de una contradicción; nos parece que debemos dar una ilustración, por lo demás conocida, pero que nos permitirá captar el pensamiento *in vivo*.

A los químicos se les ha presentado una dificultad aparentemente mínima, pero irritante: dos sales, la una de ácido tártrico y la otra de su homólogo, el ácido paratártrico, coinciden químicamente y reaccionan de la misma manera. El análisis revela en ellos los mismos componentes y en las mismas proporciones; poseen, tanto el uno como el otro, las mismas propiedades, excepto una: uno de los dos no desvía el rayo de la luz polarizada. Este es un verdadero rompecabezas.

¿Cómo lo mismo puede ser lo otro? ¿Será menester creer en el dimorfismo o no se ganaría invalidando el resultado polarimétrico (la desviación)? La respuesta habitual, inspirada en la comodidad, consiste en ahogar el problema y considerarlo superfluo. Pero los hechos se resisten y no se prestan a la anulación. ¿Son verdaderos o falsos idénticos? Notemos, además, que se pondrá en funcionamiento otra astucia: los químicos se interrogan sobre los ácidos generadores de estas sales, el uno se llama ácido tártrico y el otro se llama ácido paratártrico. Este equivaldría a aquél, pero ligeramente mancillado; a esto se debe la diferencia. Esta explicación no se sostendrá y la pregunta subsiste: ¿cómo concebir y admitir la entera similitud y la no superposición?

Se sabe cuál ha sido la verdadera respuesta a este problema que toca la estructura molecular y cuya importancia nadie puede negar. Por lo demás, las nociones de isomería, mesomería e, incluso, de tautomería, salieron de acá y han renovado la física de los cuerpos, así como la cuestión de su configuración. Sería una manera hábil de debilitar el problema, así como su solución, si solo se viera acá una cuestión puntual y limitada, un caso embrollado que hay que desentrañar. Pero será necesario constituir una especie de nuevo estatuto ontológico que vaya más allá de la mecánica molecular o los juegos

reaccionales de los elementos. Importa poder poner de acuerdo “lo mismo” y su opuesto. ¿Cómo?

Como se sabe, Pasteur tomó en cuenta “la disimetría de sentido inverso”, la disposición de los átomos en la molécula o las orientaciones espaciales con el fin de explicar el divorcio entre los efectos de lo uno y de lo otro, uno que desvía y el otro que permanece inactivo. Correlativamente, mostraba que el inactivo en cuestión (el paratártrico) asocia en sí las dos formas, la derecha y la izquierda. Es un falso neutro puesto que incluye los dos contrarios. Mencionemos que Pasteur completó rápidamente la serie, puesto que aisló cuatro sustancias a la vez idénticas y, sin embargo, desfasadas las unas con respecto a las otras: el isómero derecho —la forma más frecuente—, el isómero izquierdo, el racémico (el derecho mezclado con el izquierdo en proporciones iguales) y, finalmente, un simétrico llamado “el destorcido”, ni derecho ni izquierdo, que es el inactivo real. De acá se desprende sobre todo la noción de una “orientación espacial” que permite concebir la no coincidencia de los idénticos.

No seguiremos a Kant (1957) cuando escribe en los *Prolegómenos*: “No podemos hacer comprender la diferencia de cosas semejantes e iguales y sin embargo no coincidentes —por ejemplo, de las volutas inversamente enrolladas— por ningún concepto sino únicamente con respecto a la mano derecha y a la mano izquierda” (p. 49). La sola espacialidad o su ocupación no permite entrar en la comprensión de las estructuras, sino que creemos que el científico ha ido más lejos y nos ayuda a captar la razón de la diferencia (de acá la estereoquímica).

Pero retendremos de este recuerdo que el científico ha podido desentrañar el embrollo. El pensamiento está llamado a poner orden en los resultados rebeldes, discordantes y diseminados. Si lo colocamos por fuera de estos, seguro de sí mismo, inmóvil, caerá pronto en lo tautológico (el A que se refleja en A, o el sujeto que se considera a sí mismo objeto de su propia actividad). Descartemos la creencia de un pensamiento puro para conservar solo un pensamiento de esto o de aquello, o incluso un pensamiento que piensa esto o lo de más allá. No cometamos el error de un pensamiento esquizofrenizante, que nace de la hendidura entre el acto y sus efectos, puesto que los dos no pueden ser concebidos separadamente. No podríamos eximirnos de mediación; la exterioridad se revela indispensable para la constitución del llamado pensamiento que, en gran medida, ella lo condiciona.

El análisis de Descartes, que se quiere demostrativo, a favor del solo *cogito* (el puro pensamiento) no nos parece riguroso.

En los *Principios de filosofía* —el párrafo 9 se titula “Lo que es pensar” —, Descartes anota de entrada:

Por la palabra pensar entiendo todo lo que se hace en nosotros de tal suerte que lo apercibimos inmediatamente por medio de nosotros mismos; por este motivo no solamente comprender, querer, imaginar, sino también sentir, es la misma cosa que pensar.

¿No se infla aquí la noción a tal punto que pierde su contenido o sus contornos? En el mismo párrafo, Descartes se entrega a una extraña experiencia pero que es susceptible de definir el puro pensamiento (el *cogito*). En efecto admite: “Puede ocurrir que piense ver o caminar, aunque no abra los ojos y no me mueva de mi sitio, pues esto me ocurre algunas veces mientras duermo. Y lo mismo podría quizás ocurrirme, aunque no tuviese cuerpo”. En los dos casos, el filósofo reconoce que se beneficia del

me parece que veo o que camino. Esta conclusión es tan absolutamente verdadera que no puedo dudar de ella, a causa de que se refiere al alma que es la única que tiene la facultad de sentir, o bien de pensar de cualquier otra manera que sea. (Descartes, § 9)

Ya sea que sueñe —veo entonces sin abrir los ojos— o que alucine —veo, pero mi cuerpo ha desaparecido—, el pensamiento no deja de subsistir; fácilmente podríamos aprehenderlo.

Además, estamos sorprendidos por la equivalencia entre el “sentir” y el “pensar”. Y no entendemos claramente por qué “este pensamiento o este sentimiento” no resultarían de una ilusión. Es verdad que se trata de una ilusión, pero continuamos pensando (el pensamiento de una ilusión, a tal punto no podemos desligar lo uno de lo otro).

Asimismo, Descartes —el partidario de un puro cogito que se piensa a sí mismo— se interroga sobre lo que está fundamentalmente en él y que nadie podría quitarle (lo no enucleable). ¿Va a reconocer aquí en él y para él la facultad de moverse o de caminar? Pero, como no excluye que pueda estar privado de un cuerpo, no podría contar con actividades que implican la presencia de este cuerpo para definirse. Entonces solo le queda el pensamiento, pues no puede desprenderse de él, en tal punto duplica el “yo soy, yo existo”. La desaparición de esta existencia entrañaría, en efecto, lo que ella implica: el pensamiento. Por tanto, según Descartes “soy claramente una cosa que piensa” (o mejor que se piensa a sí misma). Si el propio Dios viene a engañarlo es porque él existe, pues él no puede ser engañado si no existe.

En suma, la palabra pensamiento —la filosofía idealista y absolutizada del *cogito*— cambia de significación: o Descartes cuenta con el “me parece” (incluso si no camino me parece que camino y ya esto es suficiente) o con la equivalencia implícita entre el “yo pienso” y el “yo soy, yo existo”. También es posible que Descartes haya recurrido a lo que nadie puede abolir en mí sin suprimir mi propia

presencia. Así, es preciso que yo exista claramente para poder ser manipulado por una astucia. Esta pluralidad de respuestas o de argumentos nos conduce a sostener, con Nietzsche (1965), que “el pensamiento no puede aprehenderse de manera directa, en un estado puro y desnudo”.

El que, apoyado en una especie de intuición del conocimiento, se aventura a responder inmediatamente a esta cuestión de metafísica, como hace el que dice: «yo pienso y sé que por lo menos esto es verdadero, real, cierto», este provocará hoy en el filósofo una sonrisa y dos preguntas: «Caballero –le dirá quizás el filósofo– parece inverosímil que no os podáis equivocar, mas, ¿por qué queréis la verdad a cualquier precio?». (Nietzsche, 1965, p. 469)

Por lo demás, lo único que discutimos es el final de la cita pues. El filósofo, lejos de sonreír como lo imagina Nietzsche, se encarga más bien de sostener y saludar esta ontología: el pensamiento autonomizado y asegurado en sí mismo. Además, ¿por qué el filósofo no buscaría lo verdadero?

A nuestros ojos, para agravar el error metafísico de Descartes, el filósofo prosigue su deslizamiento (la sumisión a la gramática y la descomposición que ella autoriza) y procede a un nuevo recorte para imponer “el yo” al pensamiento que piensa o se piensa (el *cogito*). Desde el momento en que recurre a una actividad y retiene un verbo (el yo pienso), le es preciso acompañarlo de la sombra de un sujeto (el yo). En este sentido, el yo es reivindicado y colorea la operación al mismo tiempo que es espaciado de ella. Esta separación es sustancializada a pesar del lazo que la gramática trata de restaurar por las “concordancias” y otras combinaciones.

¿Pero es el yo el que piensa? ¿El pensamiento que orientamos hacia lo objetivo (el *cogitatum* indispensable) es atraído hacia su contrario, esto es, el lado subjetivo? Por ello, solicitamos a Nietzsche (1884) su violencia protestataria:

Seamos más prudentes que Descartes que ha permanecido preso en la trampa de las palabras. *Cogito*, a decir verdad, no es más que una sola palabra pero su sentido es múltiple [...] Este célebre *cogito* implica que 1º alguna cosa piensa, 2º y yo creo que soy el que pienso, 3º pero admitiendo incluso que este segundo punto sea incierto, al ser materia de creencia, el primer punto “alguna cosa piensa” contienen igualmente una creencia, la de que Pensar sea una actividad a la cual es menester imaginar un sujeto, así solo sea ese “alguna cosa”; y el *ergo sum* no significa sino eso. (p. 23, citado por Wotling, 1999, pp. 31-32)

¿Tengo necesidad, después de una verificación en la que sostengo que $7 + 5 = 12$ (una adición bien modesta), de anotar que soy “yo” el que realizó esta operación? Este añadido parecerá no solamente inútil, sino también engañoso, porque la exactitud del resultado viene precisamente de que no importa quién debe llegar a la misma suma. Descartemos lo superfluo; más vale afirmar, como en otra parte, que “ello piensa, *es denkt, cogitatur*”.

Por lo demás, ¿puedo convocar a mi antojo los pensamientos? Schopenhauer anota: “Los pensamientos no vienen cuando lo queremos sino cuando ellos lo quieren”. Es verdad que algunos han creído poder justificar esta referencia al “yo”, puesto que nosotros mismos nos oponemos, por lo demás, a las separaciones. ¿Por qué alejar al agente, al responsable? ¿Por qué no mencionarlo a la manera de una signatura en la parte baja de un texto escrito? ¿No ganaría el pensamiento si se nombrara al que lo ha iniciado y precisado? Perdería su impersonalidad, así como su austeridad. La ley y la teoría física llevan claramente, una y otra, la referencia a su autor: la ley de Gay-Lussac, la ley de Ohm, la teoría darwiniana, etc. Pero no por ello el resultado final se particulariza; solo se lo ha hecho más vivo porque evoca la audacia del que lo ha revelado.

No compartimos estas observaciones. Si la ley científica se interesa a veces en designar al científico que la ha impuesto, esta se limita a indicarlo sin que el patronímico entre en el enunciado propiamente dicho. Por otro lado, el “yo” del *cogito* está incluido en él e, *ipso facto*, lo subjetiviza y, por lo mismo, disminuye su alcance. “Por lo demás, ¿es verdaderamente el yo el que piensa?”. Nietzsche (1965), el iconoclasta, escribe una anotación temeraria al respecto:

Es difícil, por no decir imposible de establecer; por ejemplo, que soy yo el que pienso, que debe haber en general una cosa que piensa, que «pensar» es la actividad y el efecto de un ser considerado como causa, que existe un «yo»; en fin, que ya ha sido establecido lo que hay que entender por pensar, es decir, que yo sé lo que quiere decir pensar. (p. 469)

A fin de cuentas, el cartesianismo no nos lleva a rectificar o a modificar nuestra tesis filosófica resueltamente exológica; rechazamos la existencia de un pensamiento que lograría pensarse a sí mismo. ¿Qué otro contenido habría para él? Tampoco aceptamos el “yo” que se le pega, tanto más porque se pretende universal y la repartición para todos de la verdad. Incluso el “nosotros” colectivo nos parecería aún un abuso y continuaría dividiendo. Preconizamos la fructuosa complementariedad del sujeto y del objeto (indisociables), mientras que el lenguaje insinúa en nosotros sus efectos malhechores. De esta manera, disocia el sujeto (el agente), el verbo (el actuar) y el resultado operacional. Cada uno de estos momentos, desde que se los escinde, desarrolla en nosotros lo ficticio. El yo se asegura de ocupar toda la plaza. ¿Pero qué puede ser un pensamiento preocupado solamente en su reverberación? Permanezcamos en nuestras fórmulas iniciales: el objeto obliga a pensar y el pensamiento mismo se reconoce en los objetos que construye.

Si la filosofía francesa ha sido influida por el modo de andar cartesiano, también ha sido marcada —en su vertiente empírica o antropológica— por los análisis de Maine de Biran que habría de resucitar el arsenal “reflexivo” e intensificar la atracción por la interioridad (el yo íntimo del que el *Journal* nos

relata hasta las más ínfimas preocupaciones como una especie de entrevista de él consigo mismo). También el afuera saldrá de esto desacreditado y desterrado, mientras que el adentro será privilegiado más que nunca.

Es claro que Maine de Biran debía combatir desde el comienzo el sensacionismo de Condillac. En este sentido, rechaza concederle un papel a la sola impresión porque valoriza, por el contrario, lo que nosotros acá añadimos: la indispensable espontaneidad. Podría ser incluso que Maine de Biran haya deformado a Condillac con el fin de poner el acento, por un movimiento de balanceo, en el otro extremo de la actividad perceptiva debilitando el lado receptivo y aumentando el aporte del sujeto.

En efecto, para que Condillac definiera las facultades mentales y comprendiera las principales operaciones a las cuales el individuo se entrega en una especie de autogénesis, creyó que tenía que comenzar con una simple estatua que se pone a “sentir un olor de rosa”. Por una parte, decide atenerse al órgano más desprovisto y el que menos informa: “Creímos deber comenzar con el olfato porque de todos los sentidos es el que parece contribuir menos al conocimiento del espíritu humano” (Condillac, 1798b, p. 50); así se explica Condillac sobre su famosa tentativa. Por otra parte, piensa que puede sacar todo el psiquismo de este ejercicio elemental (abrirse al olor de una rosa).

El juicio, la reflexión, los deseos, las pasiones, etc. no son sino la sensación que se transforma de modo diferente. Pero, se dirá, los animales tienen sentidos y sin embargo su alma no es capaz de las mismas facultades que la del hombre. Esto es verdad y la lectura de esta obra [el *Tratado de las sensaciones*] hará sensible su razón. (Condillac, 1798b, pp. 50-51)

Se conoce su explicación: los animales no se benefician de órganos sensoriales tan desarrollados como los nuestros. Solo el tacto asegura la diferencia.

La ficción condillaciana (la estatua) significa que el filósofo espera, por medio de su odisea psíquica, descender al grado cero, a la ausencia de todo previo y a la *tabula rasa*. Pero cada uno ve el peligro que corre: no podrá engendrar “el yo” con la ayuda de la sensación más empobrecida (el olfato), y los sucesores —con Maine de Biran a la cabeza— no dejarán de sacar ventaja y aumentar la potencia del “yo”; de esta manera, restablecen el equilibrio roto. El debate que anima la psicología nos parece falso: dado que los primeros teóricos no han conservado la bipolaridad que hemos expuesto —el exterior y el interior inseparables y complementarios— entran en querellas sin fin; o bien el exterior tiende a imponerse sin lograrlo (ha sido demasiado disminuido) o bien el interior regresa fuertemente. Pero nos encierra en la prisión de una subjetividad aislada, por no decir exangüe.

Por lo demás, no excluimos que Maine de Biran haya deformado un poco la iniciativa de Condillac (1798b):

Imaginamos una estatua organizada interiormente como nosotros, y animada de un espíritu privado de todo tipo de ideas. Supusimos además que el exterior todo de mármol no le permitía el uso de ninguna de sus sentidos, y nos reservamos la libertad de abrirlos a nuestro gusto. (p. 49)

A decir verdad, esta metáfora de la estatua induce rápidamente a error a Maine de Biran: la toma al pie de la letra (sin embargo, Condillac la considera dotada de animación). Se apresura pronto, en este sentido, a anular los aportes de esta Galatea (la estatua de Pigmalión a la cual Venus le dio la vida):

Mientras que la estatua se identifica con su modificación actual, con un olor de rosa por ejemplo, como no hay de ninguna manera existencia individual ni tampoco yo, y como el sujeto que conoce o que tiene –hipotéticamente– la facultad de conocer no se distingue de ninguna forma de la cosa o del objeto que se conoce, no se puede reconocer en este primer punto de partida [...] el hecho del conocimiento. (De Biran, 1932, pp. 15-16)

Maine de Biran (1932) añade aquí en una nota:

Sentir o tener una sensación no es la misma cosa que percibir o sentir la sensación; lo primero expresa un hecho exterior [...] la segunda fórmula expresa un hecho completamente interior en el que el individuo que siente y percibe es a la vez testigo y actor. (p. 16)

Por tanto, este solo exterior no podría ser un “hecho primitivo” con el cual se construiría el “yo” indispensable en el origen. Toda la obra de Maine de Biran tratará de rebajar lo sensitivo.

Por lo demás ¿cómo una estatua, incluso bien dispuesta, podría sentir “el olor de la rosa que se le aproxima”? La primera vez que ella la respira no podría cualificarla; le sería preciso recurrir a sus recuerdos (la memoria) e incluso a una elaboración intelectual que aísla esta flor (es claramente una rosa, no la confundo con otra flor). Maine de Biran saca sin dificultad de acá la conclusión de una consciencia soberana y directamente participante.

El filósofo recuerda también que las sensaciones o las impresiones —las de los olores, sabores, incluso colores, todas vagas lo más a menudo y afectivas, mezcladas al placer o al disgusto— nos absorben y, por consiguiente, no las referimos fácilmente a un “objeto exterior”. ¿Hasta qué punto, entonces, estamos, al comienzo, inmersos en la subjetividad donde Condillac cree poder desengañarnos? De esta manera, Maine de Biran nos muestra la importancia de la interioridad (lo objetivo es tardío y es el yo el que, poco a poco, lo determina; es pues el punto de vista opuesto al que Condillac creía elaborar). Maine de Biran

va a desplegar ante nuestros ojos los poderes de la interioridad constitutiva y a reducir a casi nada lo que encierra el estímulo físico o la sensación que recibimos (su sentido). Anteriormente hemos sostenido que no podemos separar lo “receptivo” y lo “cerebral”, puesto que viven el uno del otro o el uno por el otro. Pero aquí, por el contrario, asistimos a la absorción del uno por el otro y a la glorificación del uno que termina por suprimir el otro. De ahí resulta la fisura entre el afuera (y lo que tiene que ver con él) y el adentro, que es lo único que cuenta.

Primera batalla o primer argumento: Maine de Biran corta en dos la sensorialidad. En este sentido, le da su parte al fuego: uno de los grupos saldrá casi eliminado porque el sujeto no puede asumirlo y, por tanto, lo abandona. Por otro lado, el segundo grupo se beneficia de un psiquismo que lo fundamenta y lo enriquece. Debemos contar con dos tipos de sensibilidad: de acá se sigue que la repetición anula rápidamente la primera. De esta manera, el que habita cerca de un molino ruidoso termina por no escucharlo (la costumbre), mientras que la misma repetición exalta la segunda. Por ello, gracias al ejercicio, la percepción se vuelve más distinta, incluso si a veces es necesario temer el peso de la rutina.

Si estoy expuesto durante mucho tiempo al mismo grado de temperatura, si siento frecuentemente el mismo olor, el mismo sabor, terminaré por no sentir nada del todo, y aunque la causa subsista siempre afuera ella será, para mí, como si no existiera. (De Biran, 1841, p. 74)

Convendría, sin duda, distinguir dentro de esta clase esas afecciones que marchan por sí mismas a su borradura: “las percepciones sordas, confusas, imposibles de localizar” (y la memoria de Maine de Biran sobre las *percepciones oscuras* prueba que no las ha ignorado). Estas últimas definen el grado más bajo de una organicidad ciega.

Del conjunto que acabamos de evocar, desprendamos rápidamente los “estados” que precisamente el hábito despierta, en lugar de disminuirlos. Maine de Biran llega hasta deplorar que un mismo término —el de sensación— sirva para designar a los unos y a los otros, mientras que todo los aleja:

Si nos servimos del mismo término sensación para expresar, ora una simple modificación afectiva, ora un producto compuesto de una impresión, de un movimiento, de una operación, etc., ¿no habrá que temer que la identidad de expresión nos lleve a confundir frecuentemente cosas por completo diferentes y que solo sirva para confirmar ilusiones a las cuales estamos ya bastante inclinados? (De Biran, 1841, pp. 20-21)

En este último caso el sentir no consiste en padecer, sino en recibir lo que nos concedemos gracias a la energía que gastamos. El yo trabaja primero en producir, después en recolectar lo que ha provocado. Por ejemplo, si el tacto se limita a un contacto, solo nos informa medianamente. Pero desde que nos movemos

y exploramos lo real, tomamos conciencia de algunas pequeñas resistencias: la eventual rugosidad (o de la lisura), las finas asperezas, en resumen, un campo por fin diferenciado. Por lo demás, por esto conviene añadir a los cinco sentidos tradicionales un sexto, así como lo pedía Destutt. Este hace de coeficiente y anima todos los otros, es decir, la motilidad; nuestro propio ojo solo puede ver a través de sus propios movimientos.

Cuando me muevo, mi ser se extiende afuera, pero todo el tiempo presente a sí mismo. Se reencuentra, se capta [...] Cada movimiento, cada paso que da, es una modificación muy distinta que me afecta doblemente tanto por sí misma, como por el acto que la determina; soy yo el que mueve, o que quiere mover, y es además el yo el que es movido. (De Biran, 1841, p. 23)

De la misma forma, si realizo un gesto o si me desplazo de un lugar a otro, creo de cierta manera la impresión que experimento.

Finalmente, la fuerza de este análisis biraniano viene de una completa inversión: la sensación, que en principio nos abre al mundo exterior, con este filósofo se vuelve lo que el “yo” se concede a sí mismo. La tesis de “la interioridad pura” nunca ha conocido semejante fiesta, puesto que el yo o la autoconstitución se impone allí donde este siempre se había visto en una situación de pasividad (el que recibe o es informado).

Por lo demás Maine de Biran (1932) reconoce que mete sus pasos en las huellas de Descartes:

Recojo —escribe él— el principio de Descartes: «Yo Pienso, yo existo» y, descendiendo en mí mismo, busco caracterizar más expresamente cuál es este pensamiento primitivo, sustancial, que está llamado a constituir toda mi existencia individual, y la encuentro identificada en su fuente con el sentimiento de una acción o de un esfuerzo querido. Este esfuerzo será pues para mí el hecho primitivo. (p. 177)

Lo más notable es que Maine de Biran acompaña su punto de vista con numerosas consideraciones médicas o fisiológicas interesantes: por ejemplo —como lo sostiene su tesis—, le reconoce al elefante una especie de inteligencia que lo distingue de los otros animales, porque a pesar de su peso y de su lentitud para desplazarse, su trompa se muestra con tantas actuaciones y tan móvil como la mano del hombre. Maine de Biran puede escalonar, entonces, los animales según el número y la finura de sus órganos motores.

