

Ciencias Sociales y Educación

10 (20)



Ciencias Sociales y Educación	9 (20)	Julio- Diciembre	2021	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
----------------------------------	--------	------------------	------	---



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



Ciencias Sociales y Educación

10(20), Julio-diciembre de 2021



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 10, número 20, julio-diciembre de 2021

ISSN: 2256-5000

ISSN en línea: 2590-7344

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

Correos electrónicos de la revista:
socialeduca@udemedellin.edu.co;
hcardona@udemedellin.edu.co;
asist_socialeduca@udemedellin.edu.co

Aura Marilenny Arcila Giraldo
Presidenta Honorable Consiliatura

Federico Restrepo Posada
Rector

Alejandro Arbeláez Arango
Vicerrector Académico

Coordinadora Editorial
Laura Agudelo Calle

Corrección de estilo
Melisa Posada Vega

Editor
Hilderman Cardona-Rodas

Asistente editorial
Sebastián Suaza Palacio

Ilustración de la portada
Título: El bibliotecario
Autor: Giuseppe Arcimboldo
Técnica: óleo sobre lienzo, 97 x 71 cm
Año: h. 1566
Castillo de Skokloster, Estocolmo

Diseño y diagramación
Leonardo Sánchez Perea

Tarifa postal reducida Adpostal No. 14
Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo
Fernández Botero", Universidad de Medellín,
carrera 87 No. 30-65, Belén Los Alpes

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

Comité científico

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: alzatecheverri@gmail.com
Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br
Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: blanca.deusdad@urv.cat
Dr. César Correa Arias. Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: cesarca@hotmail.com
Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, EE. UU. Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu
Dr. Édgar Hernán Fuentes-Contreras. Universidad de los Andes, Chile, y Universidad La Gran Colombia Armenia, Colombia. Correo electrónico: edgar.fuentes@miuandes.cl
Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, México. Correo electrónico: muniz.elsa.garcia@gmail.com
Dra. Frida Gorbach Rodoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Correo electrónico: frida.gorbach@gmail.com
Dr. Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: epastor@um.es
Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Inglaterra. Correo electrónico: j.v.pearce@bradford.ac.uk
Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Correo electrónico: jalflorezlopez@gmail.com
Dr. Juan Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: jramirez@uaemex.mx
Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: josepcomelles@mac.com
Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco (Vitoria-Gasteiz), España. Correo electrónico: bosco.amores@ehu.es
Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: iforsstad@udemedellin.edu.co
Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia. Correo electrónico: paulchamberscolombia@gmail.com
Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: phpcampos@yahoo.com.br
Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Comité Editorial:

Dr. Hilderman Cardona-Rodas. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: hcardona@udemedellin.edu.co
Dr. Luis Alfonso Palau Castaño. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lapalau@gmail.com
Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com
Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. Centro INAH Veracruz, Xalapa, México. Correo electrónico: fnunezbecerra@gmail.com
Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jfrestrepo@udemedellin.edu.co
Dr. Óscar Almarío García. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: oalmario@unal.edu.co
Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: rramirez@unal.edu.co
Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: scastro@javeriana.edu.co
Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar
Dra. Ileana Dieguez Caballero. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalca, México. Correo electrónico: insular5@yahoo.com

Evaluadores del número

PhD. Pablo Meninato. Universidad de Temple, Filadelfia, Estados Unidos. pablo.meninato@temple.edu
Dra. Ángela Piedad Garcés Montoya. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. agarces@udemedellin.edu.co
Dr. Abraham Osorio Ballesteros. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. sub_abraham@yahoo.com.mx
Dra. Begoña Carbelo Baquero. Health & Wellbeing, Madrid, España. bcarbelo@wergym.com
Dr. César Augusto Lenis Ballesteros. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. calenis@hotmail.com
Dr. Édgar Hernán Fuentes Contreras. Universidad de los Andes, Chile, y Universidad La Gran Colombia Armenia, Colombia. edgar.fuentes@miuandes.cl
Dr. Faber Andrés Alzate Ortiz. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. faberalzate@hotmail.com
Dr. Francisco Javier Vidal García. Universidad de León, León, España. javier.vidal@unileon.es
Dr. Gerardo Ramos Serpa. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ambato, Ecuador. gramosserpa@gmail.com
Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez. Universidad Pedagógica Nacional, Morelos, México. gusen68@hotmail.com
Dr. Jordi Planella Ribera. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. jplanella@uoc.edu
Dr. Juan Carlos García Lozano. Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. juanc.garcial@unilibre.edu.co
Dr. Juan Sebastián Gómez González. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. juan.gomez67@udea.edu.co
Dra. Lirio del Carmen Gutiérrez Rivera. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Colombia. licutigierrez@unal.edu.co
Dra. Marina Cuello Pagnone. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. marina.cuello.pagnone@gmail.com
Dr. Mario Augusto Medeiros da Silva. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, Brasil. mariomed@unicamp.br
Dra. Martha Elisa Nateras Gonzalez. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. marnateras@yahoo.com.mx
Dra. Miriam Menchero Sánchez. Universidad de Nebrija, Madrid, España; Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, Madrid, España; Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. miriam.menchero@unir.net
Dra. Netty Consuelo Huertas Cardozo. Universidad Tecnológica de Bolívar, Turbaco, Colombia. nhuertas@utb.edu.co
Dr. Óscar Fernando Gallo Vélez. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo, República Dominicana. oscargallovelez@outlook.com
Dra. Patricia Elizabeth Castillo Ladino. Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. pcastillo02@ucn.cl
Dra. Patricia Haydeé Caldas Torres. Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, Perú. pcaldas@uni.edu.pe
Dra. Paula Fainsod. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. fainsodpau@gmail.com
Mag. Andrea Martínez Ochoa. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Medellín, Colombia. and.mart2306@gmail.com
Mag. Edna Patricia López Pérez. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, Bogotá, Colombia. elopez@cinde.org.co
Mag. Juan Pablo González Vargas. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. juanpablo22163@gmail.com
Mag. Luis Javier Agudelo Palacio. Colegio Mayor de Antioquia, Medellín, Colombia. jagudelo01@gmail.com
Mag. Luz Helena Rodríguez Rodríguez. Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. lrodriguez@ut.edu.co
Mag. María José Rueda Salas. Universidad Autónoma Latinoamericana, Unaula, Medellín, Colombia. marijoserueda@hotmail.com
Mag. Omar Valeriano Yalle Quincho. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. omar.yalle@urp.edu.pe
Mag. Óscar Iván Muñoz Giraldo. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia. mgoscarivan@gmail.com
Mag. Pablo Henry Ortiz Orjuela. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. phortiz@pedagogica.edu.co



Título: Las cuatro estaciones (Primavera, Verano, Otoño, Invierno)

Autor: Giuseppe Arcimboldo

Técnica: óleo sobre lienzo

Año: 1563, 1572 y 1573

Museo del Louvre (País) y Real Academia de San Fernando (Madrid).

Contenido

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

ARTÍCULOS

Do lugar às lições, dos saberes à formação: narrativas de experiência de moradores do Rosado/RN.....	23
Del lugar a las lecciones, del conocimiento a la formación: narrativas de la experiencia de los habitantes de Rosado / RN	
From Place to Lessons, from Knowledge to Training: Narratives of Experience of Residents of Rosado / RN	
• Ana Lúcia Oliveira Aguiar y Stenio de Brito Fernandes	
Reensamblar la ciudad o cómo los estudios sociales y turísticos pueden influir la narrativa geo-socio-antropológica.....	45
Reassembling the City or How Social and Tourism Studies can Influence the Geo-Social-Anthropological Narrative	
Remontando a cidade ou como os estudos sociais e turísticos podem influenciar a narrativa geo-socio-antropológica	
• Fernando Nava La Corte	
Cuando una “esquina” es más que una simple esquina.....	63
When a “Corner” is More than a Corner	
Quando um “canto” é mais do que apenas um canto	
• Marco Antonio Bonilla Muñoz y Silvia Grinberg	
La impostura educativa y democrática en Colombia bajo el régimen de la Constitución de 1991.....	85
Educational and Democratic Imposture in Colombia under the 1991 Constitution Regime	
A impostura educativa e democrática na Colômbia sob o regime da Constituição de 1991	
• Juan Gabriel Gómez Albarello	
Subjetividad campesina y acumulación de capital en Sonsón, Antioquia: 1997-2020.....	113
Farmer Subjectivity and Capital Accumulation in Sonsón, Antioquia: 1997-2020	
Subjectividade camponesa e acumulação de capital em Sonsón, Antioquia: 1997-2020	
• Diego Alejandro Morales Zapata	
Aproximación a un modelo de gestión turística sostenible. Caso Urabá.....	139
Sustainable Tourism Management Model: the Urabá Case	
Aproximação a um modelo de gestão turística sustentável. Caso Urabá	
• Arnubio de Jesús Roldán Echeverri, María Eugenia Arroyave Torres y Adriana Milena Bermúdez Cardona	
La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso.....	169
Teaching Professional Practice, a Contextualized Device for Training in Bachelor’s Degrees at the San Alfonso University Foundation	
Prática profissional de ensino, um dispositivo contextualizado para a formação de bacharelados na Fundação Universidade San Alfonso	
• Leina Lucelva García Reina	

Actitud de los estudiantes de secundaria básica hacia los anfibios	197
Attitude of High School Students toward Amphibians	
Atitude dos estudantes da sétima à nona série do ensino fundamental em relação aos anfíbios	
• L. Yusnaviel García-Padrón, Ángel Caridad Lugo Blanco y Concepción Álvarez Yong	
Reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la libertad para la construcción de su hermenéutica libertaria	213
Reflection on the Philosophical Foundations for the Construction of a Libertarian Hermeneutics	
Reflexão sobre os fundamentos filosóficos da liberdade para construção hermenêutica libertária	
• Lina María Herrera Montoya	
TRADUCCIONES	
¿Qué es la filosofía?.....	245
• Bernard Stiegler. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño	
Biopoder, psicopoder y grammatización	263
• Bernard Stiegler. Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño	
Por una geopolítica de las lenguas romances	285
• Louis-Jean Calvet. Traducción del francés al español de Jessica Montaña Oliveros	
La emergencia de enfermedades infecciosas.....	299
• Bernardino Fantini. Traducción del francés al español de Rodrigo Zapara Cano	
RESEÑAS Y ENTREVISTAS	
Reseña del libro <i>The Moral Psychology of Hope</i> de Claudia Blöser y Titus Stahl (2019)	317
• Roberto Carlos Dávila Morán	
Reseña del libro <i>Motivación y personalidad</i> de Abraham Maslow (1991).....	327
• Yair Cafiel Cuello	
Reseña del libro <i>Enseñar a nativos digitales</i> de Marc Prensky (2015).....	335
• Dolinys Galeana Solano Carrillo	
Giuseppe Arcimboldo y la parodia pictórica del lenguaje y su doble. A propósito de los dibujos que integran la revista <i>Ciencias Sociales y Educación</i> n.º 20.....	343
• Hilderman Cardona-Rodas	
Pautas para los autores.....	351

Ciencias Sociales y Educación	10 (20)	Julio-diciembre	2021	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
-------------------------------	---------	-----------------	------	---

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a1>

En 2012 se publicó el primer número de la revista *Ciencias Sociales y Educación*, por eso el número 20 es una conmemoración a los diez años de su existencia. Nuestra publicación es un torbellino de experiencias transdiscursivas que, durante estos años de persistencia y resistencia, ha configurado espacios otros (heterotopías) de interacción pedagógica; es un lugar de conversación como una revista que entraña despliegues narrativos entre temas, personas, críticas y aportes a la “tribu” de las ciencias sociales y humanas. En este sentido, el campo de gravitación que entraña los procesos para la construcción de una publicación científica, para esta ocasión se hace una ofrenda ante un banquete editorial de nueve artículos resultado de investigación, cuatro traducciones del francés al español y cuatro reseñas (tres libros y un pequeño análisis de la propuesta gráfica que se entreteje en este número de la revista sobre las obras seleccionadas del artista italiano Guiseppe Arcimboldo).

El primer artículo, escrito por Ana Lúcia Oliveira Aguiar y Stenio De Brito Fernandes, valora las experiencias que construyen y reconstruyen las formas de vida, intersubjetividades, de los habitantes de la Comunidad Rosado en el Porto do Mangue en el estado de Rio Grande do Norte-RN/Brasil. Así, a partir de una investigación que reivindica las narrativas autobiográficas, el texto analiza aspectos de la vida cotidiana de aquellos habitantes como la pesca, la oración, la siembra, la enseñanza, entre otras, que articulan las redes de sociabilidad de la comunidad. El segundo artículo, de Fernando Nava La Corte, se vincula con la tesis doctoral del autor presentada a la Universidad Autónoma del Estado de México, donde desarrolla un análisis crítico de los estudios sociales y turísticos desde la perspectiva de la narrativa geo-socio-antropológica en la zona turística de la comuna trece en Medellín (Colombia). Allí explora las percepciones de las personas sobre los lugares morados, habitados y apropiados que ponen en tensión los usos sociales y administrativos de los espacios en esos modos de ver y narrar esa comuna, así como pone de manifiesto niveles de desigualdad y polarización socioespacial. La experiencia estética de su accionar contestario testifica y conmemora el espacio vivido en las coreografías urbanas en la pregunta por el acontecimiento ciudad. Prosigue el artículo de Marco Antonio Bonilla Muñoz y Silvia Grinberg, quienes, en la línea del artículo anterior, estudian desde una antropología urbana la relación entre esquinas y juventud en Buenos Aires (Argentina). En estos espacios de sociabilidad cohabitan experiencias intersubjetivas en el entramado urbano del lugar de memoria que las esquinas en las ciudades latinoamericanas rememoran. Continuamos con el artículo de Juan Gabriel Gómez Albarello, quien nos presenta un análisis crítico de la Constitución Política de 1991 en Colombia a la luz de sus implicaciones con la idea de una educación democrática que se expresa en los artículos 41, 45, 65 y 68 de la carta magna, lo cual se pone en

cuestión por la realidad de las políticas educativas que se implementan en el país en un contexto neoliberal de privatización y bancarización de la educación. El artículo que prosigue, escrito por Diego Alejandro Morales Zapata, analiza la subjetividad campesina y la acumulación de capital en el municipio antioqueño de Sonsón (Colombia) entre 1997 y 2020. En este texto muestra, a partir de los conceptos de hegemonía y subalternidad, la formación de una subjetividad subalternizada y de acumulación por desposesión en un contexto de aplicación de políticas neoliberales, ya que el modelo agroindustrial del aguacate ha implicado relaciones de desposesión comprendidas por los campesinos sonsoneños en los procesos de proletarianización y emprendimiento (he aquí la falacia del empresario de sí mismo que desvincula el compromiso social del Estado, lo cual conlleva a una privatización de los medios de producción y una precarización del trabajo en sectores vulnerables como el campesinado en Colombia). El artículo de Arnubio Jesús Roldán Echeverri, María Eugenia Arroyave Torres, Adriana Milena Bermúdez Cardona y Luis Hernando Giraldo Valencia, sobre un modelo de gestión turística sostenible en el Urabá antioqueño (Colombia), permite entender las dinámicas del turismo como uno de los renglones que más se ha dinamizado en los últimos años en el país. Una de las circunstancias que afloran en el artículo es el vínculo entre conflicto y territorios que han atormentado a regiones como Urabá. Este es un territorio geoestratégico para los proyectos de turismo sostenible que tienen implicaciones a nivel local y nacional en el bienestar de las poblaciones y del medioambiente a partir de un desarrollo económico y social competitivo e incluyente. Continuamos con el artículo de Leina Lucelva García Reina, quien estudia la práctica profesional docente en la formación de licenciaturas en la Fundación Universitaria San Alfonso (Colombia). Sostiene, después de un análisis documental desde un enfoque de investigación cualitativa, la importancia de la práctica docente que transite de una relación transmisión-recepción (modelo tradicional) a una racionalidad crítica o emancipatoria. Con ello, muestra *cómo el proceso de enseñanza permite el reconocimiento de la cultura escolar al leer la vida en la escuela desde una perspectiva compleja*. En este sentido, hace del ejercicio docente la exploración de experiencias contextualizadas y situadas, donde el maestro o maestra es un mediador reflexivo, crítico e intelectual en una sociedad de transformaciones tecnoculturales que se experimentan en los rituales incorporados en la cotidianidad escolar. La revista continúa con el artículo de L. Yusnaviel García-Padrón, Ángel Caridad Lugo Blanco y Concepción Álvarez Yong, quienes exponen los resultados de investigación sobre la enseñanza de las ciencias naturales. Para ello, utilizan como foco de aprendizaje a los anfibios en estudiantes de secundaria básica en Cuba. Allí se expone que persiste una percepción negativa de estos animales entre la población estudiantil, lo cual se debe —afirman los autores— a la falta de desarrollo de la educación ambiental entre la población cubana. Este artículo constituye un aporte a la importancia de los estudios medioambientales en el ámbito educativo. Por último, la revista presenta el artículo de Lina María Herrera Montoya, quien reflexiona sobre los fundamentos filosóficos de la libertad, que tienen como sustrato una hermenéutica libertaria. La autora realiza un recorrido genealógico sobre

los pilares epistemológicos de las valoraciones de la libertad para mostrar el carácter de dinamismo semántico que esta categoría entraña; delinea así la imagen de un proyecto antropológico de la sociedad que se imprime en los sujetos de la experiencia de la modernidad. El artículo aboga por un retorno al *ethos* como expresión vital para desenmascarar las lógicas de saber-poder dominantes que constriñen a la libertad a un asunto de valor de uso y valor de cambio en la mercantilización de la vida humana.

En el espacio de traducciones, la revista divulga cuatro de ellas teniendo en cuenta que se tratan de publicaciones con un propósito pedagógico. Por ello, agradecemos a la Editorial Flammarion, la revista *Matices en Lenguas Extranjeras* y a la *Revue Médicale de la Suisse Romande* por poner a disposición los textos en su versión en francés y que nosotros publicamos en español. De esta forma, dicha sección de la revista *Ciencias Sociales y Educación* siempre ha tenido por objeto propiciar lugares de interacción pedagógica en las diversas posibilidades sociolingüísticas que un texto puede ofrecer para la difusión del conocimiento en el campo epistemológico de las ciencias sociales y humanas. Para esta ocasión, contamos con la traducción de Luis Alfonso Paláu-Castaño de dos textos del filósofo francés Bernard Stiegler (1952-2020), quien murió recientemente. Estos dos escritos, y otros que hemos publicado en la revista, son un homenaje a su obra, quien dedicó su vida intelectual a los problemas filosóficos concernientes a los procesos de individuación psicocolectiva y a las consecuencias sociales, económicas y políticas del desarrollo tecnológico, teniendo como foco de interés el impacto de las tecnologías digitales. “¿Qué es la filosofía?” y “Biopoder, psicopoder y gramatización” son dos capítulos del libro de Stiegler titulado *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*; dos goznes que hacen posible acceder a las ideas de Stiegler. Estas ideas nutren, desde una filosofía y una antropología de los objetos técnicos, preguntas sobre el horizonte discursivo de la técnica que ya Martin Heidegger, André Leroi-Gourhan, Gilbert Simondon y Michel Serres, además de la obra de Stiegler, trazaron para comprender la condición antropológica del *Homo sapiens sapiens*, aquel ser vivo que habla, siente, saborea, construye e imagina mundos posibles. Otra de las traducciones la constituye el texto de Louis-Jean Calvet que tradujo Jessica Montaña Oliveros, donde se propone una reflexión sobre el recorrido histórico de la política contemporánea de las lenguas romances y su relación con varios grupos lingüísticos que permiten proyectar una geopolítica lingüística romance desde el ámbito de la educación. Por último, ofrecemos la traducción que realizó Rodrigo Zapata Cano del texto de Bernardino Fantini, titulado “La emergencia de enfermedades infecciosas”, el cual resulta pertinente para comprender el devenir social y biológico de las enfermedades infecciosas en contexto de la COVID-19. Estas se convierten en metáforas de eficacia simbólica del devenir histórico de las sociedades humanas, en sus ritmos, valores y circunstancias que se plasman en las enfermedades que las caracterizan.

Finalmente, ofrecemos cuatro reseñas, tres de libros y un pequeño análisis de las obras de Giuseppe Arcimboldo, artista manierista del siglo XVI. Con su propuesta plástica juega con los efectos ópticos que una imagen puede provocar en las maneras polisémicas

de verla. Es todo un poeta pictórico quien con frutas, animales, plantas y objetos diversos genera espacios hápticos (del ver y del tocar) en el torbellino de la interpretación donde opera una liminalidad de lo posible (el lenguaje y su doble).

Esperamos que este número de la revista siga provocando lugares convergentes y divergentes que una serie de ideas encarnadas puedan suscitar para conversar sobre el campo de inmanencia de las ciencias sociales y humanas, el cual hierve en el caldero de propuestas inter y transdisciplinares en los posibles banquetes de la imagen dialéctica, la cual aletea en el ejercicio estético de la escritura. Y para conmemorar los diez años de la revista, un fragmento del poema *Balada del tiempo perdido* de León de Greiff¹ nos deja ver la intensidad de un recorrido en el doblez reflexivo del tiempo vivido:

Y el tiempo he perdido
y he perdido el viaje...
Ni sé adónde he ido...
por ver el paisaje
en ocres,
desteñido,
y por ver el crepúsculo de fuego!
Pudiendo haber mirado el escondido
jardín que hay en mis ámbitos mediocres!
o mirado sin ver: taimado juego,
buido ardid, sutil estratagema, del Sordo, el Frío, el Ciego.

Hilderman Cardona-Rodas

¹ Puede consultarse el poema de León de Greiff en el siguiente sitio web: <https://www.poeticous.com/leon-de-greiff/balada-del-tiempo-perdido-1?locale=es>. En la voz de Tomás Galindo igualmente es posible escuchar el poema: <https://www.youtube.com/watch?v=pcBdUcEgKZo>

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a1>

The first issue of the *Ciencias Sociales y Educación* journal was published in 2012, for that reason this 20th issue is a commemoration of its 10 years of existence. Our publication is a swirl of transdiscursive experiences that, for these last years of persistence and resistances, has configured other-like spaces (heterotopies) of pedagogic interaction; it is a conversation place by being a journal that has narrative deployments among topics, people, criticisms and contributions to the “tribe” of the social and human sciences. In this sense, in the gravitational field entailed by the process for building a scientific publication, this time the offering is made before an editorial banquet of nine articles derived from research, four translations from French to Spanish and four reviews (three book reviews and a small analysis of the graphic proposal that is intertwined in this issue of the journal about the selected works of the Italian artist Giuseppe Arcimboldo).

The first article, written by Ana Lúcia Oliveira Aguiar and Stenio De Brito Fernandes, values the experiences that build and rebuild the forms of life, intersubjectivities, of the inhabitants of the Rosado Community in the Porto do Mangue in the State of Rio Grande do Norte-RN, Brazil. Thus, based upon a research which reivindicates the auto-biographical narratives, the text analyzes aspects of the daily life aspects of those inhabitants such as fishing, praying, harvesting, teaching, among others, which articulate the sociability networks of the community. The second article, by Fernando Nava La Corte, is linked with the doctoral thesis of the author presented in the Autonomous University of the State of Mexico, where the author develops a critical analysis of the social and tourism studies from the perspective of the geo-social and anthropological narrative within the tourists' area of the thirteenth comuna in Medellín (Colombia). There, the author explores the perceptions of people upon the dwelled, inhabited and appropriated places that put in tension the social and administrative uses of the spaces in those ways of seeing and narrating that comuna, as well as manifesting the levels of inequality and social and spatial polarization. The aesthetic experience of its contestatory action testifies and commemorates the space lived in the urban choreographies in the search for the city's happening question. Next,

there is an article by Marco Antonio Bonilla Muñoz and Silvia Grinberg, who, in the same line of the aforementioned article, study from an urban anthropological perspective the relation between corners and youth in Buenos Aires (Argentina). In this spaces of sociability, intersubjective experiences co-inhabit in the urban thread of the place of memory that the corner in Latin-American cities remember. Then, the following article is written by Juan Gabriel Gómez Albarello, who presents us a critical analysis of the Colombian Political Constitution of 1991 in the light of its implications with the idea of a

democratic education which is expressed in articles 41, 45, 65 and 68 of the Constitution, which is put into question by the reality of the educational policies implemented in the country in the neoliberal context of the privatization and bankarization of education. After this, the next article by Diego Alejandro Morales Zapata, analyzes the peasant subjectivity and the accumulation of capital in the municipality of Sonsón, Antioquia (Colombia) between 1997 and 2020. This text shows, based upon the concepts of hegemony and the subaltern, the formation of a subaltern subjectivity and of accumulation of dispossession in a context of application of neoliberal policies, given how in the agro-industrial model of avocado has implied dispossession relations composed by the peasants of Sonsón in the processes of proletarianization and entrepreneurship (in which lays the fallacy of the entrepreneur about himself that disvinculates the compromise between he or she and the social State, which leads to a privatization of the means of production and a precarization of work in vulnerable sectors as it is the farming one in Colombia). The article by Arnubio Jesús Roldán Echeverri, María Eugenia Arroyave Torres, Adriana Milena Bermúdez Cardona and Luis Hernando Giraldo Valencia on a sustainable tourism management model in the Antioquenan Urabá (Colombia), allows and understanding of the tourism dynamics as one of the areas which has dynamized itself the most in these last year in the country. One of the circumstances which arises from this article is the relation between conflict and territories, which has affected and haunted regions as Urabá. This is a geo-strategic territory for the sustainable tourism projects with local and national implications on the wellbeing of communities and the environment through an economic and social development which are also socially competitive and inclusive. The next article is written by Leina Lucelva García Reina, who studies the teaching professional practice in training within the undergraduate programs in the San Alfonso University Foundation (Colombia). It holds that, after a documental analysis madre from qualitative research approach, how important it is that the teaching practice happens in the transmission-reception relation (traditional model) to a critical and emancipatory rationality. With that, the article shows how the teaching process allows the recognition of the school culture by reading life in school from a complexity perspective. Thus, it makes the teaching practice an exploration of contextualized and based experiences where the teacher is a reflexive mediator, a critic as well as an intellectual in a society of technical and cultural transformations that are experienced in the rituals incorporated in the school daily life. The issue continues with an article by L. Yusnaviel García-Padrón, Ángel Caridad Lugo Blanco and Concepción Álvarez Yong, who exposed the results of a research about natural sciences teaching. For that, they used amphibians as a teaching and learning focus in Cuban high school students, which led to observing a persisting negative perception of these animals by the school community, which is due to —the authors say— the lack of development of environmental education among the Cuban population. This article constitutes an important contribution of environmental studies to the educational realm. Last but not least, the journal presents an article by Lina María Herrera Montoya, who reflects about the philosophical foundations of freedom, which

have as soil a libertarian hermeneutic. The author performs a genealogical tour through the epistemological pillars of the value judgments of freedom to show the semantic dynamic character held by this category; it thus outlines the image of an anthropological project of society that is imprinted among the subjects of the modern experience. The article makes the case for a return to the *ethos* as the vital expression for unmasking the logics of knowing-having the power which dominate and constrain liberty to a matter of use value and change value in the commodification of human life.

As for the translations, the journal publishes four of them, taking into account that they have a pedagogic purpose. For that, we would like to thank the Flammarion Publishing House, the *Matices en Lenguas Extranjeras* and the *Revue Médicale de la Suisse Romande* journals for sharing the texts in its French version and that we gladly publish in Spanish. Thus, this section of the journal continues its objective of propitiating places for pedagogical interaction in the different sociolinguistic possibilities that a text might offer for the broadcasting of knowledge in the epistemological field of the human and social sciences. On this occasion, we have two translations by Luis Alfonso Paláu-Castaño originally from the French philosopher Bernard Stiegler (1952-2020), who happened to die recently. This two writings, as well as other already published in our journal, are a homage to his work, in which he dedicated his intellectual life to the philosophical problems concerning the psycho-collective individuation processes and the social, economical and political consequences of technological development, having as a focus of interest the impact of digital technologies. "What is philosophy?" and "Biopower, psychopower and grammatization" are two chapters of Stiegler's book *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*; two hinges that amake Stiegler's ideas accessible. These ideas nurture, from technical objects' philosophy and anthropology, questions about the discursive horizon of the technique that Martin Heidegger, André Leroi-Gourhan, Gilbert Simondon and Michel Serreshad, alongside Stiegler, have already outlined to understand the anthro-technological condition of the *Homo sapiens sapiens*, that living being that talks, feels, tastes, builds and imagines possible worlds. Another of the translations comes from a text by Louis-Jean Calvet and was translated by Jessica Montaña Oliveros that makes a historical journey of the contemporary policies of romance languages and its relation with several linguistic groups that allow a projection of a romance linguistic geopolity from the education realm. Last, we offer a translation made by Rodrigo Zapata Cano of a text by Bernardino Fantini, titled as "The emergence of infectious diseases" (*La emergencia de enfermedades infecciosas* in Spanish), which is relevant for understanding the social and biological becoming of infectious diseases in the context of COVID-19. These become metaphors of symbolic efficiency of the historical becoming of human societies in their rhythms, values and circumstances which are portrayed in the diseases that characterizes them.

Finally, we offer four reviews, three from books and one short analysis of the work of Giuseppe Arcimboldo, mannerist artist of the XVI century. With his plastic proposal this

artist plays with the optical effects that an image might provoke in the polysemic ways of looking at it. He is a pictoric poet that, with fruits, animals, plants and diverse objects, generates haptic spaces (in the seeing and touching realms) in the swirl of interpretation where a liminality of the possible operates (language and its double).

We hope that this last issue of the journal keeps provoking convergent and divergent places and that a series of incarnated ideas might provoke a conversation about the imminence field of the social and human sciences, which is boiling in the pot of inter and transdisciplinary proposals in the possible banquets of the dialectic image, which flutters in the aesthetic exercise of writing. And to commemorate the ten years of the journal, a fragment of the poem *Balada del tiempo perdido* (Ballad of the lost time) by León de Greiff¹ allows us to see the intensity of a journey through the reflexive folding of lived time:

Y el tiempo he perdido
y he perdido el viaje...
Ni sé adónde he ido...
por ver el paisaje
en ocres,
desteñido,
y por ver el crepúsculo de fuego!
Pudiendo haber mirado el escondido
jardín que hay en mis ámbitos mediocres!
o mirado sin ver: taimado juego,
buido ardid, sutil estratagema, del Sordo, el Frío, el Ciego.

(And time I've lost
and the journey as well...
Don't know where I've gone
for seeing the landscape
in ocres,
washed-out,
and for watching the twilight of fire!
Being able to watch within the hidden
garden that inhabits my mediocre realms!
or watched without seeing: devious game,
cunning trick, subtle scheme, of the Deaf, the Cold, the Blind.)²

Hilderman Cardona-Rodas

¹ The poem can also be read in this web site: <https://www.poeticous.com/leon-de-greiff/balada-del-tiempo-perdido-1?locale=es>. The poem can also be heard in the voice of Tomás Galindo as well: <https://www.youtube.com/watch?v=pcBdUcEgKZo>

² English translation by Álvaro Cruz.

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a1>

No ano de 2012 foi publicado o 1º número da revista *Ciências Sociais e Educação*, por isso o número 20 é uma comemoração aos dez anos de sua existência. Nossa publicação é um turbilhão de experiências transdiscursivas que, durante esses anos de persistência e resistência, tem construído outros espaços (heterotopias) de interação pedagógica; é um lugar de conversação como uma revista que implica implementações narrativas entre temas, pessoas, críticas e contribuições à “tribo” das ciências sociais e humanas. A esse respeito, o campo de gravidade que envolve os processos para a construção de uma publicação científica, para esta ocasião se faz uma oferta ante uma mesa editorial de nove artigos resultado de pesquisas, quatro traduções do francês à espanhol e quatro resenhas (três livros e uma pequena análise da proposta gráfica que se entrelaça nesse número da revista sobre as obras selecionadas do artista italiano Guiseppe Arcimboldo).

O primeiro artigo, escrito por Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Stenio de Brito Fernandes, valoriza as experiências que constroem e reconstroem as formas de vida, intersubjetividades, dos moradores da Comunidade Rosado no Porto do Mangue no Estado do Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Assim, a partir de uma pesquisa que reivindica as narrativas autobiográficas, o texto analisa questões da vida quotidiana dos moradores como a pesca, a oração, o plantio, o ensino, entre outras, que articulam as redes de sociabilidade da comunidade. O segundo artigo, de Fernando Nava La Core, vincula-se com a tese doutoral do autor apresentada à Universidade Autônoma do Estado do México, onde desenvolve uma análise crítica dos estudos sociais e turísticos a partir da perspectiva da narrativa geo-socio-antropológica na zona turística da “comuna” treze de Medellín (Colômbia). Ali explora as percepções das pessoas sobre os lugares “morados”, habitados e apropriados que coloca em tensão os usos sociais e administrativos dos espaços nesses modos de ver e narrar essa “comuna”, assim como coloca de manifesto os níveis de desigualdade e polarização sócio espacial. A experiência estética das suas ações testifica e celebra o espaço vivido nas coreografias urbanas na pergunta pelo acontecimento cidade. Depois continua com o artigo de Marco Antônio Bonilla Muñoz e Silvia Grinberg, quem, na mesma linha do trabalho anterior, estudam a partir de uma antropologia urbana a relação entre esquinas e juventude em Buenos Aires (Argentina). Nesses espaços de sociabilidade coabitam experiências intersubjetivas no tecido urbano do lugar da memória que as esquinas nas cidades latino-americanas lembram. Seguimos com o artigo de Juan Gabriel Gómez Albarello, quem nos apresenta uma análise crítica da Constituição Política de 1991 da Colômbia sobre suas implicações com a ideia de uma educação democrática que expressado nos artigos 41, 45, 65 e 68 da carta magna, o que se põe em questão pela realidade das políticas educativas implementadas no país em um contexto neoliberal de privatização e “bancarização” da educação. O artigo que

segue, escrito por Diego Alejandro Morales Zapata, analisa a situação da subjetividade camponesa e a acumulação de capital no município de Sonsón (Antioquia, Colômbia) entre 1997 e 2020. O texto apresenta, a partir de conceitos de hegemonia e subalternidade, a formação de uma subjetividade subalternizada e de acumulação por despossessão em um contexto de aplicação de políticas neoliberais, uma vez que o modelo agroindustrial do abacate tem implicado relações de despossessão compreendida pelos camponeses *sonsonesños* nos processos de problematização e empreendimento (aqui encontramos a falácia do empresário que desvincula o compromisso social do Estado, o qual envolve a uma privatização dos meios de produção e uma precarização do trabalho nos setores vulneráveis como é no setor rural colombiano). O artigo de Arubio Jesús Roldán Echeverri, Maria Eugenia Arroyave Torres, Adriana Milena Bermúdez Cardona e Luis Hernando Giraldo Valencia, sobre um modelo de gestão turística sustentável em Urabá (Antioquia, Colômbia), que leva a entender as dinâmicas do turismo como uma das linhas que mais tem crescido nos últimos anos no país. Uma das circunstâncias que afloram no artigo é o vínculo entre conflito e territórios que tem afligido as regiões, como é o caso de Urabá. É um território geoestratégico para os projetos de turismo sustentável que tem implicações a nível local e nacional o bem estar das populações e do meio-ambiente a partir de um desenvolvimento econômico e social competitivo e inclusivo. Continuamos com o artigo de Leina Lucelva García Reina, quem estuda a prática profissional docente na formação de licenciaturas na Fundação Universitária San Alfonso (Colômbia). Sustenta, depois de uma análise documental desde um enfoque de pesquisa qualitativa, a importância da prática docente que passe de uma relação transmissão-recepção (modelo tradicional) a uma razão crítica ou emancipatória. Com isso, mostra como o processo de ensino permite o reconhecimento da cultura escolar ao ler a vida na escola desde uma perspectiva complexa. Nesse sentido, faz do exercício docente uma sondagem de experiências contextualizadas e situadas, onde o professor ou professora é um mediador reflexivo, crítico e intelectual é uma sociedade de transformações tecnoculturais que se experimentam nos rituais incorporados na dinâmica escolar. A revista continua com o artigo de L. Yusnaviel García-Padrón, Ángel Caridad Lugo Blanco e Concepción Álvarez Youg, quem expõem os resultados da pesquisa sobre o ensino das ciências naturais. Para isso, utilizam como foco de aprendizagem aos anfíbios nos alunos da secundária básica em Cuba. Ali se expõe uma percepção negativa desses animais entre os estudantes, o que se deve – afirmam os autores – a falta de desenvolvimento da educação ambiental na população cubana. Este artigo é uma colaboração à importância dos estudos meio ambientais no contexto educativo. Por último, a revista apresenta o artigo de Lina Maria Herrera Montoya, quem reflexiona sobre os fundamentos filosóficos da liberdade, que tem como um substrato uma hermenêutica libertária. A autora realiza uma mirada genealógica sobre as bases epistemológicas do valor da liberdade para mostrar o caráter do dinamismo semântico que esta categoria implica; delinea-se assim a imagem de um projeto antropológico da sociedade que se imprime nos sujeitos da experiência da modernidade. O artigo defende pelo retorno al *ethos* como expressão vital para desmascarar as lógicas do saber-poder

dominante que restringem a liberdade a um assunto de valor de uso e valor de mudança na mercantilização da vida humana.

Na parte das traduções, a revista faz a divulgação de quatro, tendo em conta que se tratam de publicações com um propósito pedagógico. Por isso, agradecemos a Editorial Flammarion, a revista *Matices en Lenguas Extrajeras* e a *Revue Médicale de la Suisse Romande* por colocar à disposição os textos na sua versão em francês e que nós pudessemos publicar em espanhol. Dessa forma, essa parte da revista *Ciencias Sociales y Educación* (Ciências Sociais e Educação), sempre teve por objeto promover lugares de interação pedagógica nas diversas possibilidades sociolinguísticas que um texto pode dar para a difusão do conhecimento no campo epistemológico das ciências sociais e humanas. Para esta ocasião, contamos com a tradução de Luis Alfonso Paláu-Castaño de dois textos do filósofo francês Bernard Stiegler (1952-2020), que faleceu recentemente. Esses dois escritos, e outros que nós publicamos na revista, são uma homenagem a sua obra, pois dedicou sua vida intelectual aos problemas filosóficos relativos aos processos de individuação psicocoletiva e as consequências sociais, econômicas e políticas do desenvolvimento tecnológico, tendo como foco de interesse o impacto das tecnologias digitais. “O que é filosofia?” e “Biopoder, psicopoder y gramatización” são dois capítulos do livro de Stiegler titulado *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*; são duas articulações que possibilitam acessar as ideias de Stiegler. Essas ideias nutrem, desde uma filosofia e uma antropologia dos objetos técnicos, perguntas sobre o horizonte discursivo da técnica que Martin Heidegger, André Leroi-Gourhan, Gilbert Simondon y Michel Serres, ademais da obra de Stiegler, traçaram para compreender a condição antrotecnológica do *Homo sapiens sapiens*, aquele ser vivo que fala, sente, saboreia, constrói e imagina mundos possíveis. Uma das outras traduções é do texto de Louis-Jean Calvet traduzido por Jessica Montaña Oliveros, em que se propõe uma reflexão sobre o caminhar histórico da política contemporânea das línguas românicas e sua relação com vários grupos linguísticos que permitem projetar uma geopolítica linguística românica a partir do âmbito educacional. Por último, entregamos a tradução que fez Rodrigo Zapata Cano do texto de Bernardino Fantini, titulado “La emergencia de enfermedades infecciosas” por meio do qual é relevante para compreender a evolução social e biológica das doenças contagiosas no contexto da COVID-19. Estas tornam-se em metáforas da eficácia simbólica da evolução histórica das sociedades humanas, em seus ritmos, valores e circunstancias que se refletem nas doenças que as caracterizam.

Finalmente, oferecemos quatro resenhas, três de livros e uma pequena análise das obras de Giuseppe Arcimboldo, artista maneirista do século XVI. Com sua proposta plástica joga com os efeitos ópticos que uma imagem pode provocar nas maneiras polissêmicas de vê-la. É todo um poeta pictórico que com frutas, animais, plantas e objetos diversos gera espaços hápticos (do ver e do tocar) do turbilhão da interpretação onde opera uma liminalidade do possível (a linguagem e seu duplo).

Esperamos que este número da revista continue levando a lugares convergentes e divergentes onde uma série de ideias encarnadas possam promover para conversas sobre o campo da imanência das ciências sociais e humanas, o qual ferve o caldeirão das propostas inter e transdisciplinares nos possíveis banquetes da imagem dialética, a qual bate asas no exercício estético da escritura. E para comemorar os dez anos da revista, um fragmento do poema *Balada del tiempo perdido* de León de Greiff¹ nos deixa ver a intensidade de um caminhar na dupla reflexão do tempo vivido:

Y el tiempo he perdido
y he perdido el viaje...
Ni sé adónde he ido...
por ver el paisaje
en ocres,
deseñido,
y por ver el crepúsculo de fuego!
Pudiendo haber mirado el escondido
jardín que hay en mis ámbitos mediocres!
o mirado sin ver: taimado juego,
buido ardid, sutil estratagema, del Sordo, el Frío, el Ciego.

Hilderman Cardona-Rodas

¹ Puede consultarse el poema de León de Greiff en el siguiente sitio web: <https://www.poeticous.com/leon-de-greiff/balada-del-tiempo-perdido-1?locale=es>. En la voz de Tomás Galindo igualmente es posible escuchar el poema: <https://www.youtube.com/watch?v=pcBdUcEgKZo>

Artículos





Título: Los cuatro elementos (Aire, Agua, Tierra y Fuego)
Autor: Giuseppe Arcimboldo
Técnica: óleo sobre lienzo y óleo sobre madera
Año: 1566 y 1570
Colecciones privadas y Kunsthistorisches Museum, Viena.

Do lugar às lições, dos saberes à formação: narrativas de experiência de moradores do Rosado/RN*

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró-RN, Brasil
anaaguiar@uern.br
<https://orcid.org/0000-0003-3626-2427>

Stenio de Brito Fernandes

Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do RN-SEEC, Mossoró-RN, Brasil
steniondre@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>

RESUMO

As lições da experiência de moradores da Comunidade do Rosado - distrito da cidade de Porto do Mangue no estado do Rio Grande do Norte-RN/Brasil se revelam, na medida em que se constroem e reconstroem suas formas de viver. Este artigo objetiva compreender, como as lições da experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN contribuem para a formação e transformação do cotidiano dos sujeitos do lugar. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos como método de investigação a pesquisa (auto) biográfica, a partir das narrativas de dois moradores da Comunidade do Rosado/RN.

Apontamos que as lições da experiência são preservadas entre seus moradores, a saber: pescar, rezar, plantar e ensinar entre outros, são praticados e compartilhados pelos sujeitos da comunidade. As narrativas tecidas se constituem no sentimento de identidade de um povo, na reconstrução das lições da experiência com o campo e com o mar, pois tudo isso passado de geração para geração, contribui para o reconhecimento desse povo, e torná-los visíveis no lugar em que vivem na construção do cotidiano em coletividade.

Palavras - chave: lições da experiência; narrativas (auto) biográficas; formação.

* Como citar: Oliveira Aguiar, A. y de Brito Fernandes, S. (2021). Do lugar às lições, dos saberes à formação: narrativas de experiência de moradores do Rosado/RN. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 23-43. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a2>

Recibido: 11 de diciembre de 2020.

Aprobado: 1 de junio de 2021.

Del lugar a las lecciones, del conocimiento a la formación: narrativas de la experiencia de los habitantes de Rosado / RN

RESUMEN

Se revelan las lecciones de la experiencia de los habitantes de la Comunidad Rosado - distrito de la ciudad de Porto do Mangue en el estado de Rio Grande do Norte-RN / Brasil, mientras construyen y reconstruyen sus formas de vida. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las lecciones de la experiencia de los habitantes de la Comunidad Rosado / RN contribuyen a la formación y transformación de la vida cotidiana de los sujetos. Es una investigación cualitativa, utilizamos la investigación (auto) biográfica como método de investigación, con base en las narrativas de los habitantes de la Comunidad Rosado / RN. Señalamos que las lecciones de la

experiencia se conservan entre sus habitantes, a saber: pesca, oración, siembra y enseñanza, entre otras, son practicadas y compartidas por los sujetos de la comunidad. Las narrativas tejidas se constituyen en el sentimiento de identidad de un pueblo, en la reconstrucción de las lecciones de la experiencia con el campo y el mar, porque todo esto pasado de generación en generación, contribuye al reconocimiento de este pueblo, y a hacerlos visibles en el lugar en que viven hacia la construcción de la vida cotidiana como comunidad.

Palabras clave: lecciones de la experiencia; narrativas (auto) biográficas; formación.

From Place to Lessons, from Knowledge to Training: Narratives of Experience of Residents of Rosado / RN

ABSTRACT

The lessons from the experience of residents of the Rosado Community - district of the city of Porto do Mangue in the state of Rio Grande do Norte-RN, Brazil, are revealed as they build and reconstruct their ways of living. This article aims to understand how the lessons from the experience of residents of the Rosado Community / RN contribute to the formation and transformation of the subjects' daily lives. As a qualitative research, the study used (auto)biographical research as a method of investigation, based on the narratives of two residents of the Rosado Community / RN. We point out that the lessons of the experience are preserved

among its residents, namely: fishing, praying, planting and teaching, among others, and are practiced and shared by the subjects of the community. The woven narratives are constituted in the feeling of identity of a people, in the reconstruction of the lessons of the experience with the countryside and the sea, because all this passed from generation to generation, thus contributing to the recognition of this people and to make them visible in which they live in the construction of daily life as a community.

Keywords: lessons from experience; auto-biographical narratives; formation.

Introdução

Através das narrativas (auto)biográficas de moradores da Comunidade do Rosado - distrito da cidade de Porto do Mangue no estado do Rio Grande do Norte – RN/Brasil, a construção de lições da experiência, se revelam, na medida em que se constroem e reconstroem suas formas de viver. Nas relações estabelecidas como singular e plural, estão enraizadas nos diversos espaços da vida social, no individual e no coletivo. Definimos essa comunidade como *lócus* de pesquisa, devido à nossa convivência pessoal e profissional, já alguns anos com os seus moradores. É um lugar fértil de saberes da experiência formadora para o campo da pesquisa (auto)biográfica. Este artigo objetiva compreender, como as lições da experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN contribuem para a formação e transformação do cotidiano dos sujeitos do lugar. Apontamos como pergunta problema: como as lições da experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN contribuem para a formação e transformação do cotidiano dos sujeitos do lugar?

O percurso no *lócus* da pesquisa, de cunho qualitativo: ancora nas histórias de vida e nas lições da experiência para a formação de moradores do campo e do mar da Comunidade do Rosado/RN. De acordo com Minayo (2007), o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos possuem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, e de como sentem e pensam. Na abordagem da pesquisa qualitativa é possível perceber o comportamento de sujeitos reais em comunidades reais, vivendo em termos de culturas reais procurando o seu estímulo a sua validade em sociedade (Fernandes, Aguiar e Fernandes, 2019, pp. 3-4). Nesses espaços de singular e plural, de diferentes saberes, entra em cena a pesquisa qualitativa amparada pelos ensinamentos de Minayo (2007), quando afirma ser entendida como práticas sociais de atividades humanas carregadas de significados dando, sentido à vida dos que dela participam.

Usamos como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica, compreendida segundo Josso (2010) como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção. Essa abordagem da (auto)biografia para Souza (2006), é entendida como pesquisa narrativa, ou história de vida em formação. Com os estudos centralizados nas práticas de formação, o sujeito em construção passa a ser protagonista da sua própria história de vida, no seu cotidiano na relação de si e com o outro. Trabalhar com narrativas de histórias de vida, significa abrir um leque de oportunidades para que os sujeitos comuns utilizem do poder da palavra para narrarem a si mesmos, a sua geração, o seu passado através da memória individual e coletiva.

A Comunidade do Rosado/RN, que é um lugar de diferentes saberes, preservam costumes, valores, crenças e tradições herdadas dos seus antepassados. O Rosado não se constitui só de pescadores. Para Nonato Júnior (2006), nem todos os habitantes de comunidades litorâneas são pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais. Na comunidade, encontramos diferentes atores sociais: pescadores, marisqueiras, artesãos, poetas, cordelistas, agricultores, líderes comunitários, sindicalistas e professores entre outros, que residem neste espaço de vivências e se afirmam como o seu lugar de pertença. A partir de 1991, tem-se um histórico de lutas e resistências pelo direito à terra. Este período é marcado por conflitos entre moradores e empresas locais, que culminou na morte de um morador. Hoje, a comunidade é amparada por um documento, que lhe dá o direito de concessão das terras por mais de vinte anos.

Trazemos entre os seis participantes da pesquisa dissertativa, dois moradores para esse trabalho, entre 50 a 60 anos de idade ambos com uma vasta vivência na comunidade. Esses participantes são identificados, um deles, como Neneu¹ é como gosta de ser chamado na comunidade, tem 60 anos de idade, é aposentado. A outra participante é conhecida como Dona Morena, cujo nome foi reconhecido quando ainda era menina sendo uma forma carinhosa de ser chamada. Hoje, está com 54 anos e é artesã. As narrativas dos moradores foram ouvidas e gravadas. Para os sujeitos deste estudo perguntamos se aceitavam participar da pesquisa e se concordavam em assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo de autorização de uso de imagem, das narrativas e da publicação. Consideramos o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e consideramos o desenvolvimento e o engajamento ético. Explicamos sobre o teor ético da pesquisa; sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e ressaltamos o que deve atender aos fundamentos éticos como constam na Resolução N° 510/2016. (Fernandes, Aguiar e Fernandes, 2019, p. 4). Desde o primeiro encontro, nas rodas de conversa, da visita na residência de Dona Morena, no bate-papo nas Dunas do Rosado e no EcoPosto. O EcoPosto foi criado em 2009 pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte - Idema/RN na Comunidade do Rosado/RN, constituído por um centro de visitação e alojamentos para agentes de fiscalização, os guardas florestais. Tem a intenção de proteger e preservar as Dunas do Rosado, como também de barrar pessoas que apresentem atitudes suspeitas nas áreas próximas à comunidade. Nesses encontros, realizamos a construção, gravação e escrita das narrativas orais dos sujeitos da pesquisa, a partir de três sessões de narrativas com os participantes. Nesse momento, conversamos sobre a vida na comunidade; dos

¹ Os nomes dos entrevistados citados neste trabalho, são nomes fictícios, escolhidos pelos próprios moradores da comunidade, pois, cada nome tem um significado e pertença pela convivência do lugar onde moram.

saberes da experiência dos mais velhos; da pesca e da agricultura entre outras conversas, que foram escritas nesse texto.

Adentraremos na Comunidade do Rosado/RN, lugar de pessoas que vivem do campo e do mar, sujeitos que apresentam sua subjetividade no processo das vivências com o outro, advindos das lições da experiência do senso comum e das memórias individuais e coletivas. Na primeira seção, viajaremos na história da formação da Comunidade do Rosado/RN: somos mais fortes em comunidade. Em seguida, navegaremos nas narrativas de histórias de vida e saberes da experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN: saberes que ensinam a ser do campo e do mar.

História da formação da Comunidade do Rosado/RN: somos mais fortes em coletividade

A Comunidade do Rosado/RN é um lugar de pessoas que vivem do campo e do mar, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. O Rosado é conhecida pela combinação de cores entre os sedimentos esbranquiçados das dunas com os terrenos avermelhados e alaranjados dos latossolos² e do barreiras³. Tem-se a coloração *rosada*, daí o nome *Rosado*. Segundo Barros (2009), está localizada na faixa litorânea da região nordeste do Brasil, especificamente na costa setentrional do estado do Rio Grande do Norte e incluso dentro dos limites territoriais do município de Porto do Mangue/RN. No território de pertença constitui um espaço fundador, fornece uma definição do local, na medida em que a pertença estabelece relação direta com o reconhecimento recíproco, necessitando de uma proximidade imediata.

Para alguns moradores, a Comunidade do Rosado/RN é considerada bicentenária. Não há estudo que comprove a hipótese levantada pelos moradores da comunidade ser bicentenária. Como não houve estudos arqueológicos no lugar, fica indefinida uma data que comprove essa cronologia. De acordo com a cronologia citada pelos moradores da Comunidade do Rosado/RN, ainda não está esclarecido qual a data da existência dos primeiros habitantes do lugar. Merece ser reprisado no intuito de rememorar a existência desses moradores nesta terra há quase dois séculos ou mais. A história da origem da comunidade é uma incógnita uma vez que não existe uma data precisa da existência dos primeiros habitantes do lugar, como também, ainda não se saber de nenhum registro da localidade em períodos remotos, que comprove sua formação. Os

² Solos constituídos predominantemente por material mineral, “em geral profundos, velhos, bem drenados, baixo teor [de fragmentos de rocha], baixo teor de materiais facilmente intemperizáveis, homogêneo, estrutura granular, sempre ácidos, nunca hidromórficos” (De Sousa, 2012, p. 83).

³ Cobertura de origem Sedimentar Continental; Tabuleiros com altitude média de 40m acima do nível do mar. Sedimentos de Granulometria Variada formados por areia, silte e argila com concreções ferruginosas.

vínculos familiares na comunidade se constituíram praticamente por duas famílias, Andrade e Lima, e as primeiras moradias eram de taipa⁴.

Na Comunidade do Rosado/RN, existem diferentes formas de sobrevivência, como a agricultura que está voltada para o consumo próprio e a pesca, forte atividade econômica, tanto para o consumo de seus moradores, como fonte de renda. Tais atividades fazem parte de suas tradições, que são transmitidas de geração a geração. No local, a diversão cultural e esportiva é propiciada por coisas simples, tais como: futebol de praia, festas da padroeira e apresentações do grupo de mulheres do Pastoril. O Pastoril é uma dança típica da cultura do nordeste brasileiro. Segundo Cascudo (2002), no seu Dicionário do Folclore Brasileiro, assim define o Pastoril como: cantos, louvações, loas, entoadas diante do presépio na noite do Natal, aguardando-se a missa da meia-noite. Representavam a visita dos pastores ao estábulo de Belém, ofertas, louvores, pedidos de bênção. A tradição cultural da comunidade é marcada pela proximidade dos valores, da afetividade, dos modos de vida e de memória. Entender a diversidade nos locais plurais, preservar a história desses lugares, pressupõe a escrita, porque, muitas vezes, essa história está apenas na oralidade, passível de ser esquecida e de não ser transmitida pelos membros mais experientes da comunidade aos mais novos.

A Comunidade do Rosado/RN é fonte específica de identidade, construída na ação coletiva e preservada pela memória social. Essa comunidade é um espaço encantador de pessoas simples e resulta do conjunto de recortes que especificam sua posição pelas ações de sujeitos históricos sociais e a pertença de seu grupo a um lugar. Neste artigo, sujeitos comuns são os homens simples, segundo Martins (2000), nos libertam dos simplismos. Conforme o autor, esse homem passa por momentos cuja existência é atravessada por mecanismo de dominação e de alienação, os quais distorcem sua compreensão da História e do próprio destino. Esse homem simples, constrói o seu lugar na comunidade, o que envolve ter tempo para si e para o outro, buscar a liberdade, ter criatividade, prazer de trabalhar, bem como compreender o seu papel ativo no lugar que habita, dentro da sua realidade. Em síntese, para construir seu lugar o homem simples precisa ter um olhar para o contexto local, não de forma limitada, nem tampouco preso ao contexto geográfico. Dizer eu sou da comunidade vai mais além da posição geográfica e da oratória dos mais velhos; é ser e sentir a comunidade, é viver a cultura do lugar, é viver suas dimensões e seus procedimentos.

A visita na Comunidade do Rosado/RN permitiu uma viagem no tempo, através da memória guardada, e que, agora, será repassada através das narrativas de moradores da comunidade, obtidas por meio de narrativas. Os moradores entrevistados contam o que sabe sobre a origem da comunidade e expressam

⁴ Construção feita de varas, galhos, cipós entrelaçados e cobertos com barro.

um sentimento de pertencimento ao lugar. O morador Neneu, na carreira de experiência profissional, exerceu diversas funções, a saber: agricultor, pescador, atuou como presidente da Associação da comunidade por muitos anos, e hoje, mesmo aposentado atua como presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município. Neneu narra sua origem na comunidade, e diz:

Nós chegamos aqui, na área que eu digo, é [...] Rosado não era aqui onde estamos morando hoje, mas era na outra localidade. Com 03 anos de idade. A minha avó já vinha morando muito anos [...] com os avós dela. Meu pai, filho dela, também fazia parte da comunidade. Meus tios e os primos de meu pai, que já moravam tempo aqui. Como tinha uma tia dele, que morava com minha avó. Essa é a minha origem [...]. Dessa época pra cá, a gente chegou aqui, não se mudou para canto nenhum. Estamos até hoje aqui, construindo famílias. Eu, hoje, estou com 60 anos, [...] mas nunca tive nenhuma divergência com a comunidade [...]. A partir das dificuldades das moradias, segundo os empresários que diziam serem donos das terras, fundiários, aí a gente começou até alguns conflitos aqui, dentro da comunidade [...]. Os latifundiários diziam que eram donos das terras. Queriam expulsar o pessoal daqui sem nenhum direito. A gente quis resistir. Perdemos um companheiro, mas resistimos e, ainda hoje, estamos vivendo [...] com aquela certeza de não querer sair dessa comunidade, e, sim, organizar e se unir, para que a gente sobreviva para a melhor condição de vida. (Narrativas de Neneu⁵, morador da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

Na Comunidade do Rosado seus moradores estabelecem uma relação de parentescos pautada nos laços familiares, ou seja, sempre pessoas próximas uns das outras, avós, tios, primos e irmãos. Nessa relação de convivência na comunidade os moradores se firmam e se perpetuam por muito tempo até a velhice. A moradia na comunidade hoje é tranquila, os moradores vivem uma relação de afeto e harmonia. O morador Neneu externa o desejo de fazer parte da comunidade, de lutar por melhores condições de vida e não desistir nunca do direito de viver e permanecer nas terras que ele e os demais conquistaram com o sangue de um companheiro e irmão da comunidade, o morador Sebastião Andrade de Lima, que morreu jovem, aos 27 anos, deixando esposa e filhos. Para reforçar a origem da formação da Comunidade do Rosado/RN, seguem as narrativas de Dona Morena, que construiu uma trajetória de vida e experiência na comunidade, participa como membro da Associação das Mulheres Artesãs. Atua nos Movimentos Feministas Rurais. A moradora relata que existiam na Praia do Rosado, poucas casas, bem distantes umas das outras. Á época, todas as moradias eram de taipa. Segundo a entrevistada, a comunidade sobrevivia da agricultura, pescaria e criação. Dona Morena complementa:

Toda vida, se criou, aqui, ovelha, cabra, gado, galinha. Tudo isso inclui ao agricultor. Então, se vivia aqui desta forma [...]. Aqui é como eu já falei. Eu nasci aqui,

⁵ Todas as transcrições das entrevistas estão nos mesmos termos, tal como está escrito (*ipsis litteris*), respeitando a identidade e a linguagem local dos moradores da comunidade.

me criei aqui, me casei aqui. Porque, na verdade, eu gosto da minha comunidade, eu amo a minha comunidade de paixão. Eu gosto daqui, né? A vivência pra gente, aqui, é muito bom. Na minha infância, é [...] brincávamos muito, nós ainda consegue fazer isso, aqui, hoje, andar em cima dessas falésias, nos morros, nessas grotas, como a gente chama aqui, correndo atrás das cabras, botar no chiqueiro. De manhã, tirava leite. Morávamos lá em cima da serra. Vinha, descia para vim pegar água nos burros ou na cabeça, para levar lá pra cima. Eu sei que eu gosto muito daqui, né? (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

A economia da comunidade está sustentada nas atividades pesqueiras. A moradora Dona Morena acrescenta outras atividades praticadas na comunidade, por meio da agropecuária, ou seja, agricultura e criação de animais. Planta-se feijão, milho, batata doce, abóbora, macaxeira, geralmente nas áreas das vazantes próximos aos rios, e criam-se cabras, ovelhas, gados, porcos e galinhas, em campo aberto e fechado. A agricultura é produzida na roça entre as famílias, através do trabalho coletivo, voltado para agricultura familiar e de subsistência. Utilizam-se aparelhos rudimentares, tais como: enxadas, facões e arados. A forma usada para plantar é muito tradicional e se caracteriza por trabalhos manuais pelos moradores.

As lembranças citadas nas narrativas de Dona Morena, referentes à Comunidade do Rosado/RN, expressam o orgulho de serem povos do campo e do mar. Mesmo com as dificuldades Dona Morena descreve o amor, a paixão de viver na comunidade. Segundo Bondiá (2002) a palavra paixão pode referir-se a várias coisas. Ela é um elemento da experiência. Sem paixão não se vivencia o sujeito da experiência, os saberes das experiências, porque o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, e é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto em quem encarna. Sem paixão não é possível capturar a experiência, nem fazer referência ao outro. Não se pode pensar a si mesmo, no outro, sem essa paixão pelo outro (Bondiá, 2002). Esses mesmos sentimentos, por certo, provocam em Dona Morena o desejo de continuar na comunidade por muitos e muitos anos. Somada a isso, está a alegria de ter os seus pais ao seu lado, e diz:

Meu pai, hoje em dia, está com 88 anos. Minha mãe fez, agora, dia 18 de julho, 76 anos. Isso é uma experiência de vida muito boa que a gente tem. Aqui ainda é bastante tranquilo, esperamos que continue assim, né? Agora, aqui já tem muita gente. De primeiro, era poucas famílias, era duas ou três famílias que tinha aqui. Casava tudo primo com primo. Era uma casa aqui e outra não sei com quantos metros de distância, muito longe mesmo. Se faltasse uma colher de açúcar, por exemplo, fosse pegar no vizinho, quando chegasse tinha que ferver o café de novo, o café já tinha esfriado de tão longe que era. Aí, hoje em dia, está tudo mais fácil, por uma parte, né? E outra não, porque quando a gente ver chegando muita coisa boa, o ruim vem também. (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

Em suas recordações, Dona Morena reconstrói o seu passado a partir de um olhar do presente. Para Bosi (1994) o ato de lembrar é fundamental na (re)significação da própria vida e, também, no reconhecimento de si. Dona Morena reconhece o carinho e o apoio que sempre construiu ao lado dos pais. Na convivência com os seus pais adquiriu experiências de vida e formação passadas por eles. Através dos ensinamentos dos seus pais, ela (re)significa o seu ser na interação com o outro. Relembra como era o início da formação na comunidade há quinze anos. Existiam poucas famílias, estabelecia-se um grau de parentesco, os laços matrimoniais eram entre eles mesmo, primos com primos.

Em 1991, aconteceu um grande conflito na comunidade citado nas narrativas de Neneu, que culminou com a morte de um morador, o senhor Sebastião Andrade de Lima, citado anteriormente, lutou pelas terras de 72 famílias.

Os moradores da Comunidade do Rosado/RN construíram um espaço de moradia bem antes das chegadas de empresários, que se denominando donos das terras do Rosado. Nas terras da Praia do Rosado as famílias tiram do campo e do mar seus alimentos diários, através da agricultura e pesca. Com a invasão da empresa F. Souto, os moradores não tiveram mais uma vida sossegada como era antes. Foram privados de transitar pelas suas próprias terras.

Dona Morena também relata como era a vida na comunidade e como se deu o conflito que resultou na morte de um conterrâneo:

[...] Desde 1990, a partir de 1990, que a gente vivia aqui tranquilo, tudo na santa paz. Aí, a partir de 1990, apareceu um pessoal aqui, dizendo que eram donos destas terras, daí, a partir pra cá, foi que teve um grande conflito aqui. A gente perdeu o nosso irmão, que por sinal é o meu primo Sebastião Andrade, perdemos ele nessa luta [...]. (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017)

A década de 1990 para a comunidade é marcada por conflitos causados pela chegada de latifundiários, que se diziam donos das propriedades das áreas de terra da Praia do Rosado. Conforme as narrativas e o empoderamento de pertencimento de Neneu e Dona Morena, na comunidade, até 1989, as pessoas tinham uma vida tranquila, viviam em paz. Tiravam da terra e do mar o alimento de cada dia. Viviam como vivem hoje, da agricultura e da pesca para alimentar suas famílias. Construíam suas moradias, poços, cercas, cacimbões e cuidavam das plantações. Tiveram uma vida difícil. Enfrentaram situações como todos que dependem e vivem do trabalho do campo. Mesmo com todos os impedimentos, viviam felizes, tinham alegrias, participavam das festas religiosas e estavam bem nas suas terras.

Esse conflito, que aconteceu na comunidade, fortaleceu a união dos moradores e apoderou seus moradores a formar uma Associação Comunitária, em prol de lutar pela legalização das terras do Rosado. Os moradores não desistem de lutar pelo direito de permanecer nas terras conquistadas ao longo da vida, pelos seus moradores mais antigos. Diante do conflito citado pelos moradores, partiu o desejo da comunidade criar uma associação que legitimassem a luta pelas terras das famílias. No dia 13 de dezembro de 1992, um ano depois da morte do morador, essa associação foi criada no intuito de ajudar os moradores da Comunidade do Rosado. A associação é de caráter social, e está a serviço de resolver os problemas da comunidade. Para o morador Neneu, a comunidade precisava criar uma associação reconhecida e registrada em cartório para ter a legitimidade de lutar em prol dos direitos de permanecer morando na comunidade.

Segundo Neneu, a criação da associação na comunidade contribuiu para um trabalho relevante junto à comunidade, por meio do seu objetivo de fazer valer os direitos dos moradores de permanecer nas terras. Nas narrativas de Neneu, é percebido o empoderamento, principalmente quando ele demonstra ter a consciência da relevância da criação da associação (Fernandes, Aguiar e Fernandes, 2019, p. 10). Freire (1986) nos ensina que o empoderamento é a capacidade do indivíduo de realizar, por si mesmo, as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer contra qualquer forma de discriminação ou rejeição.

A associação dos moradores do Rosado recebeu o nome de Sebastião Andrade de Lima em homenagem ao morador assassinado.

A moradora Dona Morena: nos relata a importância da criação da associação comunitária que recebeu o nome de Sebastião Andrade, e essa associação é em prol de buscar apoio de outras instituições para a Comunidade do Rosado. A moradora reforça ainda que podemos conquistar o direito de permanecer nas terras que são deles. Nas narrativas de Dona Morena, percebemos o seu empoderamento na realização da criação da Associação para a comunidade, mostrando um desejo de mudanças e de pertencimento, que fortaleceu a luta pelos direitos de melhores condições de vida e o reconhecimento do seu engajamento social na comunidade (Fernandes, Aguiar e Fernandes, 2019, p. 9). Para Freire (1987), a transformação e desenvolvimento acontecem no tempo que é seu, nunca fora dele, os oprimidos só começam a se desenvolver quando, superam a contradição em que se acham seus moradores, se fazem seres para si, momento em que a sociedade livre poderá desenvolver-se. A Comunidade vem lutando pelo direito de permanecer nas terras conquistadas, através da resistência, continua. Para a moradora Dona Morena, a criação da associação local firmou a luta pela legalização e apropriação das terras, com o apoio de entidades sindicais,

grupos religiosos das dioceses, entre outros órgãos do Estado do RN e de diferentes regiões do Brasil.

No dia 07 de dezembro de 1993, Associação Sebastião Andrade de Lima e Governo do Estado do RN assinaram, no Instituto de Terras do Rio Grande do Norte, com sede em Natal, um Contrato de Permissão de Uso das terras de Porto do Mangue-RN pelo período de 20 anos. De acordo com o objetivo da cláusula primeira, ficou acordado que os moradores assentados são senhores e legítimos possuidores de 414 hectares dessa terra, compra feita a Sociedade Fazenda Nova Ltda pelo seu Diretor. Conforme a consolidação do acordo para a comunidade usufruir das terras do Projeto de Assentado Rosado por mais 20 anos.

No acordo firmado, está também a utilização da terra, de forma integrada e complementar, no desenvolvimento de atividades destinadas ao cultivo de lavouras, criação de animais, pesca artesanal e outras atividades agropecuárias desenvolvidas pelos assentados selecionados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para o Projeto Assentamento Rosado. Mediante o contrato, o aproveitamento das terras deveria ser racional e adequado, de uso não predatório dos recursos naturais disponíveis e proteção ao meio ambiente, propugnando pelo bem-estar dos seus familiares e dos que vivem a trabalhar nas áreas assentadas. O morador Neneu chama a atenção para os pontos que foram exigidos no termo e esclarece nos seus relatos a preocupação em manter, depois do contrato, a comunidade em união e harmonia, sem serem influenciados pelo que vem de fora: a violência, as drogas e a prostituição, problemas gerados pelas consequências dos grandes centros urbanos. A medida aplicada na comunidade é o cuidado de não cometerem atitudes, que venham a comprometer o acordo do uso das terras. Segundo Barros, em virtude do “rápido processo de expansão imobiliária identificado, bem como a expansão de outros problemas, como assaltos e drogas, além da degradação ambiental anunciada, o governo decretou a Área de Preservação Ambiental do Rosado” (2009, p. 75). Para manter a preservação da Área de Preservação Ambiental - APA, o governo do RN decretou a Área de Preservação do Rosado um patrimônio do Estado. Segundo Barros (2009), a ideia é inibir ou buscar controlar a intensificação das edificações, que causam a poluição do lençol freático com suas fossas subterrâneas, entre outras questões. Diante dos problemas de ordem social e ambiental na localidade.

As conquistas, ao longo do tempo, são frutos dessas organizações sociais, por meio de associações, sindicatos e movimentos sociais, em reivindicação ao direito de cidadania. Esta é concebida por Freire (1997) como uma ação social e emancipatória do sujeito na construção individual e coletiva. Significa que, na comunhão, os cidadãos têm o poder de opinião e decisão para a superação

da dependência social e dominação política. Segundo o autor, isso acontece por meio de um processo de transformações nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas e de poder em sociedade.

Os moradores Neneu e Dona Morena, em suas narrativas, expressaram o desejo da comunidade de um dia serem donos das terras. Enquanto isso aguardam a decisão do Estado e dos órgãos competentes para receberem o título de donos das terras, através da escritura pública. Para Neneu ainda há esperança, ele mesmo diz: “estamos tranquilos, vivendo, trabalhando, nas nossas atividades, fazendo nosso trabalho direitinho, e aguardando a vez do governo para cumprir a sua parte, que é entregar a documentação para todos os moradores da comunidade”. Os moradores do Rosado não querem mais conflitos, querem liberdade e paz.