El filósofo recuerda numerosas experiencias intentadas por los unos y los otros, susceptibles de reforzar sus conclusiones. Buffon, por ejemplo, en una *Memoria sobre los colores artificiales*, señala que si el ojo se fija sobre un color termina rápidamente por no verlo más (la extinción del afuera). Pero en presencia de una mezcla de azul y de verde, dado que ha sido acaparado antes por

el azul, este ojo no distingue ya el verde. En resumen, la sensación, cuando no intervenimos, pierde su consistencia, por lo que no merece servir de pilar de la psicología y mucho menos de la autogénesis de la personalidad.

Segundo argumento y segunda batalla. El filósofo no se limita a despreciar la pura impresión en provecho de una sensación que solo existe a través de nuestra participación (en marcha hacia la autoconstitución de un yo soberano). Antes bien, multiplica los análisis, incluso los más radicales, que confirman la extenuación de la "receptividad".

En efecto, solo escuchamos si hablamos y porque hablamos; los sonidos solo nos llegan si sabemos articularlos y retomarlos, así como lo prueba el sordomudo. Aquí, el oído recoge lo que producimos, así como la voz emite lo que nos ofrecemos y recibimos. No se puede imaginar un circuito más cerrado. Las dos funciones, o más bien los órganos, permanecen separadas; en estas condiciones, la actividad no corre ningún riesgo de ser confundida o absorbida por la "pasividad".

Es imposible ir más lejos puesto que somos a la vez la causa y el efecto, la producción y la recepción. Nos modificamos sin la intervención de un factor extraño. Tal es acá el punto fuerte de la teoría: tomamos todo a nuestra cuenta y el bucle se cierra sobre sí mismo. ¿Pero si alguien distinto de mí mismo me habla, no tengo que escucharlo? Es menester, sin embargo, acompañar esta palabra que deseo escuchar; debo murmurarla interiormente y replicarla. Escuchar se convierte en hablarse a sí mismo. Solo nos recibimos a nosotros mismos y esta autoefectuación no conoce límites. Antes bien, va a dar cuenta de nuestros pensamientos más complejos: "El oído y la voz están siempre en acción en nuestras operaciones intelectuales más secretas, que son como discursos que nos dirigimos bajito a nosotros mismos pues es necesario siempre que escuchemos nuestras ideas para concebirlas" (De Biran, 1932, p. 497).

Tercer argumento y tercera batalla. Se trata siempre de ir lo más lejos posible en lo que disminuye la impresión (la guerra librada contra la exterioridad). Precisamente, la simple palabra que designa la cosa va a permitir anular "lo que recibimos", esto es, lo sensorial mismo. En efecto, el lenguaje goza de un poder incomparable: gracias a él, la "cosa" que indica se vuelve o permanece presente mientras que está ausente. Ayer dependíamos de los objetos (por lo demás débilmente, si se sigue a Maine de Biran, puesto que solo contaban en la medida en que los invistiéramos e incluso los imitáramos). De aquí en adelante, dueños de los signos, nos hemos deshecho de ellos. Nos volvemos los amos de nuestros recuerdos, así como de nuestros pensamientos. Repitiendo aún la palabra, descubrimos cada vez al "yo" que se hace presente a sí mismo.

En esta óptica, Maine de Biran no duda en retomar por su cuenta la concepción de los Ideólogos y especialmente la de Lavoisier (para este científico, una ciencia solo es una lengua bien hecha). En este sentido, Maine de Biran (1841) escribe:

La lengua de la química moderna es bien propia para servirnos de ejemplo; retenemos sus términos con tanta facilidad que captamos las ideas; nunca los unos se aíslan de las otras y no se puede aprender ya la lengua sin la ciencia como tampoco la ciencia sin la lengua. (p. 240)

Maine de Biran añade acá una lluvia de ventajas: la claridad, la rapidez, la precisión, e, incluso, las articulaciones halagüeñas para la oreja facilitan tanto la evocación como la pronunciación. Finalmente, esta etiqueta dice a menudo más de lo que ella designa. Por otra parte, ella implica “la voz”. En este sentido, confirma nuestro poder personal, lo que excluye la simple pasividad y supone nuestro concurso activo, esto es, el pensamiento.

Es verdad que un instrumento que ayuda tanto arriesga con perjudicarnos debido a su eficacia y de su autonomía. El filósofo teme que las palabras, que han permitido nuestra victoria sobre lo real (de acá en adelante expulsado), sustituya a tal punto eso real, que podrían encerrarnos en la temible prisión de una escolástica fantasmática sin vínculo con nuestro universo. Maine de Biran condena, por esta razón, “la lengua universal” que se desarrollaría sin preocuparse por lo que ella representa, esto es, el programa leibniziano de la combinatoria (una pasigrafía). En los escritos de Maine de Biran leemos, entonces, un llamado de atención contra las “trazas” o los equivalentes motores e icónicos. Si gracias a ellos hemos escapado a la tiranía de las cosas (presión e impresión), esta no es una razón para caer en lo opuesto, esto es, la entrada en lo imaginario. Debemos imperativamente permanecer en el interior del querer, que a su vez se ha emancipado de la sensibilidad.

Pero W. James habría de asestarle, sin embargo, un golpe a la teoría biraniana que, so pretexto de liberarnos, nos ha atrincherado en la subjetividad (y por el descenso de esta pendiente, el filósofo no dejará a continuación de entrar en lo inmaterial —un alma enteramente despojada de sus lazos con el cuerpo— y por ahí el descubrimiento de otra vida).

James debía descubrir en el movimiento voluntario (el sentimiento del esfuerzo) el temblor obligado de los músculos exteriores, así como numerosos acompañamientos corporales (una respiración jadeante, la glotis que se cierra, etc.). La acción que decidimos se localiza ante todo en la periferia y no en la sola y pura interioridad.

No es posible cortar lo cerebral y lo muscular, el adentro y el afuera. El esfuerzo los reúne. Querer significa sobre todo comenzar y, por ello, para y con él, un lado centrípeto. En caso contrario, la decisión que creemos haber tomado no se inscribe e irá a perderse en la virtualidad o la sola eventualidad.

La obra de Maine de Biran nos ha parecido ejemplar: ha sacado el conjunto del psiquismo de un solo lado (la interiorización); pero la cuerda ha sido tan tensada que debía romperse. A su manera, esta filosofía recomienza, *mutatis mutandis*, el cartesianismo: el pensamiento encerrado sobre sí mismo cree poder reengendrar el mundo a partir de sí mismo; de ahí su soberanía. Maine de Biran también piensa reencontrar el absoluto “del sentido íntimo” con el sentimiento del esfuerzo, pero finalmente no pudo separarlo de la corporeidad ni de su presencia.

Más próximo de nosotros, el psicoanálisis habría de amplificar e intensificar lo que los metafísicos (Descartes) y los psicólogos (Maine de Biran) habían tratado de establecer: en lo más profundo de nosotros no se situaría “el yo”, sino “un yo más abisal” que habría constituido el superyo, esto es, un “inconsciente” que equivale más a un hiperyo que a un hipoyo. En efecto, este me originaliza: el “yo” condensa la trivialidad y lo ordinario, mientras que el superyo designa las normas sociales a las cuales estamos sometidos. También el terapeuta deberá salir al descubrimiento de “esta alma oculta” (la psicología de las profundidades), puesto que esta dará cuenta tanto de nuestra conducta como de nuestros fracasos. Bajo cualquier hipótesis, instala en nosotros la dualidad o al menos una escisión que puede desorganizarnos.

Pero nosotros no tomaremos por ese camino. Para nosotros, el adentro o lo que se considera como tal se reconoce siempre afuera. Y el psicoanálisis, tal como lo comprendemos, no rompe esta perspectiva porque nos parece verdad que el “inconsciente” se lee y se descubre en plena visibilidad. Se “entrega” y se exhibe a nuestros ojos aun cuando no lo veamos. La anotación de Valéry no hace sino resonar: “Tratar de ver lo que es visible, y sobre todo de no ver lo que es invisible. Los filósofos expían con bastante frecuencia la falta de haberse dedicado a lo contrario”.

¿No tiene el psicoanalista, en la cura, el papel de una pantalla en la que se proyectan las estructuras neuróticas, los fantasmas y los deseos (prohibidos)? Generalmente, en la vida ordinaria —el adentro colorea el desenvolvimiento de nuestras relaciones— la transferencia funciona, pero implica inmediatamente la respuesta de una contratransferencia, lo que enreda pronto y limita los intercambios. A la agresividad eventual, respondemos con la misma violencia y salida de la reprobación. Pero el analista —especie de virtuoso de su dispositivo “óptico”— ha aprendido “la neutralidad” sin importar lo que ocurra;

por consiguiente, el enfermo despliega sobre él sus propias pulsiones. Ya nada obstaculiza este movimiento, puesto que el analista se dedica a recibir lo que el sujeto concentra en él. ¿Si, por ejemplo, el paciente no viene a la cita, llega retrasado, se comporta de manera desprendida, insólita o agresiva, no es el comienzo, la entrada en una escenografía indicadora? ¿Pero qué sucede si el analizado se encierra en el silencio y también en la más completa inmovilidad, si no dice ya nada y no se mueve? Se trata entonces de una sintomatología ruidosa y prometedora. Ya se resiste el sujeto y, por tanto, lucha contra fuerzas que no dejarán de manifestarse. Cederá entonces, puesto que comienza por construir barricadas y por defenderse. Además, el terapeuta también ha aprendido a pillarse los menores “tics”, los gestos, las mímicas, todo lo que es lateral y mínimo que vigilamos mal y que no podemos contener. La censura se fija probablemente sobre lo que ella juzga “fundamental”. Por ello, esta focalización filtra lo que considera secundario, pero que no por ello deja de ser revelador.

Por lo demás, Freud no ha dejado de darnos las claves gracias a las cuales interpretamos “la vida cotidiana”: los olvidos, los lapsus, los gustos y las repulsiones, las exageraciones notorias, los juegos de fisonomía, las repeticiones estériles, etc. No existe nada que no nos “traicione” (a nuestros ojos no se trata de una especie de engaño puesto que el sujeto desea comunicar lo más íntimo que tiene). La sola manera como caminamos, nos articulamos (precipitada o confusamente, o pretenciosa o metódicamente) o nos vestimos es suficiente para “develarnos”. Freud (1934) ha dado numerosos ejemplos de esto; mencionemos uno de los más anodinos:

E. Jones cuenta que, por razones que ignora, dejó una vez, durante varios días sobre su escritorio una carta que había escrito. Por fin se decidió a expedirla, pero le fue devuelta por la oficina de Correos pues había olvidado escribir la dirección. Habiendo reparado este olvido volvió a echar la carta al correo, pero esta vez olvidó poner las estampillas. Una tal repetición del acto fallido le obligó a confesarse que en el fondo no quería mandar la carta mencionada. (Freud, 1934, p. 65)

Los olvidos o los actos fallidos, entre un rosario de otros, alegan a favor de un inconsciente que nosotros consideramos periférico o claramente superficial.

El Rorschach, por su lado, nos confirma la extrema difusión de lo que creíamos conservar en nosotros: es suficiente con que se disponga ante nosotros un conjunto no estructurado (en el límite, como se sabe, manchas de tinta; pero sería mejor, con el fin de limitar la artificialidad, colocar en un rincón de una pieza con poca luz un conjunto de cosas heteróclitas inciertas y desorganizadas) para que, inmediatamente, si no conocemos la astucia, percibamos lo que tememos o lo que esperamos. En resumen, desde que la pura exterioridad se reduce o incluso se anula, terminamos por “exponernos nosotros mismos”; le damos a los otros la posibilidad de vernos. La ausencia de un contenido que nos bloquearía y se

impondría descomprime sin dificultad un yo que se propaga. No solamente nos preocuparemos entonces del “contenido” (lo que el espectador ha observado o creído reconocer), sino también, más ampliamente, conviene tener en cuenta “la manera” como es leído este afuera. ¿El sujeto retiene el conjunto o los detalles? ¿Y cuáles detalles? Se distinguen los internos y los periféricos. En principio, los segundos son más importantes para la evaluación porque van en el sentido de la “desconcentración” y, por tanto, de una liberación con respecto a una unidad demasiado defensiva y coloreada de narcisismo. Pero si “el todo” se impone, juzgamos, *grosso modo*, este síntoma como positivo. Sin embargo, lo mejor consiste en ligar “este conjunto” a las particularidades que lo singularizan, lo que indica una mirada que no está demasiado desprendida y que muerde lo real. Imaginamos que un esquizofrénico aislará elementos puntuales eventualmente ridículos y de los más mínimos. Desintegrado él mismo, desconoce la unidad del cuadro que se le ha presentado. De esta manera, captamos tanto las aptitudes como las deficiencias a través de la apercepción externa en la descripción de lo que nos ha sido mostrado. En resumen, en lo que vemos nos damos a ver; el afuera dice a su manera el adentro.

Los analistas de la psiquis han puesto a punto muchos otros procedimientos destinados a facilitar la relajación del yo y, por tanto, favorables a su visibilidad: el sujeto no puede defenderse de las trampas que se le han tendido y que incluso no sospecha. Jung ha utilizado la siguiente estratagema: pronuncia una palabra ordinaria cualquiera y le pide a quien acaba de escucharla que reaccione inmediatamente con asociaciones libres. ¿Qué es lo que el signo verbal desata en él? Por ejemplo, si digo agua podrá venir enseguida: vaso, fuente, sed, lavadero, etc. Un cronómetro permite, al mismo tiempo, medir “el tiempo de respuesta” (y sobre todo el de la “latencia” o del retardo). En efecto, si en esta palabra inductora afluyen recuerdos embarazosos, evoca situaciones prohibidas o incluso emociones antiguas, pierde su “indiferenciación” o su neutralidad que facilitaba los automatismos y la rapidez serial. Las secuencias que tardan en llegar son suficientes para detectar la molestia, e incluso la nebulosa sensible, que el observador busca precisar.

Desea llegar a “una escena subyacente” que abriga el psiquismo de quien se interroga. El pasado o el traumatismo entabando la fluidez de la respuesta indicarían “la fijación”.

En esta misma perspectiva debemos también reconocer la importancia de algunos análisis de Reich que constituyen la biopsiquiatría que él ha fundado, aunque ella se haya perdido en consideraciones insostenibles, por no decir delirantes. Este psiquiatra no ha dejado de tomar en serio la idea de que el enfermo no deja de expresarse abierta y corporalmente (en las antípodas de lo

oculto o de lo abisal). Reich desconfía de los decires del enfermo porque ellos le sirven de “mecanismo de defensa”; su habilidad de hablar le permite llenar el vacío y desviar la atención, que sería preciso ponerle a la complicación gestual (el manierismo), a las rigideces o a las zonas inmovilizadas o retraídas. De esta manera, nada sería más revelador que una perturbación de la respiración (se vuelve superficial, inspiramos mal como si nos defendiéramos de lo que entra en nosotros, lo que significa la alteridad que nos amenaza y que nos gana). Por lo demás, los antiguos localizaban en el diafragma las afecciones del alma (*phrène* designa en griego el músculo que separa el corazón y los pulmones de las vísceras inferiores, pero también la sede de los sentimientos y de las pasiones, en fin, de la inteligencia misma. De acá proviene nuestra palabra frenesí. El sufijo *phrène* se reencuentra en los vocablos psiquiátricos como oligofrenia y esquizofrenia. Sin duda, los griegos habían remarcado la fragilidad de lo respiratorio. Los Latinos retomaron esta tesis puesto que su *spiritus* remite tanto al soplo como al alma).

El cuerpo, del que no podría separarse el alma, no puede dejar de exhibir, a su manera, sus malestares o la inadaptación que lo golpea. No existe ningún síntoma psicopsiquiátrico que no se histerice, puesto que el trastorno vivido implica siempre una demanda comunitaria. Por tanto, se dirige a los que nos rodean (sea que comporten una acusación o sea que reclamen una ayuda). El paciente reacciona con crispaciones, reticencia o con reserva; necesariamente debemos destacar, en tal o cual lugar sensible, una especie de fractura y su rigidez subsecuente. “Una actitud positiva y generosa frente a la vida solo es posible si el organismo se comporta como una unidad, si las emociones correspondientes circulan libremente en los órganos y tejidos” (Reich, 1971, p. 324). Y Reich debía enseñarnos a examinar cuidadosamente las diversas regiones corporales tocadas electivamente por la neurosis: el anillo ocular, después el oral, el torácico, el diafragmático (por no decir respiratorio), el abdominal, etc. Todos ellos son segmentos naturalmente llevados a significar (al yo indirectamente). En cada nivel observamos sin dificultad “una contractura” a tal punto que la salud va de la mano de la flexibilidad, la variedad y la movilidad. Por ejemplo, según Reich (1971): “Las expresiones afectivas que corresponden al deseo de llorar, de morder, de vociferar, de chupar, de gemir son tributarias de la libre movilidad del segmento ocular” (p. 313).

Se adivina cómo el terapeuta buscará, en un primer momento, romper las “resistencias” y obligar al neurótico a favorecer la circulación en el conjunto de su cuerpo que escapará *ipso facto* a la escisión.

Recordemos que esta psiquiatría somatopsíquica se cuida mucho de intentar una exploración de lo inaccesible y de la mitología de la profundidad o

de la interioridad, a la que recusa con vigor. Se atiene a la musculatura; ella es excelente para mostrar las marcas de la crispación que exponen el psiquismo. A él le parece necesario “tocar” al paciente y escrutar su cuerpo. El psicoanalista clásico permanece demasiado encerrado en la palabra, los fantasmas, lo que implica, con respecto al paciente, la distancia o el alejamiento.

En todo caso no podríamos aceptar la arquitectura freudiana: el yo, el superyo, el inconsciente (o el ello). ¿Cómo admitir que este último se alojaría en el fondo de nuestros actos y que podría incluso inspirar, mientras que su realidad se presta a tantas dudas? Estamos de acuerdo con Sartre (1981) que ve en él el solo “hecho de conocer lo que no se quiere conocer”. Para que la censura reprima tan eficazmente, es preciso (sin riesgo de equivocarse puesto que sabemos de su vigilancia) que haya descubierto lo “prohibido” y lo que ella debe impedir. Se sigue, entonces, la identificación del inconsciente: tiene que ver más con una sobreconciencia que con la ignorancia o con lo desconocido; solamente fingimos ignorarlo mientras que nos obsesiona y nos está perpetuamente presente (ique no se filtre y que no atravesase la defensa!).

Sartre (1981) relata, en *El ser y la nada*, situaciones donde funciona esta ambivalencia: lo ignoro, es decir, que “lo sé para no saberlo”, tal como aquella muchacha que mantiene una relación amorosa, busca prolongarla, termina incluso por ceder su mano al que la seduce y que acepta lo que, sin embargo, rechaza.

Abandonar la mano es consentir por sí misma al flirt, es comprometerse; retirarla es romper la armonía turbia e inestable que constituye el encanto de esa hora. Sabido es lo que se produce entonces: la joven abandona su mano, pero *no percibe* que la abandona. No lo percibe porque, casualmente, ella es en ese instante puro espíritu [...] Y entre tanto, se ha cumplido el divorcio del cuerpo y del alma: la mano reposa inerte entre las manos cálidas de su pareja, ni consentidora ni resistente: una cosa. (Sartre, 1981, p. 101)

Esta mujer se ha refugiado en la trascendencia y se ha transformado también en un objeto (la facticidad) en un desdoblamiento radical y operacional. Una hendidura así organizada tiene que ver con una astucia (la duplicidad, la mala fe). Ante nuestros ojos, a través de esta escena, Sartre nos muestra el trabajo del inconsciente hace sus preparativos a través de la construcción de un sujeto que obtiene satisfacciones a pesar de las prohibiciones que pesan sobre él.

Rematemos nuestra demostración: si es verdad que el adentro no deja de manifestarse afuera (el inconsciente no está alojado en el fondo de nuestro ser, en una especie de noche), se expresa a plena luz. Pero, en el sentido contrario, el adentro nace de la interiorización de un afuera impregnante. Tampoco nos sorprende que este pueda, de alguna manera, volver a la superficie de donde viene.

¿Qué encontramos, en efecto, en este aparente “adentro” que no sean los residuos de nuestro medio, nuestra educación, nuestros sueños y nuestras contradicciones mal resueltas? La sociedad familiar, la primera y la que más marca, solo vive de sordos enfrentamientos. Esta dinámica se imprime en nosotros. Los hijos se celan entre sí puesto que el uno le quita al otro el afecto que se reservaba: de aquí el drama de Caín que debía matar a su hermano Abel. Las niñas tampoco escapan a su inferiorización, aunque sueñen con ser metamorfoseadas en muchachos sin que haya necesidad de recurrir al fantasma de la escena de la castración (el complejo de Diana). Finalmente y sobre todo el niño, sometido a la triangulación edípica, no puede más que odiar a su padre en la medida en que él le roba a su madre (por esto también el incesto). Esta guerra intestina terminará sin duda por agotarse o extinguirse, pero se instalará en los recuerdos y forjará nuestra arqueología neurótica.

Gracias al conocimiento de esta trayectoria, cuasi inevitable, el psicoanálisis logrará sacar de la oscuridad lo que nos paralizaba o continuaba subyugándonos y engulléndonos. Pero, por una parte, este reinserta en la sociedad al que se alejaba de ella (salvándolo de su pasado lo reintegra), al mismo tiempo que, por otra parte, castiga su deseo que seguía una pendiente incestuosa. Por este hecho, firma tanto una victoria como una derrota; victoria porque el sujeto desdramatiza su existencia, liquida de alguna manera lo que lo invadía y regresa a conductas “normalizadas”; pero fracaso porque el beneficiario de esta cura no cuestiona, sino que por el contrario acepta lo que lo había asesinado. Se “mitridatiza” [se inmuniza acostumbrándose al veneno], se pliega a un medio patógeno. Pierde así lo que lo hacía original; se “uniformiza”.

Concluimos que el adentro, dirigido por el afuera al que reproduce, está alineado sobre él. No discutimos la importancia de la comunidad familiar —la fructífera relación padre, madre, hijo⁶—, pero ella solo vale en la medida en que no se endurece y termina por autorizar libres intercambios. La verdadera educación, así como lo indica la palabra (*educere*, conducir al afuera), debe ayudarnos a abandonar la esfera que nos ha formado primero. Los otros grupos en los cuales entraremos deberían beneficiarse de nuestra salida del primero que nos acaparaba. En caso contrario, recomenzamos y corremos el riesgo de deslizarnos, por ejemplo, hacia el paternalismo. Por esto somos partidarios de una psicoterapia que nos acomode a nuestro pasado: si por un lado lo liquida, por el otro lo hace habitable; expulsa lo patológico residual, pero conserva el cuadro y sus valores latentes.

Correlativamente, no logramos considerar como “una tendencia fundamental” que nos empujaría a la autodestrucción (la pulsión de muerte). Interpretamos de

⁶ Remitimos a nuestro texto *Une nouvelle morale : Famille, travail, nation* (Dagognet, 1998). Nota del autor.

otra manera tanto su presencia como su virulencia: vemos acá la consecuencia de una cultura (el afuera) que solo conoce la rivalidad, la avidez y la eliminación de los prójimos considerados como competidores o como adversarios. Esta guerra incesante, que reviste las formas más mezquinas (¡pienso en estrangular al que abrazo!), termina por transmitirse a la psique. Antes que tener que soportar el odio y la violencia (que va a invertirse en autoagresión), ¿cómo no preferir la paz, el nirvana y la desaparición de sí mismo?

¿Es esta una anotación arbitraria? B. Malinowsky, etnólogo de Melanesia, evoca un mundo que no conoce estas vicisitudes: por una parte, la sexualidad se practica desde la tierna edad y no conoce la represión (o la censura); por otra parte, la opresión y sus complicaciones solo aparecen en el momento en que el matriarcado cede ante el patriarcado y cuando, paralelamente, las riquezas se acumulan y arrastran consigo la monogamia con el fin de evitar la dispersión de los bienes. En resumen, de manera casi experimental, el etnólogo discierne los comienzos de una economía del provecho y del intercambio, así como lo que rompe la primera comunidad, puesto que los unos (los propietarios) van a aplastar y a someter a los otros (los desposeídos). Pronto aparecerán los daños de la ascesis y los controles que pesarán sobre la libertad genital.

Bien sea que se trate de la familia o del medio social más amplio (el mundo de la producción que termina por comandar el de la reproducción), ellos repercuten sobre nosotros y nos condicionan. El afuera posee un tal poder de malignidad que envenena al sujeto, un sujeto que incorpora en sí lo que algunos no dejan de descubrir (luego) en él, en su fondo.

Debemos pues resolver aquí: a) el adentro solo se manifiesta afuera, incluso si no sabemos reconocerlo ahí (el inconsciente se oculta allí donde no pensamos desalojarlo). Fue Balzac el que con su *Dime cómo caminas...* nos inició en esta lectura. b) El afuera, por su lado, no deja de confundirlo todo, de ocupar y de impregnar el adentro. Sin embargo, la filosofía no ha tenido en cuenta la existencia de esta bipolaridad y se ha consagrado, más bien, a una concepción del sujeto separado y único soberano.

Los motivos que han pesado para ella, que presiden la dualidad (un adentro sin verdadera relación con un afuera que lo alienaría), varían, como lo hemos anotado en nuestro recorrido. Descartes se adhiere a esto porque no cuestiona el lenguaje y sus construcciones gramaticales que le obligan a distinguir el sujeto, el verbo y el complemento; de ahí la idea de una actividad pura e independiente (el pensar) desprendida de aquello a lo que se aplica (el complemento obligado). Por su parte, Maine de Biran, que busca examinar hasta el mínimo movimiento (el gesto), aísla la iniciativa que lo gatilla, de la participación muscular, que la escolta desde el comienzo. Cree que se puede desprender la intención —el

querer (o el programa) — de su traducción somática, disociación que falsea sus conclusiones. Este filósofo, replegado sobre sí mismo, inseguro y dudando, se felicita entonces por haber encontrado en sí mismo un poder que trascendería los determinantes que lo acompañan. Finalmente, el psicoanálisis justifica ya el largor de la cura por la inercia y la resistencia de aquello que él cree que saca de la sombra: lo falsamente enterrado que, sin embargo, solo pide ser encontrado. Al alojarlo en lo inaccesible (en el fondo) aumenta su mérito: desenterrar lo que habría sido recubierto. Al mismo tiempo, el psicoanálisis se hace cómplice de la mistificación porque considera como “científico”, médico o realista lo que tiene que ver con las secuelas del mundo capitalista, por sí mismo patógeno. Por no reconocerlo, fabrica “entidades pulsionales o instintuales” bastante gratuitas. Considerar como objetivo lo que resulta más o menos directamente de un conjunto económico-cultural conduce a tomar la sombra de lo real por lo real mismo, lo que significa el peor de los errores especulares.

Evitemos, sin embargo, un posible malentendido: no discutimos la existencia de un yo (el ego) particularmente activo, sino que ya lo hemos ligado a la sensorialidad que en sí misma es directamente informante. Tenemos una particular consideración con este bipolo, generalmente sacrificado en provecho de la *sola mens* (el solo pensamiento que se pensaría a sí mismo), a tal punto que ya no es comprensible el lazo entre “la impresión” desacreditada, considerada como un simple choque, y su entrada en una inteligencia que la recibe. Creemos poder asegurar la simbiosis entre este primer afuera —la corporeidad avisada y que nos avisa— y el adentro (la cerebralidad).

Pero el yo, tal como lo comprendemos, no se sitúa allí donde los antropólogos lo han implantado con frecuencia. En gran medida, si registra “mensajes” que los órganos sensoriales le dirigen, él se visualiza sobre todo afuera porque se dedica —como lo mostraremos ulteriormente— a modificar el mundo (la técnica, el arte, e incluso las prácticas religiosas). No acantonamos al ego en la sola receptividad, puesto que él va a disponer lo que lo tocará o lo rodeará.

Previamente a esta construcción, el yo no se reduce a la sensorialidad; nace también en la intersección de las comunidades a las cuales pertenece (la familiar, la profesional, la cultural, la social, muchos medios en los cuales está inmerso comprendido el de su domicilio y el de su vecindario).

¿Qué soy o dónde estoy, sino en la intersección de círculos que me rodean y que pueden oponerse entre ellos para obligar a decisiones inevitables? Por ello, concedemos valor a la sociometría, no solamente porque ha hecho congeniar abiertamente las viejas nociones de yo (*moi*) y de sí (*soi*)⁷ o porque en el mismo

⁷ Moreno (1954) afirma al respecto: “los conceptos de yo y de sí me parecen que son mediocres puntos de partida [...] Son conceptos vagos, incomprensibles, intangibles”.

movimiento define el individuo como enclavado por multiasociaciones, sino porque nos enseña también a evaluar la intensidad y el poder de estas diversas inclusiones. ¿Por qué, según ella, cada cual está obligado a una existencia interactiva, sino es porque solo ella revitaliza y estimula al sujeto? Por acá se confirma lo que los economistas han verificado, es decir, que el trabajo productivo supone la división de las tareas, pero sobre todo la reunión en el mismo taller de todos los obreros (solidarizados). Adam Smith, como Marx, ha insistido sobre este operador de la actuación industrial. Marx incluso va más lejos: si estos obreros son enganchados a ocupaciones distintas, sin relación los unos con los otros, su sola aproximación bajo un mismo techo es suficiente para que produzcan más. “El simple contacto social engendra una emulación... La razón de esto reside en que el hombre es, por naturaleza, sino un animal político, como entiende Aristóteles, por lo menos un animal social” (Marx, 1946, pp. 262-263).

Para medir las atracciones y las repulsiones de los unos con respecto a los otros, la sociometría recurre a hábiles estratagemas. Veamos una: pretendo que me es necesario fragmentar el conjunto o la banda, con miras a una o a otra operación, cualquiera que sea la razón dada que haga creíble la formación de grupos limitados. También se le va a solicitar a cada uno que escriba o al menos designe los nombres de aquellos con los cuales desearía estar asociado, por no preguntar los nombres de aquellos con los cuales se entiende mal. Incluso, si es posible, preguntaremos por quién puede ser seleccionado; se le concede valor a la “escogencia recíproca”: uno es querido por otro que también lo desea. Tratamos de esta forma de fijar las líneas estructurantes o la red constitutiva de esta microsociedad. Seguramente, esta prueba tiene sus límites: si el interrogado tiene, por ejemplo, demasiado en cuenta la naturaleza de la tarea prevista (aunque irreal), puede alinear los nombres de los que juzga más competentes en este dominio con el fin de estar unido a ellos. En este sentido, no descubre los lazos afectivos y personales que la cartografía o el sociograma esperaba obtener.

De todo esto resultan para nosotros dos principios de base. 1) Los aislados corren riesgos. Tienden a intensificar su confinamiento, su “marginalidad”. Se ha podido observar que los que son alejados o rechazados cometen muchos más accidentes de trabajo que los que son incorporados a un equipo. En resumen, marcharían directa o indirectamente, si no hacia la enfermedad mental, al menos hacia una grave inadaptación, premisas de la autoacusación y de la depresión. 2) Por el contrario, los privilegiados no cesan de extender sus contactos humanos. Soportan impunemente las sacudidas que agitan tarde que temprano a los conjuntos y gozan de una vigorosa salud. Emprenden y arrastran.

Debemos a los socioterapeutas una clara lección: la existencia misma de un individuo, lo que él cree “original” y personal, refleja la sorda organización

en la cual está inserto y de la que depende. El yo, en tanto que tal, sustancialmente hablando, no existe; él resulta de su pertenencia a muchas comunidades. Asimismo, lo más interesante consistiría en analizar los conflictos y los desgarramientos posibles que nacen de su adhesión a estos sistemas que se combaten en él. Nuestra conclusión debería salir reforzada: el yo solo vive de la intersección de estas redes que expresan los vínculos tanto como las distancias de los individuos entre sí.

Referencias

- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Paidós.
- Bergson, H. (1962). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Sudamericana.
- Bergson, H. (1963). *Materia y memoria & Evolución creadora*, in H. Bergson, *Obras escogidas*. Aguilar.
- Berkeley, G. (1944). Tres diálogos entre Hylas y Philonous. En A. Leroy (trad.), *Œuvres choisies 2*. Aubier.
- Berkeley, G. (1968). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Losada.
- Bichat, X. (1800) y Pichot, A. (1994). *Recherches physiologiques sur la vie et la mort (première partie); Anatomie générale appliquée à la physiologie et à la médecine (préface, Considérations générales); Discours sur l'étude de la physiologie*. Flammarion.
- Cabanis, P. (1802). *Rapports du physique et du moral de l'homme. Tome premier*. L'imprimerie de Crapelet. <https://bit.ly/2U1Q5N2>
- Condillac, E. (1798a). *Oeuvres de Condillac. Tome I. Revues, corrigées par l'auteur, imprimées sur ses manuscrits autographes, et augmentées de la "Langue des calculs", ouvrage posthume. Essai sur l'origine des connaissances humaines*. L'imprimerie de CH. Houel. <https://bit.ly/211Diy7>
- Condillac, E. (1798b). *Oeuvres de Condillac. Tome III, revues, corrigées par l'auteur, imprimées sur ses manuscrits autographes et augmentées de la Langue des calculs, ouvrage posthume*. L'imprimerie de CH. Houel. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65555284/f5.item>
- Dagognet, F. (1975). *Por una teoría general de las formas*. Traducido por María Cecilia Gómez B. Medellín, Abril de 2002.
- Dagognet, F. (1998). *Une nouvelle morale : Famille, travail, nation*. Les empêcheurs de Penser en Rond. *Una Nueva moral: familia, trabajo, nación*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2009.
- Dagognet, F. (2002). *Changement de perspective: Le dedans et le dehors*. La Table Ronde. *Cambio de perspectiva: el adentro y el afuera*. Traducido por Luis Alfonso Paláu C., Medellín, 2006.
- De Biran, M. (1841). *Oeuvres de Maine de Biran. Tome premier. Influence de l'habitude. Sur la faculté de penser*. V. Cousin. <https://bit.ly/3l5jhOQ>
- De Biran, M. (1932). *Oeuvres de Maine de Biran. Tome VIII-IX, Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature*. Librairie Félix Alcan.
- Descartes (1642). *Meditación metafísica*. Madrid: Alfaguara, 1977.
- Diderot, D. (1749). Lettre sur les aveugles. En P. Vernière (ed.), *Œuvres philosophiques*. Garnier.
- Freud, S. (1934). *Introducción al psicoanálisis II. Teoría general de las neurosis*. Biblioteca Nueva.

- Gide, A. (1925). *Les faux-monnayeurs*. Gallimard. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.358301/mode/2up>
- Jeannerod, M. (1992). Organisation et désorganisation des fonctions mentales: le syndrome frontal. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 97(2), 235-253.
- Kant, E. (1957). *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme Science*. J. Vrin.
- Kant, E. (1968). *Crítica del juicio*. Losada.
- Kant, E. (1978). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Lecat, C. (1767). *Œuvres physiologiques. Vol II*.
- Leriche, R. (1940). *Chirurgie de la douleur*. Masson.
- Marx, K. (1946). *El capital. Crítica de la Economía Política. Tomo I, Volumen I. Libro I. El proceso de producción del capital*. Fondo de Cultura Económica.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*. Verdier.
- Müller, J. (1840). *Tratado de fisiología*.
- Moreno, J. L. (1954) *Fundamentos de Sociometría*. Editorial Paidós.
- Nietzsche, F. (1965). *Obras completas. Tomo III*. Aguilar.
- Pradines, M. (1943). *Traité de psychologie générale. T. I*. Presses Universitaires de France.
- Pradines, M. (1948). *Traité de psychologie générale. T.2. Le génie humain. Parte 2, Ses instruments*. Presses Universitaires de France.
- Reich, W. (1971). *L'Analyse caractérielle*. Payot.
- Sartre, J. P. (1981). *El Ser y la Nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.
- Valéry, P. (1957). *Introducción al método de Leonardo da Vinci* in *Œuvres*. Gallimard.
- Wotling, P. (1999). *La pensée du sous-sol: statut et structure de la psychologie dans la philosophie de Nietzsche*. Editions Allia.

La época capitalista*

William H. Sewell Jr.

Traducción del francés al español de Jessica Montaña Oliveros

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

jmontanooliveros@gmail.com

RESUMEN

Este artículo defiende la idea de que el capitalismo debe entenderse como un fenómeno de época, es decir, como un modo de vida históricamente específico y temporalmente limitado, cuyas dinámicas sociales y temporales, que no están destinadas a durar para siempre, lo desligan de las épocas históricas anteriores y futuras. La característica más común del capitalismo (un crecimiento económico secular prolongado en términos de capital *per cápita*) ha traído grandes beneficios a la especie humana, no solo al mejorar el bienestar económico, sino al dotar a las personas con cuerpos más grandes, más fuertes y más resistentes; además de incrementar de manera radical la esperanza de vida. También hizo posible un sorprendente aumento de los poderes sociales en cuanto a lo tecnológico, lo educativo y lo científico. Experimentar un crecimiento económico prolongado ha dado lugar a un sentido particular del tiempo, abierto y progresivo, que ha hecho posible la consciencia histórica moderna. Entretanto, la constante mercantilización de las relaciones sociales dentro del capitalismo ha permitido liberar a los individuos de la dominación basada en el estatus personal, al tiempo que los somete a formas más abstractas de dominación. La destrucción creativa, mecanismo esencial del capitalismo para producir un crecimiento económico prolongado, también ha generado un patrón cíclico imposible de manejar, lleno de expansiones y crisis, que ha creado nuevas formas de inseguridad, a la vez que tiende a sacar a las personas de la pobreza extrema. Además, el desarrollo capitalista siempre ha sido desigual a nivel espacial. Finalmente, hay razones para creer que la era capitalista está llegando a su fin. La forma que tome la era poscapitalista dependerá de la manera en que usemos colectivamente los poderes sociales que la era capitalista produjo —la ciencia y la tecnología, obviamente—, pero también la consciencia histórica crítica que yace en el corazón de la historia de las ciencias sociales.

Palabras clave: historia; capitalismo; época; consciencia histórica; crecimiento.

Cómo citar: Sewell Jr., W. H. (2021). La época capitalista. (J. Montaña, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 351-364. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a11>

Traducción realizada por Jessica Montaña Oliveros del texto de Sewell (2019).

Agradecemos a la revista *Tracés. Revue de Sciences humaines* poner a disposición sus artículos para su publicación en otros idiomas. Nota del editor.

Recibido: 4 de noviembre de 2020.

Aprobado: 10 de enero de 2021.

Introducción

Fue solo hasta hace poco que me dediqué seriamente al tema del capitalismo. Durante la mayor parte de mi carrera intelectual estudié la historia de las revoluciones, particularmente las sucedidas en Francia en 1789, 1830 y 1848 (Sewell, 1980, 1994). Trabajar estos acontecimientos, a la vez contingentes y fundamentales que son las revoluciones, me llevó a ser muy crítico frente a las explicaciones deterministas y estructurales de las revoluciones y, más ampliamente, de la historia. En realidad, fuera del pequeño círculo de historiadores de Francia, es probable que me conozcan por mis esfuerzos por introducir una sensibilidad histórica de la temporalidad dentro de la teoría social. Tal como me he esforzado por exponer en mis escritos, la temporalidad social es contingente, fatídica, compleja, azarosa y heterogénea y, ciertamente, no es teleológica (Sewell, 2005).

Sin embargo, en tanto objeto de estudio histórico, el capitalismo plantea serios problemas frente a los argumentos que he desarrollado en el pasado; de hecho, se caracteriza por ciertas formas de temporalidad que había descartado en mis trabajos anteriores. Esto quiere decir que el capitalismo posee dinámicas temporales a largo plazo con una fuerte direccionalidad. Estas dinámicas complejas, presentes en el capitalismo desde hace al menos unos tres siglos, se manifiestan a través del crecimiento económico prolongado, la expansión geográfica constante y la mercantilización continua de las relaciones sociales. Del mismo modo, el capitalismo también está marcado por un ritmo temporal extraño y repetitivo, llamado ciclo económico¹. Para resumir, el capitalismo parece ser una gran excepción a aquello que de manera prematura afirmé que era la “contingencia global” de la temporalidad social (Sewell, 2005, p. 120). Por eso, el capitalismo me resulta un objeto de estudio completamente fascinante.

Al final, sigo creyendo en la contingencia global de la temporalidad social y de las formas sociales. El capitalismo, tal como lo percibo, tiene dinámicas temporales a largo plazo muy restrictivas, pero lo cierto es que no es producto de ninguna ley transhistórica ni teleológica de desarrollo social; yo diría más bien que el capitalismo es un producto contingente —y temporal— de la historia. Apareció en un rincón del mundo muy particular y bajo unas circunstancias históricas muy específicas: en la parte noroccidental de Europa, en una época en la que los europeos acababan de establecer una dominación comercial y militar de los mares. Su surgimiento como sistema fue el resultado de una conjunción, que no se pudo haber previsto, entre los desarrollos en agricultura, comercio, industria, política y cultura durante los siglos XVI,

¹ Mis esfuerzos por intentar darle un sentido a las temporalidades del capitalismo pueden encontrarse particularmente en Sewell (2008, 2012).

XVII y XVIII². Sin embargo, una vez establecido de manera contingente como sistema, el capitalismo generó una dinámica social única desde el punto de vista histórico, una ley particularmente poderosa y expansiva, que poco a poco abarcó y transformó el mundo entero con lo que parece haber sido una suerte de fatalidad. Si se mira desde los largos recorridos de la historia mundial y desde la mayoría de los procesos históricos comprendidos en la era capitalista, esta dinámica expansionista y supuestamente incontenible del capitalismo parece casi incomprensible.

El capitalismo como fenómeno de época

El surgimiento del capitalismo introdujo una nueva forma de temporalidad en la historia, y esto implica que deberíamos entender el capitalismo como el punto de partida de una nueva época en la aventura humana. Este modo de vida histórico que moldea la época y que llamamos capitalismo se centra, como no había sucedido antes, en la producción, el intercambio y el consumo de bienes. Pero el capitalismo no se reduce solo a un sistema económico, pues es un todo social complejo con formas políticas, psicologías, relaciones sociales y rasgos culturales específicos. Hasta ahora ha tenido una trayectoria histórica de tres a cuatro siglos, pero es poco probable que continúe de manera indefinida. En efecto, hay razones para pensar que la vida social, política y económica del planeta experimentará una transformación tal durante el próximo siglo, que nuestra progenie no vivirá ya en un mundo particularmente capitalista.

Un elemento fundamental para comprender la historia del capitalismo como fenómeno de época es que todos hemos tenido el privilegio —o la desdicha— de vivir bajo su vasta y aun así limitada influencia temporal y geográfica. Al escribir su historia, nos enfrentamos a un fenómeno que nos impregna y nos define como personas, como intelectuales, de muchas más maneras de las que somos capaces de asimilar. Como no se puede estar fuera del mundo que el capitalismo creó, para escribir sobre el capitalismo con cierto grado de objetividad se debe adquirir una consciencia crítica y reflexiva frente a nuestra inevitable participación en nuestro objeto de estudio.

Creo que conceptualizar el capitalismo como un fenómeno de época se aleja de la manera en que los economistas e historiadores económicos han pensado el capitalismo (al menos esa es la imagen que da el discurso económico a un forastero como yo). En economía, cuando se utiliza el término capitalismo, generalmente se hace de manera descriptiva, para referirse a un sistema económico que se caracteriza por la omnipresencia de los intercambios comerciales y por

² La literatura que existe sobre los orígenes del capitalismo es amplia. Entre los trabajos que más influenciaron el mío cito a Arrighi (1994), Aston y Philpin (1985), de Vries (2008), Marx (1977; Postone, 1993), North y Thomas (1973), Wallerstein (1974) y Weber (2000).

el predominio de la empresa privada. En historia económica, la historia del capitalismo es, en esencia, la del crecimiento económico moderno y se centra en relatar el paso gradual de instituciones malas a instituciones buenas. Según Douglas North (1981, 1990), las instituciones buenas son las que reducen los costos de transacción, aumentan los incentivos al intercambio y a la innovación tecnológica y organizacional; por eso son, evidentemente, la fuente del crecimiento. Desde esta perspectiva, la historia del capitalismo es fundamentalmente la de la supresión gradual de los obstáculos que se le presentan al crecimiento económico basado en el mercado. En el discurso económico, el crecimiento se plantea como un objetivo naturalizado de la vida económica y el capitalismo como la estructura económica, igualmente naturalizada, que permite lograr ese objetivo; así, la historia económica tiende a ser la historia de cómo se logra alcanzar este objetivo preestablecido.

El crecimiento y sus límites

Así pues, ¿cuáles son las dinámicas temporales únicas o destacables de la era capitalista? El crecimiento económico prolongado indefinidamente —aquello que Karl Marx llamó la ilimitada acumulación de capital— es, sin lugar a duda, la característica más notoria de la era capitalista. Es necesario reconocer qué tan nuevo es este tipo de crecimiento económico en la historia mundial. La historia está llena de ejemplos de lo que podría llamarse la prosperidad económica, en diferentes épocas y a lo largo de una gran variedad de lugares en todo el mundo. Por prosperidad económica me refiero a los episodios, a veces prolongados por uno o dos siglos, de crecimiento económico, sofisticación de los productos, agricultura intensiva y crecimiento demográfico. Sin embargo, en el siglo XVIII el crecimiento poblacional que caracterizó estos periodos terminó por igualar o sobrepasar todas las alzas en productividad, lo cual implicó un estancamiento o una disminución del ingreso per cápita³. Estos episodios de prosperidad económica deben diferenciarse claramente del crecimiento económico moderno en sentido estricto, es decir, del crecimiento prolongado e indefinido del ingreso real per cápita. En sentido estricto, el crecimiento económico, que comenzó en la economía del Atlántico en el siglo XVIII y se ha extendido —de manera muy desigual— por todo el mundo en los últimos tres siglos, no tiene precedentes históricos. Esta singularidad la confirma el hecho de que, desde principios de siglo XVIII, la población mundial casi se ha decuplicado y el ingreso mundial per cápita sigue creciendo. El crecimiento económico capitalista moderno dejó inoperantes los mecanismos maltusianos que siempre habían limitado el crecimiento de la población.