No Rosado, os seus moradores têm uma história de lutas pelo direito à dignidade, à moradia e à educação. A comunidade é constituída por sujeitos históricos e sociais, que do local tiram forças, devido ao sentimento de pertença e à participação na construção e desenvolvimento dos espaços onde habitam. Na Associação da comunidade, esses sujeitos fazem reuniões para refletirem sobre os problemas e condições sociais a que estão submetidos.

Narrativas de histórias de vida e saberes da experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN: saberes que ensinam a ser do campo e do mar

Nesse processo de trabalhar e incorporar biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem e formação ao longo da vida, o leme é o método (auto)biográfico. Através do método (auto)biográfico os sujeitos do lugar narram suas histórias de vida e apresentam os saberes da experiência que contribuem para a formação do cotidiano na comunidade, esses saberes, tais como: pescar, plantar, rezar e ensinar entre outros, são construídos pelos seus moradores ao longo da convivência em coletividade. De acordo com Josso, “A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (2007, p. 419). Neste momento, tem início uma viagem pelas lembranças dos mais experientes, lembranças guardadas no tempo e repassadas na convivência entre homens e mulheres da Comunidade do Rosado/RN. Para Bosi (1994), a memória individual desses sujeitos, depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com tudo que se refere ao seu convívio em comunidade. Como afirma Hallbwachs (1990), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Esta, na Comunidade do Rosado/RN,

se apresenta como laço de reconstrução das experiências dos mais experientes, que podem ser rememoradas e testemunhadas, através das narrativas de histórias de vida e saberes da experiência, como algo importante a ser repassado para as novas gerações.

Para Bosi, “[...] lembrar não é reviver, mas trazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (1994, p. 55). Essas lembranças, segundo a autora, constituem uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição, no conjunto de representações que povoam a consciência atual de quem as acessa. No velejar das lembranças vivenciadas pelos mais experientes do lugar, é possível fazer um passeio pelo passado, no presente, que propõe a sua diferença em termo de ponto de vista. Conforme afirma Bosi (1994) as lembranças dos mais experientes do lugar deixaram e deixarão rastros para as gerações futuras, de modo que poderão compreender as experiências vividas nas suas especificidades.

Narrativas de histórias de vida e saberes da experiência dos mais experientes do Rosado ganham destaque aqui como saberes, que ensinam a ser povos do campo e do mar. O significado de experiência, um dos conceitos fundantes desta pesquisa, que vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar. A experiência é a ação de nos colocarmos para o outro e com o outro. É, em primeiro lugar, para Bondiá (2002) um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova. Segundo o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca como sujeitos. Mas, dentro da experiência, existe um sujeito da experiência, o lugar da experiência, e o acontecimento da experiência. Esses pontos serão observados no decorrer desta viagem através das narrativas dos sujeitos da Comunidade do Rosado/RN.

O morador Neneu, expressa por meio de suas narrativas as histórias de vida e saberes da experiência na comunidade. O morador tem uma longa trajetória de vida e experiência no Rosado. O destino desta viagem é visibilizar as experiências dos mais experientes, repassadas de geração a geração, a partir das narrativas dos sujeitos, que vivenciaram e vivem experiências na comunidade. A experiência é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos passa (Bondiá, 2002). O narrador Neneu, de 60 anos de idade, é esse sujeito da experiência, que vivencia com o outro o que aprendeu ao logo da vida. Em sua fala, explicou que seu pai nunca foi pescador, sempre trabalhou na área da salina e agricultura. Contou que, desde os oito anos de idade, acompanhava seu pai. De sua memória, Neneu trouxe estas lembranças:

[...] Ele já me ensinou a trabalhar no roçado, pegando na enxada, pegando no facão, no machado, e a gente começou com 10 anos de idade fazendo essas atividades, e sempre foi assim. A partir dos meus 25 anos [...], pude dizer assim, eu não vou

mais trabalhar na agricultura, vou deixar a agricultura, eu vou é pescar. Aí comecei a pescar eu não tinha nenhuma, assim, experiência com pesca, mas, eu fui começar a pescar com um *caba* novo ainda na pesca, mas que já vinha velho na atividade do avô dele, do pai dele. Ainda hoje mora no Rosado, é um colega meu, Nego velho. Comecei a pesca mais ele, tinha muita experiência. Novo, *vista* boa, para conhecer os montes e ver tudo de perto [...] Ele me ensinou muita coisa, aprendi muita coisa com esse rapaz mais experiente do que eu na pesca, quer dizer, ele na pesca, e eu na pesca com experiência na agricultura. Tanto ele me ensinava na pesca, como eu dizia o que era o bom que tinha na agricultura, porque ele não tinha experiência na agricultura, né, mas, ele tinha muita experiência na pesca [...]. (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado -Porto do Mangue/RN, 2017)

As lições da experiência são colocadas nas narrativas de Neneu como algo apaixonante. Esse sujeito sente a experiência com paixão. Na Comunidade do Rosado/RN os seus moradores expressam a paixão pelo que fazem e pelo que sabem uma vez que viver em comunidade, é reconhecer o seu lugar de pertencimento e respeitar o outro. O morador expressa o prazer de aprender com seu pai. De acordo com suas narrativas, tais experiências foram ensinadas e repassadas de pai para filho e entre os próprios moradores, no dia a dia na comunidade, estabelecendo uma troca de saberes adquiridos pelos mais experientes ao logo da vida.

Sobre as experiências e os ensinamentos na agricultura, Neneu conta que seu pai, antes de ir para o trabalho na salina, deixava ordem em casa. Ele determinava tarefas para serem realizadas no roçado, como limpar o terreno, cuidar dos animais, e não deixar que entrassem no roçado, para não comerem as plantações. Neneu lembra que, no inverno, seu pai confeccionava enxadas pequenas para os filhos, ainda crianças. Desse modo, podiam trabalhar, na limpeza dos matos e na plantação de milho e batata. Essa era a forma como aprendiam na/com a agricultura.

O relato do morador permite compreender que as lições da experiência, como afirma Tardif (2012), resultam do próprio exercício da atividade profissional dos sujeitos. Esses saberes são produzidos por meio da vivência, seja individual ou coletiva, de situações específicas relacionadas ao espaço estabelecido com o outro. Através das experiências vivenciadas com o seu pai, Neneu conseguiu construir relações significativas para sua vida. Hoje, procura passar o que aprendeu para os mais novos da comunidade e fica feliz quando os jovens demonstram o interesse em aprender. O morador assim se pronunciou:

[...] A minha luta foi essa aqui. E hoje eu pesquei 20 e poucos anos. Nunca deixei de ser agricultor e nem de ser pescando, aí deixei a pescar em 2005. Hoje está com 12 anos que deixei de pescar. Deixei de pescar porque não sou mais um profissional da pesca. Fiquei só na agricultura mesmo. Hoje já estou aposentado. Graças a Deus, com 60 anos, me aposentei como agricultor, né, e estou ensinando agora os meus netos,

a trabalhar [...]. (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

A experiência narrada por Neneu permite perceber que na Comunidade do Rosado/RN existe uma relação entre os saberes da experiência, de saber-fazer e de saber-ser de forma individual e coletiva. Entre o tempo e o espaço, residem os sujeitos e os conhecimentos de aprendizagens dos saberes da experiência em coletividade. São nas marés da vida que os povos do campo e do mar do local educam. No compartilhar uns com os outros constroem uma vida de possibilidade no mundo em que vivem.

As lições da experiência são resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos ao logo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória de vida, no próprio lugar de convívio na comunidade, por meio das relações estabelecidas entre si e com o outro. Conforme Martins (2000), pelo seu estranhamento em relação a si próprio. Quando Neneu narra, como é trabalhar na agricultura e a forma como aprendeu os ofícios de seu pai e outros da comunidade, relembra as experiências que construiu na convivência com o outro e enxerga, que a forma de plantar e viver no/do campo sempre foi de um jeito simples. Ele explica:

Para trabalhar na agricultura tem que ter experiência para plantar o milho, para limpar a terra, porque se toca na espiga o milho não cresce, fica a atrofiado. Tem que limpar o milho, mas não pode bater na área no troco dele, se bater, o milho não enche. Tudo isso são experiências do agricultor. As pessoas acham que isso não existe, mas, existe. Hoje, as pessoas têm um trator, cultivador. Ele limpa do jeito que ele quer com o trator. Depois que eles colocam o trator dentro também não vão mais limpar. Antes disso, tudo era manual, na enxada e no braço mesmo. Aí é isso que a gente aprendia, fazer um roçado, tinha que ensinar como se utiliza uma vara. A vara é para entrançar ou é para amarrar, a vara para amarrar é diferente da vara para entrançar na estaca, vamos dizer assim, porque você não tem como amarrar uma vara torta, e você não tem como fazer uma cerca com a vara lenheira, tem que se torta. Tudo vem da experiência. Você pode até fazer uma cerca com a vara lenheira, mas poderá torar. Já a torta não, já vem no ponto. Fazer uma cerca para amarrar bem lenheira tem que tá no ponto, tudo isso são experiências que tem o agricultor. (Narrativas de Neneu morador da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

A experiência ocorre quando vivenciamos com o outro, quando nos alimentamos, com e pelo outro. Neneu, nesse sentido, é um exemplo do sujeito da experiência visto que está sempre pronto para ajudar o outro. O sujeito da experiência para Bondiá (2002) está inserido em espaços de lugares e dos acontecimentos. Se a experiência é o que acontece ao sujeito, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então, a experiência é uma paixão, por que o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, não é o sujeito da opinião, não é um sujeito sem trabalho, sem ritmo, sem pensar no que faz no dia a dia; o sujeito da experiência é o sujeito que quer viver essa experiência

com o outro. Mesmo aposentado, Neneu permanece sempre em pé, erguido e se apodera de si mesmo. Assim se torna cada vez mais protagonista de sua própria história e permite construir com o outro o protagonismo também. Para Bosi (1994), quando os sujeitos relatam suas mais distantes lembranças, se referem, em geral, a fatos que foram evocados, muitas vezes, pelas suas testemunhas. A autora afirma que somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha que, às vezes, precisa do outro para confirmar o seu próprio olhar.

Percebemos que nossas lembranças estão ligadas a lembranças de outras pessoas por meio da convivência e das conversas com os outros. Diante desse pensamento, questionamos: *Quais as lembranças da infância dos moradores da Comunidade do Rosado/RN? Quais experiências os moradores da Comunidade do Rosado/RN aprendem com outro?* Segundo Bosi (1994), a história dos sujeitos é dividida em períodos, os quais marcam todos os acontecimentos vividos no individual e no grupal, em diferente tempo na comunidade. Para a autora, cada geração tem, de seu lugar, a memória de acontecimentos, que permanecem como pontos de demarcação em sua vida. Esses acontecimentos são vividos em diferentes contextos, cada um relembra passagem pela memória individual e coletiva. Nesse momento, destacamos as lembranças e lições de aprendizagem de nossa narradora Dona Morena, de 54 anos de idade. Em suas narrativas, conta como aprendeu com os mais experientes, na época de criança. Além disso, afirma que esses ensinamentos ficaram como aprendizagem para toda vida. O que sabe até hoje, na comunidade, agradece aos seus avós e seus pais. A moradora ainda revela:

Aprendi a rezar a partir dos meus oito anos. A minha avó me ensinava a rezar todos de joelho, no pé do oratório, com as mãos postas. Rezar e agradecer pelo nosso pão de cada dia, pedir proteção para as nossas famílias. Esses saberes aprendi com minha avó. Eu achei tão bom que já repassei para os meus filhos, desde que eles aprenderam as palavras papai e mamãe. Eu primeiro comecei ensinando a rezar, comecei ensinando uma Ave Maria, nome do Pai, depois o Pai Nosso, assim sucessivamente. Aí, eu lembro quando eu era criança, sentava no chão com a minha mãe para remendar as roupas do meu pai, era necessidade mesmo naquela época, não era por beleza não [...]. Eu era tão pequena que ela alinhavava para eu costurar, para não fica torto e não sair do lugar do buraco. Eu achava tão bom, passava a tarde, era depois do almoço, fica aqui perto da porta. Costurava na mão mesmo, não tínhamos máquina de costura. (Narrativas de Dona Morena moradora da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017)

Nas narrativas de Dona Morena, percebemos o amor em ensinar e aprender. Seu desejo em aprender era prazeroso. As experiências da sua avó e de sua mãe alimentavam esse desejo de aprender como o outro. Segundo Freire (1996), a grandeza de um homem não está no quanto ele sabe, mas no quanto ele tem consciência de que não sabe e está disposto a aprender com humildade, tanto

no individual como no coletivo. Ao compreender a verdade contida no pensamento de Paulo Freire, fizeram Dona Morena voltar no tempo e perceber como sua infância foi construída por lições de aprendizagens. Todos esses ensinamentos, ao longo de sua vida, alimentam sua memória até hoje. A moradora nutre maior interesse de que sejam repassados para as novas gerações da comunidade, tais ensinamentos, quais sejam: rezar, costurar e, também, cozinhar.

Os espaços da memória estão guardados nas lembranças da infância e da juventude. Na verdade, estão presentes no nosso dia a dia, seja nas brincadeiras, fazeres do lar, conversas no terreiro. São lembranças aquecidas na memória de quem vive na comunidade. Falar da infância remete a reviver o passado, e lembrar como essa vivência foi relevante para o crescimento e amadurecimento. Dona Morena expressa, nas suas narrativas, como construiu uma infância feliz. Segundo a moradora:

Quando era de tarde, corríamos em cima daquela serra. Chamava falésias, mas, a gente chama mesmo é de serra ou grotas. Bota as cabritas no chiqueiro para gente tirar o leite, comíamos pirão de café, mexido no fogo, feito do caroço do café torrado. Pilava no pilão e depois fazia o escaldado de café para comer com peixe assado. A gente quanto era criança, na nossa comunidade, na maioria era assim mesmo, era uma casa aqui outra bem longe uma das outras, a gente vivia assim. E outra coisa também, que a gradeço a Deus até hoje é a educação que meus pais me deram. A gente ser pobre mais ser honesto, porque ser pobre é não ter honestidade, não ter palavra e ter o nome sujo, é melhor morrer, isso aí foi a educação que meus pais me deram, e foi do mesmo jeito que passei para os meus filhos. Espero que eles repassem para os filhos deles. O que eu aprendi de bom eu passo para eles, e também para as pessoas da comunidade [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN, 2017).

A infância na comunidade é lembrada através da memória. Dona Morena relembra momentos de diversão e de fazerem. Era um tempo difícil, os moradores sobreviviam da pesca e da agricultura, os alimentos eram extraídos da própria natureza. As comidas eram feitas de forma artesanal. Mesmo com dificuldades, os moradores até hoje, preservam o respeito e os ensinamentos dos mais velhos do lugar, a educação prevalece entre seus membros. Os bons modos são passados de pai para filho. Dessa forma, as lembranças extraídas da memória dos mais experientes assumem fundamental importância para a Comunidade do Rosado/RN. São lembranças cultivadas da vivência e das experiências geradas pelas gerações passadas a serem revividas pelas gerações futuras.

A memória do sujeito, conforme explica Bosi (1994), depende do seu relacionamento não só pessoal, mas familiar, grupal, social da memória. Daí a importância das primeiras lições no convívio familiar, expressa na fala de Dona Morena ao relembra a infância de tempos que não voltam mais, mas que ficaram marcados na memória. Em sua memória, ficaram marcados, em especial, os valores familiares.

Foram as lições de ensinamentos dadas pelos seus pais, sobre educação, honestidade e respeito, que, até hoje, traz consigo e repassa para seus filhos. O maior desejo de Dona Morena é que esses valores permaneçam vivos na comunidade e que sejam repassados para os mais jovens.

Os encantos do lugar, as lembranças da infância, as dificuldades, a força e a paixão por pertencer a essa comunidade superaram e resistem às adversidades do tempo vivido. No encontro com as narrativas dos dois moradores da Comunidade do Rosado/RN, os saberes da experiência de pescar, costurar, rezar e cantar dos mais experientes ensinam os jovens a arte de serem povos do campo e do mar. Colocam em suas mãos os saberes da experiência, a competência no que fazem. São esses saberes do dia a dia, do censo comum, para Martins, representa algo “comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação” (2000, p. 59). Isso implica dizer que sem significado compartilhado não há interação.

Para Martins (2000) são esses sujeitos comuns, na vida cotidiana, que, na prática, criam as condições de transformação do impossível em possível. Quanto ao morador Neneu, tem ensinado como membro da associação, pescador e agricultor, seus saberes na coletividade apresentando o que aprendeu com o outro. Cada um usa aquilo que se identifica, no seu cotidiano, para repassar saberes e valores. Segundo Martins (2000), é importante entender a necessidade de o homem simples construir o seu lugar na comunidade, o que envolve ter tempo para si e para o outro, buscar a liberdade, ter criatividade, prazer de trabalhar, bem como compreender o seu papel ativo no lugar que habita, dentro da sua realidade.

Assim como Neneu e Dona Morena, os moradores da Comunidade do Rosado/RN aprendem com/no mar, na praia, no alto-mar; com/no campo, na convivência com a natureza, com seus companheiros de trabalho, com seus pais e filhos. As histórias de vida desses moradores da comunidade, que vive do mar e do campo, a partir de experiências cotidianas de homens comuns, do trabalho da pesca e do campo, bem como do desejo coletivo e individual, das rotinas locais, do lazer e da família, dos sentimentos estão fincados no pertencimento ao lugar.

As histórias de vida dos moradores do Rosado, escritas nestas páginas, são fruto das narrativas à luz da pesquisa (auto)biográfica. A palavra biográfica pode ser considerada, segundo Delory-Momberger (2008), como o lugar da constituição de um sujeito psicológico e histórico, face às restrições e às percepções coletivas. A partir do espaço sócio histórico da Comunidade do Rosado/RN, nasceram as narrativas de quem viveu e vive do campo e do mar para a construção da formação de si. Conforme explica Josso:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social [...]. (2007, p. 414)

A Comunidade do Rosado/RN pode ser entendida como a conjunção do lugar, das ações e relações tecidas no cotidiano de cada um de seus moradores. É o lugar da memória, dos acontecimentos, da convivência humana, das relações sociais dos sujeitos que nela habitam. No caso da Comunidade do Rosado/RN, os sujeitos vivem no campo e no mar e eles mesmos (re)construíram a sua história. As narrativas dos dois moradores da Comunidade do Rosado/RN têm sua força no momento em que permitem aos sujeitos um (re)significar da prática na convivência diária, com si mesmo e com o outro. É no seu cotidiano que possibilita perceber como esses sujeitos constroem experimentam e vivenciam as relações sociais no seu lugar de pertença. Esse exercício fortalece e remete a uma perspectiva positiva e retificadora do pensamento crítico e reflexivo do ser em formação. Para Delory-Momberger, “[...] a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas histórias de vida repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da experiência” (2008, p. 99).

As narrativas das histórias de vida e as lições da experiência permitem aos moradores da Comunidade do Rosado/RN constituir um procedimento de formação na medida em que instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e abre aos sujeitos em formação um espaço de formalidade. Com base nos relatos apresentado é possível dizer que as narrativas dos moradores Neneu e de Dona Morena, revelam o viver, o sonhar e o praticar o seu lugar de pertença. Os sujeitos da comunidade relembram por meio da memória o início da formação da comunidade, das dificuldades de permanecerem no lugar, dos ensinamentos das tradições, dos saberes da experiência compartilhada com o outro em coletividade.

Algumas considerações para continuar a contar

Para este artigo, as narrativas (auto)biográficas dos moradores do local têm sua força no momento em que permitem a esses sujeitos um (re)significar da prática na convivência diária, consigo e com o outro, entre a história individual e a história social. A Comunidade do Rosado/RN se apresentou como a conjunção do lugar, das ações e relações tecidas no cotidiano de cada um de seus

moradores. É o lugar da memória, dos acontecimentos, da convivência humana, das relações sociais dos sujeitos que nela habitam. No caso da Comunidade do Rosado/RN, os sujeitos vivem no campo e no mar e eles mesmos (re)construíram a sua história.

Na Associação da Comunidade, esses fazem reuniões para refletir sobre os problemas e as condições sociais do seu cotidiano. As conquistas, ao longo do tempo, são frutos de organizações sociais por meio de associações, sindicatos e movimentos sociais, através de reivindicação por direito à cidadania. Para a Comunidade do Rosado/RN, a pesca é uma forte atividade econômica, faz parte de suas tradições, sendo passada de geração a geração. No local, as tradições herdadas de seus antepassados ainda estão muito presentes em suas formas de convívio. Isso demonstra que existe uma relação de respeito entre os povos do campo e do mar. As narrativas dos moradores estão permeadas por troca de saberes, a valorização do outro, o respeito e o desejo de manter a sua identidade.

Na comunidade se preserva o respeito dos jovens para com os mais velhos, os ensinamentos são passados de pai para filho. Os costumes, valores e tradições são mantidos no lugar. Os moradores entrevistados contaram suas histórias de vida e saberes da experiência na comunidade e expressaram um sentimento de pertencimento ao lugar. As lições da experiência são preservadas entre seus moradores, a saber: pescar, plantar, rezar e ensinar entre outros, são praticados e compartilhados pelos sujeitos da comunidade, dessa forma, estão contribuindo para a formação do cotidiano, e são construídos pelos seus moradores ao longo da convivência em coletividade.

As narrativas (auto)biográficas permitiram incorporar os acontecimentos e as lições de aprendizagem e formação ao longo da vida. A pesquisa (auto)biográfico se constituiu num elemento potencializador para as histórias de vida e formação tanto pessoal/social do sujeito narrador, pois destacamos as narrativas como um de seus instrumentos de interpretações de informações. Em um trabalho com essas características, as narrativas dos moradores da Comunidade do Rosado/RN, assumiram grande contribuição para a transformação e formação dos sujeitos do lugar.

Agradecimentos

Este artigo é um recorte fruto da pesquisa, intitulada: *Contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/Brasil), e relaciona-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Referências

- Barros, L. (2009). O Desenvolvimento do Geoturismo no município de Porto do Mangue/RN com base no complexo "Dunas do Rosado": patrimônio geológico Potiguar. *Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas*, 2(1). 69-77. <https://bit.ly/3g23XBf>
- Bondiá, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. Companhia das Letras.
- Cascudo, L. da C. (2002). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Global.
- De Sousa, J. (2012). *Sustentabilidade ambiental: análise da degradação e perturbação ambiental na mata ciliar do rio Mandú, Município de Pouso Alegre (MG)* [tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104451>
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Paulus.
- Fernandes, S., Aguiar, A. e Fernandes, A. (2019). Narrativas de moradores do Rosado/RN: viver, contar, preservar seu lugar. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev Pemo*, 1(3), 1-15. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i3.3524>
- Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Presses Universitaires de France. <https://bit.ly/3xmXiJu>
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(3), 413-438. <https://bit.ly/3dQFPkN>
- Josso, M. (2010). *Experiência de vida e formação*. Paulus.
- Martins, J. (2000). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. Hucitec.
- Minayo, M. (2007). (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Nonato Júnior, R. (2006). *Filosofias que sopram o mar: mapeando conceitos de povos de mar, com os habitantes de Tatajuba, Camocim-Ce* [dissertação do Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3237>
- Souza, E. (2006). A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39. <https://bit.ly/3uGGc77>
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Reensamblar la ciudad o cómo los estudios sociales y turísticos pueden influir la narrativa geo-socio-antropológica*

Fernando Nava La Corte

Universidad Autónoma del Estado De México, Toluca, México
ferlacorte0@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo busca exponer algunas maneras de apropiación espacial en la zona turística de la comuna trece en Medellín, Colombia. Esta exploración se hace teniendo en cuenta el uso que las personas tienen del lugar en relación con su organización espacial, la disposición del mobiliario en el espacio y su inserción urbana. Así mismo, la aproximación metodológica que se plantea es de carácter cualitativo y el trabajo de campo empírico está circunscrito al universo narrativo con el que se busca explicar qué hace familiar un lugar y para quién es familiar ese lugar, lo que lleva a revelar los grados de integración y disuasión que existen en el espacio.

En esta vía, el objetivo del presente documento se enfoca en identificar cuáles han sido los impactos socioculturales en el área de amortiguación ocasionados por la actividad turística. Para ello, se analiza la teoría del habitar, la información clave a partir de los recorridos turísticos

que se ofrecen, la observación participante y las entrevistas a diferentes actores del lugar que permitieron hacer una recopilación de datos y los testimonios que abonaron a la revisión crítica. Las conclusiones muestran que no hay solo un antes y un después, o una sola imagen capaz de abarcar toda la comuna, lo que sí existe son modos de ver y narrar la comuna trece. De igual manera inferimos que las políticas turísticas y territoriales regionales propician un desarrollo para las comunidades nativas, pero, siguen existiendo niveles de desigualdad social y polarización socioespacial. No todo está perdido en la comuna trece en Medellín Colombia; pues el grafiti de varios artistas nacionales e internacionales testimonia y conmemora lo vivido en el barrio como punto medular de una transformación socioespacial permanente.

Palabras clave: impactos socioculturales; comunidades; turismo; grafiti; narrativas.

* Cómo citar: Nava La Corte, F. (2021). Reensamblar la ciudad o cómo los estudios sociales y turísticos pueden influir la narrativa geo-socio-antropológica. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 45-62. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a3>

Recibido: 10 de marzo de 2021.

Aprobado: 13 de mayo de 2021.

Reassembling the City or How Social and Tourism Studies can Influence the Geo-Social-Anthropological Narrative

ABSTRACT

The present work seeks to expose some ways of spatial appropriation in the tourist area of the thirteenth commune in Medellín, Colombia. This recognition is made from the relation that people have with the place, in regards to its spatial organization, the arrangement of furniture in space and its urban insertion. Likewise, the methodological approach that is proposed is of a qualitative nature and the empirical field work is limited to the narrative universe with which it seeks to explain what makes a place familiar and for whom that place is familiar, which leads to reveal the degrees of integration and deterrence that exist in space.

In this context, the objective of this document is focused on identifying what have been the sociocultural impacts in the buffer area caused by tourist activity. For this, the theory of inhabiting, key informants from the tourist tours that are

offered, participant observation and interviews with different actors of the place that allowed a compilation of data and testimonies that they paid for the critical review are analyzed. The conclusions show that there is not only a before and after, or a single image capable of encompassing the entire commune, which if it exists are ways of seeing and narrating commune thirteen, in the same way regional tourist and territorial policies favor development for native communities, but there are still levels of social inequality and socio-spatial polarization. Not all is lost in commune thirteen in Medellín, Colombia; since the graffiti of various national and international artists testifies and commemorates what has been lived in the neighborhood as a core point of permanent social-spatial transformation.

Keywords: social-cultural impacts; communities; tourism; graffiti; narratives.

Remontando a cidade ou como os estudos sociais e turísticos podem influenciar a narrativa geo-socio-anropológica

RESUMO

O presente trabalho procura expor algumas formas de apropriação espacial na área turística da décima terceira comuna de Medellín Colômbia, este reconhecimento é feito a partir do uso que as pessoas têm com o lugar, em relação à sua organização espacial, a disposição dos móveis no espaço e sua inserção urbana. Da mesma forma, a abordagem metodológica que se

propõe é de natureza qualitativa e o trabalho de campo empírico limita-se ao universo narrativo com o qual procura explicar o que torna um lugar familiar e para quem esse lugar é familiar, o que leva a revelar os graus de integração. e dissuasão que existem no espaço.

Neste contexto, o objetivo deste documento está centrado em identificar quais

têm sido os impactos socioculturais na área de amortecimento causados pela atividade turística. Para isso, é analisada a teoria do habitar, informantes-chave dos roteiros turísticos que são oferecidos, observação participante e entrevistas com diferentes atores do lugar que permitiram uma compilação de dados e depoimentos que pagaram pela revisão crítica. As conclusões mostram que não existe apenas um antes e um depois, ou uma imagem única capaz de abarcar toda a comuna, que se existe são formas de ver e narrar a comuna treze,

da mesma forma que as políticas turísticas regionais e territoriais favorecem o desenvolvimento dos indígenas. comunidades, mas ainda existem níveis de desigualdade social e polarização socioespacial. Nem tudo está perdido na comuna treze em Medellín, Colômbia; já que o graffiti de vários artistas nacionais e internacionais testemunha e comemora o que tem sido vivido no bairro como um ponto central de permanente transformação socioespacial.

Palavras chave: impactos socioculturais; comunidades; turismo; graffiti; narrativas.

Introducción

En la actualidad, el desarrollo de las ciudades y de los lugares se asemeja cada vez a un pastiche donde la idea de expansión y de progreso los hace caóticos. En este contexto de entropía coexisten en una misma calle urbanizaciones con todos los servicios públicos. Paralelamente, existen barrios en donde no se tiene acceso al agua y se deja terreno libre a la comida rápida en lugar de promover la comida regional. Además, hay comunas que cuentan con escaleras eléctricas de tipo centro comercial como una forma de intervención socioespacial de vanguardia.

Para dar cuenta de lo anterior, realizaremos un análisis científico transdisciplinario encaminado a la producción y al estudio de los espacios y territorios geográficos sociales —en sus diversas escalas—, identidades y (de)construcciones significativas a partir de la tensión local-global. Investigar con estas intenciones no es fácil cuando se llega con preguntas que persiguen traspasar el umbral de lo supuesto y lo obvio; por consiguiente, para acercarnos a este proceso complejo y actual de la sociedad y de los lugares, requerimos tener una apertura al juego entre lo homogéneo y lo fragmentado, así como las combinaciones y desuniones de paisajes cotidianos.

Según lo acostumbrado, la tradición investigativa clásica, en su interés por examinar los modos y los medios en donde interaccionan y viven las personas en los lugares, recurren a técnicas como: los censos, los sondeos y la estadística como técnica cuantitativa por excelencia y casi siempre desde la mirada de la ciudad proyectada, objetiva y organizada a la cual se le conoce como la ciudad o el *lugar construido*; pero hay otro elemento que tiene que ver con la experiencia del lugar que no ocurre en los objetos tangibles, sino en las percepciones de

quienes lo padecen o viven, es decir, existe un *lugar vivido*. Este último aspecto nos permite pensar en un diagnóstico alterno con el cual se privilegian otras maneras de búsqueda que sepan aprehender los datos a partir de las (inter) acciones con el espacio, estas asociaciones en objetos o insignias a través de los cuales se pueden escudriñar los temores, los anhelos, las negaciones y las narrativas de los individuos por la asimilación de su espacio.

De acuerdo con lo anterior, Rivas y Mercerón (2020) señalan que las narrativas permiten hacer énfasis en la comprensión de historias vivenciales de una realidad dada, así como reflexionar sobre estas historias y, posteriormente, explicarlas a los demás. Vale la pena señalar que no solo se trata entonces de que los actores sean narradores de su vida y su contexto, sino que al compartir su experiencia refuerzan un sentido histórico y toman conciencia del valor de su existencia. Así pues, esta investigación se encuentra relacionada con estudios que examinan las representaciones propias de la cultura socioespacial contemporánea, de manera que, se está en un vaivén de planteamientos clásicos y posmodernos (nos referimos al movimiento intelectual) que vinculamos con el ánimo de tener en cuenta dos corrientes intelectuales que nos permitan vislumbrar la copresencia de realidades heterogéneas con el afán de dilucidar los mecanismos o las disposiciones del espacio causales que sirvan para explicar los fenómenos parcialmente.

A partir de un contexto complejo, se comienza a (re)considerar el papel de lo social y lo espacial como parte de un colectivo, dando lugar a una visión integral del espacio (rescatar esta noción de integralidad representó una constante durante esta investigación). Es por esto que al nombrar el concepto de *lugar* nos referimos a la ciudad, la comunidad, el barrio o la localidad; se resalta además que cada concepto depende de la percepción que tengan los diferentes actores en su papel de visitantes, investigadores o residentes. Fue de importancia para esta investigación involucrar las prácticas proyectuales desde el ámbito del diseño para incidir en la realidad y en la complejidad de los lugares, de este modo, a partir de la comunicación participativa y del análisis, tomamos postura como actores en la realidad específica en la que se concentró esta investigación, esto es, en la comuna trece de Medellín. Reconocimos cómo sus elementos representativos de identidad, espacio y sociedad ayudan de manera pertinente a su visibilización. Este proceso de transformación permanente en los espacios, no puede ser solo tarea de los grupos que las habitan o de una sola profesión; por el contrario, es preciso una labor trans (inter)disciplinaria en la que la mayoría de los actores del colectivo pueda inmiscuirse. Necesariamente los actores tienen que estar atentos a conocer los cambios sociales, los comportamientos de los visitantes y los demás factores del espacio para maximizar el acervo cultural y simbólico que configura la identidad de la comuna trece.

La apuesta de este trabajo es identificar y considerar las disposiciones del espacio por parte de los diferentes actores comentados anteriormente, y que con sus características de expresión, transformación y realidad influyen sobre este actual modelo de integración identitaria y relacional, por lo que para su conocimiento se aplicaron las siguientes unidades de socioanálisis: el reconocimiento, la pertenencia, la permanencia y la vinculación. Estas unidades permiten mostrar los derroteros que fomentan la participación de narrativas y espacios bajo la premisa de utilizar un lenguaje que les sea común. Cabe mencionar que se trabajó con las particularidades y las circunstancias de cada elemento del colectivo y su relación entre sí, principalmente, en lo concerniente a las tensiones identitarias, sociales, materiales y espaciales. Siguiendo esta estela, se trató de un sistema complejo donde confluyeron homogeneidades, heterogeneidades, contextos globales y locales; la correlación se alcanzó debido a las múltiples conexiones del sistema que permitieron el intercambio de elementos culturales, sociales, económicos entre otros, y que propiciaron nuevas formas de percibir, concebir y vivir el espacio. Cuando se logró esta interrelación recursivamente, se identificó una entropía positiva, es decir, la producción de sentido que hay en el interior de cada uno de los subsistemas y su correspondencia con los otros.

Haremos referencia a sitios en devenir como la comuna trece en Medellín que, marcados por acontecimientos de historicidad, se vuelven modelos de transformación socioespacial de alguna región o pueblo. Esta perspectiva resulta congruente a los fines de establecer relaciones que nos permiten comprender cómo los actores sociales, a partir de sus narrativas personales y colectivas, han finalmente conformado una dignificación barrial pertinente. Estos sitios como la comuna trece cuya memoria subyacente es más significativa que el propio lugar físico y donde tanto el presente inmediato que engloba necesidades como la educación, comunicación, derecho popular y emprendimientos encuentran un importante diálogo en la juventud, misma que muestra al mundo intervenciones artísticas a través del grafiti. García (2009) habla de una ciudad histórica, de barrios, de monumentos en donde se interrelacionan las costumbres y los usos de sus habitantes para así documentar su evolución, su proceso histórico y las actividades económicas que se desarrollan en la ciudad o en diversos sectores industriales que manifiesten su esfuerzo por crecer económicamente, pero el autor también habla de la existencia de una ciudad globalizada que se relaciona con las redes mundiales de las finanzas, la economía y las comunicaciones. El llamado *graffititour* en la comuna trece de Medellín se enmarca en un vaivén de historicidad y globalización e implica el acercamiento de los *otros* hacia espacios desconocidos. Estos actores externos o extranjeros disfrutaban de la contemplación de los hitos, de las narrativas y del grafiti, siendo este último, una intervención con gran poder de evocación y de (re) significación de la comuna trece. El recorrido que brinda el colectivo denominado

Casa Kolacho¹ provoca en el actor externo esa misma mirada nostálgica de cualquier nativo de la comuna al recordar el pasado.