³ La enunciación clásica de este argumento la presenta Le Roy Ladurie (1974).

En muchos aspectos, el crecimiento económico ha sido una verdadera bendición para el capitalismo. Ha mejorado enormemente la vida humana, de manera particularmente drástica durante el siglo XX. Robert Fogel y otros historiadores sociales han demostrado que las personas que hoy viven en los países más prósperos están mejor alimentadas, son más altas, más robustas, más fuertes, menos enfermas, capaces de trabajar más y viven mucho más tiempo que sus antepasados de los siglos XVIII o XIX. En otras palabras, la expansión del capitalismo transformó profundamente el propio ser físico de los humanos (Floud et al., 2011; Fogel, 2004). Y esta transformación no se limita solo a los países ricos. Incluso los ciudadanos de Haití, un país particularmente pobre, tienen actualmente una esperanza de vida de más de sesenta años. Además, en el capitalismo mundial contemporáneo, las tasas de alfabetización y los niveles de educación se han disparado y las capacidades humanas se han multiplicado, en gran medida, gracias a los avances tecnológicos y a la extracción de energía. Ciertamente, esta fantástica mejora de las condiciones de vida de la mayoría de los seres humanos debe verse en sí misma como un verdadero progreso.

Es apropiado aquí hacer oír la voz escéptica de Marx, quien también celebró el extraordinario estallido de productividad del capitalismo: en 1848, él y Engels declaran en el *Manifiesto del partido comunista* que “[e]n su dominación de apenas un siglo de duración, la burguesía ha creado fuerzas de dimensiones más colosales que las creadas por todas las generaciones anteriores conjuntamente” (Marx y Engels, 1962, p. 45). Pero Marx también era consciente del lado oculto y perverso de la prodigiosa creación de riqueza material del capitalismo. En definitiva, al igual que Max Weber (2000), Marx consideraba que la máquina de creación dinámica de riqueza del capitalismo era irracional, además de estar impulsada por la acumulación para la acumulación sin tener en cuenta sus consecuencias para los humanos. El argumento de Marx era que el capitalismo era esencialmente incapaz de preocuparse por la salud y el bienestar de su fuerza de trabajo, lo cual socavaría el sistema capitalista, lo llevaría a una crisis monumental y causaría su desmantelamiento a manos de la revolución proletaria.

Por supuesto, esta predicción no se cumplió. Pero en la actual era de la inminente catástrofe medioambiental, resulta particularmente pertinente el argumento de Marx sobre cómo la lógica misma de la competencia capitalista llevaría a los capitalistas a explotar a los trabajadores de manera tan despiadada, que terminarían por destruir la base del sistema capitalista. Ahora es bastante claro que buscar y replicar en todo el mundo un crecimiento económico cuya base sea el consumo intensivo de energía, crecimiento que produjo el auge del capitalismo de los últimos tres siglos, ha llevado a un grave y acelerado calentamiento global, a un aumento en el nivel del mar, a la desaparición masiva de especies y a una devastadora escasez de agua para el consumo y para la agricultura; en pocas

palabras, ha llevado a un incalculable y potencialmente drástico deterioro de la vida para nuestros nietos y bisnietos. Sin embargo, las sociedades capitalistas contemporáneas han demostrado ser incapaces de afrontar esta amenaza a la existencia. Por lo general, los capitalistas se resisten a las políticas públicas que limitan esas amenazas medioambientales, pues incrementarían los costos y limitarían las ganancias. Por su parte, los consumidores están acostumbrados a una superabundancia de bienes y servicios atractivos o esperan que haya tal abundancia, por lo que se rehúsan siquiera a pensar en reducir el consumo para preservar el mundo para sus nietos. Y los políticos, que necesitan del capitalismo y de los consumidores para seguir en sus cargos, prefieren hacer tiempo o, de plano, negar abiertamente la innegable evidencia científica sobre el cambio climático global.

El sistema capitalista, que debe expandirse para sobrevivir, actualmente se contrapone —económica, política y culturalmente— a las condiciones del desarrollo futuro de la especie humana. Por este motivo afirmo que la época capitalista de la historia humana no continuará de manera indefinida. En el mejor de los escenarios futuros, se podrán usar las mejores herramientas que nos ha dado el capitalismo (ciencia y tecnología, alfabetización universal, igualdad social y un nuevo cuerpo humano más vigoroso y sano) para hacer de la Tierra un hogar estable y habitable —aunque seguramente más caliente— para muchos más humanos. El Antropoceno, que generó el capitalismo, debe ser compatible con una sociedad humana decente⁴. Pero el tiempo se acaba y actualmente es difícil reconocer las fuerzas sociales que podrán llevar a la especie humana a hacerle frente a las tareas colosales que se necesitan hoy. Para mí, la única postura política e intelectualmente plausible es una adaptación de la frase de Antonio Gramsci (1971): “pesimismo de la inteligencia, optimismo de la voluntad”.

La mercantilización y la dominación abstracta

Junto al crecimiento económico prolongado, la era capitalista también trajo una mercantilización gradual y profunda de las relaciones sociales. Es evidente que los intercambios comerciales intervienen en una proporción cada vez mayor en el consumo de bienes y servicios de la población de las sociedades capitalistas. En las sociedades plenamente capitalistas, no es común que los individuos cultiven sus propios alimentos, tejan su propia tela, fabriquen sus propias herramientas u obtengan bienes o servicios a través del trueque o de un ritual de redistribución. Y más allá de esta mercantilización de todas las cosas, el capitalismo también mercantilizó el trabajo humano. En esencia, los salarios se universalizaron, todos los trabajos se hacen a cambio de dinero y los bienes y ser-

⁴ Para ampliar información sobre el desafío que implica el cambio climático para la investigación histórica, remitirse a Chakrabarty (2009).

vicios se adquieren mediante la compra en el mercado. Por lo tanto, el trabajo, la actividad sensorial que ocupa la mayor parte de nuestra vida adulta cuando estamos despiertos, es una mercancía y, como cualquier mercancía, el trabajo se equipara, mediante el intercambio monetario universal, a otras mercancías cuyas cantidades fluctúan y se producen e intercambian en todo el mundo. Esto significa que nuestra propia actividad vital está sujeta a las fuerzas anónimas y abstractas que rigen la producción y el intercambio en el capitalismo, fuerzas cuyas leyes han intentado dominar durante mucho tiempo los economistas y otros científicos sociales —hasta ahora, hay que decirlo, sin mucho éxito—. Bajo el capitalismo, la humanidad está cada vez más sujeta a lo que Moishe Postone (1993) llamó “dominación social abstracta”: nuestro bienestar, nuestras rutinas diarias, nuestras trayectorias de vida o el valor de nuestras capacidades y habilidades están determinados en gran medida por fuerzas “económicas” abstractas, anónimas y aparentemente objetivas que están fuera de nuestro control (incluidas las que nos llevan a la insostenibilidad medioambiental).

Si la dominación abstracta actúa sobre nosotros a través de fuerzas que parecen ciegas y mudas, también nos lleva más allá por medio de atractivos visuales y verbales que se presentan de manera abierta y locuaz, en una especie de autoabstracción voluntaria en forma de identidades mercantilizadas. Efectivamente, cada vez hablamos más del *marketing* personal. La dinámica de la moda, reforzada por la publicidad, transforma la búsqueda universal de estatus y reconocimiento en un deseo insaciable de nuevos productos que permitan autodefinirse. Basándome en mis propios estudios, puedo afirmar que la dinámica capitalista de la moda viene desde mucho tiempo atrás en la historia del capitalismo, se remonta al menos a principios del siglo XVIII, cuando los fabricantes de seda de Lyon comenzaron a cambiar sus diseños anualmente (Sewell, 2010). Hoy en día, vivimos en un mundo completamente saturado con publicidad, mercancías y marcas.

Esta cualidad abstracta de las relaciones sociales capitalistas también sirvió para liberarnos, de manera gradual, de las formas preestablecidas de dominación personal, jerárquica y comunitaria características de las sociedades precapitalistas. No es que los individuos que vivieron en sociedades precapitalistas no hayan estado bajo ningún dominio, sino que el dominio bajo el que viven los individuos en las sociedades capitalistas es muy diferente. De hecho, el proceso capitalista de abstracción moldeó nuestra personalidad como individuos aparentemente independientes y autodeterminados, capaces de adoptar, en principio, cierta postura crítica frente a las fuerzas y a las instituciones que los dominan. Al mismo tiempo, ese proceso hizo que la naturaleza de estas fuerzas e instituciones fuera cada vez más difícil de comprender y, aún más, difícil de desafiar. Por eso, el auge del capitalismo correspondió temporalmente al de

las ciencias sociales que, luego de su aparición, intentaron explicar las formas y los procesos de la vida social en términos de fuerzas y estructuras sociales y abstractas, más que en términos de voluntad humana o divina.

El auge del capitalismo también correspondió temporalmente con el de la igualdad social, que establece una equivalencia formal entre los ciudadanos, más allá de las diferencias accidentales que puedan existir entre ellos en cuanto a capacidades, salud o prestigio social. Tal formulación tiene mucho sentido en un mundo social en el que los individuos se definen, no por formas intrínsecas de honor, sino por el intercambio de mercancías —incluyendo su trabajo— en un mercado anónimo. Para resumir, si bien el capitalismo desarrolló nuevas formas abstractas de dominación, este proceso de abstracción social también contribuyó al desarrollo de formas culturales —como las ciencias sociales y la idea de igualdad—, que sirven de base para una crítica de esa misma dominación.

La experiencia temporal del capitalismo

La sociedad capitalista también se diferencia de las estructuras sociales anteriores por sus formas y experiencias específicas en relación con el tiempo. Tanto los ritmos reales de la vida social como la manera en que se experimenta y conceptualiza el paso del tiempo son cualitativamente diferentes en la era capitalista frente a los periodos anteriores.

La omnipresente tendencia expansionista del capitalismo ha sido una gran fuente de nuevas formas de razonamiento temporal. Reinhart Koselleck (2002) afirma que, en el siglo XVIII, cuando comenzó el crecimiento económico capitalista, los intelectuales empezaron a pensarse como habitantes de un “nuevo tiempo”, ese que comúnmente llamamos *Modernidad* y que en alemán se llama, de manera más simple y elocuente, *Neuzeit*. Esta concepción emergente de la temporalidad se vio marcada por una sensación de aceleración del tiempo histórico y una apertura del futuro, es decir, la idea de que el futuro sería cualitativamente diferente del presente en lugar de una repetición, reiteración o recombinación de lo que ya había tenido lugar. Se consideraba que el tiempo, más que ser una simple sucesión, incorporaba una dinámica intrínseca. Según una formulación bastante común, el tiempo se considera progresivo; así, por ejemplo, Diderot, filósofo francés del siglo XVIII, decidió no publicar numerosos trabajos literarios y filosóficos que sabía que escandalizarían a sus contemporáneos. Sin embargo, los siguió escribiendo, pues confiaba plenamente en que serían apreciados luego de su muerte, en una sociedad futura más ilustrada (Wilson, 1972).

Esta comprensión del tiempo como progresivo y abierto, cuyos principales rasgos compartimos con los pensadores del siglo XVIII, se basó en la experiencia

del crecimiento económico del capitalismo temprano. Incluso si Diderot no vivió el tiempo suficiente para ver los colosales cambios tecnológicos que forjó la revolución industrial, vivió en una época en la que el crecimiento económico era palpable. Al vivir en París entre los años 1720 y 1780, experimentó una creciente proliferación de nuevos bienes de consumo, un notable crecimiento del comercio entre Europa y el resto del mundo, una proliferación de cafeterías y lugares de comercialización del ocio y un aumento de las ventas de material impreso —incluyendo las de su famosa *Enciclopedia*, que dirigió y sobre la que escribió varios artículos—. El propósito de la *Enciclopedia* de Diderot era expandir el pensamiento de la Ilustración, especialmente el mejoramiento de las técnicas, herramientas y prácticas que Diderot llamó las *artes mecánicas* y que nosotros llamaríamos *industria*. Diderot experimentó y ayudó a promover las expansivas tendencias del capitalismo temprano y la nueva comprensión de la temporalidad que este traía consigo.

La creación destructiva y las temporalidades cíclicas

El crecimiento económico y la correspondiente comprensión del tiempo como progresivo expresan, sin embargo, solo un aspecto de la temporalidad propia del capitalismo. El ciclo económico, que sigue siendo incontrolable a pesar de los esfuerzos de generaciones de economistas y banqueros centrales, es una característica temporal tan propia de la sociedad capitalista como el crecimiento económico prolongado indefinidamente. Esto es tan cierto hoy como lo fue cuando Schumpeter (1950) acuñó el término *destrucción creativa*, proceso del cual depende el crecimiento de la economía capitalista; así, la creación tiene lugar principalmente en períodos de recuperación y la destrucción en períodos de crisis. El crecimiento capitalista es esencialmente episódico y siempre está en crisis. El fenómeno de la destrucción creativa, que implica que las empresas, industrias y economías locales y nacionales nunca están libres de la amenaza devastadora de sus competidores, va acompañado de una poderosa sensación de inseguridad, de transitoriedad, de una potencial crisis que atenúa y contradice parcialmente la conciencia temporal progresiva tan característica de las sociedades capitalistas. De alguna manera siempre somos conscientes, para parafrasear a Marx y Engels (1962) y a Marshall Berman (1982), de que en las sociedades capitalistas “todo lo que es sólido” puede “desvanecerse” con facilidad.

Otro ritmo temporal característico del capitalismo reside en la desigualdad de su desarrollo espacial. Los impulsos creativos que alimentan el crecimiento se localizan necesariamente en industrias y lugares específicos —como Lancashire, la región del Ruhr, Detroit, Silicon Valley o Shenzhen—, mientras que otros lugares se estancan o incluso entran en recesión. Este proceso desigual de desarrollo ocurre en todos los niveles: al interior de las ciudades,

entre ciudades y regiones, entre países y entre continentes⁵. Los efectos acumulativos de este desarrollo desigual han hecho que hoy diferentes regiones del mundo sean mucho más desiguales de lo que lo fueron en 1700, cuando los ingresos per cápita en China, India y Oriente Medio parecen haber sido casi equivalentes a los de Europa (Bourguignon y Morrison, 2002; Pomeranz, 2000). Sin embargo, los lugares más y menos favorecidos también se mueven a través del espacio y el tiempo según el ritmo impredecible de la destrucción creativa. De este modo, las regiones de Lancashire, Ruhr y Detroit, que habían experimentado un excepcional esplendor, ahora forman parte del *Rust Belt* mundial, mientras que China se fortalece cada vez más como contrincante de la dominación económica de Occidente. Para el capitalismo, este desarrollo espacial tremendamente desigual, con sus imprevisibles movimientos crecientes o decrecientes, implica un ritmo espaciotemporal esencial y constitutivo.

Este desarrollo espacial desigual también tiene una dimensión político-militar muy importante. El capitalismo, desde sus orígenes, se ha basado no solo en un comercio mundial, sino en las proyecciones mundiales del poder de los Estados —desde los buques de vela de la armada y los remotos puestos de comercio de la Compañía Neerlandesa de las Indias Orientales; hasta los Estados Unidos de hoy, con su marina mundial, su poder aéreo, sus fuerzas móviles terrestres, su red mundial de bases y aeródromos, junto con el *poder blando* de la ayuda internacional, los tratados internacionales y las organizaciones intergubernamentales—. Este poder político-militar se ha utilizado de manera constante, desde los inicios del capitalismo, para generarles ventajas económicas a los Estados poderosos —a través de todo tipo de mecanismos, desde tomarse el territorio hasta imponer relaciones comerciales desiguales o manipular los tipos de cambio y la deuda externa—. Del mismo modo, los países que obtienen ventajas económicas utilizan esa riqueza para aumentar su poder político y militar. La Europa occidental, que originalmente era el centro de la sociedad capitalista mundial, desde hace mucho tiempo ha estado dividida entre Estados rivales en guerra, y el desarrollo del comercio mundial desde el siglo XVI ha llevado estas hostilidades a los océanos y a costas distantes.

Giovanni Arrighi (1994) demostró que las fases de conflicto entre las grandes potencias corresponden a fases de evolución y gobernanza de la economía capitalista; es decir, ni las guerras ni las políticas internacionales pueden verse como algo externo al capitalismo como sistema económico mundial. Los períodos de hegemonía en la política de las grandes potencias corresponden a períodos de consolidación de modelos económicos particularmente prósperos y productivos (el modelo neerlandés de mediados del siglo XVII, que combina la libertad económica doméstica con un comercio mundial estrictamente controlado y

⁵ El análisis más importante sobre la desigualdad del desarrollo espacial es el que presenta Harvey (1999).

fuertemente armado; el modelo inglés, a mediados del siglo XIX, de industrialización doméstica y libre comercio; y el modelo estadounidense de las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, de multinacionales, producción en masa y gestión económica keynesiana). Por el contrario, los períodos en los que el país económicamente dominante perdía su ventaja, en gran medida porque las potencias emergentes tenían éxito copiando sus técnicas, estaban marcados por rivalidades internacionales más intensas y más fuertes (entre Países Bajos, Inglaterra y Francia a finales de los siglos XVII y XVIII; entre Inglaterra, Alemania, Francia y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX; y entre Estados Unidos y China a principios del siglo XXI), rivalidades que históricamente han desatado guerras destructivas. En resumen, Arrighi (1994) demostró que la expansión a largo plazo del capitalismo por toda la superficie mundial, así como el desarrollo económico a corto o mediano plazo siguen un patrón fundamentalmente cíclico.

Historias del capitalismo

Aquí solo he esbozado algunas de las dinámicas históricas específicas que definen el capitalismo; dinámicas que, de manera azarosa, produjeron un sistema de relaciones sociales extrañamente robusto y poderoso en el cual estamos inmersos todos. Solo me quedan unas cuantas líneas para decir qué implican estas dinámicas para la escritura de las historias del capitalismo.

En primer lugar, tenemos que darnos cuenta de que la “historia” —en el sentido de una disciplina intelectual que intenta explicar cómo contribuyen los acontecimientos del pasado en importantes transformaciones en las sociedades humanas— es un aspecto del nuevo sentido dinámico de la temporalidad que engendró el desarrollo capitalista. El intento mismo de escribir historias sobre el capitalismo tiene lugar bajo el manto de los efectos temporales del propio capitalismo.

En segundo lugar, la historia del capitalismo no puede limitarse a la historia económica ni a la economía política. La dinámica intrínseca del capitalismo no es solamente un asunto económico: entre múltiples dimensiones, se halla en las formas de hegemonía político-militar, en las complejas esferas culturales y psicológicas del deseo del consumidor y de la ilimitada codicia capitalista o en instituciones de educación científica. Y las dinámicas intrínsecas del capitalismo se manifiestan en la práctica en cada aspecto de la vida social: en la literatura, en el comportamiento demográfico, en el urbanismo, en las relaciones entre colonizadores y colonizados, en la especulación filosófica, en los patrones de sexualidad, en las relaciones laborales, en las ejecuciones musicales, etc. Las historias del capitalismo son y deben seguir siendo múltiples y heterogéneas.

En tercer lugar, aceptar que el capitalismo es una época no implica volver a caer en las temporalidades teleológicas de las teorías de modernización ni en un determinismo marxista superficial. El sistema capitalista de producción e intercambio sostiene en su núcleo una dinámica ilimitada de acumulación de capital, esto es lo que lo hace tan extraordinario. Pero esta dinámica no debe entenderse como algo teleológico, ya que no tiene ningún objetivo trascendental más allá de la acumulación para la acumulación, lo cual es insustancial y, en últimas, destructivo. Además, la dinámica direccional del capitalismo debe entenderse como un producto histórico destinado a desaparecer: es una época, es solo una época.

En cuarto lugar, el hecho de que el capitalismo tenga incorporada una direccionalidad no implica que la temporalidad ordinaria, contingente y azarosa deje de funcionar en la era capitalista. Las temporalidades de la política, el pensamiento, la guerra, la vida familiar, la diplomacia, los movimientos sociales o la existencia cotidiana están más que nunca constituidas por acontecimientos contingentes y consecuencias trascendentales. La dinámica específica del capitalismo ejerce presiones y restricciones direccionales sobre el flujo de los acontecimientos en todas las esferas sociales. Cuáles son estas presiones y restricciones o qué efectos tienen, no puede deducirse simplemente a partir de alguna teoría previa del capitalismo; una ciencia histórica digna de ese nombre debe descubrirlas y estudiarlas cuidadosamente.

En quinto y último lugar, el hecho de que el capitalismo incorpore una direccionalidad tampoco implica que el núcleo económico del capitalismo esté libre de cualquier situación contingente o azarosa. De hecho, el capitalismo puede considerarse como una máquina diseñada especialmente para la producción frenética de acontecimientos (genera inventos, compras excesivas, lanzamientos de productos, campañas publicitarias y cotizaciones en bolsa, al igual que quiebras, burbujas, crisis y luchas obreras). El metabolismo expansionista del capital tiende a absorber más rápidamente los acontecimientos característicos del núcleo económico del capitalismo que los acontecimientos que están más alejados de él. Sin embargo, no hay garantía de que dicha absorción funcione de forma automática o indefinida. Hay contingencias producidas por el propio capitalismo, contingencias de otros aspectos de la vida moderna y nuevas contingencias que surgen de las contradicciones entre la infinita expansión del capitalismo y los estrictos límites que imponen los sistemas ambientales de la Tierra. Estas contingencias combinadas hacen más probable una transformación del capitalismo hacia un futuro poscapitalista. Con un poco de suerte, coraje político, vigilancia y trabajo duro —especialmente por parte de los historiadores con una sólida formación en ciencias sociales—, los recursos críticos y científicos con que nos ha dotado

el capitalismo podrían permitirnos construir un futuro poscapitalista mejor que nuestro presente capitalista.

Referencias

- Arrighi, G. (1994). *The Long Twentieth Century: Money, Power, and the Origins of Our Times*. Verso.
- Aston, T. H. y Philpin, C. H. E. (Eds.). (1985). *The Brenner Debate: Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe*. Cambridge University Press.
- Berman, M. (1982). *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*. Simon and Schuster.
- Bourguignon, F. y Morrison, C. (2002). Inequality among world citizens: 1820-1992. *American Economic Review*, 92(4), 727-44.
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. *Critical Inquiry*, 35, 197-222.
- De Vries, J. (2008). *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present*. Cambridge University Press.
- Floud, R., Fogel, R. W., Harris, B. y Hong, S. C. (2011). *The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700*. Cambridge University Press.
- Fogel, R. W. (2004). *The Escape from Hunger and Premature Death, 1700-2100: Europe, America, and the Third World*. Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. En O. Hoare y G. Nowell Smith (eds. y trads.). International Publishers.
- Harvey, D. (1999). *The Limits to Capital*. Verso.
- Koselleck, R. (2002). The eighteenth century as the beginning of modernity. En T. S. Presner; K. Behnke y J. Welge (trads.), Prólogo de H. White, *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts* (pp. 154-69). Stanford University Press.
- Le Roy Ladurie, E. (1974). L'histoire immobile. *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, 29(3), 673-92.
- Marx, K. (1977). *Capital* (vol. 1). B. Fowkes (trad.). Vintage Books.
- Marx, K. y Engels, F. (1962). *Manifiesto of the Communist Party. Selected Works*, (vol. 1). Foreign Languages Publishing House.
- North, D. C. (1981). *Structure and Change in Economic History*. Norton.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- North D. C. y Thomas, R. P. (1973). *The Rise of the Western World: A New Economic History*. Cambridge University Press.
- Pomeranz, K. (2000). *The Great Divergence: China, Europe, and the Making of the Modern World Economy*. Princeton University Press.
- Postone, M. (1993). *Time, Labor, and Social Domination: A Reinterpretation of Marx's Critical Theory*. Cambridge University Press.
- Schumpeter, J. A. (1950). *Capitalism, Socialism, and Democracy* (3.^a ed.). Harper and Row.