Discusión-reflexión

Una forma de comprender la dialéctica socioespacial para García (2009) es a través del uso de metáforas en las imágenes y en las narraciones para de esta forma reflejar lo que el entorno global tiene de utopía y lo que no puede totalizar, por ejemplo, las diferencias entre europeos y latinos o los desarraigos de la gente que viaja o cambia de país y de residencia. Estas metáforas sirven para imaginar lo diferente y las narraciones ritualizadas, para ordenarlas.

Este impacto es evidente en los procesos geográficos, sociales y antropológicos a escala mundial, pues más allá de un desvanecimiento de las tradiciones y costumbres, prevalecerá la falta de un reconocimiento identitario que contenga los parámetros que contribuyan a una proyección incluyente; por lo que será menester comprender a través de qué dinámicas los lugares como la comuna trece aseguran su pervivencia de arraigo y no de transitoriedad en el contexto urbano de Medellín. ¿Cuál es la especificidad que aporta el mobiliario urbano y las prácticas cotidianas en el espacio? ¿Y en qué medida una determinada apropiación puede (des)configurar un horizonte social de sentido compartido?



Imagen 1. Expresiones artísticas del *graffititour* en la comuna trece de Medellín. Colombia

Fuente: Fernando Nava La Corte, archivo personal, año 2018 .

¹ Centro que conmemora a Héctor Pacheco "Kolacho" líder por excelencia que apoyaba el arte y la cultura como alternativa a la criminalidad. Actualmente a este centro le dan vida grafiteros, Djs, fotógrafos, grupos musicales y bailarines.

El hecho de tratar de reconocer la peculiaridad de cada articulación espaciotemporal específica, permitirá examinar y contemplar un proceso multidimensional, producto de factores estructurales activados por los actores sociales y atravesado por la dialéctica de lo global y lo local.

La hibridación se piensa como un fenómeno indefectiblemente asociado a la modernidad, tal y como esta se configura en la lógica del mercado productor de consumidores y rearticulador de identidades ciudadanas en la globalización y en las intersecciones entre la cultura de elite, la industria cultural y la cultura popular. (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, p. 134)

Se debe entender ese carácter fragmentado o *hibrido* de vivir con un pie en lugares que desean ser reconocidos, y que lo ejemplifican a través de su consumo turístico, y con el otro pie en la resistencia, la desigualdad y la marginación que, por contraste, se podría considerar innovación urbana.

Es necesario precisar este término de turismo como proceso social, según Hiernaux (2000) es un sistema de actores, de prácticas y de espacios que participan de la recreación de los individuos por el desplazamiento y el habitar temporal fuera de los lugares de lo cotidiano. Entonces, el turismo es una práctica de desplazamiento y de habitar lo itinerante; es productor, transformador y consumidor de los territorios al implantar un sistema de estímulos como pueden ser imágenes, representaciones e intervenciones de vanguardia y estilos de vida propios que de alguna manera, al igual que otros fenómenos sociales, conjuga a su modo la oposición de lo local y lo global (Bustos, 2001).

Con lo anterior, se alude a que vivimos en un mundo en el que los criterios de confort, lujo o sofisticación uniformizan lo cotidiano y que el turismo es una actividad de ocio limitada en el tiempo. La imagen que deben proyectar los lugares turísticos debe ser una imagen depurada² tal y como se muestra en las agencias turísticas, folletos e internet. La revisión sobre la tesis del turismo en este trabajo abona a la revisión crítica de la comuna trece en Medellín que se abordará adelante. Esta postura nos deja ver que los lugares son cada vez más intercambiables entre sí, con nuevas señas de identidad y que propician una *transformación* del lugar, en las que los referentes simbólicos e imaginarios heredados se hibridan con otros procedentes de distintas culturas.

Haremos énfasis en que un rasgo peculiar actual en la transformación de los lugares es a causa de un turismo masificado en donde al menos la mayoría de personas espera salir de vacaciones y con esto equilibrar su vida rutinaria, con esto, la mirada del turista impone sobre los lugares que visita la imagen de su deseo (lo que espera encontrar y corroborar para no decepcionarse). La noción

² Término propuesto en el texto que infiere a la comodidad de disfrutar un lugar sin temor; además de ofrecer el consuelo de pertenecer.

del turismo podría evocar entonces la visita de una ficción poblada de *copias*; la pugna, no solo para la disciplina sino para el lugar y sus habitantes será resaltar lo real de la ficción o generar una ambivalencia acorde, pues cada vez se enfrenta a un simulacro más realista.

El hombre, al desarrollar su vida en varios escenarios, ejerce sobre el espacio una transformación que explica su propia existencia de diversas maneras. Esto lo constituye como un ser histórico con un pasado y un sentido del futuro que desarrolla actividades como miembro de una sociedad, y que se relaciona e identifica con sus componentes contribuyendo al mantenimiento de su grupo para asegurar su continuidad. Todo este contexto de espacio, medio ambiente, tiempo y relaciones sociales es lo que constituye su cultura.

García (1997) señala que los espacios actuales son como un *videoclip* o como montajes efervescente de imágenes discontinuas; al igual que en un videoclip, caminar por los lugares implica mezclar experiencias, imágenes y distintas realidades que compiten arduamente para lograr captar la atención de visitantes o residentes. Pensemos por un momento en un lugar específico de la comuna trece de Medellín Colombia en donde, con un grafiti multicolor, una arquitectura brutalista en ladrillo rojo y con colores verde montaña —tensión y paradoja—, se celebra y afirma que los lugares son cada vez más diversos en el sentido de que hay una tendencia a emancipar al individuo, al mercado, a la cultura y a imponer un poder siempre más palpable que posibilita el arraigo simbólico-afectivo en relación con el lugar donde el individuo vive y se desempeña.

Método e instrumentos

Teniendo como premisa la idea de lo cotidiano que desarrolla De Certeau (1998), la cual sostiene que lo ordinario es una construcción social del espacio que presenta una alternativa de ver la ciudad con su desorden, espontaneidad y diferencia, podríamos asentir que es posible rastrear múltiples maneras de conexión entre los conceptos de producción y construcción social del espacio. El espacio entonces es permeado y fundamentado por las relaciones sociales y es producto de ellas (Lefebvre, 1991).

Los apartados anteriores nos han permitido identificar algunas vicisitudes y resonancias de los lugares, no solamente dentro de una categorización turística determinada, sino también como lugares pluridimensionales con necesidades diversas que se convierten en el principal motor de la transformación espacial, económica, cultural y social. Un punto de partida para adentrarnos en la complejidad del espacio consiste en circunscribir los textos de Lefebvre (1991) con lo que llama el espacio físico, espacio imaginado, espacio abstracto; el espacio físico se refiere a un espacio relativamente objetivo y concreto. El

espacio Imaginado se refiere a las ideas acerca del espacio, a las construcciones mentales creativas del espacio. Finalmente, el espacio abstracto combina las dos primeras formaciones, de las que resultan nuevas formas de subjetividad, y representa las experiencias cotidianas de las personas en el espacio. Por lo tanto, las relaciones sociales y el espacio abstracto están indisolublemente unidos en la vida diaria. En este sentido, la producción del espacio urbano abarca mucho más que solo planear el espacio material de la ciudad, pues este incluye también la producción y la reproducción de todos los aspectos de la vida urbana.

La comprensión y el análisis de las características espaciales de la comuna trece y de otros elementos que la componen, tienen el propósito de sentar las bases para la comprensión de sus transformaciones en cuanto a la forma y la función en relación con sus actores. El espacio es para la sociedad el centro de funcionamiento de la democracia, la civilidad y la interacción con los otros, de manera que, el presente apartado pretende, a través de herramientas etnográficas, comprender algunas maneras de apropiación que hay en la comuna trece de Medellín, a partir del uso que las personas tienen respecto de las disposiciones del lugar; la relación de los cuerpos, los objetos y las cosas nos permitirán reconocer estas prácticas culturales tan diferentes y tan distintivas del colectivo.

El ser en una determinada espacialidad, propio de las identidades colectivas, indica de entrada una relación con los otros y una ubicación en el espacio con los otros, los suyos [...] No es solo ocupar un lugar en el espacio. El habitar significa poseer, producir, crear. (Tamayo y Wildner, 2005, p. 46)

Con lo anterior, asentimos, por un lado, que la espacialidad se construye a partir de ordenamientos precisos con impacto positivo sobre su contexto; y por otro lado, que es el instrumento que tensiona la temporalidad. Dirige los procesos hacia el futuro y disminuye los grados de incertidumbre que existen en la sociedad contemporánea.

En este trabajo se propone comprender la espacialidad como la cualidad o el grado de lo compartido por un colectivo que se construye con nexos inteligibles por la mayoría. Se trata pues, de superar una arquitectura del distanciamiento favoreciendo la relación cultural e identitaria.

Tan solo la ubicación de cosas en el espacio ya tiene un sentido, más aún la ubicación de las personas. Por ello los espacios dejan de ser objetos para convertirse en "espacialidades" con un sentido y un valor determinado. (Tamayo y Wildner, 2005, p. 46)

La identidad en los lugares no es un hecho meramente notorio, no es una verdad objetiva que aparece de forma palmaria y fehaciente en la realidad, sino una (re) construcción analítica. Y, es ahí donde a veces se encuentra la dificultad

porque cualquier observación puede, en apariencia, delimitarse bajo el tamiz de la identidad y justificar un comportamiento y un rol social. La identidad no es un hecho estático y la mayoría de las veces se expresa de forma dialéctica y compleja. Tamayo y Wildner (2005) consideran cuatro componentes esenciales para describir el proceso complejo que implica la identidad: —reconocimiento, pertenencia, permanencia y vinculación—. El objetivo de puntualizarlos en este trabajo reside en comprender el sentido de familiaridad o disuasión de las personas con los lugares. Esta (des)apropiación, en todo caso, expresa las pautas socio-culturales-políticas entre otras, que operan individualmente y como asociación.

A continuación, se abordan estos cuatro componentes esenciales. El objetivo de puntualizarlos en este trabajo reside en comprender el sentido de familiaridad o disuasión de los diferentes actores con la comuna trece en Medellín Colombia, ya que los espacios en su dinámica actual, cambian, se crean, se modifican y se extinguen muchas veces por presión de sus usuarios, y otras, por la incomprensión de los actores externos.

Reconocimiento

El reconocimiento es comprendido como el sentido de autenticidad, como la conducta individual que me autoidentifica y autodetermina, es decir, de reconocerse a uno mismo y decir, me reconozco y me reconocen. “Es el sentido de quién se es y cuál es la relación de mí con los otros” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 17). Por su parte, la identidad es la construcción de un distintivo, como algo singular y original que puede tener dimensiones subjetivas y objetivas. Esta se puede comprender a través de conductas, interacciones y objetos, así como de narrativas e interpretaciones que son acuerdos sociales que se fabrican y se relatan junto a un tiempo y un espacio determinado.

En los espacios, si se quisiera definir su autenticidad, se tendría que considerar la relación existente entre el hombre y los elementos que este utiliza para construir su medio, en este sentido cabe mencionar que las personas prefieren aquellos signos que le resulten más evocadores y tranquilizadores.

Uno de los casos de interés en este trabajo es el de las escaleras eléctricas, pues esta experiencia de recorrer el lugar a través de ellas es algo muy diferente. Su experiencia implica la sensación de ser transportado a otro lugar, las escaleras eléctricas, a diferencia de las “escaleras de cemento” de hace años, pueden estar en la comuna (regularmente construido física y simbólicamente) pero no forman parte de ella, no son del contexto habitual, sino de un mundo totalmente “otro”. Esta “realidad” provoca cierta percepción de un

espacio paradójico pues aunque tenga gran afluencia de extranjeros, dicha intervención moderna ha modificado los modos de vida actuales.

La expresión recurrente “me gusta visitar este tipo de lugares por ser seguros y muy turísticos” (Casa Kolacho, 10 de Septiembre de 2018)³ refleja la correspondencia sujeto-objeto; esta conexión es la que hace posible el análisis del paisaje subjetivo y todo estudio sobre el modo de ver del sujeto va precedido de una tipología de los elementos que conforman su hábitat.



Imagen 2. Diferentes formas de pensar el espacio, Comuna trece Medellín. Colombia

Fuente: Fernando Nava La Corte, archivo personal, año 2018.

Pertenencia

La pertenencia es el segundo componente y significa tener el dominio de algo, incluso de uno mismo “es el proceso de situarse y al mismo tiempo de poseer, apropiarse de las cosas, del espacio” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 19). En tal sentido, si el reconocimiento está asociado al ser, la pertenencia está asociada al estar en un lugar; por lo tanto, significa apropiación del espacio. Estar en un lugar produce distintos niveles de arraigo y afecto, esta condición es visible en ejemplos cotidianos de personas en situación de calle o que venden golosinas en las esquinas, es decir, toman a la calle como gran “espacio cerrado en

³ Las respuestas y expresiones obtenidas en este trabajo se manejan a nombre del colectivo casa Kolacho como una forma de expresión incluyente y recurrente en la realidad inmediata de la comuna trece en Medellín Colombia.

plano abierto”. En cada uno de estos ejemplos citados se observan no uno, sino muchos roles y un trajín de identificarse a sí mismos o describir el lugar para destacar sus características, el rol o el papel social del individuo son conductas que se adoptan y, por ello, ese papel es expresión de identidad.

Los habitantes de la calle muchas veces se asocian a un imaginario de gente peligrosa o criminal, pero también es posible pensar que estas personas se ven forzadas a renunciar a su humanidad por las condiciones de pobreza y de desigualdad que provocan las urbes. Experimentar las condiciones en las que viven estas personas como dormir en albergues abyectos, en frías y duras banquetas, realizar trabajos denigrantes y mal pagados o alimentarse de restos de comida de los botes de basura representa, sin lugar a dudas, otra estirpe identitaria, una que anda sola y aglutinada, y que es, simultáneamente, resultado del fenómeno de las megalópolis.

Esta posesión del lugar la vemos reflejada también en un sinfín de ejemplos cotidianos en la comuna, como la imagen que muestra el sentido de pertenencia que tienen las personas a sus negocios, la persistencia de resignificar el territorio a través del grafiti y en la bienvenida que dan a los *otros*, tal es el caso del siguiente enunciado que profería un integrante del colectivo: “el territorio también se ha autogestionado, se ha consolidado un trabajo, pero a futuro se avizoran otros conflictos” (Casa Kolacho, 7 de Octubre de 2018). Con lo anterior obtenemos que los actores al (re)conocer el lugar y su historicidad tienen capacidad de generar trabajo dentro de la comuna trece, pero más que eso es la conmemoración *per se*, es la pertenencia de ellos ante los externos.



Imagen 3. Muestra de grafiti en vivo y venta de souvenirs en la comuna trece Medellín. Colombia

Fuente: Fernando Nava La Corte, archivo personal, año 2018.

Permanencia

La permanencia se relaciona de manera precisa con el tiempo y la duración de estar en un lugar, lo cual comunica diferentes niveles de arraigo. La permanencia está ligada también al concepto de cotidianeidad y se refiere a la constancia, a la regularidad y a la persistencia de una rutina. Refiere además que la vida cotidiana es el lugar donde se lleva a cabo la mayor parte de nuestra existencia, es el tiempo y el espacio lo que nos define y constituye nuestra identidad.

La permanencia se manifiesta en las rutinas porque se está en un espacio y en un tiempo determinado. Ella produce la posibilidad de compartir el enfoque transformador y de resistencia del lugar con los otros. Ante tal aclaración nos encontramos con el hecho de que estas articulaciones afianzan la continuidad del impacto e integración social de la comuna trece. Es importante separar de forma metódica este concepto de permanencia para comprender la fuerza de supervivencia de las identidades; a la par, es menester tener en cuenta que las identidades, aun cuando parezcan estables, son productos de procesos dinámicos y asociativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, asentimos que la temporalidad y la corporeidad en un espacio determinado crean la *lugaridad*. Este término implica familiaridad y ensamble con el entorno, conexión que se logra a partir de la experiencia y la asignación de significado.

Estas relaciones e interrelaciones que guardan entre sí los subsistemas “con ellos mismos y su alrededor”, y que de manera gradual se descubren, son las que constituye puntos valiosos en el presente texto que no pueden ser tangenciales. La construcción social del espacio, vista en relación con la producción social, hasta cierto punto combinada y sobrepuesta, apuntala las concepciones de De Certeau (1998) con las que sostiene que la *lugaridad* es la construcción física y social del lugar. Esto tiene sentido a través de la interacción entre el usuario y el espacio. Dentro de este universo de narrativas, un integrante del colectivo casa Kolacho menciona que, “a través del grafiti conmemoramos el pasado y a todas aquellas personas que ya no están con nosotros para la transformación social... es un homenaje” (Integrante Casa Kolacho, comunicación personal, s. f.).



Imagen 4. Historicidad en las calles de la comuna trece Medellín. Colombia

Fuente: Fernando Nava La Corte, archivo personal, año 2018.

Vinculación

La vinculación es el cuarto componente de la identidad y puede definirse como una *asociación* en la cual los participantes obtienen beneficios del encuentro ya sean construcciones simbólicas, políticas o de orden económico. Este comportamiento es reconocible al instante cuando escuchamos expresiones recurrentes como: “mi comuna” o “mi barrio” y, es este sentido de raigambre o de nostalgia que promueve varias perspectivas cambiantes sobre los lugares en donde se descubren nuevas maneras de ver la realidad. Y, es precisamente con respecto a este carácter fluctuante que Claudia Pedone (2004) logra concebir una constitución de redes de vecinos y parientes como una fuente de información que otorga una cierta seguridad para promover la migración. Esta dinámica de posibles oportunidades, aunada a más factores, explica las causas del exilio. No obstante, con la llegada al lugar de destino, el sentido de *vinculación* con el terruño es algunas veces más importante que las condiciones de trabajo que buscan tener o el alto grado de precariedad de vivienda a la cual se enfrentan a su llegada.

Como vemos la vinculación se da de múltiples formas. El vínculo puede ser a un lugar o una persona, por mencionar algunos ejemplos, y es reconocible al instante porque las asociaciones culturales e históricas que acontecen en la comuna trece posibilitan una relectura del espacio con el arte urbano. Este intercambio simbiótico se convierte en un valor por sí mismo en los rituales, ya

sean sagrados o seculares. La vinculación también puede ser (in)formal, pues las personas que “disfrutan el tiempo” en las esquinas de un pueblo cualquiera, que toman cerveza o café junto a otras personas, intercambian chismes o vida de barrio, inconscientemente “están vinculados” al espacio o a los otros; tales actos están envueltos en la experiencia del placer mutuo.

Este componente de vinculación expresa con claridad el sentido de pertenencia a un grupo, a una red o a una institución. Y también se apropia de ideas y valores que son comunes de la colectividad. Es una forma de integrar y asimilar, y en ese sentido hay un proceso —explícito o implícito, dependiendo del tipo de identidad que se trate— de reproducción de la identidad que asegura la asimilación y su mantenimiento. (Tamayo y Wildner, 2005, p. 21)

Dentro de estas manifestaciones artísticas, la comuna trece se convierte entonces en un punto de encuentro entre turistas y residentes que facilita percepciones y convergencias diversas para la cohesión social. Así pues, la correspondencia social y simbólica marca el proceso en el que los actores sociales comparten significados. En el centro de lo anterior se encuentran los conceptos de producción y construcción social del espacio. “El espacio social incorpora las acciones sociales, las acciones de los individuos y grupos que nacen y mueren, que sufren y actúan” (Lefebvre, 1991, p. 3).



Imagen 5. Grafiti en los muros de la comuna trece Medellín, Colombia.

Fuente: Fernando Nava La Corte, archivo personal, año 2018.

Con lo anterior, se pueden dilucidar algunos componentes identitarios de los lugares, pero en realidad estos siempre aparecen en conjunto ya sea en las personas, los lugares o en la memoria. Una imagen del espacio sobresaliente requiere siempre en primer término la identificación, lo que implica su distinción con respecto a otras cosas y su reconocimiento como entidad. A esto es lo que se define con el nombre de identidad, no en el sentido de igualdad con otra cosa, sino con el significado del lugar.

La relevancia de profundizar en estas narrativas *geo-socio-antropológicas* a partir de estas unidades de análisis sugeridas, está en la posibilidad pensar el desarrollo y la cohesión socioespacial como elementos que generan modelos de integración identitaria en otras latitudes. Dicho lo anterior, el presente trabajo también expresa la voluntad de mantener la esencia de un lugar, buscando impulsar con esto la participación social, su diferenciación con otras entidades y organizar una identidad de acuerdo a símbolos y memoria histórica.

Conclusiones

De acuerdo con los alcances mostrados en este trabajo se tiene que, al recorrer la comuna trece de Medellín nos encontramos con una propuesta de participación encarnada por los actores externos, que apunta a una propuesta cotidiana de poder recorrer cualquier lugar, aunque este no goce de una categoría socioespacial implantada por símbolos de consumo meramente turísticos. Actualmente para la comuna trece no es menester integrar una noción mercadológica innovadora, pues es más importante resaltar la oportunidad de existir y compartir con los otros, aunque esto último pareciera superfluo, al menos es más real en términos de dignificación histórica barrial. La propuesta está vinculada a lo múltiple y al movimiento, al contacto con otras personas, objetos o cosas, y son estas cosas las que construyen una narrativa temporal y una proyección de futuro; además de destacar la importancia de las relaciones sociales, se privilegia las disposiciones en el espacio de los demás objetos, cosas y cuerpos, con el fin de reconocer las prácticas culturales del colectivo.

Por otra parte, las memorias del habitar son construcciones intersubjetivas asociadas con procesos de apropiación o expulsión del espacio vivido que el sujeto reconstruye, resignifica e identifica en el presente como parte de su propia historia de lugaridad. En este trabajo se entrelazan sensibilidades que implican conocer la comuna trece por y a través del cuerpo, por lo que recordamos, (y como lo recordamos), la diferenciación, vivencias, narrativas, formas de mirar y sentir que operan como conocimientos sensibles que van trazando la urdimbre del pasado, el presente y el futuro.

Un espacio, como se señala al principio del texto, debe ser un lugar incluyente, abierto y donde se relacionen todo tipo de pensamientos creencias e intereses; por un lado, vemos que la espacialidad se construye a partir de ordenamientos precisos con impacto positivo sobre su contexto, por otro lado, es el instrumento que tensiona la temporalidad, dirigiendo los procesos hacia el futuro, como comentaba uno de los actores, para disminuir los grados de incertidumbre que existen en la comuna trece contemporánea.

Habitar un espacio o lugar tiene múltiples connotaciones: es una experiencia estética, pero también política; un acto que puede ser meramente consumista o de resistencia. En este caso el análisis de la complejidad del espacio llamado comuna trece en Medellín aboga por las construcciones de sociedades y lugares con mayor relación e interacción entre personas, barrios y lugares donde la gente trabaja y vive lo simple.

La espacialidad se propone en este trabajo como la cualidad o grado de lo compartido por un colectivo que se construye con nexos inteligibles por la mayoría, grado de lo que une a un colectivo. Escenarios como la comuna trece de Medellín pugnan por superar la arquitectura del distanciamiento, favoreciendo la relación cultural e identitaria e invitan a soslayar al lugar turístico por excelencia, o, a lugares que aparentan ser lo que no son; en fin, ligerezas en boga de otras espacialidades contemporáneas.

Agradecimientos

Los intereses intelectuales mostrados en este artículo intentan describir algunas tensiones de la espacialidad urbana contemporánea. El resultado obtenido obedece a una estancia de investigación doctoral que se realizó en la Universidad de Medellín y que contempla a los lugares en su multifactorialidad. Sin duda el reconocimiento principal por esta ocasión es a ese cuerpo en constante construcción llamado ciudad, cuerpo que posibilita a la vez tantas alternativas como problemáticas, y que, para su acceso sugiere el fundamento de la multi/inter/trans disciplinariedad, sea este trabajo un aporte a las líneas investigativas que comentan y estudian los lugares y las ciudades en su esplendor y que pugnan por reconocer la importancia de comportamientos éticos vinculados a la libertad científica y creativa.

Referencias

Bustos, R. (2001). Identidad, turismo y territorios locales. La permanente construcción de valores territoriales. *Aportes y transferencias. Tiempo Libre, Turismo y Recreación* 5(1), 11-28. <http://nulan.mdp.edu.ar/244/>

- De Certeau, M., Girard, L. y Mayol, P. (1998). *The Practice of Everyday Life Vol 2 Living and cooking*. University of Minnesota Press.
- García, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (1997). *La globalización Imaginada*. Paidós.
- Hiernaux, D. (2000). *La fuerza de lo efímero. Apuntes sobre la construcción de la vida cotidiana en el turismo*. Anthropos.
- Lefebvre, H. (1991). *La production de l'espace*. Anthoropos.
- Pedone, C. (2004). *Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/36585>
- Rivas, D. y Mercerón, I. (2020). Prácticas de crianza, legado cultural afrodescendiente. Narrativas de mujeres afrovenezolanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 57-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a3>
- Szurmuk, M. y Mckee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI editores. Instituto Mora.
- Tamayo, S. y Wildner, K. (2005). *Identidades urbanas*. Editorial UAM.

Cuando una “esquina” es más que una simple esquina*

Marco Antonio Bonilla Muñoz

Universidad de San Martín (LICH-Conicet), Buenos Aires, Argentina
markko1993@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9967-9604>

Silvia Grinberg

Universidad de San Martín (LICH-Conicet), Buenos Aires, Argentina
grinberg.silvia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

RESUMEN

Las esquinas pobladas por jóvenes de barrios atravesados por la pobreza urbana y la desigualdad social suelen despertar sospechas y quedar asociadas al mundo de los ilegalismos. Ahora bien, el presente trabajo problematiza esta imagen a través resultados de investigación. A lo largo de un año de trabajo en terreno nos encontramos con jóvenes para quienes una parte importante de su socialización ocurre en la esquina. Estos jóvenes constituyen entre la cuarta o quinta generación de familias que han transcurrido sus vidas en un barrio

de la región metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Para estos, la esquina asume gran importancia debido a que, a excepción de la escuela, no hay otras instituciones públicas donde pasar el tiempo. Si bien los ilegalismos convergen allí, la esquina se vuelve aquel lugar donde encontrar lugar, donde estar y donde hacer cuando no hay nada para hacer.

Palabras clave: juventudes; esquina; pobreza urbana; Ilegalismos; Desigualdad social.

* Cómo citar: Bonilla Muñoz, M. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>

Recibido: 7 de abril de 2021.

Aprobado: 10 de mayo de 2021.

When a “Corner” is More than a Corner

ABSTRACT

The corners populated by young people from neighborhoods crossed by urban poverty are often associated with the world of illegalism. The present paper problematizes this question. Throughout a year of fieldwork we met young people for whom an important part of their socialization occurs in the corners. Young people who constitute the fifth generation of families who have spent their lives in a marginal

neighborhood of the metropolitan region of Buenos Aires (RMBA). The corner assumes great importance because, except for the school, there are no other public institutions where to spend time. While illegalities converge there, the corner becomes that place to find a place, where to be and where to do when there is nothing to do.

Keywords: corner; illegalism; urban poverty; youth; social inequality.

Quando um “canto” é mais do que apenas um canto

RESUMO

As esquinas habitadas por jovens de bairros atravessados pela pobreza urbana e pela desigualdade social muitas vezes despertam suspeitas e estão associadas ao mundo das ilegalidades. Ora, o presente trabalho por meio de resultados de pesquisa problematiza essa imagem. Ao longo de um ano de trabalho de campo encontramos jovens para os quais uma parte importante de sua socialização acontece na esquina. Jovens que constituem entre a quarta ou quinta geração de famílias que viveram

em um bairro da região metropolitana de Buenos Aires (RMBA). O canto assume grande importância porque, com exceção da escola, não existem outras instituições públicas onde passar o tempo. Apesar de as ilegalidades convergirem para lá, a esquina torna-se aquele lugar onde encontrar um lugar, onde estar e onde fazer quando não há o que fazer.

Palavras-chave: juventude; canto; pobreza urbana; Ilegalismos; desigualdade social.

Introducción

La contradicción es que: por un lado, la esquina puede estar llena de vida, de la energía de los seres humanos que intentan llegar al día siguiente, pero también es un lugar de muerte, ya sea la muerte lenta de la droga o la repentina de un disparo.

(Simon y Burns, 2000)

*Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar
Con el tumbao que tienen los guapos al caminar.*

(Rubén Blades, 1978)

La esquina como paroxismo de la "calle" suele ser el lugar sobre el cual se concentran las imágenes del crimen, el miedo y la inseguridad. Según Foucault (2007), la coexistencia densa que trajo consigo las ciudades estuvo acompañada de nuevas fobias y pánicos sociales. Hoy la esquina cobija estos sentimientos y los acrecienta. Las imágenes del miedo urbano y la inseguridad en el siglo XXI no dejan de presentar esas notas, y sin duda involucraría una esquina poblada por jóvenes de alguno de aquellos barrios del sur global que suelen recibir nombres tales como villa, favela, chavola o slum. Si la idea de criminalidad acompaña la retórica de las villas¹ (Arabindoo, 2011; Grinberg, 2017), estas se acrecientan cuando se trata de jóvenes que están en la calle (Míguez, 2008). Se trata de una imagen que no solo hace parte de los medios de comunicación o de las imágenes que se pueden tener de las villas, sino también de las preocupaciones que manifiestan los adultos del barrio. Así, una vecina se refería a los esfuerzos de un grupo de mujeres para mantener un equipo de fútbol: "Nosotras venimos haciendo esto hace 11 años y lo hacemos como una forma de sacar a los chicos de la calle" (Acosta, comunicación personal, 3 de febrero de 2017). Las actividades deportivas se destinaron a mantener por fuera de las esquinas y calles a las juventudes del barrio. Como asegura Isla y Noel (2007), la contención y el control social en los barrios marginalizados no sufre de una condena moral; por el contrario, asume legitimidad en cuanto propicia el cuidado de las juventudes. En este marco de preocupaciones y debates nos proponemos discutir las dinámicas y tensiones que atraviesa la vida de una esquina emplazada en un barrio de la región metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Al respecto proponemos que, aun cuando mucho de lo que acontece allí involucra muchas de esas imágenes asociadas a los ilegalismos y la inseguridad, también otras tantas las rebasan.

Hoy, donde el mercado de trabajo es incapaz de incorporar a la totalidad de las juventudes, la pregunta por el lugar que ocupan estas dentro de la vida social

¹ "Villas" es el nombre por el cual se llama en la Argentina a los espacios caracterizados por la pobreza urbana. El término "villa miseria" fue dado por el periodista Bernardo Verbitsky (1957) en su novela titulada "Villa Miseria también es América".

se ha hecho de vital importancia. Más aun cuando las juventudes marginalizadas son arrastradas a espacios más inciertos, tales como los ocupados por los mercados informales y los ilegalismos. En este sentido, los debates en torno de los ilegalismos, la pobreza urbana y, más aún, los que se enmarcan en el trabajo de Foucault² no son nuevos. A diferencia de aquella sociedad punitiva a la que refería el autor (Foucault, 2016a), donde los jóvenes de los sectores populares eran llamados a volverse trabajadores, en el siglo XXI asistimos a otra escena social. Las villas en el presente son juez y parte de las crisis del capitalismo industrial. Los múltiples modos en que la vida urbana (se) ha reconfigurado otorga lugar a quienes, en las lógicas propias de la acumulación flexible, ya no lo tienen, por lo menos en las formas que el mercado de trabajo formal implica (Castel, 2002; Harvey, 2000). Como lo describe Foucault (2007), la sociedad-empresa se define por haber renunciado al pleno empleo y a las formas seguras de trabajo que alguna vez el moderno-capitalismo había prometido. En las sociedades contemporáneas esas promesas ya no funcionan. Si lo hacen, ocurren en las lógicas de la “gestión de sí” que combinan emprendedurismo y empoderamiento (Grinberg, 2008). Así, nos encontramos en las esquinas con las juventudes que componen las actuales poblaciones flotantes. Es la cuarta generación de familias que comienzan a introducirse a los modos de supervivencia que les permite el mercado de trabajo vía las changas, el empleo precario o los planes sociales. Para esos jóvenes, cuyo horizonte de empleo es, por lo menos, borroso, donde hay pocos lugares para congregarse, proponemos a modo de hipótesis que la esquina se vuelve un lugar donde tener lugar, donde estar y donde hacer cuando no hay nada para hacer.

Es, precisamente, en los desafíos que presenta la cuestión social y las lógicas gubernamentales que involucran a las poblaciones flotantes, en donde una descripción densa de la esquina en tanto experiencia que rebasa los ilegalismos, adquiere relevancia. Más aún cuando la pregunta por el lugar de las juventudes gira en torno a debates sobre la disminución de la edad de inimputabilidad y las reformas del sistema de responsabilidad penal juvenil. Si, como plantea Foucault (2016), la criminalidad nace en medio de la guerra civil que supone la lucha de todos contra todos y constituye al criminal como un enemigo de la sociedad, es clave otorgar densidad a aquellos espacios habitualmente relacionados con el crimen y los sujetos que los habitan. En este marco proponemos una lectura

² Foucault nunca define estrictamente el concepto de ilegalismos. Sin embargo, hace uso de este en varias de sus obras para referirse a aquellas relaciones de poder que se desarrollan en tensión con las leyes. Por ejemplo, en *Vigilar y castigar*, Foucault (2009) se refiere a las revueltas de la burguesía en contra de la monarquía como “ilegalismos populares” o en la sociedad punitiva (2016a) hace referencia a los “ilegalismos de dispersión” para hacer alusión a las formas en las que los obreros invertían su tiempo de trabajo a otra serie de actividades por fuera a las exigidas por la producción industrial. Didier Fassin (2018) presenta una definición: “Los ilegalismos corresponden a juegos tácticos que los agentes despliegan en los márgenes de la ley, sin atenerse a ella, pero dentro de los límites generalmente tolerados por la sociedad” (p. 218).

de las tensiones que supone la esquina; por una parte, se encuentra llena de vitalidad, pues allí los jóvenes tienen la posibilidad de situar sus vidas y de encontrarse, pero, por otra parte, guarda consigo los riesgos y peligros derivados de las drogas, la vigilancia policial y la violencia en la que se desenvuelven algunas de las prácticas propias de los ilegalismos.

Así pues, para comprender la esquina y las dinámicas de las juventudes que la habitan, recurrimos a un enfoque etnográfico que nos permitiera aproximarnos a la esquina desde adentro, vivenciándola, estando allí (Guber, 2016; Restrepo, 2015, 2016). Durante el trabajo en terreno realizado entre los años 2017 y 2018, nos propusimos compartir con los jóvenes su tiempo fuera de la escuela y hogares para acercarnos así a algunos trazos de la intimidad que encierra la esquina. En este sentido, es importante señalar que, gracias a trabajos de investigación desarrollados anteriormente en la escuela del barrio y los vínculos que construimos allí, pudimos acceder a la esquina posteriormente. Las observaciones realizadas se consignaron dentro de diversos registros de campo con la pretensión de describir en detalle lo observado en cada una de las visitas a la esquina; a la vez que se han consignado las reflexiones, hipótesis y preguntas que surgieron del proceso reflexivo e interpretativo que implica la descripción densa (Geertz, 2003). Posteriormente, se procedió a hacer una categorización por medio del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti, el cual permite el análisis de un amplio volumen de datos, no solo proveniente de los registros de campo, sino también de la literatura consultada en relación al tema del presente artículo.

A efectos de organización del artículo, proponemos la siguiente estructura. En el primer capítulo, "La esquina y sus multiplicidades" nos dedicamos a presentar el material empírico y su análisis. A su vez, este capítulo se compone de tres subcapítulos: "La esquina como lugar de encuentro, tensiones y vínculos", "La esquina como observatorio y central de información" y "Las economías de las esquinas". En el segundo capítulo "Cuando la esquina es más que una simple esquina" proponemos algunas discusiones y debates sobre la esquina. Para finalizar, presentamos algunas consideraciones a modo de cierre.

La esquina y sus multiplicidades

La figura 1 presenta una imagen propicia para introducir(nos) en la esquina, pues en ella confluyen muchos de los aspectos que hacen a las minuciosidades, contrastes y tensiones que la componen. Esta imagen nos adentra un poco en ello: por un lado, se observa el deterioro ambiental de las calles y los muros que no solo componen la esquina, sino el barrio; por otro lado, nos encontramos con el festejo de un cumpleaños. En el transcurso de nuestro trabajo en terreno nos hemos encontrado de muy diversos modos con esa multiplicidad de imágenes que, como lo

discutimos aquí, conviven y hacen a la esquina. Así, en primer lugar, describiremos la esquina como lugar de encuentro en relación con los vínculos de amistad, familiares y de reconocimiento que se articulan desde la esquina. En segundo lugar, nos referimos a la esquina como central de información, donde circula toda una serie de relatos, chismes y noticias en relación con la vida barrial y la posibilidad de encontrar *changas*³. Por último, nos introducimos en la noción de economías de las esquinas y la circulación de mercancías que tienen lugar allí.



Figura 1. Las multiplicidades de la esquina

Fuente: Marco Antonio Bonilla Muñoz y Silvia Gimberg, archivo personal, 2017.

La esquina como lugar de encuentro, tensiones y vínculos

A medida que se camina por las calles del barrio, es frecuente encontrarse con jóvenes reunidos en las esquinas. Jóvenes entre catorce y veintidós años, algunos adultos y niños⁴, juegan, hablan, consumen drogas, chismosean, se reúnen

³ *Changa* es el nombre que habitualmente reciben los trabajos informales.

⁴ Dos observaciones son necesarias. La primera de ellas consiste en considerar la gran franja etaria que tiene lugar en la esquina (niños, jóvenes y adultos). Si bien este trabajo se centra en pensar los sentidos que los jóvenes le otorgan a la esquina, nuestras observaciones sugieren que esta no es exclusiva de las juventudes del barrio y es posible que cumpla un papel fundamental en los umbrales entre la juventud y la adultez, así como

y crean vínculos. La característica común de estas escenas son las permanentes tensiones que componen la esquina, donde convive el juego infantil, los códigos de las economías subterráneas y la alegría de las juventudes. No obstante, en este fragmento resaltaremos el costado dionisiaco de la esquina, su festividad y las alegrías que allí encuentran lugar. Pese a los peligros que suelen atribuírsele, la esquina es uno de los pocos espacios donde las infancias y juventudes se apropian de veredas y calles como espacio de juegos, como antaño era común en la mayoría de los barrios de la urbe. Así pues, infancias y juventudes encuentran en la esquina un espacio de divertimento bajo el cuidado mutuo, donde las generaciones mayores cuidan de las menores durante las jornadas laborales de los adultos. En efecto, en la esquina se desenvuelve una suerte de relevo generacional, juventudes que cuidan de las juventudes del futuro, juventudes de cara a la incertidumbre que depara su adultez. Entre tanto, mientras se crece, en la esquina se ríe, se celebra y se festeja.

Este costado de la esquina se observa en cada ocasión en la que uno de los jóvenes cumple años. El relato de José Suárez, uno de los jóvenes con mayor trayectoria de la esquina, nos ilustra cómo los jóvenes crean vínculos de amistad que suponen escenas de festividad y alegría. José, el día de su cumpleaños, nos decía que preferiría no ir a la esquina para evitar ser atropellado por la multitud de jóvenes que lo esperaban para dar marcha a la celebración, la cual comprende de un baño de huevos y harina sobre el cuerpo del "cumpleañero". Para José este cumpleaños era de gran importancia, pues cumpliría con la mayoría de edad, lo cual le permitiría intentar buscar un trabajo formal. Podría aspirar a un trabajo en la cooperativa donde trabajaba su padre, en el Ejército o, esperaba él, en cualquier otro lugar lejos de las redes de la informalidad que suelen ser la opción más frecuente en el barrio⁵. Sin embargo, las preocupaciones y ansiedades que le ocasionaba la mayoría de edad se disiparon con las bromas y celebraciones por parte de los jóvenes de la esquina.

Aunque José aparentaba no querer salir, en realidad se trataba de un juego en el que, a medida que se hiciera más esquivo para sus amigos, el juego se haría mucho más divertido. En la primera ocasión logró escapar corriendo. Pero, en la segunda ocasión, a pesar de correr un par de cuadras, fue alcanzado y su celebración tuvo lugar. Todo terminó cuando, desde el fondo de la calle, se vio acelerar y prender las sirenas una patrulla de policía que había tomado

entre la infancia y la juventud. La segunda observación refiere al papel de la esquina dentro de las masculinidades del barrio. En ocasiones, hermanas, amigas, familiares menores mujeres (niñas que se encuentran a jugar con los demás niños) visitan la esquina, pero su paso es ocasional y considerablemente menor al de los varones. Un estudio con perspectiva de género ayudaría a comprender los motivos de la prevalencia de la masculinidad en la esquina.

⁵ En el apartado sobre las economías de la esquina retomaremos este tema.

como riña callejera la celebración de los jóvenes. No obstante, esto no impidió que José dejase de festejar:

Marquitos mira que esta noche nos reunimos todos los pibes aquí en mi casa. Mi viejo va a tirar unos choris a la parrilla y comprar unas cocas. Mira que van a venir varios pibes de la esquina para ver a mi hermano que salió de la cárcel la semana pasada. Alta fiesta se va a armar. Si podes pásate que después te acompañamos todos al bondi o te quedas durmiendo en casa. (Suárez, comunicación personal, 9 de junio del 2017)

Como evidenciamos, de nuevo hay tensiones. La celebración, atravesada por la mirada vigilante de la policía y por el encuentro de los “pibes de la esquina” en la casa de José, para el reencuentro con uno de los jóvenes que, pese haber estado durante siete años en prisión, no dejó de pertenecer a la esquina. Es una imagen que, en su complejidad, rebasa las imágenes habituales de la esquina cuyo *zoom* se posa sobre el crimen. Su complejidad remite a la multiplicidad de vínculos sociales que los jóvenes construyen en la esquina. Es así como en la esquina encontramos amigos, familiares o aquellos que son reconocidos dentro del barrio. Son estos mismos vínculos con los que las juventudes de las esquinas cooperan entre sí, generan alianzas y desarrollan alternativas para dar frente a los desafíos que trae el día a día. Incluso se acompañan en las circunstancias más complejas, pues, en la ausencia de su hermano mayor, José encontró compañía dentro de los pibes de la esquina. No en vano era necesario celebrar con los pibes de la esquina la liberación de su hermano.

Ahora bien, es posible caracterizar algunos de los vínculos más recurrentes que tienen lugar en la esquina. Los jóvenes se reconocen principalmente por el vínculo de amistad y es allí donde la confianza se convierte en uno de los valores más apreciados; este es uno de los vínculos más valorados que pueden construir los jóvenes que no comparten un lazo de familiaridad. En segundo lugar, tenemos el vínculo de familiaridad, pues en la esquina convergen varios integrantes de las familias del barrio, como primos, hermanos, sobrinos e inclusive tíos contemporáneos, como lo señalamos al principio de este fragmento. José sirve de caso ejemplar del lugar del lazo social al interior de la esquina, no solo por el rol que juega la esquina al interior de todos los integrantes de su familia, sino porque las diversas generaciones de su familia han transitado por la misma esquina. José asegura que tanto su padre (de cincuenta años) como sus hermanos mayores (veintidós y veinticinco años) pasaron gran parte de su juventud en la esquina. Los vínculos familiares que involucran a parar en una esquina extienden sus vínculos por fuera de ese “limitado” espacio, creando puntos de conexión con cada una de las casas de donde provienen los jóvenes. Una identificación de cada uno de estos puntos ayudaría a comprender el papel neurálgico en la constitución de los vínculos sociales al interior del barrio. Estas

redes de vínculos familiares extienden, a su vez, las redes económicas de la esquina que discutimos más adelante. Por último, quizás el más singular de los vínculos sociales que se construyen en la esquina es el reconocimiento que tiene lugar entre los "pibes de la esquina" y aquellos jóvenes que apenas se están introduciendo a ella. Es de vital importancia que los recién llegados sean presentados y, aunque sea imposible generar un vínculo de familiaridad o de amistad, es necesario que los demás sepan que no es un extraño dentro de la esquina. El vínculo de reconocimiento le permitirá paulatinamente construir otro tipo de vínculos y, de este modo, participar de otro tipo de actividades. No obstante, esta multiplicidad de vínculos y de encuentros con otros constituyen una suerte de identidad de la esquina y dan la sensación de pertenecer a un grupo. A partir de estos, se puede acceder a redes de cooperación, instancias de divertimento o a determinada información, como veremos a continuación. No cabe duda de que la esquina cumple un lugar neurálgico en la socialización de las juventudes del barrio, más aún cuando, por circunstancias diversas, la escuela se presenta inaccesible a pesar de la voluntad de estas por mantenerse abiertas a las juventudes (Grinberg y Langer, 2013).

La esquina como observatorio y central de información

Nuevamente, la imagen que se muestra en la figura 2 nos sirve para introducir(nos) dentro de las dinámicas barriales que recorren la esquina. Vemos un asiento hecho con un tronco de madera. Detrás de esta están las sombras de jóvenes que miran hacia el barrio: una sugerente invitación a tomar asiento y ver lo que acontece en la calle. Y es así como, de modo inesperado, a cualquier hora del día, uno de los jóvenes toma asiento y la esquina vuelve a congregarse. Habitualmente, los jóvenes de las casas vecinas monitorean quien se encuentra en la esquina; son los primeros en llegar y hacer compañía. Otros, por su parte, recorren el barrio en sus bicicletas o motos sin dejar de pasar por la esquina y observar los grupos que se conforman. La esquina no tiene un horario de apertura o de cierre. Solo las condiciones climáticas como el frío invernal y la lluvia hacen de la esquina un lugar desolado. Los otros días, especialmente después de las cinco de la tarde y aún más los fines de semana, la esquina logra aglutinar el mayor número de jóvenes. Muchos de ellos pasan tardes enteras en la esquina o van y vienen de sus casas u otros lugares del barrio. Es el caso, por ejemplo, de Hugo y Tatú, quienes tienen una gran fascinación por las bicicletas y pasan las tardes entre la esquina y las calles del barrio haciendo recorridos con sus bicicletas por los pasillos. Igualmente, algunos adultos jóvenes, después de sus jornadas laborales, no dudan en pasar por la esquina y preguntar por los últimos acontecimientos del barrio. En este sentido, la esquina permanece abierta 24/7 para las juventudes, lo cual es, sin duda, una de las virtudes de la esquina como lugar de socialización de las juventudes.



Figura 2. Mural de una esquina del barrio que hace alusión a los “pibes de la esquina”

Fuente: Marco Antonio Bonilla Muñoz y Silvia Gimberg, archivo personal, 2018.

Las juventudes siempre se encuentran atentos a observar quién pasa y qué pasa en el barrio. Se convierten así en una especie de observadores de la cotidianidad barrial. Los jóvenes que provienen de otras partes del barrio traen información sobre los acontecimientos de sus vecindarios o rumores que les han llegado a sus familias o vecinos. Los chismes abundan, los mensajes de amor son frecuentes, así como las discusiones sobre las últimas noticias locales y globales, principalmente en lo que concierne a las ligas de fútbol. Esto hace de la esquina un lugar privilegiado para estar al tanto de la cotidianidad del barrio y del modo como las juventudes asimilan y usan dicha información. El arte de la conversación renace en la esquina, donde se debaten y desarrollan percepciones y análisis sobre lo que acontece. Si, como afirma Fasano (2006): “el chisme hace la realidad social”, la esquina es uno de esos lugares en los que cobra mayor relevancia esta afirmación. Los jóvenes construyen su realidad social a partir del lugar predilecto que la esquina les proporciona para ser testigos de la cotidianidad del barrio. La esquina no solo construye una singular realidad del barrio desde la perspectiva de los jóvenes, sino que estos luchan contra los chismes que recaen sobre la imagen de la esquina. Y aquí las redes sociales se vuelven clave. Uno de los jóvenes respondía en su cuenta de Facebook a uno

de los comentarios que por entonces señalaba a los "pibes de la esquina" como "drogadictos" y problemáticos:

Un redolor tiene la gente que habla sin saber; porque para uno en una esquina ya sos refisura [sic]⁶. Fíjense en sus vidas y después hablen. (Piccollo, comunicación personal, 2017)

Vemos como las mismas juventudes se pronuncian y denuncian los enunciados negativos que los habitantes del barrio construyen sobre quienes habitan la esquina. Estas denuncias reprochan el desconocimiento —"gente que habla sin saber"— y las miradas cargadas de prejuicios —"porque para uno en una esquina ya sos refisura"—.

No obstante, las juventudes también construyen, desde la esquina, una imagen de cada uno de los habitantes del barrio que les dan un lugar dentro del entramado de relaciones sociales que componen el barrio. Esto también nos incluye a nosotros, pues los jóvenes sabían mucho más de nosotros que nosotros de ellos por la información que algunos jóvenes habían llevado a la esquina después de conocerlos en la escuela. De esta forma, la información que circula por la esquina cumple un papel vital en la lucha por la empleabilidad; la esquina se vuelve un lugar en el que circula constantemente información respecto de posibles puestos de trabajo o de tentativas de emprendimientos entre los mismos jóvenes. Asimismo, muchas veces algunos vecinos del barrio pasan por la esquina en búsqueda de jóvenes interesados para algún trabajo ocasional. Además de la temática laboral que interesa en sobremanera a los jóvenes, hay otros temas sumamente frecuentes, como el caso del fútbol, los noviazgos, los chismes del barrio, las bicicletas, los autos, las motos y la cotidianidad de cada uno de los jóvenes. Daniel Lombroso nos comentaba en una ocasión sobre las actividades en las que estaba dedicando su tiempo:

Estoy laburando a full [sic]. Mis papás me regalaron un terreno para construir una casa en otro barrio. Todos estos días estuve organizando el terreno y ya lo cerré con madera. Voy a ver cómo llevo los cables de electricidad hasta la casa, eso lo veo difícil. Me voy la otra semana a trabajar en la casa. (Lombroso, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Y si de rumores se trata, un aspecto clave refiere a la utilidad de esta información para la gestión de los ilegalismos del barrio. Como si se trata de una serie de TV, la policía recurre a la esquina en diversas ocasiones en búsqueda de información que ayude a resolver algunos casos. Los allanamientos son frecuentes y casi siempre los jóvenes son avisados con anterioridad cuando la patrulla de policía se asoma por alguno de las calles. Los jóvenes son llevados

⁶ La expresión "refisura" suele referirse a la apariencia física que tienen las personas después de consumir alcohol o drogas. También puede referir a una persona en estado de calle o adicta a alguna sustancia.

sobre las paredes de la esquina, son requisados e interrogados en búsqueda de información relevante sobre un delito en particular. Cuando no es la policía, algunas bandas de narcomenudeo o delincuenciales asaltan la esquina con la misma intención de recolectar información sobre algo o alguien en particular. La esquina, así, se vuelve lugar neurálgico para la gestión de los ilegalismos (Foucault, 2009), pues cumple un lugar privilegiado de información sobre las dinámicas de los ilegalismos que sirve tanto para la policía como para las bandas delincuenciales. La información que circula por la esquina cumple toda una serie de funciones, entre las que encontramos la gestión de los ilegalismos. Esta se encuentra estrechamente articulada a las formas de economía que tienen lugar en la esquina.

Las economías de la esquina

En la esquina pervive una serie de economías subterráneas que implican la comercialización de las más diversas mercancías: celulares, electrodomésticos, ollas, comida, ropa, bicicletas y motocicletas que suelen ser vendidas o intercambiadas por otras. La procedencia de estas mercancías suele ser variadas: producto del cirujeo⁷ como modo de pago por alguna changa, del emprendimiento (trabajo independiente), de algún objeto del hogar que ya no se utiliza y se quiere obtener alguna ganancia o intercambiar, y también del robo. En la esquina se pueden encontrar microrredes comerciales que responden a las demandas de aquellos vecinos que van allí en la búsqueda de alguna mercancía en particular; es el caso, por ejemplo, de aquellas mercancías que son factibles de conseguir en las montañas de basura y que les son encargadas a los jóvenes. Del mismo modo, los vecinos saben que siempre encontrarán en la esquina mano de obra disponible para cualquier trabajo. Los jóvenes se encuentran en permanente búsqueda de ofertas de trabajo, así como en la ingeniería de la creación de diversas formas de emprendimientos como puede ser el caso de José que relataremos a continuación.

Una tarde, José y Héctor salen de la esquina a 19:30 p. m. para dirigirse a la panadería que se encuentra en las afueras del barrio. Por ayudar a entrar las sillas, las mesas y cerrar las rejas, reciben un pago conformado por algunas de las facturas⁸ que sobraron del día y algún dinero que siempre fluctúa según la voluntad del panadero. Esta es una más de las changas o changuitas que ambos jóvenes tienen durante la semana. Héctor va a la escuela durante la semana en la jornada de la tarde y dedica sus mañanas a realizar las tareas escolares; cuando se hace necesario, ayuda a su padre en el trabajo de albañilería. Mientras que José, después de idas y vueltas, terminó dejando por completo la escuela y

⁷ Es el modo como se les llama a las personas que tienen como trabajo la recolección de basura.

⁸ *Facturas* es el nombre que recibe una variedad de piezas de panadería tradicionales en la gastronomía argentina.

actualmente pasa su tiempo entre la esquina, la casa y el siempre agotador trabajo que implica el rebusque⁹ de alguna changa. Héctor y José siempre están buscando cualquier oportunidad de changa que, como en el caso de la panadería, puedan asistir los dos u otro amigo. Durante una de las tardes que pasamos en la esquina, José recordaba con cierto aire de comicidad una de sus experiencias laborales en compañía de Héctor:

José (J): Nos contrataron a Héctor y a mí para entregar publicidad en una peatonal. Nos iban a dar cien pesos a cada uno.

Investigador (I): ¿pero por cuánto tiempo?

J: Eran cien pesos por día de laburo.

I: Eso es muy poco.

J: ¡Para término! Nosotros entregamos la publicidad el primer día y fuimos al negocio del señor por la guita, pero se había ido. Una señora nos dijo que regresáramos el otro día y que al finalizar nos entregaba todo. Al otro día fuimos, el señor nos entregó la publicidad y nos dijo que al final nos daba toda la guita. Cuando llegamos en la noche la señora nos dio cien pesos para los dos y nos dijo que viniéramos otro día por lo que faltaba. Ese día no alcanzó ni para comprar una pizza (se ríe).

I: ¿regresaron por la plata?

J: No. No podíamos hacer de nuevo todo ese viaje para que nos siguiera chamullando¹⁰. Además, lo que se seguía era para quilombo. (Suárez, comunicación personal, 22 de abril del 2018)

Gracias a una amistad de su padre, José pasó un tiempo en una changa que consistía en ayudar en un taller de mecánica automotriz del barrio a cambio del aprendizaje del oficio y algún dinero por los trabajos bien logrados. José recuerda haber comenzado sumamente emocionado, pero al asistir al taller su motivación se vio disminuida por las condiciones del trabajo.

Ese es un maldito. Siempre me hacía laburar una banda y después no me daba la guita que me decía. Me chamullaba con eso de que él me estaba enseñando y haciéndome un favor. Además, no me tenía paciencia y me gritaba todo el día. Yo me fui porque un día lo iba a embocar y seguro era para alto bondi, porque es amigo de mi papá¹¹. (Suárez, Comunicación personal, 22 de abril del 2018).

Debido al cansancio que múltiples experiencias similares le han ocasionado a José, optó, como él mismo lo llama, "ser su propio jefe" y comprar algunas mercancías en sociedad con su hermano. Su último emprendimiento

⁹ *Rebusque* es la palabra con la que se suele referir habitualmente a la acción que sugiere la búsqueda de trabajo o en algunos casos se utiliza para referir al trabajo informal.

¹⁰ *Chamullar* significa mentir o hacer creíble algo en medio de una conversación.

¹¹ Aclaramos a continuación amplio número de regionalismos argentinos utilizados en el apartado anterior: laburar/trabajar, guita/ dinero, chamullaba/engañar o mentir a través de un elaborado discurso, embocar/golpear o enfrentar a alguien, alto bondi/un problema considerable.

había consistido en la compra de algunos perfumes de los que pensaba sacarles unos quinientos pesos de ganancia y así reinvertirlos en algunas mercancías más rentables. Sin embargo, pronto dejaría la iniciativa debido a las dificultades que implicaba dicho negocio. Para aquel entonces esperaba con ansias cumplir los dieciocho años para, como señalamos, presentarse al Ejército bajo la recomendación de uno de sus tíos, o ingresar a la cooperativa recolectora de basura en la cual trabaja su padre y uno de sus hermanos mayores.

Dentro de la economía de la esquina, la circulación de mercancías es clave. Muchas veces, estas están asociadas a la ilegalidad, principalmente en lo que se refiere a electrodomésticos y dispositivos tecnológicos, en su mayoría celulares. La esquina conserva las notas de las crisis del capitalismo flexible, la marginalización del trabajo formal/legal¹² de las actuales poblaciones flotantes y la lucha permanente e ingeniosa de los jóvenes por encontrar alternativas para la subsistencia económica. Los jóvenes desarrollan en la esquina aquello que Merklen (2005) denomina la “lógica del cazador”, caracterizada por el desarrollo de diversas actividades tras la satisfacción de necesidades en un ambiente siempre cambiante y donde conviven lo legal y lo ilegal. Sin embargo, aunque es difícil establecer las fronteras entre las dinámicas económicas formales/informales o legales/ilegales, esto no implica que la frontera sea fácil de transitar, pues los jóvenes saben los riesgos a los que se enfrentan al pasar de una a otra. Estas fronteras no solo se encuentran signadas por la violencia dentro de las lógicas de movilidad de las poblaciones marginales (Reguillo, 2012), sino también por las fronteras de lo legal/ilegal, en donde la ilegalidad implica una permanente exposición a la violencia: arriesgan sus vidas. Es necesario resaltar las luchas cotidianas de los “pibes de la esquina” para mantenerse en el rebusque cotidiano. Cada uno de los jóvenes se esfuerza por encontrar un trabajo, ser sus propios jefes como modo de escape a la precarización laboral y construir alternativas en base a redes de cooperación y amistad.

¹² Diversos autores sostienen la estrecha relación entre las categorías de formalidad/informalidad e ilegal/ilegal. Bautes y Maneiro (2015) aseguran que estos pares de categorías podrían ser pensadas en el silogismo presentado de Ilegalismos presentado por Foucault.

Cuando la esquina es más que una simple esquina

*Los pibes allá en la esquina
Están como dibujado'
No les pagan su pecado'
No les tocó religión
Esperan la tardecita, ay
Y van hasta la placita
Fuman y beben un poco
Después, tocan el tambor
Porque esperan que en el cielo este el amor
Que no tuviste vos
¿Qué no? ¿Cómo qué no?
Míralo, míralo
¿Cómo qué no?
(Pena, 1998)*

El lugar que ocupan y son llamados a ocupar las juventudes en las sociedades contemporáneas es una cuestión que no deja de preocupar a los investigadores, padres de familia, docentes e incluso las mismas juventudes. En tiempos donde la única certeza es la incerteza, donde se adoptó como presupuesto que el mercado de trabajo no alcanza a cubrir a todos, donde la obtención de títulos y certificados académicos no garantizan un lugar de trabajo y mucho menos la movilidad social, donde la inflación de las propiedades inmobiliarias hacen cada vez más difícil el acceso a la vivienda, donde las cajas de pensiones tienden a su extinción y con ello la suerte de una vejez digna; cabe preguntarse qué lugar les queda y qué lugar les espera a las juventudes. ¿Qué lugar queda cuando no hay lugar? Quizás son tiempos en los que las juventudes se deben enfrentar a la experiencia de los no lugares, que el antropólogo Marc Augé (1992, p. 98) define como espacios de tránsito, de paso, de anonimato y contractualidad solitaria. Asimismo, las juventudes de cara a las nunca antes tan acabadas sociedades del control, de las cuales nos hablaba Deleuze (2006) durante los años ochenta, los sujetos son arrojados al "aire libre", en oposición a los otrora lugares de encierro y trayectorias "bajo techo" que prometía el paso seguro de la familia a la escuela y de la escuela a la fábrica¹³. Por otra parte, como si fuera poco, los dispositivos tecnológicos se presentan como el paulatino remplazo de la escuela, la oficina, la fábrica, los consultorios, los museos y las universidades. ¿Cuál es el lugar que las generaciones venideras son llamadas a ocupar cuando se trata de las juventudes marcadas por la pobreza urbana y la desigualdad social? ¿Si tener lugar se ha vuelto complejo, incluso para aquellos quienes cuentan con mayores privilegios, cómo será para aquellos que hacen parte de la tercera

¹³ A propósito de las juventudes Deleuze se pregunta: ¿No es extraño que tantos jóvenes reclamen una "motivación", que exijan cursillos y formación permanente? (Deleuze, 2006, p.10).

o cuarta generación, que luchan por un lugar en la urbe, en el mercado de trabajo y los espacios de socialización?

Es pues la esquina, con sus tensiones, grises y multiplicidades, un lugar cuando no hay lugar, donde las juventudes se la rebuscan, construyen alternativas, socializan y, sobre todo, se encuentran y presentan con otros en carne y hueso. Asimismo, es un lugar que no se opone a otros lugares. No excluye a la escuela, el trabajo o la familia, como lo llegó a considerar Foote-Whyte (1971, p. 80) en *La sociedad de las esquinas*, en relación al antagonismo escuela-esquina. En la esquina las juventudes entran y salen; circulan entre intentos por acceder, aunque sea de modo provisional, a cualquier puesto de trabajo formal o informal o simplemente para reencontrarse con sus amistades. En este sentido, la esquina constituye un lugar singular. Si bien se encuentra marcado por la precariedad, por ser un lugar sin techo, sin protección y a la intemperie; es también el lugar cargado de los deseos, sueños y expectativas de las juventudes que allí se congregan. Así pues, al compartir la cotidianidad de la esquina se constata esta permanente tensión. La esquina guarda consigo los rasgos de la exclusión y la desigualdad social, al igual que las crónicas de las luchas incesantes de las juventudes por encontrar un lugar o el hacer algo de ese lugar: la esquina, el barrio y sus calles. Estas luchas se encuentran atravesadas por la singularidad de los retos que adquiere la vida juvenil en las sociedades contemporáneas.

Como hemos señalado en un principio, el panorama de las juventudes contemporáneas depende de que ellas mismas construyan y de que puedan hacerse en base a sus esfuerzos y renuncias, tal como lo dictan las dinámicas de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008; Machado y Grinberg, 2017). No obstante, la esquina, como se mostró anteriormente —la esquina como lugar de encuentro, tensiones y vínculos— se configura como un lugar donde es posible crear vínculos, alianzas, amistades y una coexistencia en tiempos en donde se es llamado a ser jóvenes en sociedades cada vez más individualizantes y fragmentadas. Incluso, en consideración de la posibilidad de encontrarse con otros y construir algo con ese otro, instituciones como la escuela se hace de vital importancia para las juventudes (Armella, 2018; Grinberg y Abalsamo, 2007). No obstante, cuando se hace dificultoso asistir la escuela, la esquina habilita el encuentro con compañeros y amigos. La esquina se vuelve, así, un lugar de cooperación y construcción del tejido social, donde las juventudes construyen formas de resistencia a la exclusión y a los periplos que implica devenir joven en medio de la desigualdad social. En este sentido, “los pibes de la esquina” se acompañan en las turbulencias del presente, donde la incertidumbre parece ser lo único que se da por hecho.

En efecto, estos vínculos les permite a las juventudes ocupar los prolongados "tiempos libres" y de "ocio" a los cuales son arrojados luego de quedar por fuera de las formas de organización del tiempo que suponen las instituciones. Es una forma particular de tiempo libre y ocio, dado que no se trata de aquel excedente de tiempo que queda luego del trabajo o la escuela y que en las sociedades capitalistas suele ser pensado como tiempo de recuperación para el mejoramiento del trabajo por venir. Por el contrario, es el tiempo libre y el ocio de la exclusión y la marginalización, donde, pese a estar por fuera, las juventudes hacen, crean, producen y ocupan estos tiempos (Corbin, 1993). De allí la importancia de resaltar la búsqueda permanente de trabajo, pero también de rescatar el costado festivo de la esquina: donde se juega, se escucha música (rap, trap, cumbias, quarteto y reguetón), se consume licor y drogas, se hacen bromas y se celebran cumpleaños. Es una forma de ocupar el excesivo tiempo libre involucrando alegría y festividad, lo cual no sería posible si no fuese por los vínculos de amistad que se gestan en la esquina.

Igualmente, vimos que la esquina funciona como un receptáculo del mundo, por lo menos del mundo más cercano, del barrio. Como sugiere Gravano (2016), el barrio es una realidad compleja desde donde se enfrenta la ciudad, que se desenvuelve en un entremedio entre irse y quedarse. Precisamente las juventudes se topan con las particularidades en la que cada época implica la ciudadanía. Según Novas y Rose (2000), la vida en la ciudad se encuentra atravesada hoy por el "régimen del yo", que distingue a un individuo prudente, pero a su vez emprendedor, que dispone de su vida a partir de una manera activa y con base en elecciones propias y racionales. De este modo, la ciudadanía implica una responsabilidad sobre sí mismo que demanda de los sujetos la administración de sus libertades para la consecución de su seguridad (O'Malley, 2007). No en vano durante las últimas décadas los movimientos sociales, que a mediados del siglo pasado encontraban en la efervescencia de las juventudes el motor de los cambios sociales, hoy retornaron "a la soledad acompañada de su vida cotidiana, a resolver 'cada quién como se pueda' las carencias y contradicciones, a reencontrarse con los suyos, a los largos soliloquios de identidades políticas profundamente fragmentadas" (Reguillo, 2004, p. 260). Sin embargo, a contrapelo, la esquina se presenta como un lugar donde las juventudes pueden construir el entramado barrial, conversan, miran, perciben, opinan, chismosean y actúan sobre lo que pasa en el barrio. Rompen con la soledad que, desde mediados del siglo pasado, David Riesman (1969) nos advertía de su crecimiento exponencial dentro de las formas de urbanización modernas. Es la esquina, además, donde las juventudes construyen los relatos entorno a sus experiencias de ciudad, lo que les pasó en su jornada laboral, al ir al hospital, a la escuela o a recolectar material reciclable, así como sobre su percepción de la inseguridad, temores urbanos y lo que pasa por fuera del barrio, en otros barrios y en

otros espacios urbanos. Así pues, la esquina sirve a las juventudes a dar frente a la ciudad, mucho más cuando, como expone le Blanc (2020, p. 291), vivir en la marginalidad urbana implica sobrevivir.

Por otra parte, dadas las precarias condiciones materiales de existencia del barrio, las economías cumplen un papel fundamental dentro de la esquina, más aún para las juventudes herederas de la exclusión del mercado laboral. El llamado a ser “sus propios jefes” resuena en la esquina. Este no es más que el llamado al emprendedurismo que, si bien se extiende por todo el cuerpo social, las juventudes marginalizadas llegan allí debido a la imposibilidad del acceso o los reiterados abusos que reciben en sus intentos por acceder al mercado de trabajo formal. En este sentido, Bourgois (2013, p. 137) propone el concepto de *brega legal* para dar cuenta de lo dificultoso que es para las juventudes marginalizadas hacerse un lugar en el mercado de trabajo formal, pues son objetos de la explotación y el abuso por parte de los empleadores. Igualmente, el autor señala, sin pretensión alguna de hacer una apología al delito, que estas dinámicas de abuso y exclusión permanente terminan arrojando a las juventudes a las redes de ilegalidad. Si bien allí la violencia no es menor, tienen la posibilidad de consolidar un estatus y sostenerse económicamente. Por nuestra parte, es preciso agregar que estas dinámicas impulsan a las juventudes a hacer empresa, a depender de sí mismos, a encontrar formas de economía propias tanto legales como ilegales. Así, el emprendedurismo se conjuga con la precarización y la exclusión laboral. En la esquina se adquiere lugar como parte de la lucha de las juventudes por su sostenimiento económico; encuentra en ella posibilidades de sortear el día a día y de acceder a cualquier oportunidad de trabajo.

No obstante, las miradas sobre la esquina suelen derivarse al aspecto de sus economías ilegales. Se omite del panorama de la esquina todos los demás puntos sobre los cuales nos hemos detenido anteriormente. Como bien lo señala Foucault (2000, 2016a, 2016b), la pobreza, las poblaciones flotantes y marginalizadas, entre ellas las juventudes, se vuelven problemáticas en cuanto representan una amenaza para el resto de la población. Y es precisamente en el aspecto de las economías subterráneas, particularmente como nicho donde se congregan las “juventudes peligrosas”, en el que la esquina se convierte en problema social y objeto de la vigilancia policial. Como señalamos al principio, la esquina hace parte de los lugares que cubren los actuales temores e inseguridades sociales. Los medios de comunicación y el profundo sentimiento de inseguridad de nuestros tiempos acrecientan este temor (Kessler, 2009). De este modo, la esquina suele relacionarse con la vagancia y la inutilidad de los jóvenes. Es como si en la esquina encarnara la figura del “vagabundo” que, según Castel (2002), fue el nombre que recibieron aquellos “inempleables” antes de la revolución industrial y que para nuestro tiempo perviven en la categoría de “inútiles para el

mundo". La esquina sigue portando, como antaño, la imagen de la inutilidad, la vagancia, las malas amistades y un lugar inadecuado para las juventudes.

Ahora bien, como hemos podido constatar, la esquina hace parte fundamental de la cotidianidad de los jóvenes de los barrios empobrecidos de la urbe; estos encuentran en ella mucho más que el lugar de las drogas, la violencia, el delito o la "perdición". En la esquina se encuentran con el otro, construyen vínculos sociales y redes de cooperación, buscan alternativas de trabajo, se divierten, comparten su tiempo libre y se ayudan entre sí. Mediante estos vínculos los jóvenes dan frente a muchas de las condiciones adversas propias de la marginalidad social. Estos grises de la esquina, en la que los ilegalismos conviven con la amistad, la lucha permanente por el trabajo y la vida barrial, se complejizan considerablemente cuando se pregunta por el lugar que deben o que ocupan las juventudes contemporáneas. Dentro de este panorama toma relevancia política la exposición de estas otras imágenes que hemos descrito sobre la esquina, pues aún pervive el peligro de incluir a todo el que asiste a ella dentro del conjunto de "sujetos peligrosos". En tal sentido, es importante una reivindicación política de las esquinas juveniles que logre escapar a la criminalización.