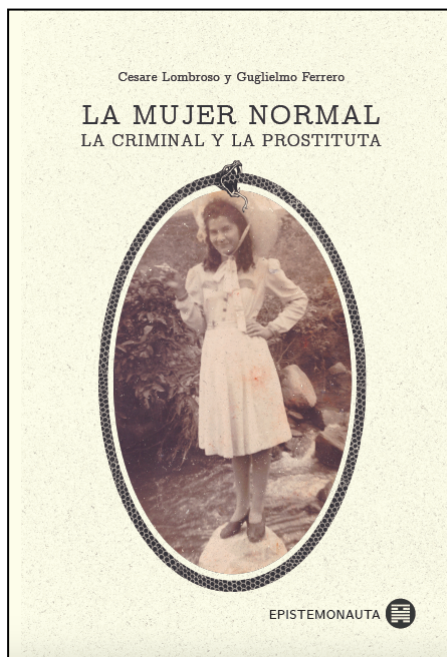
- Sewell, W. H. Jr. (1980). *Work and Revolution: The Language of Labor from the Old Regime to the Revolution of 1848*. Cambridge University Press.
- Sewell, W. H. Jr. (1994). *A Rhetoric of Bourgeois Revolution: The Abbé Sieyès and "What Is the Third Estate?"*. Duke University Press.
- Sewell, W. H. Jr. (2005). *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. University of Chicago Press.
- Sewell, W. H. Jr. (2008). The temporalities of capitalism. *Socio-Economic Review*, 6(3), 517-37.
- Sewell, W. H. Jr. (2010). The rise of capitalism and the empire of fashion in eighteenth-century France. *Past and Present*, 206(1), 81-120.
- Sewell, W. H. Jr. (2012). Economic crises and the shape of modern history. *Public Culture*, 24(2), 303-27.
- Sewell, W. H. Jr. (2019). L'époque capitaliste. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], (36), 169-182. URL: <http://journals.openedition.org/traces/9648>
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System. Vol. 1, Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press.
- Weber, M. (1976). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. (T. Parsons, trad.; A. Giddens, introducción). Charles Scribner's Sons.
- Wilson, A. M. (1972). *Diderot*. Oxford University Press.

Reseñas y entrevistas



Título: Dibujo grotesco (macho y hembra monstruos)
Autor: Arent van Bolten (1573-1633)
Técnica: Grabado
Año: c1604-c1616
Museo Nacional de Ámsterdam

Reseña del libro *La mujer normal, la criminal y la prostituta* de Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero (2021)*



Portada del libro *La mujer normal, la criminal y la prostituta*

Fuente: Lombroso y Ferrero (2021).

Rodrigo Zapata Cano

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
rodrigozapatak@yahoo.com

* Cómo citar: Zapata, R. (2021). Reseña del libro *La mujer normal, la criminal y la prostituta* de Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero (2021). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 369-385. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a12>

Recibido: 2 de marzo de 2021.

Aprobado: 20 de marzo de 2021.

Quien ha seguido la historia de una ciencia particular encuentra en su desarrollo un hilo conductor para comprender los procesos más antiguos y más comunes de todo "saber y conocer": en uno y otro caso lo primero que se ha desarrollado han sido las hipótesis precipitadas, las fabulaciones, la buena y estúpida voluntad de "creer", la falta de desconfianza y de paciencia, nuestros sentidos aprenden muy tarde, y nunca del todo, a ser órganos de conocimiento sutiles, fieles, cautelosos. (Nietzsche, 2007, p. 132)

En el siglo XIX, el loco está en el asilo donde sirve para enseñar la razón, y el monstruo está en el frasco del embriólogo, donde sirve para enseñar la norma. (Canguilhem, 1965, p. 228)

Y Doctor Extraño siempre está cambiando de tamaño (Waters, 1969)

Sin duda, el más conocido de los autores de este libro es Cesare Lombroso (1836-1909), célebre por ser el fundador de la escuela italiana de antropología criminal y cuya obra se ha difundido en varias lenguas. En cuanto a Guglielmo Ferrero (1871-1942), sabemos que fue historiador, periodista y novelista, esposo de Gina, hija de Lombroso. Ferrero se habría encargado entonces de la parte psicológica, literaria e histórica del trabajo y, como lo enuncia el médico italiano en el prefacio, se trata de un trabajo a cuatro manos en el que subraya su saber específico que, por así decirlo, es el tema dominante de la obra:

No puedo terminar sin una leal declaración. En los trabajos en colaboración, aquel que tiene un nombre más antiguo en el mundo literario es considerado en general como el que puede reivindicar la mayor parte de la obra. Aquí ha ocurrido lo contrario, pues la psicología y la historia son del más joven colaborador, mientras que solo reivindico la parte psiquiátrica, antropológica y el plan de la obra. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 32)

Así pues, la parte que despliega Lombroso en esta obra son propiamente las palabras, nociones, conceptos y teorías que circulaban en la época (siglo XIX y comienzos del XX) de ciencias, saberes y disciplinas como la biología, la medicina, la psiquiatría, la antropología, la etnografía, la higiene, la craneometría, la antropometría, la estadística, etc. Aunque, para intentar sostener su teoría del innatismo de la mujer criminal y la prostituta, en el límite de estas ciencias, saberes y disciplinas positivas, también recurre a argumentos tomados de las más variadas fuentes (leyendas, mitología, historia, literatura, crónica periodística, historia del arte, etc.). Comencemos entonces por presentar algunos antecedentes de la trayectoria investigativa y los presupuestos fundamentales de la teoría de la criminalidad innata del autor principal de este libro.

Lombroso estudió medicina en Padua, Viena y en la Facultad de Pavía donde presentó una tesis sobre los cretinos. Entre 1859 y 1863, fue médico militar y en 1864 la Universidad de Pavía lo nombró profesor del curso de psiquiatría y director del asilo de alienados. En 1876 gana por concurso la cátedra de medicina legal en la Facultad de Turín. Para esta fecha ya ha publicado varios trabajos sobre la temperatura externa e interna de los cadáveres, las heridas con armas de fuego y aparece su obra más conocida *L'Uomo delinquente [El hombre criminal]*. Muchos investigadores de la obra del médico italiano coinciden en que este libro en particular es un acontecimiento muy importante en la historia del determinismo biológico y de la criminalística, pues allí se expone en detalle la *teoría de la criminalidad innata* y la disciplina que contribuyó a fundar: la *antropología criminal*. Esta obra se difundió rápidamente en los medios científicos y tuvo gran aceptación en las escuelas de antropología y criminalística del mundo, pero también fue comentada y utilizada por sociólogos, filósofos, novelistas y periodistas.

A partir de aquí, el médico comienza a publicar sus investigaciones sobre la mujer criminal, la prostitución, el genio, los locos, los epilépticos y los nuevos hallazgos en la antropología criminal. Funda y dirige, en 1880, el periódico *Archivio di Psichiatria, Scienze Penali ed Antropologia Criminale*. Redacta los artículos "Antropología", "Cráneo" y "Cretinismo" para la *Enciclopedia italiana de las ciencias médicas*. Además, publicó sus estudios sobre el hombre blanco y el de color, sobre la formación de las razas humanas y las distintas variedades de cráneos en los italianos y en algunos pueblos primitivos. En 1906 publica su último libro, *El delito: sus causas y remedios* (Lombroso y Ferrero, 1991, p. 7).

Determinismo biológico y criminalidad innata

Lombroso narra una especie de "rpto gnoseológico" o "epifanía epistemológica", permitámonos esta blasfemia, según el cual la *teoría de la criminalidad innata* y la *antropología criminal* nacieron de la observación de un cráneo en particular, el del famoso bandolero Vihella, en el transcurso de una larga investigación en las prisiones y asilos de Pavía (en 1870), en cráneos de cadáveres y hombres vivos, y cuyo objetivo era mostrar las diferencias anatómicas entre los locos y los criminales:

No era una mera idea, sino un destello de inspiración. Al contemplar aquel cráneo, me pareció que, de golpe, iluminado como una vasta llanura bajo un cielo resplandeciente, podía ver todo el problema de la naturaleza del criminal: un ser atávico cuya persona reproduce los instintos feroces de la humanidad primitiva y de los animales inferiores. Así se explicaban anatómicamente las enormes mandíbulas, los pómulos pronunciados, los arcos superciliares prominentes, las líneas de las manos separadas, el gran tamaño de las órbitas y las orejas en forma de asa que se observan en los criminales, los salvajes y los monos, la insensibilidad ante el dolor, la extrema agudeza de la vista, la debilidad por los tatuajes, la excesiva ociosidad, el gusto por las orgías

y el ansia irresponsable de la maldad por sí misma, el deseo no solo de extinguir la vida de la víctima sino también de mutilar el cadáver, desgarrar su carne y beber su sangre. (Lombroso, citado por Gould, 1984, p. 119)

Esta descripción resume punto por punto el determinismo biológico en la teoría de la criminalidad innata lombrosiana. Era necesario primero definir la naturaleza del criminal: *un ser atávico cuya persona reproduce los instintos feroces de la humanidad primitiva y de los animales inferiores*. Ahora bien, no era nueva la tesis que relacionaba la herencia biológica y el crimen, pues ya circulaba en muchas teorías criminalísticas y antropológicas del siglo XIX. Haciendo un uso ideológico de la teoría de la evolución darwiniana y utilizando profusamente datos craneométricos y antropométricos¹, el médico italiano define el atavismo de los criminales como los vestigios latentes de un pasado ancestral que perdura en la herencia biológica de todos los hombres. Los instintos feroces de los animales (simios) y de la humanidad primitiva permanecen pues en *potencia* en cada uno de los hombres, pero, “desafortunadamente”, se pueden *actualizar* en algunas personas. Cuando esto sucede, estos individuos se comportan como simios o salvajes normales, no obstante, este comportamiento se considera una conducta anormal, es decir, criminal, en las sociedades “evolucionadas y civilizadas”.

Luego, estos criminales natos se pueden identificar gracias a sus rasgos anatomofisiológicos particulares, que se repiten en cada uno. De este modo, cada parte del cráneo y la cara (enormes mandíbulas, pómulos pronunciados, arcos superciliares prominentes, gran tamaño de las órbitas, orejas en forma de asa, etc.) y del cuerpo (manos largas, peso, estatura, anomalías de algunos órganos externos e internos, insensibilidad al dolor, agudeza extrema de la vista, etc.), se convierte en un *signo anatómico o fisiológico* (indicio o síntoma) que revela las características físicas simiescas o salvajes del criminal. Por último, el propósito de esta descripción anatomofisiológica es hacer que los signos funcionen como verdaderos *estigmas regresivos* que también revelan el atavismo mental

¹ Este uso y “abuso” de la teoría de la de la evolución en general es descrito y sintetizado muy claramente por Stephen Jay Gould: “Durante el siglo XIX, el concepto de evolución transformó el pensamiento humano. Casi no hubo cuestión alguna dentro del ámbito de las ciencias de la vida que no recibiera una nueva formulación basada en dicho concepto. Hasta entonces, ninguna idea había sido objeto de un uso, o de un abuso, tan generalizado (por ejemplo, en el caso del “darwinismo social” o en la utilización de la teoría evolucionista para presentar la pobreza como algo inevitable). Tanto los creacionistas (Agassiz y Morton) como los evolucionistas (Broca y Galton) pudieron utilizar los datos acerca del tamaño del cerebro para establecer distinciones falsas y ofensivas entre los grupos humanos. Pero hubo otros argumentos cuantitativos ligados específicamente a la teoría evolucionista [...] Si bien presentan un contraste muy marcado, no dejan de exhibir una similitud digna de interés. El primero es la justificación evolucionista más corriente del ordenamiento jerárquico de los grupos humanos: el argumento de la recapitulación, a menudo resumido mediante el engañoso trabalenguas “la ontogenia recapitula la filogenia”. El segundo es una hipótesis evolucionista específica acerca del carácter biológico de la conducta criminal: la antropología criminal de Lombroso. Ambas teorías se apoyaban en el mismo método cuantitativo y supuestamente evolucionista, que consistía en buscar signos de morfología simiesca entre los miembros de los grupos considerados indeseables” (Jay Gould, 1984, p. 107).

o moral, puesto que el criminal nato no solo se puede perfilar a través de sus rasgos anatomofisiológicos sino además por una *conducta social anormal* propia de los simios o los salvajes (excesiva ociosidad, el gusto por las orgías, el instinto asesino llevado al extremo, la debilidad por los tatuajes, un lenguaje casi incomprensible atiborrado de onomatopeyas, etc.).

Para que este dispositivo de reconocimiento y caracterización del criminal nato funcione, Lombroso intenta demostrar que los animales y los salvajes tienen una propensión natural al crimen. Así, comienza por antropomorfizar las conductas de los animales, con el propósito de probar que estos también cometen crímenes contra sus semejantes: hormigas y castores asesinos, una cigüeña que mata a su marido con la ayuda de su amante, animales violadores, pandilleros, ladrones, etc. Luego, la figura del salvaje se debe cargar con todos los estigmas regresivos anatomofisiológicos y morales para demostrar que la criminalidad es su conducta normal: el aborto, el canibalismo ritual o por glotonería, el infanticidio, la muerte de ancianos y mujeres enfermas, el homicidio por cólera o venganza, etc. Así, el salvaje presenta de forma normal rasgos simiescos (nariz achatada, orejas puntiagudas, dientes incisivos y caninos grandes, mandíbulas grandes, etc.). El gusto por los tatuajes demostraría su insensibilidad al dolor, y como nunca se sonrojan, aparece el claro síntoma de que carecen de vergüenza como los criminales y los idiotas.

De esta forma, los simios y los salvajes presentan signos anatomofisiológicos y conductas *normales*, pero tienen una *inclinación natural al crimen*. Cuando estos indicios o síntomas se manifiestan o actualizan en una persona que vive en una sociedad “moderna o civilizada”, la teoría de la criminalidad innata puede afirmar que este individuo “nació criminal porque nació salvaje”. En consecuencia, esto lo convierte en un *anormal*, un *monstruo* que pone en peligro a la especie y la sociedad civilizada, puesto que viola al mismo tiempo las leyes naturales y jurídicas. Este monstruo híbrido, mitad animal y mitad salvaje, viola las leyes naturales porque hace peligrar la vida humana en su “evolución natural” al portar estigmas regresivos que, a su vez, pueden ser heredados por sus descendientes y dar como resultado una especie degenerada y criminal. Y por supuesto, en este caso, como criminal nato, viola las leyes de la sociedad, minando sus cimientos con sus actos. Y de esta manera, como monstruo, el criminal nato se verá sometido a una doble normatividad: la biológica y la jurídica.

Estos son en grandes trazos los presupuestos de la teoría que Lombroso expone sobre el criminal nato y que desarrolló sobre todo en *L'Uomo delinquente* [*El hombre criminal*]. En este estudio y en los que vinieron después, el médico se concentró específicamente en analizar cráneos y cuerpos de hombres criminales. Aunque ya había examinado 258 mujeres que presentaban el tipo

criminal, no le había dedicado un estudio completo a la criminalidad femenina. Para continuar y complementar esta investigación, en 1895 publicó *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale* [*La mujer normal, la criminal y la prostituta*]. Este libro consta de cuatro partes y dos apéndices, las cuales contienen varios capítulos que desarrollan diferentes temas y problemas. La primera parte (con nueve capítulos), se dedica a configurar y definir la mujer normal y las otras tres (con tres, nueve y doce capítulos respectivamente) se ocupan en reconocer y caracterizar a la mujer anormal, esto es, la criminal y la prostituta.

Determinismo biológico y criminalidad innata en la mujer

El cuerpo examinador examinó su cuerpo (Ian Anderson, 1973).

Como lo podrá constatar el lector de este libro, Lombroso no renuncia a la teoría del criminal nato ni mucho menos al determinismo biológico que la permea de principio a fin. Para definir e identificar la mujer normal, la criminal y la prostituta, continúa desplegando su dispositivo de reconocimiento y caracterización, sin abandonar en ningún momento la utilización ideológica de la teoría de la evolución de Darwin y las teorías, conceptos y ejemplos tomados de la antropología y la etnografía sobre los hombres y las mujeres salvajes. Como lo mencionamos antes, para afinar este dispositivo de reconocimiento y caracterización en su nuevo objeto de estudio que es la naturaleza de la conducta criminal femenina, el médico construye un gran *mosaico* con las palabras, nociones, conceptos, saberes y teorías de la biología, la medicina, la psiquiatría, la antropología, la etnografía, la higiene, la craneometría, la antropometría, la estadística, etc., pero también bucea en viejos y nuevos cofres culturales de donde toma los más caleidoscópicos argumentos de distintas fuentes: leyendas, mitología, historia, literatura, crónica periodística, fotografía, historia del arte, etc.

En la primera parte del libro, Lombroso se dedica a inventar el cuerpo y la mente de la mujer normal. Cada uno de los capítulos tiene como función presentar en detalle las *pequeñas y grandes diferencias* que se pueden constatar en la anatomía y la psicología de la mujer, teniendo siempre como punto de comparación los animales, los salvajes y el hombre normal. Al final de cada capítulo se resumen y concluyen los resultados de las observaciones, análisis y pruebas. Así pues, a medida que se avanza en los capítulos crecen y se acumulan las pequeñas y grandes diferencias entre el cuerpo femenino y el masculino, las mismas que poco a poco van tomando la forma de *pequeñas y grandes anomalías o desviaciones*. Por esta razón, a partir de la segunda parte, estas pequeñas y grandes diferencias serán la condición de posibilidad de la aparición de las pe-

queñas y grandes anomalías o desviaciones que, a su vez, permitirán construir el cuerpo y la mente de la mujer anormal. Entonces, tenemos el mismo procedimiento utilizado en la primera parte, el cual continúa desarrollándose, pero en esta oportunidad se trata de observar, analizar y probar las anomalías o desviaciones del cuerpo y la psicología de la mujer para inventar el perfil (cuerpo y mente) de la mujer criminal y la prostituta.

En este punto, es necesario anotar que las anomalías que se describen, analizan y cuantifican concretamente a partir de la segunda parte del libro, cuando se aborda la criminalidad femenina, se refieren específicamente a lo que Lombroso considera desde la medicina (anatomía patológica) como patologías anatómicas y fisiológicas (localizadas en el cuerpo, el cráneo y la cara) y desde la biología, la psiquiatría y la psicología, las desviaciones psíquicas o mentales (conductas desviadas), que al final, son anomalías psicológicas. Sin embargo, estas anomalías y desviaciones funcionan como *conceptos normativos* con los que el médico construye la mujer anormal. Detengámonos un instante en el examen crítico que Georges Canguilhem hace de los términos anomalía y anormal, el cual nos permite acercarnos a la forma en que se utilizaba en general en el siglo XIX:

El *Vocabulario filosófico* de Lalande contiene una importante observación referente a los términos *anomalía* y *anormal*. *Anomalía* es un sustantivo al cual actualmente no corresponde ningún adjetivo², a la inversa, *anormal* es un adjetivo sin sustantivo, de tal manera que el uso los ha acoplado convirtiendo a "anormal" en el adjetivo de anomalía [...]. Anomalía viene del griego *anomalia*, que significa desigualdad, aspereza; *omalos* designa en griego aquello que es unido, igual, liso, de modo que "anomalía" es etimológicamente *an-omalos*, aquello que es desigual, rugoso, irregular, en el sentido que se da a tales palabras cuando se habla de un terreno. Ahora bien, a menudo se ha cometido el error acerca de la etimología del término "anomalía" que consiste en derivarlo no de *omalos*, sino de *nomos*, que significa ley, de acuerdo con la descomposición *a-nomos* [...]. El *nomos* griego y el *norma* latino tienen sentidos cercanos: ley y regla tienden a confundirse. Así, con todo rigor semántico, anomalía designa un hecho, es un término descriptivo, mientras que anormal implica la referencia a un valor, es un término apreciativo, normativo; pero el intercambio de buenos procedimientos gramaticales ha provocado una colusión entre los respectivos sentidos de "anomalía" y "anormal". "Anormal" se ha convertido en un concepto descriptivo y "anomalía" se ha convertido en un concepto normativo. (Canguilhem, 2005, pp. 96-97)

Y si seguimos los análisis de Michel Foucault en *Los anormales*, donde hace la historia arqueológica de la anomalía y la historia genealógica del individuo anormal, también podemos dilucidar un poco el funcionamiento del complejo entramado anomalía-anormal en esta obra de Lombroso. Para al menos

² El traductor de este texto de Canguilhem (2005), Ricardo Potschart, señala: "así sucede en francés; en castellano, en cambio, existen las dos fases completas: anormal/anormalidad y anómalo/anomalía". Nota del traductor.

reconocer este problema, que nos sirva por el momento este texto que funciona como un núcleo a partir del cual se desarrolla el análisis:

Creo que para situar esta especie de arqueología de la anomalía, puede decirse que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador. El individuo anormal del siglo XIX va a seguir marcado —y muy tardíamente, en la práctica médica, en la práctica judicial, tanto en el saber como en las instituciones que van a rodearlo— por esa especie de monstruosidad cada vez más difusa y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez mejor cercada por ciertos aparatos de rectificación. Y, por último, *está marcado por ese secreto común y singular que es la etiología general y universal de las peores singularidades*. La genealogía del individuo anormal, por consiguiente, nos remite a tres figuras: el monstruo, el correccionario, el onanista. (Foucault, 2001, pp. 65-66, las cursivas son nuestras)

La mujer normal

Pero vamos al comienzo del libro. Lombroso se sumerge en el mundo zoológico para buscar un sustrato biológico recurriendo a algunas descripciones anatómofisiológicas y particularmente en las de las conductas de los machos y las hembras en los animales, haciendo énfasis en las diferencias marcadas entre ambos sexos.

En la actualidad, precisa el médico, las ciencias morales están tan estrechamente ligadas a las naturales, que para nosotros es imposible comenzar el estudio de la mujer criminal sin antes haber analizado a la mujer normal y la hembra en el orden zoológico. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 39)

Su visita a este orden zoológico comienza en las especies inferiores para continuar ascendiendo en la escala evolutiva hasta llegar al hombre. En cada una de las especies consideradas se detiene en las descripciones del comportamiento sexual, reproductivo y de supervivencia. Empieza con el análisis de los insectos, el cual apunta a demostrar que en estos la hembra es superior al macho. Luego, pasa a las aves que, según él, marcan un corte entre los seres vivos inferiores y los superiores y donde precisamente comienza a prevalecer la superioridad de los machos. Vienen entonces los mamíferos, donde esta superioridad “se vuelve la regla normal”: los carnívoros, los rumiantes, los cetáceos y los primates. Finalmente, se detiene en la comparación anatómica de estos últimos (toma los ejemplos del gorila, el chimpancé y el orangután) para constatar que las diferencias entre la hembra y el macho son “más marcadas” (la hembra siempre es más pequeña y débil) y sobre todo porque estas diferencias ofrecen un paralelo con las de la especie humana.