A modo de corolario

En este aspecto, los moradores de Cornerville aparecen como clientes del trabajo social, como acusados en casos criminales, o como miembros indiferenciados de "las masas". Hay un error en ese cuadro: no hay seres humanos en él. Los interesados en Cornerville intentan responder por medio de un estudio general preguntas que requieren el conocimiento más íntimo de la vida local. El único modo de obtener tal conocimiento es vivir en Cornerville y participar en las actividades de su gente. Quien lo hace, halla que la barriada se le revela bajo una luz totalmente distinta. Los edificios, calles y callejones que representaban antes dilapidación y congestión física, retroceden para formar un fondo familiar para los actores en la escena de Cornerville. (Foote-Whyte, 1971, p. 9)

Habitar la esquina en compañía de sus juventudes, como asegura Foote-Whyte, nos hizo ver la esquina bajo una luz sumamente distinta. Se trata entonces de conocer la multiplicidad de la esquina y comprender el lugar que ocupa para las poblaciones de jóvenes que viven en contextos marcados por una profunda pobreza urbana y desigualdad social. En este sentido, destacamos la importancia de la esquina como lugar para el encuentro con el otro y la construcción de vínculos sociales. La esquina ocupa un lugar dentro del entramado

barrial como central de información y dentro de las economías legales e ilegales entre las q transitan las juventudes. Además, evidenciamos que alrededor de este tríptico, las juventudes buscan dar frente a sus propias condiciones de época en las cuales devienen sujetos, donde la incerteza es la única certeza y donde son llamados, pese a la crisis estructural, a ser emprendedores, activos y responsables de sí. La esquina se muestra, entonces, como un lugar que guarda tanto los rasgos de la precarización como las luchas cotidianas de las juventudes. Es precisamente en esta tensión en la cual la esquina se convierte en un lugar donde tener lugar, donde estar y donde hacer cuando no hay nada para hacer. Es un lugar que no se limita al crimen o la delincuencia. Estos son solo uno de los aspectos, no por ello menos importantes, que atraviesan la multiplicidad de las esquinas. No obstante, dada la miopía criminalizante que recae sobre la esquina, es de vital importancia una reivindicación política que propenda por otras miradas sobre la esquina más allá de la criminalización de las juventudes. Este artículo es un intento por dar otra mirada sobre la esquina, que puede ser cualquier otra de los barrios marginalizados de América latina.

Así pues, desde la esquina, los pibes de la esquina buscan día a día los contragolpes precisos que les sirva para mantenerse de pie en medio de las turbulentas condiciones del presente. Las juventudes de las esquinas guardan consigo tanto la incertidumbre como las esperanzas. Como asegura Deleuze (2006):

Son ellos quienes tienen que descubrir para qué les servirán tales cosas, como sus antepasados descubrieron, penosamente, la finalidad de las disciplinas. Los anillos de las serpientes son aún más complicados que los orificios de una madriguera de topo. (p. 15)

Agradecimientos

Agradecemos a cada uno de los pibes de la esquina por compartirnos sus historias, preocupaciones y sueños, por su amistad y grata compañía.

Referencias

- Arabindoo, P. (2011). Rhetoric of the 'slum', *City* 15(6), 636–664. <https://doi.org/10.1080/13604813.2011.609002>
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22(2), 147–159. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2687>
- Augé, M. (1992). *Los "no lugares" espacios del anonimato*. Gedisa.
- Bautes, N. y Maneiro, M. (2015, 19-21 de agosto). *Interrogaciones sobre la (in)formalidad política* [ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-079/227.pdf>

- Bourgois, P. (2013). *En busca de respeto*. Siglo XXI Editores.
- Blades, Ruben. (1978). *Pedro Navaja* [canción]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0hcoNykaI3k>
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Corbin, A. (1993). *El territorio del vacío. Occidente y la invención de la playa (1750-1840)*. Mondadori.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13, 1-7. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Fasano, P. (2006). *De boca en boca*. IDES.
- Fassin, D. (2018). Sobre la sociedad punitiva. Comentarios a la obra de Michel Foucault. *Lecciones y Ensayos*, (101), 217-221. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/101/sobre-la-sociedad-punitiva.pdf>
- Footnote-Whyte, W. (1971). *La sociedad de las esquinas*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2016a). *La sociedad punitiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016b). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gravano, A. (2016). *Antropología de lo urbano*. LOM Ediciones.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educación Em Revista*, (66) 57-76. <https://bit.ly/3blyW9T>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2007). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. Clacso.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1441>
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (2000). *Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu.
- Isla, A. y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda. *Propuesta Educativa*, 1(27), 29-36. <https://bit.ly/3ff8ARe>
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Siglo XXI Editores.
- Le Blanc, G. (2020). Derecho de ciudad (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 287-309. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a14>
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, (27), 231-252. <https://bit.ly/2RMuGcM>

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática, Argentina, 1983-2003*. Gorla.
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Biblos.
- Novas, C. y Rose, N. (2000). Genetic Risk and the Birth of the Somatic Individual. *Economy and Society*, 29(4), 485–513. <https://doi.org/10.1080/03085140050174750>
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno. Análíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 151–171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7374090>
- Pena, G. (1998). *¿Cómo que no?* [canción]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cVlBwhtnxpY>
- Reguillo, R. (2004). Subjetividad, crisis y vida cotidiana. Acción y poder en la cultura. En A. Grimson (comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas* (pp. 249-270). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46. <https://doi.org/10.29340/40.254>
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162-179. <https://bit.ly/3tyQTrS>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editorial.
- Riesman, D. (1969). *La muchedumbre solitaria. Un estudio sobre la transformación del carácter norteamericano*. Paidós.
- Simon, D. y Burns, Ed (Productores ejecutivo). (2000-2016). *The Corner* [serie de televisión]. WarnerMedia Studios & Networks; Home Box Office, Inc.
- Verbitsky, B. (1957). *Villa Miseria también es América*. Losada.

La impostura educativa y democrática en Colombia bajo el régimen de la Constitución de 1991*

Juan Gabriel Gómez Albarello

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jggomez@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9097-763X>

RESUMEN

El mandato de los artículos 41, 45, 67 y 68 de la Constitución colombiana (1991) puede ser resumido en un solo principio: la educación debe ser democrática. Este principio está lejos de realizarse. En este artículo presento evidencia de su falta de realización y un análisis de sus posibles causas. A modo de conclusión, formulo el

bosquejo una propuesta orientada a hacer democrático el sistema educativo de modo que contribuya a hacer realmente democrática la precaria “democracia” colombiana.

Palabras clave: educación democrática; lazos secundordiales; currículo oculto; ejemplo.

* Cómo citar: Gómez Albarello, J. (2021). La impostura educativa y democrática en Colombia bajo el régimen de la Constitución de 1991. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 85-111. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a5>

Recibido: 11 de mayo de 2021.

Aprobado: 15 de junio de 2021.

Educational and Democratic Imposture in Colombia under the 1991 Constitution Regime

ABSTRACT

The mandate of articles 41, 45, 67 and 68 of the 1991 Constitution of Colombia can be summarized in a single principle: education must be democratic. This principle is far from being realized. In this article, I present evidence of its lack of realization, and an analysis of its possible causes. By way of conclusion, I outline a proposal aimed at

making our educational system democratic so that it might contribute to making the precarious Colombian 'democracy' truly democratic.

Keywords: democratic education; secondordial ties; hidden curriculum, example.

A impostura educativa e democrática na Colômbia sob o regime da Constituição de 1991

RESUMO

O mandato dos artigos 41, 45, 67 e 68 da Constituição colombiana de 1991 pode ser resumido num único princípio: a educação deve ser democrática. Este princípio está longe de ser realizado. Neste artigo, apresento evidência de sua falta de realização e uma análise de suas possíveis causas. A

título de conclusão, formulo as linhas gerais de uma proposta que visa democratizar o sistema educacional de forma a contribuir para a democratização da precária 'democracia' colombiana.

Palavras-chave: educação democrática; vínculos secundordiales; currículo oculto; exemplo.

Introducción

A diferencia de muchas de las constituciones que fueron promulgadas en el Siglo XIX y de buena parte de las reformas a la Constitución (1886) realizadas en el Siglo XX en Colombia (Valencia Villa, 1987), la Constitución (1991) fue el resultado de un amplio acuerdo suscrito por fuerzas políticas bastante diversas (Dugas, 1993). Las numerosísimas disposiciones de la Constitución fueron aprobadas por amplias mayorías (Cepeda, 1993). Sin embargo, ese acuerdo no logró transformar la política colombiana. Las instituciones creadas por ese pacto constitucional no tuvieron el efecto que sus autores se propusieron alcanzar. Muchos de los análisis realizados a este respecto tienen que ver con las instituciones de representación política, como por ejemplo Gómez Albarello (2019). Aunque esas instituciones no son ni la cabeza ni el centro de la sociedad¹, su función es claramente la de decidir sobre políticas públicas de alcance general y, de ese modo, contribuir a mantener la unidad de la sociedad.

En este artículo quisiera concentrarme en una dimensión usualmente soslayada en los análisis acerca del impacto de la Constitución (1991) en la política colombiana: el fracaso para realizar los principios constitucionales que establecen que todas las personas en Colombia han de ser educadas en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (art. 67), que la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación (art. 68) y que esa educación ha de ser realizada mediante el estudio de la Constitución y mediante prácticas democráticas (art. 41); en pocas palabras, que la educación para la democracia sea democrática². En la primera parte del artículo procuro mostrar porqué la educación para la democracia debe ser democrática, luego de lo cual hago referencia al modelo de democracia que concuerda con este principio constitucional. La segunda parte está dedicada a mostrar el fracaso en la realización de este principio, así como sus causas. A modo de conclusión, formularé el bosquejo de una propuesta orientada a hacer democrático el sistema

¹ En el Siglo XII, John de Salisbury (1990) acuñó la idea de que la unidad política era un “cuerpo político” y que su cabeza era el príncipe. En la edad moderna, las revoluciones liberales conservaron la metáfora del *cuerpo político*, pero pusieron las asambleas elegidas popularmente en el lugar del príncipe. Con el abandono de esta metáfora y su sustitución por otra de carácter espacial, los órganos representativos han sido concebidos como el “centro” de la unidad política. Sin embargo, esta concepción ha sido descartada por cuenta de la diferenciación funcional de la sociedad en esferas autónomas (Habermas, 1989; Luhmann, 1993).

² La importancia de este principio puede ser resaltada tomando nota del hecho de que los constituyentes de 1991 lo reiteraron varias veces. Uno puede juzgar esta reiteración como un defecto manifiesto de técnica normativa pues la redundancia desdice de la calidad formal de un texto constitucional. Sin embargo, esa misma redundancia disipa cualquier duda que pudiese haber acerca del hecho de que el modelo de democracia de la Constitución (1991) demanda una educación democrática. Además de los artículos ya citados, el artículo 45 establece que “el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”.

educativo de modo que contribuya a hacer realmente democrática la precaria “democracia” colombiana.

Una educación democrática para la democracia

La Constitución de Colombia (1991) no es la primera en afirmar que la educación debe ser democrática, esto es, que no basta enseñar valores democráticos, sino que también es necesario impartir esa enseñanza mediante prácticas democráticas. Las constituciones de México (1917), reformada en 1946 (artículo 3, II a); Panamá (art. 91, en la actualidad art. 87, 1972) y Nicaragua (art. 117, 1987) también contienen el mandato de que la educación debe ser democrática. Constituciones promulgadas posteriormente como la de Venezuela (art. 102, 1999) y Bolivia (art. 177, III, 2009) han incluido un mandato similar. Esto las hace más radicales que aquellas que se limitan a establecer el deber de que la educación debe impartir valores democráticos, como lo establecen las constituciones de Honduras (art. 151, 1982), El Salvador (art. 55, 1983), Paraguay (art. 73, 1992) y Ecuador (art. 66, 2008).

El mandato constitucional que establece que la educación debe ser democrática demanda una reflexión acerca de su significado. En una clave liberal, uno podría postular que en una sociedad plural las constituciones deberían guardar silencio acerca de la forma en la cual la ciudadanía debe ser educada. La toma de partido por la educación laica, como lo hacen por ejemplo las constituciones de Honduras y México, iría en contra del derecho de padres y madres a educar a su prole de acuerdo con valores religiosos. En efecto, si un régimen liberal reconoce la libertad de consciencia y la libertad religiosa, de ese reconocimiento se seguiría que quienes quisieran educar a su prole con valores religiosos pudiesen fundar y asociarse a escuelas con una orientación abiertamente religiosa.

La objeción liberal puede ser incluso de mucho mayor alcance. Si se parte de la idea de que los principios constitucionales tienen un valor procedimental pues su finalidad es asegurar la convivencia de grupos que tienen diferentes definiciones de vida buena (Rawls, 1971), entonces las constituciones no deberían inmiscuirse en la regulación de la forma como debe llevarse a cabo la educación. Si lo hicieran, estarían cruzando la frontera que separa el acuerdo acerca de lo justo, por un parte, de las definiciones culturales de vida buena a las cuales se adhieren los individuos por mor de su pertenencia a una determinada comunidad y a una cierta tradición, por la otra. De acuerdo con esta formulación de la teoría liberal, la idea de la justicia en una sociedad bien ordenada no debería sobrecargar a los individuos con la exigencia de adquirir virtudes democráticas por medio de la educación. La virtud y el vicio serían definiciones éticas, no morales, esto es, valoraciones idiosincráticas de la

acción humana, dependientes de la tradición y la experiencia de cada comunidad, no juicios imparciales cuya validez sería universal. Lo que pediría la teoría liberal a la ciudadanía sería meramente la adhesión a los principios y las reglas procedimentales de acuerdo con los cuales los grupos que profesan creencias diversas pueden llegar a acuerdos relativos a la regulación de su vida en común (Holmes, 1995, p. 175).

El agnosticismo liberal acerca de la educación de la ciudadanía es cuestionable. John Dewey (1916) delineó un contraste entre sociedades basadas en la tradición y sociedades basadas en la innovación del cual derivó un fuerte argumento en favor del carácter democrático de la educación. En efecto, según Dewey, en una sociedad basada en la continuidad de la tradición, lo que los educandos tienen que aprender es a enmarcar los problemas que se les presentarán en el futuro dentro de esa tradición para extraer de ella las correspondientes soluciones. Por el contrario, en una sociedad basada en la innovación y en el progreso, la ciudadanía se enfrentará continuamente a problemas nuevos para los cuales ninguna tradición tendrá soluciones claramente definidas. De ahí que los educandos tengan que adquirir el hábito de la indagación y la reflexión acerca de los valores en juego, los medios adecuados para la solución de los problemas y la consideración de las consecuencias de una u otra solución. Puesto que, en una sociedad democrática la solución será escogida en el marco de un proceso de deliberación colectiva, de ello se sigue que los educandos han de adquirir el hábito no sólo de investigar libremente sino de tomar en consideración la perspectiva de todos los participantes en el proceso de decisión.

Una sociedad autoritaria, no expuesta a cambios, puede darse el lujo de educar su niñez y juventud en el hábito de repetir lo que han aprendido sus mayores. Por el contrario, una sociedad democrática, en la cual la libre iniciativa genera continuamente oportunidades de cambio, estará expuesta a la disrupción y el desorden, a menos que sus miembros tengan la capacidad para definir la novedad de los problemas que tienen que resolver y la libertad para buscar diversas soluciones, así como las destrezas sociales para tomar en cuenta las perspectivas de sus conciudadanos y para articular una perspectiva común. Los educandos de una escuela autoritaria muy difícilmente estarán a la altura de estos desafíos pues sus hábitos mentales no concuerdan con lo que se espera de ellos en una sociedad democrática.

Una sociedad en la cual la gente tiene que estudiar simplemente para ganarse la vida realizando tareas que no considera significativas ni ennobecedoras puede conformarse con que sus miembros se limiten a aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, así como a adquirir competencias adicionales, según su tipo de trabajo (Dewey, 1916, p. 226). Si en esa

sociedad los encargados de tomar las decisiones son elegidos popularmente y si, ocasionalmente, la ciudadanía es llamada a participar en procesos colectivos de decisión, entonces las mismas competencias básicas referidas anteriormente podrían considerarse suficientes. Por el contrario, una sociedad que le atribuye valor a la participación de sus miembros en las decisiones que los afectan y que los llama a jugar un papel activo en la vida de la nación no puede contentarse con una educación semejante.

La educación que requiere una nación que se define a sí misma como “democrática, participativa y pluralista” ha de ser democrática. Tiene que ser una educación que haga a sus discentes sujetos, no meros objetos del proceso educativo, de lo cual se sigue que esos discentes han de tener la libertad para indagar y experimentar sin las restricciones escolásticas de un currículo único usualmente descontextualizado, así como para deliberar y decidir con otros acerca del significado y alcance de sus indagaciones y experimentos. Esta libertad no contradice el postulado de que la ciudadanía deba adquirir una serie de virtudes comunes durante su proceso educativo formal. Antes bien, esa libertad es un componente esencial de esas virtudes. Conviene recalcar que quienes se forman en el hábito de la libre indagación han de ser educados, además, en el reconocimiento de la libertad de sus compañeros y, por tanto, en la capacidad para que las soluciones colectivas articulen los puntos de vista de todos los involucrados (Honneth, 2013, p. 389).

Llegados a este punto, es posible indicar a qué modelo de democracia corresponde el principio constitucional de que la educación debe ser democrática. La Constitución (1991) claramente optó por un modelo en el cual, además de escoger representantes, la ciudadanía ha de contar con múltiples oportunidades para incidir en las decisiones que le conciernen tanto a nivel nacional, como regional y local, y tanto a nivel público como a nivel privado³. Este modelo de democracia representativa y participativa demanda a la ciudadanía el desempeño de un rol activo en la vida de la nación. Esa es la razón por la cual la Constitución (1991) establece que uno de los deberes ciudadanos es precisamente el de “participar en la vida política, cívica y comunitaria del país” (art. 95, núm. 5). Una constitución de este tipo no puede ser indiferente con respecto al carácter de la ciudadanía

³ De manera expresa, la Constitución (1991) establece que el servicio de salud se debe organizar con participación de la comunidad (art. 49), que la provisión de los servicios públicos por parte de empresas estatales debe contar con la participación de los usuarios (art. 369), que las organizaciones de usuarios y consumidores participarán en el estudio de las disposiciones que les conciernen (art. 78) y que la comunidad debe participar en las decisiones que afecten el medio ambiente (art. 79). No menos importante es el mandato constitucional de que las asociaciones de la sociedad civil (“asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales”) deben tener una estructura democrática proveyendo “instancias de participación, concertación, control y vigilancia” de su gestión pública (art. 103). La Constitución (1991) estableció, además, la posibilidad de que el legislador pueda establecer “los estímulos y medios para que los trabajadores participen en la gestión de las empresas” (art. 57).

a la cual le confía el funcionamiento de muchas de sus instituciones. Por eso, los autores del texto constitucional establecieron que la formación ciudadana tiene que ser democrática.

El modelo convencional de democracia, indirecta y representativa concibe el proceso político como un mercado en el cual en el lado de la oferta están los partidos y en el lado de la demanda la ciudadanía. De acuerdo con este modelo, la política es como el mercado en el sentido de que es un proceso regulado de competencia de organizaciones que ofrecen a los electores políticas públicas, del mismo modo que las empresas ofrecen bienes y servicios a los consumidores. En este proceso competitivo e instrumental se agota la mayor parte de su significado. En línea con este modelo, la ciudadanía es meramente una consumidora de mensajes relativos a las políticas públicas que más la beneficiarían. Así pues, del lado de la ciudadanía, el proceso político concierne fundamentalmente al registro de las preferencias de los votantes y en su traducción en propuestas de gobierno.

Un régimen constitucional que postula que la ciudadanía debe participar activamente en la vida de la nación y que, por ello, debe formarse democráticamente, encarna un modelo de democracia enteramente distinto. En este modelo la ciudadanía es una comunidad que se educa continuamente, esto es, que desarrolla sus capacidades de un modo que enaltece y ennoblece su vida. Por tanto, su relación con el proceso político no es instrumental; no se agota en la selección de los medios más efectivos para la realización de fines privados. Antes bien, su relación con el proceso político es la de agentes que despliegan su capacidad de aprendizaje para comprender juntos sus problemas comunes y encontrar juntos soluciones de beneficio común, y de este modo se reconocen recíprocamente como sujetos que aspiran a una vida justa y buena⁴.

El fracaso democrático en el sistema educativo colombiano: su evidencia y sus posibles causas

La intención de los autores del texto constitucional colombiano (1991) está lejos de ser realizada. En este artículo quisiera proporcionar evidencia del fracaso de la sociedad colombiana para realizar el postulado constitucional de que la educación para la democracia sea democrática y, además, considerar las posibles causas de ese fracaso. Los factores que tomaré en consideración son los siguientes: la escasa e inadecuada pedagogía constitucional; el vaciamiento electoral de la democracia en la escuela y la universidad; las prácticas clientelistas y gremialistas, así como la prevalencia de 'roscas' en los establecimientos educativos; la limitadísima capacidad de maestros y estudiantes para poner

⁴ Aquí he seguido la línea de análisis de C. B. Macpherson (1977), así como la de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1987) acerca del contraste entre modelos de democracia que conciben la política en términos instrumentales y aquellos que la asocian al desarrollo de las personas.

en cuestión los malos ejemplos de la vida política; y, finalmente, la vigencia de un currículo oculto de adaptación a un sistema político, económico y social que está en contradicción con los valores y principios constitucionales.

La evidencia

Uno de los más graves signos del deterioro de la cultura política colombiana es el aumento de personas que dicen estar dispuestas a apoyar a un líder que prescindiera del Congreso. Es cierto que este es un fenómeno que ha tenido lugar en muchos otros países. De acuerdo con las cifras de la Encuesta Mundial de Valores, el porcentaje de personas que en los Estados Unidos apoyaría a un líder de este tipo pasó de 32 % en el 2006 a 34 % en el 2011 y luego a 38 % en el 2017. En Colombia, este es un fenómeno mucho más alarmante. El referido porcentaje pasó de 30 % en el 2005 a 52 % en el 2012 y luego a 60 % en el 2018. Este aumento es, parcialmente, una consecuencia de la muy limitada confianza que la ciudadanía tiene hoy en los partidos políticos, así como en el Congreso. Sin embargo, conviene tener en cuenta lo siguiente. Si bien esa confianza se ha reducido sustancialmente, no en todos los países la ciudadanía está dispuesta a apoyar ampliamente a líderes autoritarios. La tentación populista es más pronunciada en países que tienen una cultura política más autoritaria que democrática. Tal parece ser el caso de Colombia⁵.

En el año 2016, el profesor de la Universidad de Massachusetts, en Amherst, Matthew MacWilliams (2016) reportó que el rasgo decisivo para saber si una persona apoyaría al líder populista Donald Trump sería que tuviera una personalidad autoritaria. Para llegar a esa conclusión, realizó una encuesta en la cual utilizó la escala desarrollada por el estudioso Stanley Feldman. Esta es una medición que circunvala la actitud defensiva con la cual las personas autoritarias se niegan a reconocerse como tales pues recurre a una estrategia indirecta consistente en cuatro preguntas acerca del tipo de educación que la persona encuestada estima adecuada para sus hijos. En el 2017, una firma encuestadora, el Centro Nacional de Consultoría, utilizó la misma metodología y encontró que el 61 % de los colombianos tiene un carácter autoritario (Semana, 2017).

⁵ En la más reciente ola de la Encuesta Mundial de Valores (2017-2020), el promedio de los más de 70 países encuestados indica que sólo el 25 % de la ciudadanía confía en los partidos políticos y sólo el 35 % en el parlamento. Sin embargo, la desconfianza ciudadana no se traduce automáticamente en el apoyo a líderes dispuestos a desconocer a los órganos representativos. En efecto, el coeficiente de la correlación entre la confianza en los partidos y el apoyo a líderes autoritarios es $-0,28$ ($p < 0,001$). Este coeficiente es estadísticamente significativo y tiene el signo correcto, esto es, a mayor confianza en los partidos menor es la confianza en líderes autoritarios. Sin embargo, la dispersión de los datos es muy amplia. Otro tanto sucede con el coeficiente de la correlación entre la confianza en el parlamento y el apoyo a líderes autoritarios el cual es $-0,04$, ($p < 0,001$). Esto refuerza lo dicho arriba: la menor confianza en los partidos y en el parlamento sólo se traduce en un amplio apoyo a líderes populistas allí donde hay una cultura política autoritaria.

Uno podría replicar que ese dato no refleja el efecto que ha tenido la Constitución de 1991 en la cultura política colombiana pues engloba a personas de varias generaciones, muchas de las cuales se educaron bajo el régimen de la autoritaria Constitución (1886). No obstante, otras mediciones muestran que la juventud de hoy crece imbuida de valores autoritarios, no democráticos. En efecto, los estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA, por su acrónimo en inglés) proporcionan una evidencia muy preocupante de esta realidad. Tres cuartas partes de los jóvenes colombianos encuestados en el 2009 y en el 2016 considera que una dictadura se justifica, cuando genera orden y seguridad. En ambos estudios, un poco más de dos terceras partes considera que también una dictadura se justifica, cuando genera beneficios económicos. Estos mismos estudios muestran una también preocupante aprobación de prácticas autoritarias (48 %) y corruptas (49 %)⁶. No obstante, hay una dimensión en la cual ha habido un significativo progreso: en la desaprobación de la violencia. A diferencia de sus pares latinoamericanos, los jóvenes colombianos están mucho menos inclinados a aprobar la justicia por mano propia (41 %) o el uso de la violencia contra quienes han cometido crímenes contra su familia (26 %). Además, se muestran mayoritariamente favorables a la idea de que la paz ha de alcanzarse mediante el diálogo y la negociación (80 %) (Schulz et al., 2018).

Coloquialmente, muchas de las personas que expresan pesimismo acerca de la capacidad del sistema político para reformarse ponen, sin embargo, su esperanza en la educación. Consideran que la superación de la dinámica facciosa y las prácticas clientelistas y corruptas podrá realizarse en el largo plazo mediante la inversión de grandes esfuerzos en el sistema educativo. A la luz de la evidencia que presenté anteriormente, esa esperanza es infundada. Tal parece que las nuevas generaciones seguirán reproduciendo los mismos vicios que aquejan la vida pública y privada colombiana, a menos que haya una reforma educativa que haga por fin democrática la formación de la niñez y la juventud. El primer paso para realizar una reforma de ese tipo es realizar un diagnóstico de las causas del déficit democrático del sistema educativo colombiano.

⁶ En las encuestas realizadas por el IEA (2009 y 2016), se les pregunta a los estudiantes si aprueban afirmaciones como las siguientes: “es mejor que los líderes gubernamentales tomen sus decisiones sin consultar a nadie; la gente que tiene opiniones diferentes del gobierno deben ser considerados enemigos; es correcto que el gobierno no cumpla con la ley, cuando lo considera necesario; la concentración de poder en una persona garantiza el orden; el gobierno debe cerrar los medios de comunicación que son críticos; si el Presidente no está de acuerdo con el Congreso, debe disolverlo; es aceptable que un empleado público acepte sobornos, si su salario es demasiado bajo; es aceptable que un empleado público utilice los recursos de la institución en la cual trabaja para su propio beneficio; los buenos candidatos deben darle beneficios personales a los votantes a cambio de sus votos; es aceptable que un empleado público ayude a sus amigos a obtener trabajo en su despacho”. Estudios de caso, como el de Medina et al. (2016), confirman la prevalencia de estas actitudes.

El escaso conocimiento del texto constitucional y la pedagogía pedante de los máximos tribunales

Hasta cierto punto es comprensible que los primeros años de vigencia de la Constitución se hayan caracterizado por una grave deficiencia en materia de pedagogía constitucional. Uno puede concederle el beneficio de la duda a las instituciones públicas encargadas de promover la enseñanza de la Constitución, las cuales tempranamente se esforzaron por fomentar la adquisición de conocimientos cívicos y disposiciones democráticas en los establecimientos educativos. Con tal fin, en 1994, el Congreso de Colombia aprobó las leyes 107 y 115. Empero, el resultado de este esfuerzo no fue positivo. Durante los años 1994 y 2000, cuando los estudiantes colombianos compararon por primera vez sus conocimientos cívicos con los de otros 27 países, ocuparon el último lugar. Sus respuestas dejaron en evidencia no sólo su precario entendimiento de nociones tan básicas como la de gobierno democrático. También revelaron una base de actitudes claramente autoritaria (Ortiz Jiménez y Vanegas Useche, 2001).

Los autores del citado estudio llamaron la atención acerca de varios factores que contribuyeron a este magro resultado: la limitada capacidad de comprensión de lectura de la gran mayoría de los jóvenes colombianos; relacionado con este hecho, las limitaciones materiales de los hogares de donde provienen muchos estudiantes: sólo un 7 % reportó que en su casa había 200 o más libros; así como la inadecuada preparación de sus maestros, un 40 % de los cuales escogió la opción no sabe o no responde, cuando se les preguntó qué es la educación cívica. Con el fin de remediar esta situación, cinco años después, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) estableció unos lineamientos acerca de la educación cívica y la pedagogía constitucional que son encomiables. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) puso su énfasis no en “los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria”: comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Estas competencias deben, a su vez, desarrollarse en tres dimensiones: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias⁷.

Con el fin de tener indicadores acerca de la adquisición de esas competencias, desde el 2012 la prueba de conocimientos estatal *Saber 11* incorpora una batería de preguntas acerca de la vida cívica. Un reciente estudio de Nancy

⁷ Alejandra Ariza (2007) sostiene que “los documentos [del Ministerio de Educación Nacional] que orientan la formación ciudadana en el nivel básico y a escala nacional privilegian la concepción liberal de democracia, restringiendo la formación ciudadana a la instrucción del individuo en los derechos fundamentales y en los valores para la convivencia” (p. 160). Yo estoy en desacuerdo. Los lineamientos del Ministerio de Educación (2006) establecen una serie de metas en la adquisición de competencias que incluyen el desarrollo de la capacidad para reconocer los conflictos, tomar en cuenta las perspectivas de los involucrados y participar en la vida pública, no sólo en el ámbito electoral. Estos lineamientos contrastan con la política del presidente con el tinte autoritario más marcado que hemos tenido durante los últimos treinta años.

Palacios y Miguel Armando Rodríguez (2019) muestra que estamos muy lejos de alcanzar los objetivos que se propuso el Ministerio de Educación Nacional hace quince años. Palacios y Rodríguez examinaron los resultados obtenidos por doscientos sesenta y cuatro estudiantes de tres tipos de instituciones escolares en la ciudad de Ibagué y, además, los encuestaron. A pesar de que están por encima de la media nacional, la gran mayoría tiene un nivel de cultura cívica muy limitada. Sólo unos cuantos tienen el conocimiento suficiente para participar en la vida pública y demandar rendición de cuentas a las autoridades. Lo peor es que, según lo reportan los propios estudiantes, este conocimiento se basa principalmente en cuestionarios de preparación para la prueba estatal, no en una asimilación de los contenidos básicos fundado realmente en el desarrollo de sus competencias cívicas.

Aunque por mandato de la propia Constitución esta debe ser enseñada en todos los establecimientos educativos, las universidades están muy lejos de corregir el pronunciado déficit de cultura cívica de las escuelas y colegios. Dos estudios acerca del conocimiento de la Constitución que tienen estudiantes de pregrado de psicología (Romero Espinosa y Mejía Vélez, 2012) y de ingeniería (Romero Espinosa y Mejía Vélez, 2013) ponen de presente la precaria formación que tienen muchos universitarios, la aversión hacia la participación política y la aprobación de prácticas clientelistas y corruptas. Además, hay muchas universidades en las cuales, con excepción de las facultades de derecho y los departamentos de ciencia política, no se enseña la Constitución. Para decirlo lapidariamente, el sistema universitario está de espaldas a la enseñanza de la Constitución. Quizá la evidencia más elocuente ello es el reciente libro *La educación en Colombia* de Moisés Wasserman (2021, pp. 46-51), exrector de la Universidad Nacional de Colombia. En las páginas que dedica al régimen normativo de la educación, Wasserman omite toda referencia a los artículos 41, 45 y 68 de la Constitución (1991). Wasserman, no sobra resaltarlo, es un intelectual bastante reconocido, quien publica una columna semanal en uno de los principales periódicos de Colombia, el diario *El Tiempo*. Si este es el caso del exrector Wasserman, ¿qué podemos esperar de muchos educadores de Colombia?

En una tesis de grado dedicada al tema de la pedagogía constitucional, los autores describen el rico entramado de instituciones que tienen responsabilidad con la difusión y enseñanza de la Constitución (Arias Díaz y Carrillo Barahona, 2015, pp. 93-101). En la cúspide de este sistema está la Corte Constitucional. De acuerdo con el planteamiento de John Rawls (1993, pp. 231-240) en su libro *Political Liberalism*, el tribunal constitucional de cada país es el parangón del ejercicio de la razón pública. Rawls destaca que ese tribunal es probablemente la única rama del Estado que realiza sus deliberaciones solamente con base en esa razón pública. En efecto, a diferencia de los magistrados

del tribunal constitucional, los votantes y los representantes popularmente elegidos están usualmente exentos de justificar sus decisiones con apego exclusivo a los valores y principios constitucionales comunes.

Uno podría decir que la Corte Constitucional colombiana actúa del modo propuesto por Rawls. Sin embargo, este tribunal está muy lejos del planteamiento rawlsiano según el cual sus juicios hacen más vívida y vigorosa la razón pública en el foro político. Muchas decisiones de la Corte son excesivamente largas y están redactadas en un lenguaje abstruso, de difícil acceso para la mayor parte de la ciudadanía. La Corte muchas veces se explaya en disquisiciones y repeticiones barrocas, alejadas del propósito de aclararle a la ciudadanía qué valores y principios están en juego en cada caso, cuáles son las soluciones posibles a los conflictos que tiene que resolver y por qué la solución escogida por ese tribunal es, a juicio de la mayoría de sus miembros, la más razonable. Los magistrados y sus asistentes parecen más interesados en persuadir a un público de expertos que en ilustrar a la opinión pública acerca de la aplicación de la Constitución (1991). La suya es entonces una pedagogía pedante y abstrusa, apropiada para una sociedad autoritaria que valora la impostura, no para una sociedad democrática que aprecia la rectitud y la claridad. Otro tanto se puede decir de los demás altos tribunales que remedan la pedantería de la Corte Constitucional con su vocabulario pomposo y sus largas y tortuosas frases.

Vaciamiento electoral de la democracia y reproducción de patrones autoritarios

El limitado conocimiento que tiene la mayoría de los estudiantes de la Constitución (1991) tiene mucho que ver con su limitada experiencia política en los establecimientos educativos. El contraste entre sus competencias básicas y su competencia política es dicente. A pesar del método tradicional de enseñanza, de todos modos, muchos estudiantes practican lo que aprenden. Lo hacen todos los días al echar mano de su capacidad básica de lectura, escritura y aritmética. Con los valores políticos sucede algo totalmente distinto. Esos valores siguen separados de su experiencia. No hay nada en su vida cotidiana que los acerque a un saber hacer práctico-político. Lo más grave, quizá, puede ser el hecho de que el intento de acercar la escuela a la experiencia democrática ha sido totalmente inadecuado. En contravía del modelo participativo de la Constitución (1991) y de la visión de la ciudadanía como una comunidad de agentes que continuamente aprenden, las instituciones creadas por la ley para fomentar valores democráticos en la escuela han terminado por reducirlos a una mera experiencia electoral. Este problema fue identificado elocuentemente hace dos décadas en uno de los primeros estudios sobre la democracia en la escuela.

En contraste con la idea de democracia como la construcción colectiva de un nuevo orden social, como una forma de ver el mundo, y como una democracia participativa, lo que puede estar sucediendo en muchos lugares de Colombia es que la democracia se está reduciendo a uno de sus mecanismos, es decir, el voto electoral y las elecciones representativas.

Cuando el año escolar empieza, las escuelas eligen un gobierno escolar y un personero estudiantil. Estas elecciones se conciben en muchos casos como una "simulación" de la característica del voto de las democracias representativas, y no como una posibilidad de construir colectivamente un orden escolar y de crear un gobierno escolar participativo y una comunidad educativa cimentada en fines y perspectivas comunes.

Se puede ver que el problema que la Constitución en 1991 trató de solucionar, se está reproduciendo en las escuelas: falta de control y responsabilidad entre los electores y los elegidos; falta de equilibrio en los poderes; estructuras de poder burocratizadas y centralizadas; y una aproximación formal al manejo de los derechos de los estudiantes. Generalmente, el personero estudiantil es sólo una figura formal en las escuelas de secundaria. La mayoría de las veces el personero no puede ejercer adecuadamente sus funciones en defensa de los derechos de los estudiantes porque los estudiantes no están informados, los profesores no están abiertos a esto, y las organizaciones estudiantiles son poco desarrolladas. (Rodríguez Rueda, 1999, p. 189)

Desafortunadamente, la noción de democracia con la cual se familiarizan los estudiantes en la educación básica y media sigue siendo la de una competencia electoral, dissociada de su experiencia cotidiana. La democracia, así concebida, ha quedado reducida a un certamen ritual que sirve desde temprano para despertar el afán narcisista de reconocimiento. No hay en esta práctica atisbos siquiera de un proceso de construcción colectiva de alternativas acerca de problemas comunes. Esta misma situación se reproduce en muchas universidades donde hasta hace poco tiempo ha habido rectorías o decanaturas ocupadas por personas que duran toda la vida en los cargos de dirección. Estos rectores y decanos sempiternos, incluso si son déspotas ilustrados, son déspotas, y con sus dichos y acciones difunden una concepción autoritaria de la organización educativa que termina siendo interiorizada como la forma normal de la vida universitaria⁸.

Con respecto a estas instituciones, la realización de elecciones en las cuales los estudiantes y profesores votan, pero no deciden, es de alguna forma un progreso. Aunque un consejo superior, encargado de tomar la decisión, puede apartarse por completo del resultado electoral, estas elecciones no decisivas

⁸ Un ejemplo revelador de este fenómeno es la siguiente descripción de la organización interna de una universidad privada muy prestigiosa en Colombia. "[E]n alguna ocasión, en el despacho de la rectoría, el maestro Hineirosa me tomó del codo y me condujo a la ventana de su oficina, desde la que se veía en ese momento la construcción de los bloques D y E, para decirme, palabras más, palabras menos: 'El Externado es como un ejército romano, que se constituye por legiones, que son los departamentos de derecho y las decanaturas de las otras facultades'" (Velandia, 2021).

permiten al menos registrar la voz de la comunidad universitaria. Se trata, sin embargo, para decirlo oximorónicamente, de una auténtica simulación democrática. Uno no puede dejar de notar que, en universidades donde los miembros de la comunidad educativa votan, pero no deciden, como la Universidad Nacional, la tasa de participación de los estudiantes es incluso más baja que la tasa de participación electoral a nivel nacional⁹, que es una de las más bajas del mundo¹⁰.

En un debate en la Cámara de los Comunes del Reino Unido, el diputado Tony Benn (UK Parliament, 1998, column 685) propuso un test para saber si uno vive en un sistema democrático. Según Benn, uno debería hacer las siguientes cinco preguntas a todas las personas poderosas: “¿qué clase de poder tiene?, ¿dónde lo obtuvo?, ¿en interés de quién lo ejerce?, ¿a quién le tiene que rendir cuentas? y ¿cómo lo puede remover del cargo?”. Estas preguntas desbordan completamente el marco electorero con el cual se concibieron las prácticas democráticas en los establecimientos educativos. Antes bien, ponen en evidencia que las instituciones educativas funcionan sobre una base autoritaria, tal y como lo resaltaré en las siguientes secciones.

Clientelismo y gremialismo en la educación

El vaciamiento electorero de la democracia tiene su correlato en otro fenómeno observado en muchos establecimientos educativos: la ausencia de una carrera docente y, donde ella existe, su desfiguramiento por cuenta de prácticas gremialistas y de espíritu de cuerpo, contrarias a todo sentido meritocrático. De este modo, muchos establecimientos de enseñanza, en lugar de ser un modelo a imitar en otros ámbitos, son apenas un espejo en el cual la sociedad ve reproducidas las prácticas que muchos encuentran cuestionables en la vida pública. En efecto, así como uno de los graves problemas del sistema político colombiano ha sido la falta de voluntad de los partidos políticos para liberar el servicio público de la interferencia clientelista, la sociedad colombiana ha permitido que en muchos establecimientos privados de enseñanza impere la arbitrariedad en los procesos de vinculación, permanencia y despido del profesorado.

En la esfera estatal, los directivos de muchas entidades vinculan a un gran número de empleados públicos mediante contratos con los cuales se les niega el

⁹ En efecto, en las votaciones de 2012, esa tasa fue del 19,6 %; en el 2015, 30,6 %; y en el 2018, 24,8 %.

¹⁰ Cabe agregar que, en algunas universidades públicas, el efecto de establecer elecciones para escoger al rector ha tenido un efecto siniestro. Como lo señala Daniel Mera (2021) en una reciente columna, hay universidades públicas donde los candidatos hacen campaña prometiendo dádivas al personal docente y administrativo que son patentemente irrazonables. Esto explica situaciones como la de la Universidad del Chocó, donde un acuerdo entre el sindicato de profesores y las directivas ha dado lugar a que los docentes de esta institución tengan los salarios más altos en el país, a pesar de que sus estudiantes ocupan “el último lugar en las pruebas Saber Pro en el 2019, el puesto 249 de las 249 instituciones universitarias evaluadas” (Mosquera, 2020).

carácter de tales. A diferencia de los empleados públicos propiamente dichos, que hacen parte de la carrera administrativa, estos empleados públicos irregulares están a merced de los patrones que controlan las redes de clientela, redes a las cuales se adscriben esos empleados para acceder y conservar sus empleos. La inadecuada y limitada implementación de la carrera administrativa en la burocracia estatal tiene su correlato en la ausencia de una verdadera carrera docente, que proteja a los profesores de la arbitrariedad de las redes de clientela privada que operan en muchos establecimientos de enseñanza.

La Ley General de Educación 115 (1994) establece una carrera y un escalafón docente únicamente para los establecimientos públicos de enseñanza. No dice nada al respecto de los establecimientos privados. Estos últimos se amparan en el artículo 101 del Código Sustantivo del Trabajo de acuerdo con el cual el contrato de trabajo “se entiende celebrado por el año escolar”. Si bien la Corte Constitucional (Sentencia C-483/95, 1995) declaró inexecutable la disposición que permitía suscribir contratos por tiempo menor, dejó en pie la referida disposición negando en la práctica la defensa que hizo la misma Corte de la estabilidad laboral como derecho mínimo fundamental de los trabajadores. Así las cosas, en Colombia es perfectamente legal que un establecimiento de enseñanza contrate sucesivamente a un docente cada año, manteniéndolo en la incertidumbre acerca de la continuidad de su relación laboral. Tan grave como lo anterior es la autonomía que muchas personas le reconocen a los establecimientos privados de enseñanza para despedir a un docente, cuando le plazca, a pesar de estar vinculado con un contrato a término indefinido¹¹.

La carrera docente, donde existe, protege al profesorado de despidos arbitrarios. Esta protección es la base más firme de la libertad de cátedra y uno de los pilares de la democracia en los establecimientos de enseñanza. Ningún efecto real tiene los principios constitucionales, si las instituciones legales le reconocen a los directivos de escuelas, colegios y universidades una autonomía que los anula. Es obvio que un profesor que depende de que las directivas renueven su vinculación cada año interiorizará cualquier expresión de censura de esas directivas con el fin de conservar su empleo. Con mayor razón, interiorizará su frustración ante cualquier situación irregular y se abstendrá de demandar transparencia y rendición de cuentas a esas mismas directivas. Parafraseando a Tony Benn, si uno no le puede preguntar a las directivas de un plantel educativo ¿a quién le tienen que rendir cuentas? y ¿cómo se las puede remover de su cargo?, ¿puede uno esperar que en ese plantel echen raíces valores y prácticas democráticos?

¹¹ Ejemplo de ello es la opinión emitida por Gustavo Duncan (2020) en su columna en el diario *El Tiempo* a propósito del despido de un profesor de la Universidad de la Sabana. Según Duncan esa universidad estaba “en su derecho de no renovar el contrato de un profesor muy reconocido, pero le debe una explicación a la comunidad académica” (la cursiva es mía).

La carrera docente es un componente fundamental de la democratización de los establecimientos educativos. Sin embargo, debería funcionar permitiendo la continua evaluación de los profesores, de modo que su permanencia y ascenso esté condicionada al cabal cumplimiento de sus deberes. Infortunadamente, este no es el caso en muchas instituciones públicas. El sindicato de docentes que trabajan en establecimientos públicos se ha opuesto reiteradamente a un sistema de evaluación que permita identificar qué profesores deben mejorar su desempeño pedagógico y cuáles deberían ser retirados de la carrera (Camargo, 2019). A la luz de los pobres resultados de los estudiantes colombianos en pruebas internacionales, esta oposición es bastante irrazonable. Es claro que hay graves deficiencias en la enseñanza y en el aprendizaje que, si bien no son imputables a los profesores, sí demandan de estos un mayor compromiso en su corrección. En lugar de ello, el sindicato de docentes ha cerrado filas para asegurar la permanencia en el cargo de todos sus miembros, sin ofrecer alternativas para el mejoramiento del desempeño pedagógico. Muchos profesores han participado en protestas orientadas a impedir la puesta en vigor de sistemas de evaluación más exigentes. Esto no es participación democrática sino una distorsión de la misma; es gremialismo y espíritu de cuerpo puro y duro, materializado en un inaceptable poder de veto sobre un componente de las políticas educativas.

En el ámbito universitario las cosas no son mejores. Hay muchos centros de enseñanza donde no se realizan evaluaciones de los profesores por parte de los estudiantes. En otros, esas evaluaciones son voluntarias, pero son pocos los estudiantes que las realizan pues usualmente no tienen ninguna consecuencia. Otra sería la situación, si las directivas académicas tomaran nota de las quejas y reclamos de los estudiantes en esas evaluaciones. Desde luego, no todas son razonables. Sin embargo, las universidades podrían evitar muchos casos de acoso sexual y de maltrato cuya ocurrencia ya ha empezado a ocupar las páginas de los periódicos (Jiménez et al., 2017), si hubiese un espacio en el cual la comunidad académica pudiese tomar medidas respecto de los docentes que abusan de su autoridad. Ese espacio sería una forma de hacer efectiva la rendición de cuentas, una práctica democrática sin la cual los valores democráticos no pueden echar raíces.

Los lazos secundordiales y la endogamia universitaria

En la década de los sesenta del siglo pasado, el antropólogo Clifford Geertz (1973) hizo una contribución decisiva a la comprensión del funcionamiento político de muchos estados que alcanzaron su independencia después de la Segunda Guerra Mundial. Según Geertz (1973), el carácter pluriétnico y plurirreligioso de las nuevas unidades políticas basadas en la competencia electoral dio lugar a la afirmación de lazos primordiales a expensa de los lazos cívicos, afectando

negativamente el funcionamiento de las nuevas instituciones. El lazo primordial es el que está basado en un apego fundado en los lazos de sangre y el parentesco, y también en la proximidad que muchos individuos perciben en ciertos contextos como fundamental para la continuidad de su existencia: el tener una misma lengua y unas mismas tradiciones o unas mismas creencias religiosas. La independencia política no contribuyó a aminorar la intensidad de esos lazos. Antes bien, donde grupos diversos tenían que competir por el control del poder de las instituciones públicas, la afirmación de esos lazos se convirtió en un recurso de la lucha política. De este modo, en vez de diluirse en favor del vínculo cívico universal de la ciudadanía, los lazos primordiales se convirtieron en el vínculo más importante en la vida de muchos individuos.

Un fenómeno similar ocurre en la sociedad colombiana, pero con los lazos de segundo orden. En Colombia no hay divisiones étnicas o religiosas tan intensas que motiven a los individuos a afirmar un vínculo primordial con una comunidad superior a la comunidad política. No obstante, durante el período conocido como *La Violencia*, la división partidista alcanzó una intensidad similar: el lazo con el partido prevaleció completamente sobre el lazo ciudadano (Perea, 1996). El Frente Nacional, un acuerdo consociacional entre los partidos Liberal y Conservador, desvaneció la intensidad del primero, pero no consolidó el último. En una sociedad secularizada y fuertemente orientada hacia valores materiales, pero con una gran desigualdad y una estructura autoritaria, los lazos *secundordiales* han adquirido una gran relevancia. Estos son los lazos que se forman más allá de los grupos primarios como la familia o la vecindad (Cooley, 1909, p. 23; Shils, 1957), en instituciones como las universidades y las asociaciones profesionales. No debería sorprendernos que los lazos secundordiales que se forman en estas instituciones y asociaciones socaven, en lugar de reforzar, los lazos ciudadanos. En efecto, el lazo secundordial por excelencia es la *rosca*: una red informal cuya pertenencia asegura acceso a cargos, recursos y privilegios de manera exclusiva a los miembros de la red, a cambio de favores recíprocos a los demás miembros y, sobre todo, de la lealtad a quienes ocupan un lugar central en esa red. La *rosca* se rige por un código similar al de la mafia: entre sus miembros hay un cierto sentido de honorabilidad, que sirve de medio para acuerdos que no tienen nada de honorables. Gracias a las *roschas*, ocurren fenómenos como el descrito por un profesor de una prestigiosa universidad privada: hay “lagartos y mediocres que tienen cátedras que no merecen, becarios por amiguismo, gastos no justificados, eternos directores de departamento que le han quitado espacio legítimo a varias generaciones” (Estrada, 2020).

En varias universidades de Colombia, hay *roschas* que han asumido un decidido carácter criminal, dadas las actividades fraudulentas que promueven. Bastaría mencionar sólo un par de casos. En la Universidad del Atlántico, el Comité de

Asignación y Reconocimiento de Puntaje le otorgó puntos salariales a docentes que publicaron en revistas cuya calidad académica es bastante cuestionable. Entre los beneficiarios de este sistema fraudulento hay un profesor a quien le reconocieron la publicación de más de cuarenta artículos de investigación al año (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021). En otras universidades el fraude es mucho más sofisticado: consiste en el acuerdo con profesores de otras universidades para incrementar artificialmente el número de citas de sus publicaciones con el fin de generar la apariencia de que tienen una relevancia académica de la cual realmente carecen y de ese modo inflar su salario. A este fenómeno se le llama coloquialmente “el carrusel de las publicaciones”. Un caso representativo de este fraude es el de los profesores que pertenecen a un grupo de investigación en criminología de la Universidad Católica, del cual es parte el decano de la Facultad de Derecho. Al ser confrontado con la evidencia de esta práctica, el decano se defendió así: “no hay ninguna norma legal que se haya vulnerado, como tampoco ninguna práctica académica malsana” (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021). Es imposible que universidades de este tipo le ofrezcan a la sociedad un modelo de corrección ética que contraste con las prácticas clientelistas que prevalecen en la esfera pública.

En la mayoría de las universidades más prestigiosas del país tanto públicas como privadas ocurre, además, un grave fenómeno de endogamia. Al revisar la hoja de vida de los profesores de facultades y departamentos de larga trayectoria histórica como derecho y economía en la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad Javeriana, la Universidad del Rosario y la Universidad Externado de Colombia, uno encuentra que la mayoría de los profesores hizo su pregrado en esa misma universidad. La endogamia, por meritocrática que sea, tiene bastantes efectos indeseables en la sociedad: tiende a reproducir esquemas de pensamiento similares, reduciendo la posibilidad de adoptar ideas nuevas, del mismo modo que la endogamia genética reduce la posibilidad de que un grupo incorpore genes nuevos. Esto ha motivado a los gobiernos de varios países a tomar medidas orientadas a combatirla (Horta y Yudkevich, 2016). Otro de los efectos indeseables de la endogamia académica es la consolidación de redes relativamente homogéneas que limitan la oportunidad de personas de otra proveniencia de acceder a altos cargos directivos en las instituciones estatales. El estudio realizado por Roth y Robayo (2015) sobre el perfil sociodemográfico quienes ocupan las posiciones en el alto gobierno mostró que el 54 % provenía de dos universidades privadas: los Andes y la Javeriana¹². En contraste con esta realidad, conviene tomar en cuenta que la mayor diversidad en la alta burocracia no sólo aumenta la legitimidad del Estado. Por mor de esa

¹² Este es un fenómeno cuya ocurrencia ha sido estudiada en otros países latinoamericanos como Brasil y Chile (Quaresma y Villalobos, 2018).

misma diversidad, la alta burocracia puede incorporar nuevas ideas que mejora sustancialmente la formulación e implementación de las políticas públicas.

El currículo oculto del sistema educativo

Uno de los conceptos más útiles para comprender el limitado efecto que tiene la enseñanza de la Constitución en el actual sistema educativo, y que seguiría teniendo si este no es reformado, es el del *currículo oculto*. Este concepto dirige nuestra atención a lo siguiente: “a la par con el currículo académico públicamente reconocido, hay una serie de actitudes que se transmiten en el centro de enseñanza, a propósito o de manera inconsciente, y que no son reconocidas abiertamente en dicho centro, a menos que los estudiantes las hagan conscientes” (Martin, 1983, p. 131)¹³. Esas actitudes están en correspondencia, por así decirlo, con las actitudes que demandan otros sistemas sociales en el desempeño de diversos roles. Por ejemplo, las actitudes adquiridas en las facultades de derecho están en correspondencia con lo que se espera de los abogados en el sistema judicial. Esta es la razón por la cual el currículo oculto es visto como el aprendizaje en una esfera micro de lo que se espera en la esfera macro de la sociedad (Vallance, 1983, p. 11).

¿Cuál es el currículo oculto vigente en el sistema educativo colombiano? Martin (1983, p. 130) llama la atención al hecho de que ningún sistema tiene uno y no más que uno; cada centro educativo tiene el suyo, el cual refleja la particular configuración de poder que se da entre directivas, profesores, estudiantes y personal administrativo. No obstante, a riesgo de incurrir en la falacia de la generalización abusiva, podría decirse que en muchos establecimientos educativos

[L]o que los alumnos irán aprendiendo por el camino, de manera implícita pero contundente, es que las posibilidades para el diálogo genuino son bastante limitadas, que no se puede confiar en la autoridad porque ella es arbitraria, que el orden se mantiene en realidad a la fuerza, que hay que morderse la lengua y, llegado el caso, que hay que 'comer callao'. (Gómez Albarello, 2018, pp. 316-317)

Es un juicioso resumen lo dicho hasta aquí. Donde la democracia ha sido vaciada de contenido y reducida a una pura experiencia electorera; donde prevalecen el clientelismo y el espíritu de cuerpo, los lazos secundordiales y la reproducción endogámica es virtualmente imposible que se consoliden prácticas democráticas genuinas tales como la demanda de transparencia y de rendición de cuentas. Esta

¹³ Otras definiciones más o menos concordantes del mismo concepto son las siguientes: “son las consecuencias no académicas pero educacionalmente significativas de la instrucción académica que ocurren sistemáticamente, pero que no se hacen explícitas en ningún nivel de la justificación de la educación” (Vallance, 1983, p. 11) y son “las normas, valores y creencias no explícitas que se le transmiten a los estudiantes mediante la estructura de sentido subyacente tanto al contenido formal como a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y en la experiencia en el salón de clase” (Giroux y Penna, 1983, p. 102).

observación permite resolver la aparente contradicción que el periodista Juan Pablo Calvás planteó acerca de la corrupción en Colombia. Este nota el hecho de que “aunque le achacamos todos los problemas a la falta de educación, son muchas veces los más educados quienes se aprovechan de su posición social para sacarle el cuerpo a la ley” (2018). Sería apresurado concluir que los corruptos se corrompieron en las escuelas, colegios y universidades, en el sentido de que fue en sus años de estudio formal que aprendieron a saltarse las normas. La conexión entre el funcionamiento de los establecimientos educativos y la corrupción es más sutil. En este sistema educativo autoritario, lo que se aprende es a no demandar responsabilidad, lo cual le deja el campo libre a quienes tienen los recursos para circunvalar el cumplimiento de la ley. No todos se atreven porque les falta audacia, pero donde la ambición, la audacia y los recursos se juntan, el efecto es el mismo. La ausencia de una sociedad capaz de demandar responsabilidad les deja abierto el camino. Este es el currículo oculto que socava la vida cívica en Colombia.

El sistema educativo y los malos ejemplos

En sus *Discursos sobre la primera década de Tito Livio* (libro III, cap. 22), Nicolás Maquiavelo (2016, p. 371) afirma que “si una república tuviera la suerte de que surgieran en su seno quienes renuevan las leyes con su ejemplo, impidiéndole que avance hacia su ruina y retrotrayéndola a sus orígenes, esta sería perpetua”. La tesis de Maquiavelo se basa en varias proposiciones que el florentino enuncia a lo largo de su obra. En el libro III, capítulo 29, Maquiavelo refrenda la opinión de Lorenzo de Medici según la cual lo que hace un señor termina siendo imitado por muchos pues la mirada de estos siempre está puesta en aquel. La eficacia del ejemplo puede tener su causa en varios mecanismos. Uno de ellos, el más básico, referido por Piaget (1995) es que uno interioriza la escala de valores de aquellos a quienes les reconoce autoridad. Otro más concierne al efecto moderador del ejemplo sobre la ambición de aquellos que quieren ascender en la escala jerárquica de la sociedad: para ser aceptados por quienes están en posiciones más altas, es preciso comportarse como estos lo hacen.

Un mecanismo adicional tiene que ver con la cualidad práctica del ejemplo. La enunciación de un valor se convierte en un modelo, cuando una persona lo materializa con sus acciones. Ese modelo se convierte en un saber-hacer, que quienes siguen el ejemplo reproducen luego en otras situaciones. De aquí se deriva la segunda proposición en la cual se basa la tesis de Maquiavelo: para que las leyes tengan algún efecto, es necesario que haya ciudadanos virtuosos dispuestos a hacerlas cumplir contra quienes las transgreden (libro III, cap. 1). Mas no es sólo el cumplimiento de la ley. Maquiavelo (2016), agrega,

[E]l renacer de una comunidad política puede deberse enteramente a la *virtù* de un solo hombre sin que ninguna ley lo estimule a realizar actos ejemplares, pues la *virtù* de hombres excepcionales tiene tanto prestigio y es un ejemplo tan eficaz, que los hombres buenos desean imitarlos y los malos se avergüenzan de llevar una vida tan contraria a la suya. (p. 307)

La tercera proposición en la cual se basa la tesis de Maquiavelo es que el ejemplo que renueva la república es aquel mediante el cual los ciudadanos expresan su profunda devoción hacia el bien común, incluso si ello implica hacer grandes sacrificios. En el libro II, capítulo 2, Maquiavelo afirma que lo que hace grande a la ciudad es la tutela del bien público; en el libro III, capítulo 22, sostiene que el mejor modo de actuación de un ciudadano es volcarse hacia el bien público, sin traza de ambición privada y en el mismo libro III, capítulo 3, Maquiavelo encomia la acción de Bruto de juzgar, condenar a muerte a sus hijos y ejecutarlos por haber conspirado contra la república recién establecida. Según Maquiavelo, este sacrificio era necesario para grabar en la memoria el castigo a los enemigos del nuevo régimen. Esta acción contrasta con la de Girolamo Savonarola de promover la adopción de una ley y luego negarse a cumplirla pues de ese modo puso en evidencia su partidismo y arruinó su reputación (libro I, cap. 45). Una cuarta proposición, que suplementa las anteriores, concierne a la importancia que tiene para la república la abundancia de hombres virtuosos. Al ser muchos en Roma, se controlaban mutuamente. El ejemplo de cada uno reforzaba el de los demás, inhibiendo su ambición. Esto, a su vez, redundaba en una mayor confianza del pueblo en sus gobernantes (libro I, cap. 30).

Esta digresión tiene como propósito resaltar el hecho de que la educación democrática no es una tarea que se agota en la escuela. Los líderes públicos, no sólo los gobernantes, cumplen una función pedagógica continua. Cuando lo hacen virtuosamente, renuevan y vivifican los valores que le dan legitimidad al régimen. Cuando no, propagan en el pueblo sus vicios¹⁴. En una sociedad autoritaria y corrupta, los establecimientos educativos, a los que les corresponde enseñar la Constitución (1991), tienen la carga de contrarrestar los anti-valores de los líderes públicos, cuando actúan en contravía de los principios democráticos. Sin embargo, es apenas comprensible que al final la enseñanza cívica termine socavada por su mal ejemplo. La mención a algunos hechos y dichos de los presidentes de Colombia, luego de promulgada la Constitución (1991), permite entender porqué la juventud de este país tiende a refrendar prácticas autoritarias y corruptas.

En efecto, luego de que estallara el escándalo de entrada de dineros del narcotráfico a su campaña, el entonces presidente Ernesto Samper, se negó

¹⁴ De ahí que Maquiavelo afirme que las faltas de los pueblos tienen su origen en los príncipes (*Discursos*, libro III, cap. 29).

a asumir cualquier responsabilidad por lo sucedido. Su defensa, “si se recibió plata de narcos, fue a mis espaldas” (El Tiempo, 1995), un verdadero modelo de negación plausible ha hecho carrera como un artilugio retórico para evadir las demandas de rendición de cuentas. Álvaro Uribe, por su parte, hizo de la descalificación de la justicia, de sus adversarios y, en general, de todas las personas que lo cuestionan, una forma habitual de responder a todo cuestionamiento. Sus seguidores, desafortunadamente, han interiorizado esta actitud y reproducen comportamientos en las antípodas de una verdadera cultura civil. La lista de pronunciamientos y acciones que encarnan antivalores constitucionales es, por supuesto, mucho más larga.

El sistema educativo debería ser un lugar en el cual estudiantes y profesores pudiesen someter a escrutinio los malos ejemplos de los líderes públicos. El contraste entre los valores y los principios constitucionales, y esos malos ejemplos debería suscitar al menos una reflexión entre los educadores y los educandos, y eventualmente una acción de rechazo ciudadano. Si bien esta demanda es loable, en las actuales condiciones, no parece plausible que se haga efectiva. Hay un obstáculo formidable que el sistema educativo tendría que superar: es el que proviene de su propia organización y prácticas internas. Si los establecimientos educativos tienen una estructura autoritaria, reproducen prácticas clientelistas y vacían la democracia de su verdadero contenido, es muy difícil que estos establecimientos faciliten el cuestionamiento de los malos ejemplos de los líderes públicos.

La discusión acerca de los malos ejemplos no se agota en los que provienen de la vida pública. Los establecimientos educativos deberían tener, además, espacios en los cuales pudieran abordarse los malos ejemplos, cuando ellos provienen de la familia. A este respecto, conviene tomar nota del hallazgo de Myriam Jimeno e Ismael Roldán (1996) acerca de la desobediencia como uno de los detonantes de la violencia intrafamiliar. Muchos padres demandan obediencia frente a tareas excesivas y órdenes absurdas, y recurren a la violencia, cuando perciben que son desobedecidos. Esa violencia es racionalizada de distintas formas, por ejemplo, en función de atributos personales del agresor (“irascible, nervioso, enfermo” [p. 118]). El tema es que el recurso continuo a la violencia se convierte “en un aprendizaje establecido, en un código cognitivo que induce a la pasividad y a la resignación, o al empleo de la violencia en futuras situaciones similares” (Jimeno y Roldán, 1996, p. 118). Una escuela autoritaria no está en capacidad de poner en cuestión el autoritarismo de los padres. Lo más probable es que esa escuela reafirme los códigos cognitivos y afectivos autoritarios adquiridos en la familia. Sólo una escuela democrática puede liberar a sus discentes del conjuro de tener que someterse a la violencia o encarnarla para no ser víctima de una agresión. De ahí la urgente tarea de reformar el sistema

educativo, para que la niñez y la juventud crezcan imbuidas del valor del respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia.

Conclusión: cómo hacer democrática la educación y realmente democrática la 'democracia' colombiana

Un lugar común en la conversación social en Colombia es el planteamiento según el cual reformar la política no solo es muy difícil, si no imposible. Esperar que los políticos actúen distinto, incluso bajo reglas sustancialmente distintas, sería ingenuo. Por esta razón, muchas personas cifran sus esperanzas en la educación de las nuevas generaciones. No obstante, no prestan atención al hecho de que el sistema educativo reproduce en su interior muchas de las prácticas que deploran, por lo cual es aún más ingenuo esperar que la política cambie pues la ciudadanía del futuro no recibirá una educación distinta. Este es precisamente uno de los mayores retos que tenemos: cómo reformar la educación para hacerla más democrática y, de ese modo, contribuir a que la “democracia” colombiana sea realmente democrática.

Uno de los puntos de partida de una futura reforma educativa debería ser el establecimiento de una auténtica carrera docente, donde no la hay, y el establecimiento de un riguroso sistema de evaluación, donde esa carrera ya existe. La carrera docente asegura la independencia del profesorado respecto de los vaivenes y veleidades que puedan tener las directivas de los establecimientos educativos. Le proporciona a cada profesor una base institucional para que pueda demandar transparencia y rendición de cuentas, rompiendo de este modo el efecto de las prácticas autoritarias prevalecientes en la actualidad. A su turno, docentes independientes podrán formar discentes autónomos.

Empero, este cambio no tendría un efecto renovador, si el ingreso y la permanencia en la carrera solidifica los lazos secundordiales existentes. Es preciso romper estos lazos mediante el establecimiento del más riguroso sistema meritocrático. Donde la carrera docente existe, es preciso revisarla a la luz del mismo criterio. De otro modo, esa carrera será un mero botín de los intercambios de redes de clientela, como tal parece ser la situación en muchos establecimientos educativos públicos, donde el profesorado se opone a un sistema de evaluación que penalice el insuficiente desempeño pedagógico. Esta es una situación que tiene que cambiar y para la cual se requiere de mucha voluntad política. En este orden de ideas, el sistema nacional de educación, ciencia y tecnología también debería revisar el sistema de acreditación de las universidades y dar fuertes estímulos a la exogamia académica.

Los establecimientos de enseñanza deberían, además, superar la concepción electorera de la democracia y trabajar en la construcción de instituciones que

aseguren, de verdad, la participación de la comunidad educativa en la dirección del proceso educativo. Esta participación debería, además, desdoblarse en una práctica pedagógica más flexible, en sintonía con las particularidades del contexto de cada centro educativo y orientada hacia el aprendizaje basado en la experiencia de la libre indagación y el descubrimiento, así como en la concurrencia con los demás, respetuosa y razonable, en el proceso de definición de los problemas y de construcción de las soluciones. Sería equivocado postular un currículo único, lo cual no significa que la educación no haya de estar orientada hacia virtudes comunes. Antes bien, el planteamiento original del Ministerio de Educación de fomentar la adquisición de competencias ciudadanas (comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras) sigue siendo una guía adecuada de la pedagogía democrática que requiere la ciudadanía del futuro.

El gran desafío es identificar el currículo oculto en cada centro educativo que conspira contra la adquisición de esas competencias. En tándem con esta tarea, los centros educativos deberían acometer otra: encontrar el espacio pedagógico para poner en cuestión los malos ejemplos o, dicho de otro modo, el currículo oculto de otras instituciones, que está en contradicción con los valores democráticos. Desde luego, todos estos cambios tienen que ir acompañados de una firme voluntad política de asegurar recursos para la educación de todas las personas de modo que su acceso sea universal y se ajuste al principio constitucional que le ordena al Estado promover “las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva” (art. 13,1991) (Gómez Albarello, 2018).

Agradecimientos

Quisiera agradecer a Doris Santos y Carlos Alberto Paz por valiosas conversaciones que tuve acerca de varios de los planteamientos presentados en este texto, así como a los evaluadores anónimos cuyas observaciones contribuyeron a mejorar la presentación de los argumentos de este texto.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 13 de junio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional n.º 116 de 20 de julio de 1991. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Arias Díaz, S. y Carrillo Barahona, C. (2015). *Pedagogía constitucional en Colombia: diagnóstico y propuestas para una educación cívica eficaz* [tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/174>
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanía y formación ciudadana: una aproximación. *Revista de Estudios Sociales* (27), 150-163. <https://doi.org/10.7440/res27.2007.10>
- Bowles, S. y Gintis, H. (1987). *Democracy & Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*. Basic Books.