Así pues, en lo sucesivo predominará la superioridad del macho, y para que no haya ninguna fisura por donde se pueda filtrar la duda, concluye con

afirmaciones como: las hembras tienen una mayor fuerza atávica y tendencia hereditaria; en las especies donde el macho es inferior por el tamaño y la fuerza es compensado por su superioridad en variabilidad y perfección de estructura; gracias al gran desarrollo que le proveen los caracteres secundarios, el macho es una hembra más perfecta y variable.

A continuación, se presentan los capítulos dedicados a describir, enumerar y medir las diferencias anatómicas y psicológicas de la mujer normal en comparación con el hombre. De este modo, se hace un balance general del cuerpo de la mujer normal y, como sobre una pantalla, se proyectan y evidencian las diferencias que presentan cada una de las partes, funciones y afecciones del cuerpo seleccionadas: miembros superiores e inferiores, vello, esqueleto, corazón y pulmones, grasa, sangre, cráneo, cerebro, fisonomía, funciones fisiológicas (secreción urinaria, menstruación, fuerza muscular), las enfermedades, la vejez, canicies y calvicies, etc. Por lo demás, este análisis de la anatomía y biología de la mujer normal revelará otro componente que también desempeñará un importante papel como punto de comparación y explicación: el carácter infantil.

La mujer es entonces, dice el médico, más infantil que el hombre y están aquí para confirmarlo la estatura, el peso, la falta de vellos en la cara, la longitud superior del tronco con respecto a los miembros inferiores [...]. Este infantilismo se extiende también a otras funciones como la circulación, la respiración, las secreciones, la fuerza, etc. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 73)

El infantilismo aparece en esta primera parte y lo veremos emerger de nuevo como un argumento clave para tratar el cuerpo o la conducta de las mujeres salvajes, las criminales y las prostitutas.

Los siguientes capítulos de esta primera parte se concentrarán en inventariar las diferencias de orden psicológico y moral que demostrarían la inferioridad de la mujer en este aspecto. Así, se afirma que la mujer presenta grandes diferencias en la sensibilidad. Para probar esto, se describen las formas y tamaños de los órganos de los sentidos y se miden los grados de sensibilidad. Luego, se miden otras sensibilidades como la sexual, la resistencia al dolor, la excitabilidad y la sensibilidad moral. Esta última sirve para hacer un paralelo con la sensibilidad general y dolorosa, del cual resulta una sensibilidad moral inferior en la mujer: “la mujer siente menos, del mismo modo que piensa menos” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 89).

La psicología de la mujer normal se inventa cargando a las hembras de los animales, las mujeres salvajes y los niños, con las pasiones y valores morales y antimorales de los “pueblos civilizados” (la piedad, el amor, el sentimiento religioso, la mentira, el sentimiento de justicia, la crueldad, la cólera, la vanidad, la avaricia, la lealtad, el honor, la envidia y la venganza) que, como los vicios y las

virtudes de antigua fisiognomía humana y zoológica, hacen que, a su vez, estas figuras (hembras de los animales, mujeres salvajes y niños) funcionen como puntos de comparación, especies de espejos donde se refleja la conducta normal o sus desviaciones en la mujer. En consecuencia, la psiquis de la mujer como la del hombre se debate entre el bien y el mal de este campo de fuerzas antagónicas de la moral, compuesto por estas pasiones, valores y antivalores, pero la mujer, debido a su condición inferior y débil, y a su función como hembra (la maternidad), se aleja del punto medio y siempre cae en los extremos:

La mujer normal, concluye Lombroso, tiene muchos caracteres que la semejan al salvaje y al niño, y por consiguiente, al criminal (irascibilidad, venganza, celos y vanidad), y otros diametralmente opuestos que neutralizan a los primeros, pero que le impiden no obstante acercarse en su conducta, tanto como el hombre, a ese equilibrio entre los derechos y los deberes, el egoísmo y el altruismo, que es el término supremo de la evolución moral. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 159)

Y, por último, se analiza la inteligencia de la mujer normal. Se hace de nuevo un recorrido desde los insectos hasta los simios para mostrar los grados de inteligencia de las hembras y los machos, donde las hembras muestran, particularmente a partir de las aves, una inteligencia inferior. Luego, se hace el examen de algunas facultades y operaciones mentales (genialidad, originalidad, monotonía, misonieísmo, asimilación, formas automáticas de la inteligencia, sentimientos lógicos, síntesis y análisis, precocidad, palabra, escritura y aplicación), en las cuales la inteligencia de la mujer se compara con la del hombre a través de ejemplos tomados de diferentes fuentes que, desde el luego, apuntan siempre a mostrar su inferioridad mental

Dadas todas estas razones, es necesario sorprenderse más bien de que la mujer no sea aún menos inteligente. Esto se puede explicar suponiendo con Darwin que una parte de la inteligencia adquirida por el macho también se transmita a la hembra, de otro modo, la disparidad sería todavía superior. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 177)

La mujer anormal

A partir de la segunda parte del libro, Lombroso se ocupará de la criminalidad femenina. Como lo mencionamos antes, pone en marcha de nuevo el dispositivo de reconocimiento y caracterización que utilizó en la primera parte, pero esta vez va específicamente a la caza de las anomalías y desviaciones que le permitirán armar el perfil de la mujer criminal y la prostituta. Este dispositivo comienza a funcionar en los animales. El médico carga a las hembras de los animales con toda clase de crímenes, haciendo eco de obras que trataban sobre las facultades mentales, la psiquis, la locura y la criminalidad en los animales, pero cuyo resultado es una antropomorfización que lo extravía y arroja hacia los espacios encantados de la fábula, alejándolo de un discurso pretendidamente científí-

co. El inventario no deja de sorprender: furor excesivo de algunas especies de hormigas; furor uterino de una yegua; bandidaje y rapiña de las abejas; canibalismo de las hormigas; odio y maldad entre las hembras de las aves, las cabras y los simios antropomorfos; aberraciones sexuales (lesbianismo) de las vacas, gansas, faisanes y gallinas; alcoholismo y drogadicción de hormigas, abejas y vacas; delitos sexuales (adulterio) de aves y roedores y delitos de maternidad (hembras que abandonan a sus críos), etc.

A continuación, se basa en algunos estudios etnográficos para cargar a la mujer salvaje y a la primitiva con otra serie de crímenes proyectados desde la cultura europea (adulterio, aborto, infanticidio, brujería y obsesión, envenenamiento por brujería, etc.). Viene en seguida un capítulo dedicado a la historia de la prostitución, que comienza justamente tratando sobre el pudor y la prostitución en los salvajes y primitivos. Esta historia se centra en describir y ejemplificar los tipos de prostitución en varias épocas y culturas y sirve como contexto para explicar su aparición en la evolución humana y su finalidad en las sociedades primitivas y civilizadas.

La tercera parte se dedica a examinar la anatomía patológica y antropométrica de la mujer criminal y la prostituta. Aquí se acumulan las medidas y los cuadros comparativos y estadísticos que tienen como objetivo visibilizar sobre todo las anomalías patológicas del cráneo y el cerebro como signos atávicos, pero también se hace el inventario de otras anomalías del cuerpo, como el pie prensil en las prostitutas, una *falsa medida* que es una clara comparación con el de los simios. De otro lado, el examen de algunas fotografías le permite al médico ejemplificar y corroborar la correspondencia del tipo de crimen cometido con los rasgos atávicos y degenerados de la criminal o la prostituta y, a continuación, pasa a describir el tipo criminal en la mujer y las razones atávicas y sociales del tipo:

La frecuencia de los caracteres de la degeneración analíticamente estudiados no basta para darnos una idea exacta del tipo criminal de la mujer delincuente. Por el contrario, esta podrá proceder con claridad del estudio sintético de los diversos caracteres. Denominamos tipo completo al conjunto de por lo menos cuatro caracteres de degeneración, y sin tipo, a su ausencia o presencia en una o dos únicas anomalías físicas. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 313)

El último capítulo de esta parte está dedicado al examen de los tatuajes en las criminales y las prostitutas. El médico intenta definir el grado de atavismo según el lugar del cuerpo donde se encuentran, la cantidad, las imágenes o signos que presentan y si los porta una criminal o una prostituta:

Tenemos aquí también la confirmación de que los fenómenos atávicos son más frecuentes en las prostitutas que en las criminales comunes y en ambas más raros que

en el hombre [...]. En las prostitutas el tatuaje muestra menos diferencias. No encontramos nunca epigramas, signos obscenos, ni gritos de venganza, sino solo los símbolos más comunes e iniciales, lo que se explica por la menor imaginación y diferenciación de su inteligencia. Incluso la criminal es más monótona y menos original que el criminal, como lo es por lo demás la mujer normal comparada con el hombre normal. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 325)

En la cuarta parte Lombroso sondea la biología y psicología de las criminales y las prostitutas. Aquí vemos surgir y proliferar las anomalías biológicas y las desviaciones psicológicas después del análisis de algunas funciones fisiológicas y psicológicas del cuerpo de las criminales y las prostitutas (menstruación, fecundidad, vitalidad, fuerza, reflejos, sensibilidad general y dolorosa, etc.), apoyándose siempre en los “hechos” que le proveen los cuadros comparativos y estadísticos que, cuando “callan”, se reemplazan por los casos que toma de la historia, la literatura, el mito, la crónica, etc. De acuerdo con este análisis, las criminales y las prostitutas presentan en general una sensibilidad débil y obtusa:

la torpeza sensorial, subraya el médico, (excepto en la mano) y las anomalías del campo visual son más frecuentes en las prostitutas que en las criminales, pero nunca llegan al grado de la criminal nata. No obstante, en las prostitutas los reflejos son más torpes que en esta, sin duda a causa de la acción directa de la sífilis en los centros nerviosos. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 351)

Pero, cuando analiza la sensibilidad sexual, las desviaciones y anomalías (psicopatías sexuales y conductas aberrantes como el tribadismo) comienza a perfilarse el gran monstruo atávico y degenerado que está detrás de la criminal y la prostituta natas:

La influencia de la degeneración tiende cada vez más a acercar y confundir los dos sexos, por una tendencia del regreso atávico hacia el hermafroditismo. Esto produce en los criminales el infantilismo o la feminidad que los lleva a la pederastia y, en las mujeres, a la masculinidad. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 369)

La criminal nata

Desde este punto, el médico recurre a una profusa descripción de casos que considerará como hechos y pruebas para mostrar las anomalías biológicas y las desviaciones psicológicas de la naturaleza atávica y degenerada de las criminales y las prostitutas natas. Inicia entonces con el reconocimiento y la caracterización de la criminal nata haciendo una gran amalgama con elementos tomados de la moral, las pasiones, los sentimientos, las costumbres, el vestido, la forma en que se expresa a través de la pintura y la escritura, etc., con la cual inventa su singular “fisonomía moral”:

Es completa la analogía entre la antropología y la psicología de la mujer criminal. Sabemos que mientras que la mayoría de las criminales solo presentan raras carac-

terísticas de degeneración, estos caracteres son, en algunas, unas diez veces más graves y numerosos que en el hombre. Aunque la mayoría de las criminales solo son arrastradas al crimen por invitación de los hombres. Observamos un pequeño grupo donde la criminalidad es más intensa que la del hombre: son las criminales natas en las que la perversidad parece estar en razón inversa de su nombre. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 380)

Luego, describe las características de las criminales ocasionales, las criminales por pasión, las suicidas, las locas criminales, las delincuentes epilépticas, las locas morales y las delincuentes histéricas. La criminal nata y la mujer normal son los puntos de referencia diametralmente opuestos con los cuales se obtienen estas caracterizaciones y clasificaciones, pues cada uno de estos tipos de criminal presentará diferentes grados de criminalidad según se acerque o aleje de estos polos.

De este modo, las criminales ocasionales se dividen en dos categorías: una criminal nata “más atenuada” y otra que, debido a sus condiciones de existencia, es criminal porque actualiza en algún momento de su vida “el fondo de inmoralidad latente en todas las mujeres” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 423). A su turno, a causa de su premeditación y perversidad, las criminales por pasión se acercan tanto a la criminal nata, como a la criminal ocasional. El médico también se detiene en los casos de suicidio, puesto que complementan el estudio de los crímenes pasionales: “Pues aparte del criterio legislativo y jurídico, las analogías y afinidades entre los delitos y, particularmente entre los delitos pasionales y el suicidio, son tales que se pueden considerar como dos ramas del mismo tronco” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 438). Por su parte, las locas o alienadas criminales presentan, como las criminales comunes, “pero más profunda aún en aquéllas, la inversión de los caracteres más específicos de la mujer, como la decencia, docilidad y apatía sexual” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 510). Las anomalías psíquicas de las epilépticas y las histéricas no presentan diferencias con la delincuente nata “excepto que la enfermedad provee un virus especial que desarrolla sus más perversas facultades” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 534). Por último, las delincuentes epilépticas, las locas morales y las delincuentes histéricas, se remiten mutuamente sus características físicas y psicológicas, con las cuales el médico puede seguir construyendo más analogías y gradaciones entre estas y los otros tipos de criminales que, por supuesto, las inclinarán siempre hacia el polo de las criminales natas o al de la mujer normal:

Esta gran rareza de locas epilépticas y morales nos explica en parte la de la criminalidad femenina y al mismo tiempo la mayor frecuencia de las criminales ocasionales, en las mujeres. Nos explica también por qué las criminales por pasión casi nunca cometen su crimen en un acceso de furor, que tiene siempre algo de epileptoide. En fin, nos explica por qué en las mujeres, en los crímenes comunes, encontramos con tanta frecuencia esta exageración de la premeditación, este volver

en sí mismo que es la antítesis completa del crimen cometido en la explosión súbita de la irritación epiléptica y por qué son tan a menudo tardías en la ejecución de los crímenes. Así, mientras que indirectamente se confirman las relaciones de la criminalidad con la epilepsia, encontramos en esta última la explicación de las diferencias sexuales. No obstante, como lo hemos visto, las raras veces que una mujer es criminal nata, siempre hemos encontrado, como en el criminal nato, el fenómeno epiléptico. Por esta razón, en los crímenes graves la epilepsia aparece con más frecuencia. (Lombroso y Ferrero, 2021, 513)

La prostituta nata

Para Lombroso y Ferrero (2021), la prostitución nata es “el lado femenino de la criminalidad”. Su caracterización empieza con la descripción de un buen número de casos donde se analizan pasiones, valores morales y antimorales, como el sentimiento de familia, la maternidad, el alcoholismo, la codicia, el pudor, la religiosidad, el amor, la vanidad, etc. que, en primer lugar, intentan mostrar la presencia y el papel que desempeña la *locura moral* en las prostitutas natas:

Así pues, la prostituta nata está desprovista del sentimiento de la maternidad, sin afecto de familia, sin escrúpulos de honestidad en la satisfacción de sus propios deseos, que son grandes o pequeños, según el diferente grado de inteligencia individual. Algunas veces es criminal en las formas menos graves de la criminalidad. Por esta razón, presenta el tipo completo de la locura moral. Así se explica la ausencia de pudor que entra en el cuadro de la locura moral y que es casi el lado característico de la mujer. *Como para la mujer todo el esfuerzo de la evolución moral se ha concentrado en crear y sobre todo reforzar el pudor, su mayor degeneración moral, su moral insanity [locura moral] debe tener como efecto la pérdida de este sentimiento*, del mismo modo que en el hombre provoca la pérdida de los sentimientos que la civilización inculca más fuertemente, como el respeto a la vida humana, etc. *En efecto, la facilidad de estas mujeres para aceptar con indiferencia y algunas veces con una preferencia marcada una profesión que solo les trae el desprecio de la sociedad, se vincula con la ausencia de pudor y con la locura moral, de la cual ella es el tope límite.* (Lombroso y Ferrero, 2021, pp. 459-460, las cursivas son nuestras)

En segundo lugar, la caracterización de la prostituta nata continúa creciendo como la gran serpiente que finalmente termina engulléndose por la cola, es decir, se cierra sobre sí misma, cuando el médico describe las relaciones entre la prostitución y la criminalidad. Para esto, afirma y trata de demostrar que existe una identidad psicológica y anatómica completa entre el criminal y la prostituta nata. De esta manera, después de haber analizado la presencia y el papel que desempeña la locura moral en las prostitutas natas puede, a su vez, poner en funcionamiento al loco moral como eje de referencia de esta identidad: “Siendo ambos idénticos al loco moral son, por axioma matemático, iguales entre ellos” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 491). Y así, se completa el cuadro de esta identidad:

En efecto, es cierto que prostitución y criminalidad son dos *fenómenos análogos* o, por así decirlo, paralelos, *que se confunden en sus extremos*. Vemos repetirse en la prostitución las formas más suavizadas del delito, como el robo, el chantaje y las lesiones personales. Así pues, la prostituta es psicológicamente una criminal. Si no comete crímenes es porque está impedida por su debilidad física, la poca inteligencia, la facilidad para procurarse todo lo que desea por el medio más fácil y, por consiguiente, por la ley del menor esfuerzo preferido, de la prostitución. Por esto, representa precisamente la forma especial de la mujer de la criminalidad. Por el contrario, las mujeres propiamente criminales son siempre extraordinariamente anormales y muestran una perversidad más grande que la del hombre o incluso caracteres biológicos masculinos. Así pues, *son fenómenos completamente excepcionales que confirman que la verdadera criminalidad de la mujer se debe buscar en la prostitución*. Esto también nos explica por qué predominan en las formas más suaves del delito: siendo idénticas a los criminales, siguen con estos el mismo camino en los límites de sus fuerzas. Pasado este límite, su degeneración sigue otro camino y toma la forma específica de la prostitución. (Lombroso y Ferrero, 2021, pp. 491-492, las cursivas son nuestras)

La demostración y prueba de la identidad criminal-prostituta nata se re- fuerza con la descripción y caracterización de las prostitutas ocasionales. De un lado, el médico dice que “no todas las prostitutas están afectadas de locura moral y, por consiguiente, no se pueden considerar prostitutas natas. Muchas son ocasionales” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 493). Esta es una afirmación que resulta paradójica, puesto que las prostitutas ocasionales también se caracterizan por la pérdida fácil del pudor, que para Lombroso es “el sentimiento femenino más intenso después del sentimiento de la maternidad” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 503), es decir, es uno de los componentes fundamentales del análisis, que vimos antes, de la locura moral. Por lo tanto, comparada con la criminal ocasional, la prostituta ocasional es más “profundamente anormal”. El hecho, por ejemplo, de robar o estafar, en el caso de la criminal ocasional o criminaloide, como la denomina el médico, es *casi normal*, pues es un suceso fortuito, ocasional, impulsado por “fuertes tentaciones” donde simplemente se actualiza, como ya lo mencionamos, “el fondo de inmoralidad latente en todas las mujeres” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 423). Por el contrario, el hecho de la pérdida fácil del pudor de la prostituta ocasional es *muy anormal*, por tratarse de la manifestación de la *degeneración* de uno de los caracteres psicológicos más valiosos y evolucionados en la mujer normal.

De otro lado, para acentuar todavía más esta diferencia, se hace la comparación entre la prostituta ocasional, la mujer normal y la prostituta nata. Debido a la degeneración y pérdida del pudor, esta se acerca más a la prostituta nata y se aleja más de la mujer normal. Luego, se compara a la criminal ocasional (criminaloide) con la mujer normal y la criminal nata, de lo cual se concluye que se acerca más a la mujer normal y se aleja más de la criminal

nata. Y aquí, la gran serpiente acaba en su propio vientre, se cierra el bucle del dispositivo de reconocimiento y caracterización que asimila la prostitución a la criminalidad, que como “fenómenos análogos” o “paralelos”, terminan confundándose en sus polos:

la prostituta ocasional presenta casi siempre muchos caracteres comunes, aunque más atenuados, con la prostituta nata, en tanto que la criminaloide, que es casi normal, presenta mucho menos caracteres comunes con la criminal nata, que constituye una doble excepción y una monstruosidad esporádica. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 503)

Lombroso puede enunciar entonces que “la verdadera degeneración femenina es la prostitución y no la criminalidad” (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 503). El conjunto de las grandes y pequeñas diferencias anatómicas y psicológicas que analiza y describe para caracterizar a la mujer normal que, en última instancia, termina siendo “intelectual y físicamente un hombre detenido en su desarrollo”, desemboca en el conjunto de las anomalías físicas y psicológicas que perfilan la rara y singular monstruosidad de la criminal y la prostituta:

La criminal nata es, por así decirlo, una excepción a doble título, como criminal y como mujer, pues los criminales son una excepción en la civilización y las criminales una excepción entre los criminales. *Y debido a que la retrogradación natural de las mujeres es la prostitución y no la criminalidad, la mujer primitiva es más una prostituta que una criminal. Así pues, como doble excepción, debe ser más monstruosa.* En efecto, hemos visto cuán numerosas son las causas que conservan honesta a la mujer (maternidad, piedad, debilidad, etc.). Si a pesar de tantos obstáculos una mujer comete crímenes, es una prueba de que su perversidad es enorme, puesto que ha llegado a derribar todos los impedimentos. (Lombroso y Ferrero, 2021, p. 383, las cursivas son nuestras)

Terminemos esta presentación con el fino análisis de Michel Foucault sobre el monstruo como una figura mayor de lo anormal y como principio de inteligibilidad de todas las formas de la anomalía, donde nos muestra precisamente la *inteligibilidad tautológica* que subyace en el criminal, la criminal y la prostituta de Lombroso y, desde luego, en el dispositivo de su reconocimiento y caracterización:

El monstruo es, en cierto modo, la forma espontánea, la forma brutal, pero, por consiguiente, la forma natural de la contra-naturaleza. Es el modelo en aumento, la forma desplegada por los juegos de la naturaleza misma en todas las pequeñas irregularidades posibles. Y en ese sentido, podemos decir que el monstruo es el gran modelo de todas las pequeñas diferencias. Es el principio de inteligibilidad de todas las formas –que circulan como dinero suelto– de la anomalía. Buscar cuál es el fondo de monstruosidad que hay detrás de las pequeñas anomalías, las pequeñas desviaciones, las pequeñas irregularidades: ese es el problema que vamos a encontrar a lo largo de todo el siglo XIX. Es la cuestión, por ejemplo, que planteará Lombroso cuando se vea ante delinquentes. ¿Cuál es el monstruo

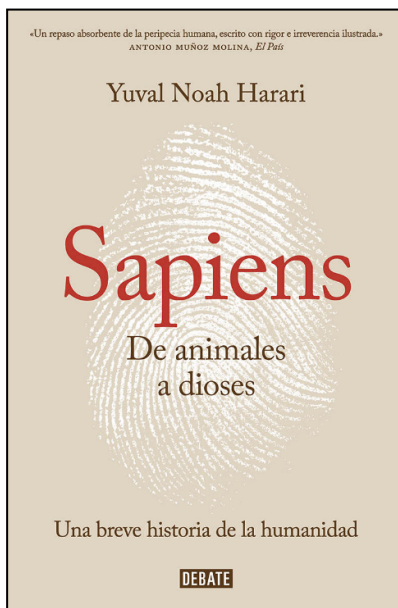
natural que se perfila detrás del ladrón de poca monta? Paradójicamente, el monstruo –pese a la posición límite que ocupa, aunque sea a la vez lo imposible y lo prohibido– es un principio de inteligibilidad. Y no obstante, ese principio de inteligibilidad es un principio verdaderamente tautológico, porque la propiedad del monstruo consiste precisamente en afirmarse como tal, explicar en sí mismo todas las desviaciones que pueden derivar de él, pero ser en sí mismo ininteligible. Por consiguiente, lo que vamos a encontrar en el fondo de los análisis de la anomalía es la inteligibilidad tautológica, el principio de explicación que no remite más que a sí mismo. (Foucault, 2000, pp. 62-63)

Hemos intentado presentar esta primera edición en español, de la versión francesa de 1896, al describir muy sucintamente el problema del dispositivo de reconocimiento y caracterización de la mujer normal, la criminal y la prostituta, enmarcado en el determinismo biológico propio del siglo XIX, y además, siguiendo un poco la función que desempeñan las diferencias y anomalías (anatómicas y psicológicas) en su relación con conceptos como normal y anormal. Esta es pues una pequeña muestra que se deposita en el portaobjetos para las miradas simplemente curiosas, o escrutadoras y críticas, que deseen recorrer los laberintos temáticos y conceptuales del gabinete teratológico del doctor Lombroso. Solo nos queda invitar a sus potenciales, desocupados y atareados lectores, a explorar esta importante fuente histórica, la cual conserva múltiples especímenes fósiles, muertos y vivos, de palabras, nociones y conceptos científicos y acontecimientos culturales, siempre actuales, que se pueden investigar y analizar desde diversas disciplinas y perspectivas: historia del determinismo biológico, de la medicina legal, de la psiquiatría, de la criminalística y de la antropología criminal y estudios históricos, sociológicos o antropológicos sobre la dimensión sociocultural del cuerpo femenino, etc.

Referencias

- Anderson, I. (1973). *A passion play*. En *A passion play*, Chrysalis.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Vrin.
- Canguilhem, G. (1992). *El conocimiento de la vida*. Universidad Nacional de Colombia, sede de Medellín, Cindéc.
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Jay Gould, S. (1984). *La falsa medida del hombre*. Antoni Bosch.
- Lombroso, C. y Ferrero, G. (1991). *La femme criminelle et la prostituée*. Jérôme Millon.
- Lombroso, C. y Ferrero, G. (2021). *La mujer normal, la criminal y la prostituta*. Epistemonauta.
- Nietzsche, F. (2007). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.

Reseña del libro *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad* de Yuval Noah Harari (2014)*



Portada del libro *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*

Fuente: Harari (2014).

Claudia Arcila Rojas

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

claudiarbol@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4621-0866>

María Camila Arcila Rojas

Universidad Eafit, Medellín, Colombia

cami.arcila9810@gmail.com

* Cómo citar: Arcila Rojas, C. y Arcila Rojas, M. C. (2021). Reseña del libro *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad* de Yuval Noah Harari (2014). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 387-391. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a13>

Recibido: 10 de febrero de 2021

Aprobado: 25 de febrero de 2021

Aunque tal vez sea muy ambicioso iniciar este escrito con la intención de responder por qué Yuval Noah Harari habría escrito el libro *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*, nos hemos dispuesto a dialogar con nuestras sospechas, intuiciones y riesgos en una especie de intimidad compartida con el texto frente a los mensajes que nos atravesaron y nos sensibilizaron a pensarnos como sujetos en las dinámicas de este mundo moderno, el cual, como lo propone el autor, está dirigido por la ambición en las lógicas del dinero. Con esta premisa decidimos, desde la misión de pensar en la razón de la escritura de este texto, iniciar con la hipótesis de que la intención de Harari es alertarnos frente al tiempo de la globalización y su dominio a través de los imperios. Para el caso de nuestro continente latinoamericano, este dominio no corresponde solamente a los tentáculos de presión que genera el imperio norteamericano a nivel económico. También tiene que ver con la invasión y saqueo por parte del imperio español durante el tiempo de la conquista y al ensombrecimiento de la vida ancestral indígena en nombre de la evangelización y, con ello, al destierro de las prácticas politeístas que impregnaron de divinidad y tolerancia el espacio y el tiempo de relación de los seres humanos con el mundo; al sepultamiento simbólico de rituales y conexiones con el cosmos a través de los códigos de la civilización amparados por la racionalidad instrumental y las gestiones del poder en clave de la rentabilidad y el progreso; al esquema de la democratización como eufemismo para implantar la tiranía y gestionar alianzas estratégicas para la expropiación económica, cultural y política.

Además, coincidimos, desde la experiencia de una lectura y una escritura compartida, en que al autor se le siente el deseo de cuestionar toda enunciación y actitud fanática. Por ello, es crítico frente a las tres grandes religiones del monoteísmo: cristianismo, islamismo y judaísmo, ya que declaran un fundamentalismo de ideas y de comportamientos responsables de grandes ataques a la humanidad en su derecho a la apertura de creencias y prácticas espirituales. En este aspecto es muy fértil la discusión que se asume para vencer las fronteras de la intolerancia y ser capaces de escucharnos con el fin de que las palabras tomen rumbos creativos en medio de la aceptación de la ignorancia y de las acciones que intentan superarla.

Con todo esto, Harari (2014), al explorar la historia de la humanidad a partir del proceso evolutivo de las especies humanas primitivas, desde la edad de piedra hasta el siglo XXI, plantea que la revolución cognitiva como criterio de superioridad obedece a la creación de un lenguaje mítico que despliega las creencias en seres que trascienden la objetividad, como lo son las ideas de deidades, naciones, dinero o derechos humanos. Esto, a su vez, permite el desarrollo de las capacidades para generar asociaciones de manera masiva: religiones, ideologías, sistemas económicos o declaraciones jurídicas y nor-

mativas. Por esta razón, afirma el autor, el *Homo sapiens* domina el mundo y experimenta la metamorfosis de animal a dios al creerse una especie superior que es capaz de controlar y dominar las fuerzas de la naturaleza y de todo aquello que pasa a ser sometido y definido como inferior.

De esta manera, *De animales a dioses* se presenta como un texto que, sospechamos, también pretende ser polémico. En el carácter ficcional de todas estas estructuras, se logra evidenciar una mirada escéptica frente a esta especie pensante que es presentada en una actitud depredadora, comprometida con la extinción de las otras especies arcaicas de género humano, así como de la megafauna original de Australia y América.

Pero para el autor no es suficiente con esta afirmación, sino que también declara su oposición a lo que se entiende como el orden natural de las cosas. En este sentido, indica que todas las jerarquías y divisiones sociales no son más que estructuras de dominio que se han sostenido en el devenir histórico para someter a los *señalados* como más débiles y a los grupos *señalados* como poderosos. Este señalamiento indica la elección arbitraria de quienes dominan y son dominados. Es más, implica la autodenominación de los dominantes que se atribuyen el derecho a declarar a los dominados.

Harari (2014) atribuye este estado de cosas a la revolución agrícola que, lejos de mejorar las condiciones de vida de la humanidad, permitió la aparición de sectores complejos de administración de los recursos. Con ello, se dio la división social del trabajo en la implantación binaria de los que administran y los que obedecen.

Bajo este panorama, el autor nos alerta frente a los orígenes de la discriminación y opresión de la población trabajadora, así como de la figura del patriarcado o de la dominación falocéntrica que ha puesto sobre la mujer el yugo de la dominación masculina. Y nos referimos a la nominación de lo masculino porque este yugo también prevalece dentro de nuestra sociedad sobre las diversas manifestaciones femeninas que se marginan de las conductas de la masculinidad impositiva y depredadora. En este sentido, es valioso el llamado de atención del autor al problematizar el orden natural de las cosas, pues las diferentes visiones ideológicas del devenir histórico (esclavismo, feudalismo y capitalismo) se han valido de ese enunciado para aprobar y naturalizar las maquinarias hegemónicas de la opresión.

En este orden de consideraciones sospechamos que la motivación del autor para escribir este libro fue una especie de simpatía con las prácticas vitales de las comunidades de cazadores-recolectores en sus condiciones nómadas. Quizá este hecho permitió que fueran más ligeros de equipaje, de pretensiones

de posesión y desalojados de ideas dogmáticas tendientes a levantar sectas políticas y económicas. En este sentido, el autor critica los pilares míticos del dinero, los imperios y las religiones que diseñan el mundo de esta modernidad guiada por el antropocentrismo. Esta prevalencia del ser humano indignifica todas las demás manifestaciones de la vida en sus experimentos de domesticar animales, transgenizar semillas, contaminar los elementos de la naturaleza, decretar una condición divina en las sentencias de la revolución científica al crear, a través de la clonación, nuevos espectros de vida, desafiar los límites de nuestro sistema solar y romper su filamento magnético para indagar y posiblemente invadir otros universos planetarios.

De cualquier manera, sentimos que Yuval Noah Harari escribió este libro para invitarnos a abandonar toda pretensión de verdades absolutas, tanto provenientes de la ciencia como de la religión y sus réplicas en estructuras políticas y económicas. No hay verdades absolutas que puedan llevarnos incluso a creer que todo lo que él ha plasmado en su escritura pueda ser asumido como tal. Aunque en este punto las apreciaciones son divergentes, fundamentalmente en la valoración de las mascotas como aliadas de una cotidianidad en la que se tejen lazos de compañía y, por otro lado, como víctimas de nuestra voluntad de someter a criterios de humanización el sentir y expresar de los animales, coincidimos en que el amor a los animales es una manifestación de aprobación de la vida, una memoria de conexión con el cosmos y con todo su despliegue de grandeza.

Además, nos cuesta creer que la naturaleza sea un escenario de barbarie en el cual no podemos consentir ni comprender la posibilidad del *ethos* como aliento vital que nos vincula a una relación ética con la existencia. La naturaleza es, y en esto coincidimos sin ningún asomo de duda, el reflejo del cosmos que, aún con sus misterios, nos sumerge en la armonía de la belleza, que no puede ser contraria a las expresiones de su propia condición dinámica. Es una armonía que también se expresa en las tormentas y calamidades, porque tampoco la belleza es absoluta en su sentido de lo estático. Entonces, al estar en la permanencia del cambio, asumimos que el autor, con cierta sagacidad y agudeza literaria, se propone trazar, a través del vasto acumulado de páginas de su libro, un gesto de ironía con esta modernidad en la cual todos, de una u otra manera, pretendemos ser dioses, emperadores y conquistadores de verdades tan frágiles como nosotros mismos. Lo cierto de la permanencia del movimiento es que estamos de cara a la fragilidad, al desgaste y a lo renovado. La materia es movida por la energía, y esta no nace ni muere, sino que se transforma. La energía intelectual de este texto también es un lenguaje de transformación donde el mismo autor es un artista coloreando sus pensamientos. Esto es lo que creemos que motivó la gran obra que hemos tenido el placer de leer y de cuestionar en una experiencia polifónica, donde el discurso oral y escrito nos puso en el reto

de tejer emociones y pensamientos a través de esta fotografía del lenguaje. Es una obra que nos hizo sonreír al sentirnos sintonizadas con muchos de sus postulados, pero también cuando nos resistimos a algunos de sus postulados, tal vez como mecanismo de defensa a muchas afirmaciones que nos impulsaron a trazar e insinuar gestos de acusación y de culpa. Amar los animales en la defensa de su libertad y mientras los sentimos parte de nuestra familia fue un aspecto de acalorada discusión que decidimos ponerlo en el dinamismo de la escritura como dos rutas semánticas que, en ninguno de los casos, pretende negar el derecho a estas concepciones.

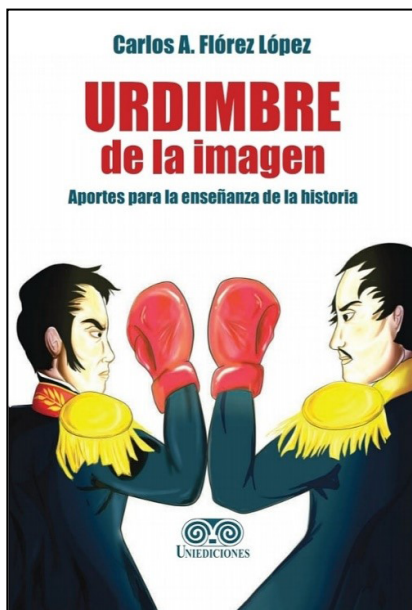
Resonar con la idea de indignificar la vida de los animales en la interioridad de un hogar, que restringe la expresividad instintiva de estos seres, hace válido narrar otra visión desde el sentir de una experiencia diferente en la convicción de amar a las mascotas y entregarles la más sincera expresión del cuidado. Sería hipócrita dejar en blanco este apartado cuando se tiene la alegría de compartir con un par de gatas a las que nunca he indignificado: un par de parientes espirituales a las que siento como parte de mi historia más remota en reencuentro con este presente.

Nos atrevemos a declarar que este libro, más allá de estas polaridades que pueda suscitar, fue escrito porque es necesario reírnos de todo lo que pretenda posicionarse como verdadero. En esa medida, no hay verdades en este libro ni en ningún otro del cual intentemos reconocer sus razones. La escritura es un movimiento dinámico del pensamiento que ha de llevarnos a la experiencia de una comedia que, por momentos, también dialoga con la tragedia. Y eso es la vida: el movimiento maravilloso del reír y del llorar para poder escuchar el canto que anuncia tanto nuestro nacer como nuestro morir para dar lugar a una posible nueva aparición en la existencia. Este devenir de la vida renovada será razón, tal vez, de otro movimiento de la escritura. Por ahora creemos suficiente el análisis de razones que movieron a Yuval Noah Harari a escribir *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*.

Referencias

Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.

Reseña del libro *Urdimbre de la Imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* de Carlos A. Flórez López (2020)*



Portada del libro *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia*.

Fuente: Flórez López (2020).

Jesús Alfonso Flórez López

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia.

jaflorez@uao.edu.co

* Cómo citar: Flórez, J. (2021). Reseña del libro *Urdimbre de la Imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* de Carlos A. Flórez López (2020). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 393-395. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a14>

Recibido: 10 de octubre de 2020.

Aprobado: 5 de noviembre de 2020.

Recientemente, fue publicado el texto titulado *Urdimbre de la imagen, aportes para la enseñanza de la historia*, de autoría de Carlos A Flórez López, el cual nos sumerge en el laberinto de la trama histórica de Colombia.

La pregunta que guía su elaboración es la pedagogía para el aprendizaje de la historia. Esto quiere decir que no es un debate sobre el concepto mismo de *historia*, sino sobre cómo se realiza la aproximación a esta para entender los hechos o acontecimientos pasados.

Ese interrogante pretende ser resuelto mediante la historia cultural, con lo que el objeto referencial para el conocimiento de la historia, mas no único, es la imagen anclada en el concepto matriz de símbolo. Este abordaje atrae la atención tanto del lector próximo de este objeto de estudio como de aquel que es absolutamente ajeno a la temática de la historia, cuya representación más simple y que repele en muchos casos es la de la cronología y personajes descontextualizados que nos induce al trabajo memorístico.

Una vez explicita esta mirada, el autor nos convoca a una ejecutoria de tal perspectiva de la historia cultural. En este sentido, hace que nuestras miradas se detengan en tres formas de representación que concentran significados con respecto a la interpretación de los hechos acaecidos en contextos determinados.

En primer lugar, presenta la hermenéutica de la caricatura, la cual asume como un registro, diría muy contemporáneo, de la crítica o sátira sobre la actuación de personajes públicos en diversos momentos. Para ello hace, a manera de ejemplo, un acopio de treinta imágenes con las cuales ilustra esta entrada al aprendizaje de la historia de Colombia. Para efectos de dicha ilustración, se ubica en un período específico de dominio conservador y concluye con una referencia al período de la violencia bipartidista.

La segunda aproximación del uso de símbolos es la fijación de la memoria que las diversas sociedades realizan a través de monumentos. En general, estos se traducen en estatuas de cuerpo entero, bustos o cabezas de personajes localizados en escenarios que también recuerdan acontecimientos, bien sean plazas públicas, calles u otros. Este acercamiento es de gran interés para el debate actual sobre el derribamiento de estatuas y monumentos que son leídos por sectores sociales como ofensivos. Esto se debe a que, desde una lectura crítica de la historia, se les mira como objeto de homenaje a quienes fueron protagonistas de hechos degradantes de la humanidad, como la esclavitud, la usurpación de territorios, genocidios; en últimas, herencias de un colonialismo que aún está por superarse. En contrapartida están quienes defienden estos monumentos como un pasado digno de ser enraizado en el pensamiento popular.

La tercera y última herramienta del aprendizaje de la historia desde los símbolos es el recurso a la imagen a partir de rostros, bien sea mediante la pintura o la fotografía. Aquí, de manera específica, el libro se centra en la representación de individuos en particular, para adentrarse, desde cada uno de dichos rostros, en lo que representaron en una época específica. Como lo indica literalmente el autor:

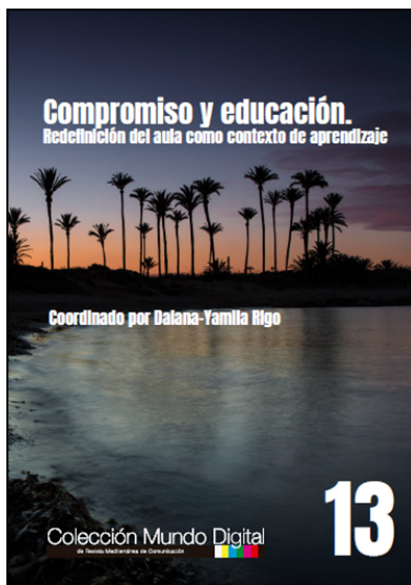
Los rostros van delineando con el paso del tiempo el registro de una época, nos puede acercar a las vivencias de sociedades pretéritas y nos permiten coleccionar rasgos de las identidades sociales y culturales de aquellos momentos que percibían dichos personajes. (Flórez, 2020, p. 128)

Son tres entradas a la enseñanza de la historia, pero todas esas puertas tienen una llave común para acceder: la imagen o el símbolo, con lo cual se configura un excelente aporte que suscita motivación por la historia en las nuevas y anteriores generaciones. Es probable que debamos ir más allá teniendo en cuenta esta clave de lectura para interpretar el lenguaje contemporáneo de emoticones, trinos y demás simbología propia del lenguaje cibernético.

Referencias

Flórez, C. (2020). *Urdimbre de la Imagen: aportes para la enseñanza de la historia*. Uniediciones.

Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje de Daiana Y. Rigo (2020)*



Cubierta del libro: *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*

Fuente: Rigo (2020).

Daiana Schlegel

Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina

daiana-schlegel@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0583-5341>

Cómo citar: Schlegel, D. (2021). Reseña del libro *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* de Daiana-Y. (2020). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 397-403. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a15>

Recibido: 5 de octubre de 2020.

Aprobado: 6 de octubre de 2020.

Cuando el contexto educativo se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles pasan a ser objeto de mayor interés (Rinaudo, 2014). Entre las variables contextuales con reconocida incidencia, podemos mencionar la calidad de las tareas académicas, los procesos de *feedback* desplegados en clases y los modos de evaluación implementados. El compromiso consiste en esa energía que desata deseos de saber y mayor predisposición al esfuerzo que requiere el aprender.

La presente obra se enmarca en el campo de la psicología educacional que, fundamentada en la investigación científica, realiza aportes a la definición del compromiso académico. Así, desde enfoques o perspectivas socioculturales, se entiende al aprendizaje como un proceso eminentemente social que tiene lugar en las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos. En este marco, el libro comprende trabajos de reflexión teórica y de experiencias de investigación que se caracterizan por su rigor conceptual y metodológico.

La obra está compuesta por dos partes o secciones: una, predominantemente conceptual, denominada *Propuestas diversas sobre compromiso*; y la otra, principalmente empírica, titulada *Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa*. El prólogo es realizado por la docente Norma Susana Pereyra. El eje transversal del libro es el compromiso en el contexto educativo. En este sentido, se amplían las visiones al respecto y se brindan herramientas para promover el compromiso en contextos de enseñanza y de aprendizaje.

En la primera sección se estudia la conceptualización del compromiso desde diferentes perspectivas y, específicamente, se compone de tres capítulos. En el primer capítulo, denominado *Compromiso. Como estilo de hacer de las maestras*, Danilo Donolo presenta, en diferentes apartados, el hacer docente y las diversas experiencias que tienen como denominador común el compromiso. El trabajo no muestra una estructura tradicional académica, sino que va ilustrando en cada apartado las relaciones con el compromiso de diversas personas que se desempeñan en diferentes áreas. Por ejemplo, el autor resalta la impronta de su propia historia de formación en el compromiso asumido con la tarea de enseñar; presenta la historia de Eva Salanueva (maestra argentina recibida en el año 1920) y replantea la concepción del compromiso en aquellas épocas; comparte algunos comentarios sobre el trabajo de investigación de la coordinadora del libro, Daiana Rigo; y hace referencia a documentos académicos actuales en los que se esbozan conceptualizaciones sobre del compromiso, como los *handbooks*. También destina gran parte del texto a la visión que se tiene del compromiso

desde las políticas públicas. En este sentido, reflexiona sobre problemáticas vigentes, tales como el desgranamiento y la esperanza, que hay al respecto para resolverlo. Asimismo, pone sobre el tapete diferencias entre el rol de 'los que dicen' y de 'los que hacen' a favor del compromiso con la educación, esto es, entre quienes proponen y quienes se encuentran día a día en las aulas promoviendo experiencias excelentes. El autor nos invita a repensar el compromiso desde las aulas, atender las experiencias reales y a considerar perspectivas diversas en diferentes épocas, múltiples contextos y distintos actores que participan del hacer escolar.

El segundo capítulo, escrito por Romina Cecilia Elisondo, se titula *Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias*. En un comienzo, la autora traza posibles relaciones entre los constructos de creatividad y compromiso académico, y plantea algunas preguntas y supuestos preliminares. Luego, y con base en una cuidadosa revisión bibliográfica realizada desde perspectivas contextuales y socioculturales, define dichos constructos, describe la relación que se da entre los mismos y brinda orientaciones generales sobre acciones e intervenciones promotoras de compromiso creativos (constructo integrador) en contextos educativos. El capítulo concluye respondiendo a las preguntas iniciales, a saber: "¿Cómo se relacionan creatividad y compromiso en contextos educativos? ¿Los entornos creativos potencian el compromiso académico de docentes y estudiantes? ¿Cómo potenciar el compromiso y la creatividad en instituciones educativas?" (Elisondo, 2020, p. 21). Se destaca un vínculo estrecho entre compromiso y creatividad, variables que se retroalimentan mutuamente y que están inmersas en interacciones complejas entre los actores y el contexto. Así, la autora focaliza la idea según la cual el hacer y las interacciones entre diferentes actores —tanto docentes como estudiantes— pueden enriquecer el contexto educativo para originar estrategias y acciones promotoras tanto de creatividad como de compromiso.

El tercer capítulo se rotula *Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas*, de María Laura de la Barrera. Con un amplio marco de referencia, la autora conceptualiza el compromiso académico desde una perspectiva neurocientífica. Específicamente, presenta hallazgos vinculados con el campo educativo y desmitifica algunos supuestos en los avances neurocientíficos. En este sentido cuestiona, por ejemplo, el aplicacionismo directo. Seguido de ello, profundiza en el concepto de compromiso académico y hace especial hincapié en uno de sus factores constitutivos más recientes, esto es, la agencia personal. Al respecto, plantea el vínculo directo de esta con la metacognición y las funciones ejecutivas. De modo general define la agencia como "la capacidad de actuar intencionalmente y, por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón" (de la Barrera, 2020,

p. 32). Por su parte, los planteamientos de la teoría social cognitiva (Bandura, 1997) destaca que las principales propiedades de la agencia personal son la intencionalidad, la previsión, la autorreactividad y la autorreflexión.

El gran aporte que realiza la autora en el capítulo es destacar las acciones interdependientes que se necesitan para lograr una de las grandes metas actuales de la educación: promover la autonomía y el compromiso de los estudiantes a través del establecimiento de metas propias y un hacer activo en el proceso del aprendizaje. En este sentido, el rol del docente cobra valor como ‘mediador’ entre los aprendizajes de los estudiantes y el contexto. Finalmente, destacamos la siguiente idea que sintetiza de alguna manera la perspectiva del capítulo en su conjunto: “A desarrollar el compromiso y la agencia, se aprende. A ser metacognitivo también. El despliegue de las funciones ejecutivas, se favorece. Es un trabajo colaborativo, de todos y con todos en un contexto que lo permita” (de la Barrera, 2020, p. 35).

La segunda sección que conforma este libro se denomina *Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa*. En este capítulo, Daiana Yamila Rigo desarrolla específicamente el tema del trabajo de investigación titulado *Rasgos contextuales y personales en la promoción del compromiso*, llevado a cabo en el marco de su tesis posdoctoral en Conicet. La autora presenta su estudio de modo sintetizado y con una estructura por secciones en los apartados que integran el trabajo original: introducción, marco teórico, estudios de campo, resultados y conclusiones. La meta primordial de este trabajo se orientó a producir avances en diferentes direcciones, entre ellas el conocimiento de los procesos de aprendizaje escolar en relación con una enseñanza promotora de compromiso afectivo, cognitivo y conductual. Por otro lado, pero en estrecha vinculación, se orientó a acciones de transferencia, específicamente a procesos de indagación, observación, estudio e implementación de experiencias educativas que permitan explorar cuáles son los rasgos contextuales y los personales que facilitan y promueven el compromiso en todas sus dimensiones. El eje transversal de este trabajo fueron las interrelaciones entre los constructos en estudio, esto es, compromiso, contexto instructivo, tareas académicas, rasgos personales —de docentes y estudiantes— y rendimiento académico.

En lo que se refiere al marco teórico, la autora deja claro qué se entiende por compromiso, particularmente desde un modelo contextual, así como la caracterización de un diseño instructivo promotor del compromiso y el papel de la evaluación en dicho diseño. De manera más precisa se describe, en primer lugar, la importancia del contexto para estudiar el compromiso a partir de un enfoque sociocultural de la educación y la necesidad de una investigación situada. Luego se presentan la conceptualización del compromiso desde el modelo

contextual. En este sentido, se conciben influencias recíprocas entre los rasgos del contexto instruccional, las relaciones sociales, los factores personales y los resultados de aprendizaje. En tercer lugar, se caracteriza un diseño instructivo que se pensó para comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes a través de una revisión de lo que hay que enseñar, cómo aprenden los sujetos y cómo hay que enseñar para promover entornos de aprendizajes poderosos en sus posibilidades de promover un mayor compromiso de los estudiantes. Entre los factores que contribuyen en la conformación de este tipo de contextos de aprendizaje, la autora destaca las prácticas educativas originales —o de extrañamiento— y las prácticas instructivas basadas en estrategias de autorregulación. Las tareas desafiantes, justamente, dan un rol activo a los estudiantes desde el comienzo de la tarea, pues tienen que buscar información para resolverla, participar en discusiones en clase y mantener el interés durante la misma (Rigo, Elisondo y de la Barrera, 2020). Por último, se define la evaluación vista desde dos perspectivas antagónicas: como un proceso estanco —separado de la instrucción— o en espiral —integrada en el proceso de aprendizaje— que caracteriza a cada perspectiva y hace foco en la evaluación formativa, situada y ligada a la vida cotidiana. Se revisa también la conceptualización del *feedback* formativo y evaluación por rúbrica, porque estas herramientas son capaces de promover procesos de autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes.

Los estudios de campo están compuestos por dos etapas: en primer lugar, un diseño cuantitativo exploratorio y descriptivo sobre el contexto de la clase; en segundo lugar, una planificación e implementación de un diseño instructivo con metodología mixta. Para cada una de las etapas referidas se describen los objetivos, los aspectos metodológicos, la modalidad de recolección de datos, los procedimientos, el análisis y los resultados obtenidos. La primera etapa está orientada a la exploración y descripción del diseño y configuración de la clase para definir rasgos que contribuyen al desarrollo del compromiso. Específicamente, la investigadora examina cinco dimensiones que se ponen en juego en el aula durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje: el compromiso —cognitivo, conductual y afectivo—, el contexto instructivo, las creencias motivacionales, el docente y la clase. La segunda etapa de investigación está orientada a planificar e implementar un diseño instructivo que, basado en un modelo contextual sobre compromiso, busca promover la implicación de los estudiantes para favorecer su rendimiento escolar. El diseño instructivo está compuesto por tres momentos: i) diseño de la tarea escolar “*¡Y si damos la vuelta al mundo!*”; ii) proceso de evaluación formativa; iii) la rúbrica como puente entre la tarea y la evaluación.

Finalmente, la segunda sección de este libro concluye con las consideraciones finales del estudio, donde se analiza y pone en discusión el valor de la transferencia

de los principales resultados encontrados en función de los objetivos propuestos. La primera conclusión refiere, en primer lugar, al valor del contexto para llevar a cabo un estudio acerca del compromiso, contextos naturales y reales; en segundo lugar, invita a reflexionar sobre la educación y sus estudios de manera trasversal a partir del diálogo de diversas disciplinas. Una segunda conclusión afirma que el compromiso 'se contagia' en función de los rasgos que configuran a las clases. Esto pone de manifiesto la relevancia que tiene el estudio de las diferentes dimensiones de la clase para comprender la complejidad que supone planificar prácticas de enseñanza en busca de aprendizajes comprometidos. Según la autora, los estudiantes valoran las tareas que se le tornan desafiantes y con valor de utilidad, donde se promueva la autonomía a través de una estructura clara de trabajo y retroalimentaciones destinadas a mejorar los procesos de aprendizaje en un contexto de intercambios enriquecidos entre los actores.

La tercera y última conclusión sugiere que los estudiantes valoran positivamente la experiencia implementada en sus diferentes momentos. El diseño se planteó como un ciclo entrelazado interactivo entre la instrucción y la evaluación, puramente formativa, con preponderancia de la autonomía de los estudiantes y una estructura dinámica. Los estudiantes tuvieron un rol activo durante el desarrollo de la actividad, desde el momento de plantar criterios en las rúbricas para planificar, monitorear y reflexionar a lo largo del proceso, favoreciendo así la autorregulación, hasta la retroalimentación de los procesos de aprendizaje y del proceso instructivo del docente con miras a su redefinición y mejora. Todo diseño de clase es un plan de carácter sistemático que promueve el logro de metas y objetivos educativos, donde los principales componentes son los estudiantes, los recursos, los contextos y los docentes en interrelación permanente.

Esta obra, a nuestro juicio, realiza una doble contribución: i) la conceptualización enriquecida del compromiso desde diferentes perspectivas y en la implementación de diseño de instructivos que lo promuevan; y ii) la transferencia de la investigación al campo educativo, la cual resalta el valor de la investigación educativa situada con actitud crítica y promotora de cambio, revisa lo ya realizado y lo resignifica. La obra nos aporta, en su totalidad, herramientas para comprender, repensar y cuestionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como modo posible de avanzar hacia mejoras educativas. Mucho de lo que en ella se expone resulta novedoso e interesante a la hora de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza con el fin de promover cambios que enriquezcan los contextos y, por ende, los procesos de aprendizaje y sus resultados.

En síntesis, se hace visible la importancia que toma el conocimiento sobre factores contextuales y personales para avanzar hacia contribuciones capaces

de promover mejoras en las propuestas didácticas a favor de un mayor compromiso con los aprendizajes. De esta manera, se fundan experiencias de enseñanza y de aprendizaje de manera integral, enriquecedora y socializadora que convocan a los estudiantes a participar de manera activa como verdaderos protagonistas.

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

De la Barrera, M. L. (2020). Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. En D. Y. Rigo (coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 29-36). Universitas. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/cmd13-compromiso-y-educacion-redefinicion-del-aula>

Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27). Universitas. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/cmd13-compromiso-y-educacion-redefinicion-del-aula>

Rigo, D. Y. (2020). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Universitas. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/cmd13-compromiso-y-educacion-redefinicion-del-aula>

Rigo, D. Y., Elisondo, R. y de la Barrera, M. L. (2020). Commitment, Creativity and Brains: Perspectives on Gifted Education. En F. Ribeiro, T. Stoltz, A. Rocha y C. Costa-Lobo (eds.), *Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students* (pp. 237 - 256). Universidad de Coimbra.

Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras. In P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Arent van Bolten y la comicidad de lo grotesco. A propósito de los dibujos que integran la revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 19*



Retrato de Arent van Bolten de Jacob Matham

Fuente: Museo Nacional de Ámsterdam (1607).

Hilderman Cardona-Rodas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

hcardona@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6778-2102>

Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2021). Arent van Bolten y la comicidad de lo grotesco. A propósito de los dibujos que integran la revista *Ciencias Sociales y Educación* no. 19. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 405-410. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a16>

Recibido: 24 de marzo de 2021.

Aprobado: 8 de abril de 2021.

Cagar.
Diarrear.
Peder.
Mierdosa
tu grasa,
como una capa
se extiende
sobre nosotros.
Cochinos.
Mierdosos.
¿Os gusta?
¡Que el fuego de San Antonio te abrase
si todos
tus agujeros
no te limpias antes de marchar!
(Rabelais, 2002 [1534], p. 54)

François Rabelais (1494-1553), médico, escritor y humanista francés, publicó en 1534 una obra fundamental sobre la cultura de la risa que proyecta una imagen de lo grotesco de la condición corporal humana: *Gargantúa y Pantagruel*. En el capítulo XIII del libro primero narra la historia de la invención de un limpiaculos. Grandgousier visita a su hijo Gargantúa y comienzan a conversar sobre la limpieza corporal, este último le dice a su padre que ha inventado “un medio de limpiarme el culo”. Esta es la descripción que el hijo le da a su padre sobre el invento:

Una vez me limpié con un antifaz de terciopelo, de una señorita, y lo encontré bueno, porque la molicie de la seda me causaba en el fundamento una voluptuosidad muy grande. Otra vez con un sombrero de señora y me ocurrió lo mismo; otra vez con una pañoleta; otra con unas orejas de satén carmesí; pero unos bordados con abalorios de mierda que tenía, con su dureza, me desollaron el trasero; ¡que el fuego de San Antonio¹ encienda la morcilla cular del orfebre que los hizo y de la señorita que los llevó! El mal se me curó frotándome con un bonete de paje bien emplumado a la suiza. (Rabelais, 2002 [1534], p. 53)

Gargantúa recuerda que también utilizó los bojes de un cachorro de marta, con tal suerte que con sus uñas le laceró el periné; para curarse recurrió a los guantes de su madre bien perfumados de benjuí. Se limpió también con sauce, mejorana, rosas, hojas de col, trozos de ladrillo, además de hierba mercurial, persicaria, ortigas, consuelda, que le ocasionaron un flujo de sangre. Pero lo curó al limpiarse con su bragueta, las sábanas, la colcha, las cortinas, un cojín, un lápiz..., con una servilleta, con un peinador. “Con todo esto sentí tanto placer

¹ El fuego de San Antonio era una erupción herpética, endémica en la época de Rabelais, que se presentaba en la parte inferior de las piernas. La cultura popular de aquel entonces la atribuía a un castigo enviado por ese santo.

como sienten los que sufren de roña cuando se les rasca” (Rabelais, 2002 [1534], p. 54). Finalmente, recita Gargantúa:

Rodó
Al cagar olí antesdeayer
el tributo que mi culo pagaba;
y el olor me hizo temer
que allí mismo me asfixiaba.
¡Quién me hubiera podido traer
una mujer que yo esperaba
cagando!
¡Qué bien le hubiera sazonado
su mingitorio a mi manera lerda,
si ella me hubiese ayudado
con sus dedos a desalojar mi mierda
cagando. (Rabelais, 2002 [1534], pp. 54-54)

Para Gargantúa solo se ha de tener el culo sucio para limpiarlo, y el mejor limpiaculos es un pollo de oca con sus plumas; lo coge de la cabeza entre las piernas, aprovecha la dulzura del plumón y el calor del animal, y permite la comunicación con la “morcilla cular” y los otros intestinos, hasta llegar, dice, a las regiones del corazón y el cerebro.

Como se aprecia en los fragmentos seleccionados de la novela de Rabelais, el humor carnavalesco es ante todo un humor festivo, gozoso y corporal. La hilaridad se hace visible en la revelación de lo que causa estupor por su evidencia natural en la comicidad de la cultura popular. La presencia vergonzante del ano y sus ventoseos da lugar a lo repugnante en la risa, que se manifiesta por su certeza en la condición corporal de la existencia humana. El aspecto jocoso de lo que narra el escritor francés pone en juego una ambivalencia por el hecho ser alegre y al mismo tiempo burlón y sarcástico, que niega y afirma al unísono. En la narrativa de Rabelais,

A diferencia de la fiesta oficial, el carnaval era el triunfo de una especie de liberación, más allá de la órbita de una concepción dominante, la abolición provisional de las relaciones jerárquicas, privilegios, reglas y tabúes. Se oponía a toda perpetuación, a todo perfeccionamiento y reglamentación, apuntaba a un porvenir aún incompleto. (Bajtín, 2003, p. 13)

En los modos discursivos del carnaval el ser humano vuelve a sí mismo y se integra con sus semejantes. Con ello, cuestiona las relaciones jerárquicas sociales, en donde el auténtico humanismo, enseñanza de Rabelais, no se halla en un pensamiento abstracto, sino que se experimenta como algo vivo, material y sensible. La comicidad fecal (Werner, 2013) genera risa en toda persona ante la cercanía de sus excrementos, que desestabilizan su identidad al mostrar dolorosamente la vanidad y finitud de toda existencia humana. He aquí el

vínculo entre ano y boca en el modo de producción deseante de aquello que se rechaza en la función simbólica del arriba y del abajo.

En los dibujos de Arent van Bolten (1573-1633), quien fue retratado por el grabador y dibujante holandés Jacob Matham en 1607, la nariz de sus animales fantásticos está al nivel del ano. Sus obras muestran la experiencia estética de lo grotesco², en cuanto imágenes del cuerpo y la vida corporal en su paroxismo cómico. Aquí el cuerpo grotesco representado pone el acento en grietas y pliegues, a partir de las cuales el mundo se introduce en la fábula visual representada. Además, exhala humores y sonidos paradójicos que le dan fuerza a una idea del cuerpo que se debate en una dialéctica en reposo (Benjamin, 2010) y que se agita al conmover el carácter rígido de la mirada en el dinamismo de la imaginación de lo imposible en lo posible.

Cada vez que nos hallamos ante una imagen nos encontramos ante tiempos heterogéneos que se despliegan en un anacronismo transmisor de fulguraciones, aleteos, en el juego de las temporalidades que no se restringen a una mera cronología taxativa de inscripción de la imagen a un contexto cerrado y restrictivo, rompiendo con ello las barreras de la historia. La inmanencia de la imagen es el desplazamiento y el dinamismo al romper con cualquier límite temporal; por ello la imagen evoca la vida de una mariposa por su belleza, variedad de formas, por sus colores y su fragilidad en metamorfosis y mimetismo. He aquí el aleteo, el parpadeo o el fognazo o relámpago que evocará Walter Benjamin cuando hable de las imágenes en su efervescencia corporal. Cuando la imagen se deja ver, las intermitencias del aleteo de una mariposa sorprenden en un zigzag de lo que puede un cuerpo en la expresividad del movimiento. (Cardona-Rodas, 2017, pp. 120-121)

La imagen en su efervescencia corporal encuentra en las obras que se seleccionaron para el número 19 de la revista *Ciencias Sociales y Educación* la intermitencia en lo liminal de lo fantástico. Por ello, la imagen de lo grotesco adquiere todo su sentido icónico en el encuentro con los límites del mundo que conocemos, recordando nuestros propios límites y nuestra propia mortalidad. “Como un minotauro, una sirena o un ciborg, lo grotesco no es ni una cosa ni otra, y esta criatura límite vaga por las fronteras de todo lo que es familiar y convencional” (Connelly, 2015, p. 23). Lo grotesco hace referencia a artificios fantásticos llenos de virtuosismo e imaginación. En este sentido, la exageración (hiperbolización) es, como recuerda Bajtin, uno de sus signos característicos que manifiestan la vida grotesca del cuerpo. Estos fenómenos corporales, representados en las imágenes de Bolten y en la narrativa de Rabelais, ponen de

² Grotesco, *grutesco*, se deriva del sustantivo italiano *grotta*, es decir, gruta. “En el último cuarto de la década de 1400, se excavaron en Roma las ruinas del Palacio de Nerón, la Domus Aurea, revelando decoraciones murales con combinaciones caprichosas de plantas, figuras, criaturas míticas y elementos arquitectónicos. Como las habitaciones estaban por debajo del nivel del suelo, como en una gruta, las invenciones fantásticas y bizarras allí encontradas empezaron a ser conocidas como *grotesche*” (Connelly, 2015, p. 26).

manifiesto pequeños dramas satíricos de la palabra y la imagen, “el drama de su nacimiento material, o el del cuerpo que da origen a la palabra” (Bajtín, 2003, p. 255). Este drama, en términos de una dialéctica en reposo, despliega la esfera material y corporal: comer, cagar, ventosear, beber, cantar, dormir, combatir, conversar, desear, vida sexual... el mundo de los hechos corporales parodiados. Imágenes y palabras mezclan el mundo y el cuerpo en hipérbolos simbólicas de proporciones inverosímiles.

Es necesario resaltar que lo grotesco despliega dos ideas fundamentales: la primera tiene que ver con su efecto performativo y provocador; y en la segunda, lo grotesco juega con las cosas disponibles como un artificio de lo posible. “Como imágenes visuales, las imágenes grotescas fluyen: pueden ser aberrantes, combinatorias y metafóricas. Este fluido visual es necesario, pero no suficiente en sí mismo para definir lo grotesco porque, en su fuero interno, lo grotesco es algo generado culturalmente” (Connelly, 2015, p. 23). De esta forma, lo grotesco se revela a través de sus momentos intersticiales en los que lo familiar adquiere la expresión de lo extraño y hace variar en un torbellino interpretativo la figura polimorfa del cuerpo en su comicidad. Esperamos que el lector de este número de la revista se deleite ante el acto de provocación estética que proyectan los dibujos de Arent van Bolten en la comicidad de lo grotesco.



Selección de imágenes que integran este número de la revista n.º 19

Fuente: Museo Nacional de Ámsterdam (1596-1602).

Referencias

- Bolten, A. (1596-1602). *Dibujos grotescos* [dibujos] Museo Nacional de Ámsterdam, Ámsterdam, Países Bajos. <https://publicdomainreview.org/collection/arent-van-bolten-s-grotesques>
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Benjamin, W. (2010). *Ensayos escogidos*. Cuenco de Plata.
- Cardona-Rodas, H. (2017). Testimonios visuales de la violencia: el cuerpo desecho. En J. L. Ramírez Torres, y H. Cardona-Rodas (comps.), *Narrativas corporales de la violencia y estéticas del dolor* (pp. 105-132). Universidad de Medellín; La Cifra Editorial.
- Connelly, F. S. (2015). *Lo grotesco en el arte y la cultura occidental. La imagen en juego*. La balsa de la Medusa.
- Matham, J. (1607). *Retrato de Arent van Bolten* [grabado]. Museo Nacional de Ámsterdam, Ámsterdam, Países Bajos. <https://www.rijksmuseum.nl/en/search/objects?q=Arent+van+Bolten&s=objecttype&p=2&ps=12&st=Objects&ii=2#/RP-P-OB-27.283X,14>
- Rabelais, F. (2002). *Gargantúa y Pantagruel*. Panamericana Editores.
- Werner, F. (2013). *La materia oscura. Historia cultural de la mierda*. Tusquets Editores.



Título: Dibujo grotesco
Autor: Arent van Bolten (1573-1633)
Técnica: Grabado
Año: c1604-c1616
Museo Nacional de Ámsterdam

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 enlace https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about/submissions 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 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 es-

- tar 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. Se sugiere enumerar los subtítulos. La introducción y la lista de referencias no llevan número.
 10. Debe haber un acápite de conclusiones en el cual se especifique la respuesta a la pregunta de investigación y se evidencie si se alcanzó el objetivo del escrito, al ser cotejado con lo enunciado en la introducción del artículo.
 11. Si se desea se puede incluir una sección de agradecimientos después de las conclusiones en la que se especifique si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado. Se debe incluir el título del proyecto, la institución que lo financió, y la forma en que participó el autor en este proyecto. En caso de no provenir de un proyecto se debe especificar que deriva de la actividad académica o investigativa —según sea el caso— del autor en el área específica de su actuación, con la finalidad de mostrar su trayectoria en relación con el tema que aborda en el escrito.
 12. La bibliografía no lleva viñetas ni clasificación. Debe ser una sola lista seguida en orden alfabético y cronológico. Solo se incluirán los textos efectivamente utilizados en el artículo.

13. Es necesario verificar que todo lo que está en la lista de referencias se encuentre citado en el texto y que toda referencia que se haga en el texto tenga su entrada correspondiente en el listado de bibliografía, incluyendo aquellas realizadas en pies de página. No debe faltar ni sobrar ninguna fuente en el cuerpo del escrito ni en las referencias cuando se haga el cotejo. Las normas o modelo de citación a emplear tanto para citas como para la lista de referencias son las de la American Psychological Association, APA, 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. (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:

Piñera, G. (fotógrafo). (1905). *Personajes* [fotografía]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Ejemplos de video:

Estructura:

Autor, X. (año). *Título del video* [película]. Nombre de la compañía productora.

Tuchi, J. P. (2018). *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* [película]. Producciones Mamá Sur.

Videos de YouTube:

Autor, X. (año, día de mes). *Título del video como aparece en la descripción* [video]. YouTube. Enlace web del video.

Urrego, M. (2016, 8 de abril). *Historia de Colombia, Guerras Civiles 1850-1902. Profesor Luis Xavier Ortíz HD* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wdIbNm8WEB0>

Obras de arte:

Estructura:

Autor, X. (año). *Título de la obra* [pintura o la descripción respectiva del tipo de obra]. Institución donde se conserva la obra, Ciudad, País. Enlace web si la obra puede consultarse de manera virtual.

Bruegel "El Viejo", P. (1562-1563). *El triunfo de la Muerte* [pintura]. Museo del Prado, Madrid, España. <https://bit.ly/3jvvY45>

Ejemplo de entrevista:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/
Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/
Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Nota: las entrevistas o comunicaciones personales que no pueden ser consultadas por los lectores no se ingresan a la lista de referencias, pero su cita parentética sí se incluye en el texto.

Ejemplos:

(G. Manco, comunicación personal, 15 de abril de 2015)

G. Manco (comunicación personal, 15 de abril de 2015)

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