- Calvás, J. (2018, 13 de febrero). *La mala educación*. El Tiempo. <https://bit.ly/2UgCXXD>
- Camargo, C. (2019). *Pertinencia de la evaluación de carácter diagnóstico formativa para los docentes del Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez Localidad de Suba* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca digital. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1573>
- Cepeda, M. (1993). *La constituyente por dentro: mitos y realidades*. Presidencia de la República.
- Cooley, C. (1909). *Social organization: a study of the social mind*. Charles Scriber's Sons.
- Corte Constitucional. (1995, 30 de octubre). Sentencia C-483/95 (José Gregorio Hernández Galindo, M. P.). <https://bit.ly/39xv0BG>
- De Salisbury, J. (1990 [1159]). *Policraticus: of the frivolities of courtiers and the footprints of philosophers*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dugas, J. (comp.). (1993). *La Constitución de 1991: ¿un pacto político viable?* Universidad de los Andes.
- Duncan, G. (2020, 22 de diciembre). *La libertad cuesta*. El Tiempo. <https://bit.ly/3gCDbkB>
- El Tiempo, (1995, 28 de julio). *Si se recibió plata de narcos, fue a mis espaldas: Samper*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-375661>
- Estrada, J. (2020, 15 de junio). *No te lo puedo creer*. El Radical. <https://elradical.info/no-te-lo-puedo-crear/>
- Geertz, C. (1973). The integrative revolution: primordial sentiments and civil politics in the new states. En C. Geertz (ed.), *The Interpretation of Cultures* (pp. 255-310). Basic Books.
- Giroux, H. y Penna, A. (1983). Social education in the classroom: the dynamics of the Hidden Curriculum. En H. Giroux y D. Purpel (eds.), *Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (pp. 100-121). McCutchan Pub Corp.
- Giroux, H. y Purpel, D. (eds). (1983). *Hidden Curriculum and moral education: deception or discovery?* McCutchan Publishing Corporation.
- Gómez Albarello, J. (2018). ¿Una paz maleducada e insostenible? Cómo la política educativa del Estado aleja a Colombia de la justicia, la democracia y la paz. En M. García Villegas (ed.), *¿Cómo salvar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro* (pp. 307-324). Ariel.
- Gómez Albarello, J. (2019). La apariencia 'democrática' de la Constitución de 1991: crisis y futuro de la representación política en Colombia y en el mundo. *Análisis Político*, 32(96), 103-121. <https://doi.org/10.15446/anpol.v32n96.83753>
- Habermas, J. (1989). La soberanía popular como procedimiento. *Cuadernos Políticos* (57), 53-69. <https://bit.ly/3iST47N>
- Holmes, S. (1995). *Passions and Constraints: on the theory of liberal democracy*. University of Chicago Press.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático: Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, (49), 377-395. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Horta, H. y Yudkevich, M. (2016). The role of academic inbreeding in developing higher education systems: Challenges and possible solutions. *Technological Forecasting and Social Change*, (113B), 363-372. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.06.039>

- Jiménez, C., Tapia, T., Cruz, N. y Vice Colombia. (2017). *La violencia sexual sí existe en universidades de Colombia*. Connectas. <https://bit.ly/3yqPmHh>
- Jimeno, M. y Roldan, I. (1996) *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Luhmann, N. (1993). *Teoría política del Estado de Bienestar*. Alianza Editorial.
- Macpherson, C. (1977). *The life and times of liberal democracy*. Oxford University Press.
- MacWilliams, M. (2016, 17 de enero). *The one weird trait that predicts whether you're a Trump supporter*. Politico Magazine. <https://politi.co/2SMMDJ1>
- Maquiavelo, N. (2016). *Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio*. Akal.
- Martin, J. (1983). What should do with a hidden curriculum when we find one? En H. Giroux y D. Purpel (eds.), *Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (pp. 122-141). McCutchan Pub Corp.
- Medina Palacios, A., Moreno Mosquera, G., Rosero López, J. y García Mosquera, R. (2016). La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. *Ciencias Sociales y Educación*, 5(10), 101-115. <https://doi.org/10.22395/csye.v5n10a4>
- Mera, D. (2021, 28 de febrero). *Desgobierno de las universidades públicas*. El Espectador. <https://bit.ly/3daIsOj>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mosquera, J. (2020, 4 de mayo). *¿Una monarquía hereditaria en la Universidad del Chocó?* Las 2 Orillas. <https://bit.ly/3gDcc8i>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2021, 3 de marzo). *Uniatlántico: Fiscalía analiza posible peculado en puntajes de escalafón*. <https://bit.ly/35ObGyp>
- Ortiz Jiménez, J. y Vanegas Useche, I. (2001). *Educación cívica en Colombia: una comparación internacional*. Ministerio de Educación Nacional-Icfes.
- Palacios, N. y Rodríguez, M. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e28.2116>
- Perea Restrepo, C. (1996). *Porque la sangre es espíritu: cultura política y violencia en Colombia*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1995). Essay on the theory of qualitative values in static ('Synchronic') Sociology. En L. Smith (ed.), *Sociological Studies* (pp. 97-133). Routledge.
- Presidencia de la República de Colombia. (1950, 7 de junio). *Decreto 2663 de 1950. Código sustantivo del trabajo*. Diario Oficial n.º 27.407. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33104>
- Presidencia de la República de Colombia. (1994, 7 de enero). *Ley 107 de 1994. Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 41.166. <https://bit.ly/3lZueTE>

- Presidencia de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Quaresma, M. y Villalobos, C. (2018). La reproducción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 65-87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Belknap Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Rodríguez Rueda, Á. (1999). La Educación para la democracia en Colombia. En J. Torney-Purta, J. Schwille y J. Amadeo (eds), *La educación cívica a través de los países: Veinticuatro estudios de casos nacionales del Proyecto Educación Cívica de la IEA* (pp. 173-197). International Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. <https://bit.ly/3cUFCgm>
- Romero Espinosa, O. y Mejía Vélez, S. (2012). Nivel de conocimiento de la constitución Colombiana y actitud con respecto a participar en política en estudiantes próximos a graduarse como psicólogos en una universidad privada de Bogotá. *Con-textos* (9), 1-18. <https://bit.ly/3zCjwo>
- Romero Espinosa, O. y Mejía Vélez, S. (2013). Conocimiento de la constitución colombiana y de la actitud hacia la participación política en estudiantes de ingeniería. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 21-39. <https://bit.ly/3cPX4IG>
- Roth, A. y Robayo, F. (2015). Perfil y representatividad de la alta función pública del gobierno central de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 31(54), 17-27. <https://bit.ly/3wEGygh>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Young people's views of government, peaceful co-existence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Springer.
- Shils, E. (1957). Primordial, personal, sacred and civil ties: some particular observations on the relationships of sociological research and theory. *British Journal of Sociology*, 8(2): 130-145. <https://doi.org/10.2307/587365>
- Semana. (2017, 3 de junio). *Colombia vuelve a la mano dura*. <https://bit.ly/3wHYoz3>
- UK Parliament. (1998). *European Parliamentary Elections Bill*. <https://bit.ly/3gDTj5n>
- Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. En H. Giroux y D. Purpel (eds.), *Hidden Curriculum and Moral Education: deception or discovery?* (pp. 9-27). McCutchan Pub Corp.
- Valencia Villa, H. (1987). *Cartas de batalla: una crítica del constitucionalismo colombiano*. Universidad Nacional de Colombia, Cerec.
- Velandia, M. (2021, 8 de febrero). *Muchas gracias, maestros, pero... 'next'*. El Radical. <https://elradical.info/muchas-gracias-maestros-pero-next/>
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.

Subjetividad campesina y acumulación de capital en Sonsón, Antioquia: 1997-2020*

Diego Alejandro Morales Zapata

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador

damoralesfl@flacso.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5051-2539>

RESUMEN

Este artículo problematiza el proceso de subjetivación campesina que tuvo lugar en Sonsón (Antioquia) entre 1997 y 2020, dentro del contexto neoliberal de acumulación de capital que se produce en ese periodo. El artículo analiza la formación de una subjetividad subalterna en el campesinado. En este sentido, apela a dos teorizaciones sobre las relaciones sociales de poder y desigualdad tanto estructurales como culturales: los conceptos de hegemonía y subalternidad, según Antonio Gramsci; y el de acumulación por desposesión, desarrollado por David Harvey.

El enfoque metodológico utilizado en la investigación fue cualitativo, apoyado en el método etnográfico y complementado por análisis y revisión documental. La investigación postula que el modelo de acumulación desarrollado en Sonsón alrededor de la agroindustria del aguacate ha implicado relaciones de desposesión interiorizadas por los campesinos como una subjetividad subalterna de proletarización y emprendimiento.

Palabras clave: aguacate; campesinado; desposesión; emprendimiento; neoliberalismo; Sonsón; subalternidad.

* Cómo citar: Morales Zapata, D. (2021). Subjetividad campesina y acumulación de capital en Sonsón Antioquia: 1997-2020. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 113-137. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a6>

Recibido: 20 de enero de 2021.

Aprobado: 25 de marzo de 2021.

Farmer Subjectivity and Capital Accumulation in Sonsón, Antioquia: 1997-2020

ABSTRACT

This article has as its central theme the process of peasant subjectivation in Sonsón, Antioquia, between 1997 and 2020, within the neoliberal context of capital accumulation. It problematizes the formation of a subaltern subjectivity in the peasantry, appealing to two theories about social relations of power and inequality, both structural and cultural: the concepts of hegemony and subalternity, according to Antonio Gramsci, and that of accumulation by dispossession, as developed by David Harvey. The methodological approach

used was qualitative with a mainly ethnographic method, complemented by documentary analysis and review. The research shows that the model of accumulation developed in Sonsón around the avocado agroindustry has implied dispossession relations, internalized by the peasants as a subaltern subjectivity of proletarianization and entrepreneurship.

Keywords: avocado ; peasantry; dispossession; entrepreneurship; neoliberalism; Sonsón; subalternity.

Subjectividade camponesa e acumulação de capital em Sonsón, Antioquia: 1997-2020

RESUMO

Este artigo centra-se no processo de subjectivação camponesa em Sonsón-Antioquia entre 1997 e 2020, no contexto neoliberal da acumulação de capital. Problematiza a formação de uma subjectividade subalterna no campesinato, apelando a duas teorias sobre relações sociais de poder e desigualdade, tanto estruturais como culturais: os conceitos de hegemonia e subalternidade, segundo Antonio Gramsci, e o de acumulação por despossessão, tal como desenvolvido por David Harvey. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa

com um método principalmente etnográfico, complementado por análise e revisão documental. A investigação mostra que o modelo de acumulação desenvolvido em Sonsón em torno da agro-indústria do abacate tem implicado relações de despossessão, interiorizadas pelos camponeses como uma subjectividade subalterna de proletarianização e empreendedorismo.

Palavras-chave: subalternidade; neoliberalismo; despossessão; campesinato; abacate, empreendedorismo.

Introducción

Hasta hoy, la subjetividad antioqueña es un objeto en disputa disciplinar desde diferentes abordajes. Estos enfoques se dividen entre los que reproducen una versión hegemónica y los que, con diferentes énfasis, la someten a juicio. Los primeros tienen enfoques más subjetivistas, como el de Correa y Jaramillo (2002) sobre el papel del “ethos antioqueño” en la formación de empresas capitalistas; el de Betancur (1987), que es una oda al “modo de ser antioqueño”; o el de Téllez (2010), que exalta el papel de la colonización antioqueña para la competitividad nacional y regional. Los opuestos son fuertemente históricos, de sociología rural y economía política, suelen centrarse en los procesos de “colonización antioqueña” como formadores históricos de la ruralidad regional y nacional, que incluye la subjetividad que le es propia. Entre ellos destacan el de Tirado (1979), que señala las desigualdades propias de dicha colonización; el de Palacios (2009), que examina la formación de la economía cafetera; y el de Appelbaum (2007), que aporta una mirada a la subjetivación antioqueña desde la racialización.

Ahora bien, estas aproximaciones, con sus diferencias, se inscriben dentro de la conflictividad social y política-histórica de la sociedad antioqueña y colombiana como manifestación intelectual, académica y cultural, sin que en todos los casos sea fácil posicionarlas en dichos conflictos. Consideramos, en este sentido, que los procesos estructurales de acumulación de capital han formado objetivamente a los campesinos antioqueños como sujetos sociales y, al tiempo, han creado las condiciones del conflicto social en que las clases dirigentes —comerciantes, empresarios, industriales y terratenientes— edificaron la representación hegemónica del campesino regional que les permitió asimilarlos en ella política y culturalmente, con una pretensión universal, mediante el despliegue de fuertes dispositivos simbólicos de trabajo intelectual. Esta representación convirtió a la figura campesina hegemónica en una piedra angular de la subjetividad regional. Así, se depositaron en la subjetividad campesina antioqueña rasgos funcionales a los intereses dominantes, como el ánimo de acumulación de riqueza, la laboriosidad abnegada, el conservadurismo, el blanqueamiento¹, entre otros.

El problema de la construcción social de la subjetividad campesina en Antioquia es un proceso de identificación, asimilación y reconocimiento de sujetos subalternos hacia sus dirigentes, es decir, un proceso de subjetivación política definido por relaciones de desigualdad y poder históricamente

¹ Según Virginia Gutiérrez de Pineda (1994), el blanqueamiento en Antioquia es a la vez una condición racial y económica: “Ello significa que Antioquia ha dado un vuelco en sus tradicionales prejuicios y la discriminación racial es hoy puramente económica: se es negro biológicamente por raza, pero por cultura se es “negro” por ausencia de riqueza. Vale decir, un negro con plata es blanco; un blanco sin dinero es un “negro” (p. 411).

conflictivas. Este proceso ha dado lugar a la hegemonía de determinados sujetos sociales sobre otros a partir de una contradicción entre una posición objetiva en el mundo social y la consciencia sobre esta, que ha alimentado una correlación de fuerzas vigente a nivel regional y nacional.

Con esto presente, el municipio de Sonsón y los campesinos locales resultan importantes como espacio social y sujetos de estudio por dos razones fundamentales. La primera de ellas es su acumulado de vida y cultura campesina, que aún pervive y que deviene de su historia como centro del colonialismo antioqueño. La segunda es el desarrollo reciente de procesos de acumulación neoliberal, como la construcción de hidroeléctricas y la implantación de la agroindustria del aguacate, que se gestaron y crecieron en medio del conflicto social armado y que incluyeron la dimensión subjetiva del campesinado.

Este artículo propone, entonces, como parte de una investigación más amplia², que la transformación de la subjetividad campesina en Sonsón, a partir de la implantación del modelo neoliberal de acumulación y de la conflictividad social entre 1997 y 2020, especialmente mediante la eliminación de la oposición social a dicho modelo y con el desarrollo posterior de la agroindustria del aguacate, se ha caracterizado por la subalternidad como dimensión destacada de esta subjetividad.

Metodológicamente³, la investigación base fue de enfoque cualitativo con un método etnográfico nutrido por el análisis documental. Se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas y no estructuradas a campesinos, intelectuales orgánicos, trabajadores de la cultura y habitantes de Sonsón. Por otro lado, tuvo lugar una revisión documental de archivos y prensa, lo que aportó información sobre los cambios en la organización económica rural de la subregión y el municipio. De este modo, las diferentes metodologías se llevaron a cabo en sinergia

² Este artículo deriva de la tesis de maestría en sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Ecuador, denominada *Imposición de la Subalternidad sobre el campesinado en el marco de procesos de acumulación y hegemonía. El caso del municipio de Sonsón, subregión del oriente de Antioquia (Colombia) 1997-2020*. El trabajo de campo tuvo lugar en dicho municipio y actualmente (abril de 2021) la tesis se encuentra aprobada.

³ Las entrevistas en la investigación base se disgregaron de la siguiente manera: once fueron hechas a campesinos de Sonsón y nueve a intelectuales locales o trabajadores de la cultura, según la definición gramsciana. La revisión documental se realizó principalmente en fuentes oficiales accesibles como las bibliotecas y archivos públicos del municipio de Sonsón. La investigación se centró en la producción cultural y artística. Se analizaron textos entre los que se encuentran etnografías y trabajos sobre la vida rural local, bibliografía sobre el conflicto armado en el municipio, informes de prensa y datos oficiales sobre el cultivo de aguacate, teniendo como criterio de selección temporal el periodo 1997-2020. Todo el trabajo de campo tuvo lugar entre enero y marzo de 2020. En el caso de las entrevistas se siguieron los protocolos éticos de la investigación y, mediante consentimiento informado, la mayoría de las personas autorizaron la publicación de sus nombres y otras participaron de manera anónima.

para responder a una indagación sobre la relación conflictiva entre subjetividad y estructura económica.

Luego de esta introducción, se presenta la fundamentación teórica de la investigación basada en las elaboraciones conceptuales de David Harvey, Massimo Modonesi y Antonio Gramsci. En segundo lugar, se expone una contextualización histórica sobre la formación del sujeto campesino en la región antioqueña. En tercer lugar, se analiza la estructura económica de Sonsón y su relación con la subjetividad campesina, durante el periodo 1997 y 2020, teniendo como eje la agroindustria aguacatera. Finalmente, se examina la transformación de dicha subjetividad desde la perspectiva de la subalternidad. El artículo concluye respondiendo a la pregunta por los cambios en dicha subjetividad. En este sentido, plantea una relación entre algunos de sus rasgos y el proceso reciente de acumulación neoliberal manifiesto a nivel local, además de sugerir algunos aportes de esta investigación al debate en que se inserta.

Desposesión y subalternidad

El punto de partida teórico de este trabajo es una comprensión de la sociedad en que la práctica social de los sujetos, principalmente en la que se establecen las relaciones sociales para la producción y reproducción de la vida material, es el asiento en el que crecen y desarrollan las otras dimensiones de la vida social como la cultura, la ideología, la religión, la política o las relaciones jurídicas. De esta manera, este trabajo se distancia de las lecturas de la subjetividad en general, y antioqueña en particular, que explican la organización económica de la sociedad como resultado de la voluntad y consciencia de los sujetos (Correa y Jaramillo, 2002; Téllez 2010).

En segundo lugar, la subjetividad, la cultura y en general de las representaciones sociales no son entendidas aquí como meras derivaciones de las relaciones materiales. Al contrario, estas se configuran y son intervenidas desde una perspectiva histórica que da forma a las clases como sujetos sociales primordiales sobre los individuos. El papel de estos últimos siempre está en función del grupo social al que adhieren.

Ahora bien, la enunciación de la clase como sujeto central de esta investigación, específicamente el campesinado, remite a una comprensión de las relaciones sociales que da cuenta de su conflictividad, más que de su armonía. El abordaje desde la perspectiva del conflicto social es necesario para centrarse en cuestiones como la distribución de la tierra y los recursos naturales, los flujos campo-ciudad o las luchas armadas e ideológicas.

A modo de posicionamiento, el lector no puede esperar encontrar la ficción de la neutralidad valorativa en este trabajo. Al partir del conflicto social, tiene ante sí un esfuerzo comprometido por elaborar la experiencia en el mundo social del campesinado como clase subalterna y despojada. Este punto de partida controvierte la versión social e institucionalmente autorizada y reproducida sobre este sujeto social.

Estos presupuestos epistemológicos, en especial la comprensión de la realidad social a partir de la distinción entre su base material y las representaciones sobre ella elaboradas, alumbran la articulación de los dos referentes teóricos aquí principales: Antonio Gramsci y David Harvey, así como la forma posterior de exponer los resultados en dos bloques que obedecen a esta lógica. Tal fundamentación teórica, sumada a la exposición sobre las condiciones empíricas de formación histórica del sujeto campesino en Antioquia, permiten entender la pertinencia de estos dos referentes para atender al problema planteado y discutir con sus abordajes descritos.

Acumulación por desposesión

Las transformaciones económicas en Sonsón entre 1997 y 2020, así como su impacto en la vida campesina, se abordan desde el aporte teórico que hace el economista y geógrafo norteamericano David Harvey al concepto conocido en la tradición marxista como acumulación primigenia y que denomina acumulación por desposesión.

Este concepto de acumulación primigenia permite explicar, desde una perspectiva histórica, la gestación de la sociedad capitalista y, sobre todo, de relaciones que le son distintivas, como el régimen de trabajo asalariado, la subsunción del campo a la ciudad, la concentración de la propiedad y la privación de medios de producción como la tierra a la masa de trabajadores. Marx (1974) lo formula en el capítulo XXIV del libro 1 de *El Capital. Crítica de la economía política* cuando describe las luchas de apropiación burguesa de las tierras comunes y campesinas en Inglaterra durante el siglo XVI que desembocaron en: i) la expropiación de los campesinos para proveer fuerza de trabajo a las nascentes industrias urbanas y convertir sus parcelas en pastos para el ganado; ii) el crecimiento de población en condición de vagancia; iii) los cercamientos; iv) y, en general, la sujeción del campo a los centros urbanos y de comercio. Todo este proceso fue llevado a cabo por la burguesía nascente, algunos terratenientes y el Estado.

El concepto pasaría desde entonces por múltiples redefiniciones, pero conservando su esencia. Rosa Luxemburgo (1912) introduce una dimensión geográfica al concepto cuando piensa el proceso de acumulación originaria en el marco de

la acumulación ampliada del capital, en la que el imperialismo y el colonialismo europeo se han enfrentado con formas de organización social aún no sometidas al capital. El aporte resulta importante porque abre la posibilidad de pensar la inserción de relaciones capitalistas en contextos no céntricos, es decir, su movilidad global. De esta manera, se generan cambios como la reprimarización de la economía mediante los monocultivos, sin dejar de lado el papel de la violencia.

Recientemente, Silvia Federici (2010) integra la teoría feminista y el concepto de acumulación por desposesión en su análisis del papel de la mujer en la transición feudalismo-capitalismo. Su atención está en el trabajo no remunerado de la mujer para la reproducción de la fuerza de trabajo como condición de la explotación del hombre, y en su diferencial perjuicio por los cercamientos de las tierras comunes en Europa, procesos que significaron para las mujeres la desposesión de la autonomía sobre su cuerpo.

Ahora bien, específicamente el desarrollo que hace David Harvey (2005) al concepto de acumulación originaria (renombrándolo acumulación por desposesión) resulta pertinente para este trabajo por diversos motivos. En primer lugar, Harvey extiende su alcance al periodo neoliberal (contemporáneo) de acumulación de capital y no lo considera solo como momento de génesis o parto, como lo hace Marx. Para el autor norteamericano, la acumulación por desposesión es un proceso permanente con que, en el marco de la acumulación ampliada (global) del capital, se solventan sus crisis. La perspectiva geográfica crítica de Harvey destaca cómo la debacle de centros históricos de acumulación (Norteamérica y Europa) relocaliza el capital en países, actividades y zonas más favorables a su reproducción, generalmente Latinoamérica, África y parte de Asia. Esto genera un choque permanente con formas de vida, culturas y economías menos articuladas y dependientes del capital a nivel internacional, frecuentemente indígenas y campesinas. Como señala Harvey (2005):

La reciente depredación de los bienes ambientales globales (tierra, aire, agua) y la proliferación de la degradación ambiental, que impide cualquier cosa menos los modos capital-intensivos de producción agrícola, han resultado de la total transformación de la naturaleza en mercancía. La mercantilización de las formas culturales, las historias y la creatividad intelectual supone la total desposesión –la industria de la música se destaca por la apropiación y explotación de la cultura y la creatividad populares. La corporativización y privatización de activos previamente públicos (como las universidades), por no mencionar la ola de privatización del agua y otros servicios públicos que ha arrasado el mundo, constituye una nueva ola de “cercamiento de los bienes comunes”. Como en el pasado, el poder del Estado es usado frecuentemente para forzar estos procesos, incluso en contra de la voluntad popular. Como también sucedió en el pasado, estos procesos de desposesión están provocando amplia resistencia, de esto se trata el movimiento antiglobalización. (pp. 114-115)

Por otro lado, este desplazamiento del capital no es solo geográfico, sino productivo. Las economías en que se asienta suelen reprimarizarse. Las consecuencias sociales y ambientales que ello tiene, al volcarse al extractivismo para el mercado internacional en bienes como minerales, petróleo o agroindustriales, afectan especialmente a la ruralidad y los sujetos que la habitan.

Este mecanismo de acumulación capitalista para solventar la crisis se caracteriza por apalancarse en procesos políticos, específicamente de violencia y coerción, a manos de agentes privados como empresas, pero también del mismo Estado o paramilitares. Estos arremeten contra poblaciones o sujetos que generan algún tipo de resistencia y que terminan siendo despojados violentamente de los medios para la reproducción de su vida material e inmaterial. Así, estos medios pasan a ser propiedad blanqueada (legalizada) de las clases dominantes: empresarios, industriales y comerciantes bajo diferentes formas.

Subalternidad y subjetividad

Dentro de esta perspectiva teórica, la subjetividad aparece como una interiorización de la experiencia objetiva en el mundo social que tiene los sujetos, especialmente la del conflicto. Se trata de un proceso está mediado por las relaciones de poder culturales e ideológicas que le dan forma. Esta aproximación teórica deriva de los conceptos que se recogen de Antonio Gramsci: hegemonía y subalternidad, en su formulación por Massimo Modonesi (2010) relativa a la subjetividad. Se considera su carácter orgánico, es decir, su interdependencia teórica.

En el pensamiento de Gramsci (2013), el concepto de hegemonía se refiere a la subjetivación o interiorización de una determinada concepción del mundo por diferentes sujetos sociales, así como a la formación de la unidad orgánica nacional a partir de un proyecto político y a la dirección política, intelectual y moral. Todas estas son todas formas de expresar la misma cuestión. Este concepto es formulado por el autor italiano a partir del problema empírico que denomina "cuestión meridional", esto es, la coexistencia de una empobrecida masa campesina en el sur de Italia frente a un norte industrial y la manera en que los campesinos del sur sirvieron voluntariamente a la represión, en la década de 1920, contra las huelgas obreras en el norte. La respuesta que aporta es la hegemonía. Este concepto se refiere a la adopción por parte de una clase de una concepción del mundo que no les es propia o no refleja su experiencia en el mundo social. Los intelectuales de las clases dirigentes (principalmente religiosos en su estudio), mediante trabajo cultural, integraban en la visión del mundo de terratenientes y burgueses a los campesinos pobres y los enfrentaban a los obreros comunistas del norte de Italia.

Para Gramsci (1967), los intelectuales orgánicos son aquellos que inscriben su trabajo en función de los intereses y concepción del mundo de una clase social. Mediante su producción cultural, unifican en un proyecto nacional oligárquico o nacional popular, según sea el caso, a aquellas clases no antagonicas, es decir, generan consenso, identidad y reconocimiento. Este direccionamiento político, que es al mismo tiempo intelectual, moral, cultural e ideológico, forma la subjetividad y a los mismos sujetos sociales, en términos de su práctica, como interiorización de una experiencia en el mundo social (sociedad capitalista) (Modonesi, 2010).

Al tratarse de una relación social de poder, es decir, de desigualdad que no se reduce a la dominación, sino que genera consenso, el otro extremo del sujeto hegemónico es el subalterno. La subalternidad, como subjetividad, es la aceptación de una condición de inferioridad y la introyección de una visión ajena del mundo. El subalterno carece de autonomía, de capacidad de formular un proyecto propio al conjunto de la sociedad y de comportarse como clase. Por lo tanto, es dirigido política e intelectualmente y no se reconoce en quienes comparten su condición objetiva de explotación u opresión. Al contrario, rompe con ellos. Puede ser ejemplificado como aquel trabajador que se identifica con su patrón más que con otros trabajadores. Se trata, pues, de la interiorización de una relación de poder en la que se es parte subalterna:

Después de Gramsci, ninguna reflexión sobre el conflicto y la emancipación puede restar importancia a la *subalternidad* como expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos, base y, por ende, punto de partida ineludible de todo proceso de conflicto y emancipación. (Modonesi, 2010, p. 30)

Ahora bien, todo esto hace clara la disección que, con fines comprensivos, hace Modonesi (2010) de las categorías de Gramsci para entender la subjetividad. Antagonismo, subalternidad y autonomía forman, para el autor, dimensiones contingentes de la subjetividad, es decir, nunca son absolutas y el hecho de que una prime sobre las otras depende de la correlación de fuerzas en la lucha hegemónica y contrahegemónica. Las tres expresan momentos experimentados por los sujetos sociales en esta lucha: rebeldía, sumisión y emancipación, respectivamente. En este sentido, afirma Modonesi (2010):

Sostengo, por el contrario, la posibilidad de articularlos, reconociendo

un nivel de homología teórica entre ellos que, junto a la especificidad de cada uno, permite configurar una triada categorial, un enfoque tripartito en donde subalternidad, antagonismo y autonomía resultan complementarios en la medida en que iluminan tanto una dimensión y un aspecto simultáneo —sincrónico— así como un pasaje significativo que permite hilar una lectura procesual diacrónica. (p. 18)

Con esto presente, es posible ver las eventuales conexiones entre las dos propuestas teóricas planteadas. La formación de una subjetividad subalterna en el campesinado de Sonsón podría entenderse como un proceso de desposesión de las otras dos dimensiones: antagonismo y autonomía. Todo esto significa un esfuerzo hegemónico afirmativo en el marco del proceso neoliberal de acumulación de capital, lo que sería la integración de las transformaciones en la estructura económica de una sociedad y la transformaciones culturales, ideológicas y subjetivas que se encarnan en sujetos campesinos.

Génesis y desarrollo del sujeto social campesino en Antioquia

Desde el punto de vista sociológico, la formación del campesinado como sujeto social en la región antioqueña debe ser entendida en el marco del proyecto de modernización capitalista a nivel nacional. Históricamente, la sujeción del campo a la ciudad en Colombia y la región, aunque hunde sus raíces en el periodo colonial, inicia en el siglo XIX y su principal manifestación son las oleadas de colonialismo antioqueño⁴. Estas están marcadas por una profunda conflictividad social y relaciones de desigualdad, especialmente en cuanto a la apropiación de la tierra. Según Tirado (1979), este proceso económico y cultural tuvo como punto de partida el sometimiento que industriales y comerciantes, enriquecidos mediante actividades como la minería, ejercieron con el apoyo estatal sobre la población desclasada. La forzaron a colonizar territorios aún inexplotados u ocupados por pueblos afros e indígenas, en donde los colonos se asentaron y se hicieron campesinos, para posteriormente ser expropiados por terratenientes, comerciantes e industriales.

Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, el desarrollo la economía cafetera motivó una segunda oleada colonialista antioqueña sobre Caldas y el norte del Valle del Cauca. Esta se caracterizó por el asentamiento de los colonos-campesinos en las tierras altas montañosas luego de sufrir el despojo de terratenientes fuertemente articulados con la industria de centros regionales de acumulación como Medellín, Río Negro o Santa Fe de Antioquia. Así, como lo describe Palacios (2009), se formó la agricultura cafetera familiar de pequeños propietarios situados en las estribaciones de la cordillera central y occidental principalmente:

El despegue tardío hacia una economía de base cafetera fue a la postre vital para que sobreviviera y aun se multiplicara la finca familiar. En estas regiones, a diferencia de las que hemos estudiado, la influencia de las haciendas como centros de difusión y dominio de la agricultura del café fue moderada. Los colonizadores

⁴ En su trabajo *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Río Sucio Caldas*, la historiadora Nancy P. Appelbaum (2007) debate el uso hegemónico del término "colonización" como categoría autorizada que oculta la violencia del proceso al que prefiere describir como "colonialismo".

capitalistas se preocuparon inicialmente por acaparar las tierras bajas y de fácil acceso, y dejaron a los colonos pobres los bosques escarpados y alejados que con el tiempo se transformarían en las tierras más productivas y económicamente las más adecuadas para cultivar café. (Palacios, 2009, p. 286)

A partir de la segunda mitad del siglo XX el campesinado antioqueño enfrenta la paulatina crisis de la economía cafetera motivada por el desmonte de los acuerdos internacionales para la estabilidad de los precios, lo que situó, entre otras, a la subregión del oriente de Antioquia (donde se encuentra Sonsón) en el ojo de los intereses para procesos de acumulación de capital, que se conocerían como neoliberales⁵, en América Latina: mercantilización del agua para la explotación hidroeléctrica, desarrollo de la producción agroindustrial, imposición del turismo, supeditación económica local a mercados externos, entre otros. Estos procesos han estado marcados por la desposesión campesina y la destrucción-creación de una ruralidad a imagen y semejanza de las necesidades del capital insertado.

A la par, la subregión experimentó significativamente la conflictividad social dentro de la "normalidad" civil y su superación por la conflictividad bélica. Así lo expresa Olaya (2016) en su estudio sobre el Movimiento Cívico de Oriente y su lucha contra las Empresas Públicas de Medellín. Asimismo, trabajos como los de Arbeláez (2007) y Siegert y de la Torre (2011) se ocupan de la confrontación armada en la subregión. Entre otras cosas, describen la represión a los movimientos sociales, la inserción de las guerrillas y la posterior pacificación llevada a cabo por el Estado y el paramilitarismo, que significaría la eliminación de organizaciones de izquierda tanto armadas como no armadas. La ruralidad como espacio social ha sido preponderante, aunque no exclusiva, en la conflictividad social. Si se consideran las particularidades históricas de Sonsón y la subregión, el campesinado como sujeto social tiene una posición de especial relevancia dentro de los conflictos en sus diferentes dimensiones.

Desde la década de los noventa hasta la actualidad, la base de conflictividad social, política y armada en la subregión, así como su pacificación violenta, ha sido, siguiendo a Siegert y de la Torre (2011), la articulación forzada del oriente al capital y los intereses externos (proceso que se encuentra en pleno auge en Sonsón). Este hecho está asociado a obras de infraestructura, garantías a los flujos de mercancías y satisfacción de la demanda externa de alimentos. Se trata del periodo más álgido de la conflictividad social, el cual estuvo marcado por fenómenos como el abandono de tierras, el desplazamiento obligado, las desapariciones forzadas y las masacres. Estos hechos se inscriben en las

⁵ Harvey (2005) trata el neoliberalismo como una reedición de procesos de acumulación basados en la desposesión de bienes comunes y en la destrucción creativa del espacio y las condiciones para la reproducción del capital, tanto sociales como económicas.

regularidades del conflicto colombiano, pero también del despliegue de la economía neoliberal a nivel local:

Esta subregión, dedicada tradicionalmente a la agricultura campesina de autoconsumo y de abastecimiento del centro del departamento, se va acoplando a la expansión de la industria centrada en el Valle de Aburrá y en los proyectos nacionales de electrificación y comunicación vial. De un lado, la expansión de la industria del Valle de Aburrá profundiza la ruptura entre un altiplano industrializado y urbanizado en torno suyo y una amplia zona periférica en sentido socioeconómico y político. Del otro, la realización de megaproyectos de infraestructura que no respondían a procesos endógenos de la región sino a exigencias de alcance nacional, como el complejo hidroeléctrico, la autopista Medellín-Bogotá, el aeropuerto y zona franca de Rionegro, redefinen la geografía del oriente. El oriente queda así más vinculado al centro del departamento y a la economía nacional y mundial, mientras su economía se urbaniza y terceriza. Por eso el nuevo desarrollo de la región se concentra en unos pocos municipios del altiplano, a pesar de que las hidroeléctricas están situadas en la vertiente oriental y que la autopista Medellín-Bogotá atraviesa toda la región. (Siegert y de la Torre, 2011, p. 15)

En cualquier caso, una de las dimensiones menos exploradas de estas luchas sociales tiene que ver con las subjetividades, las representaciones del mundo social y la manera en que se establecen los límites de su interpretación. Precisamente, el presente trabajo trata de realizar un aporte en esa dirección al sugerir una mirada desde el conflicto y la estructura económica.

Frenesí aguacatero y subjetividad

Durante las dos últimas décadas se han desarrollado o acentuado dos características principales en la subjetividad de los campesinos de Sonsón: la decidida “vocación” emprendedora en el sentido del emprendimiento capitalista, como una práctica social empresarial en la ruralidad, y el convencimiento de los beneficios del trabajo asalariado con todas sus características como la individualización. Estos rasgos se han hecho preponderantes a partir del desarrollo local de formas de acumulación neoliberales, especialmente de la agroindustria aguacatera como eje central de diversas formas de desposesión sobre los campesinos, lo que produce su proletarización y descomposición. Veamos cómo estos procesos estructurales han forjado de tal manera esta subjetividad.

El desarrollo significativo de la agroindustria aguacatera en Sonsón es relativamente reciente, puede datarse de alrededor de 2015. Hay dos procesos que permiten entender su desarrollo. Uno de ellos lo antecede y lo ha empujado: el conflicto armado. El otro le es paralelo: la articulación dependiente de la economía local al mercado internacional de alimentos. El primero es fundamentalmente político; se trata del aniquilamiento por el Estado y grupos paramilitares, a nivel local y regional, de todas las formas de resistencia contra los intereses

y proyectos del capital internacional (frecuente ligado al capital nacional) que llegaron a ser ejercidas tanto por movimientos sociales como por el Movimiento Cívico de Oriente y por la insurgencia armada, específicamente las FARC-EP y el ELN en las últimas décadas. Considerando diferencialmente sus acciones de resistencia en el tiempo y en cada municipio, este proceso de lucha se consolida a favor de las clases dominantes alrededor de 2010.

Específicamente, las acciones de sabotaje guerrillero contra las condiciones de reproducción del capital, tales como el comercio, la infraestructura, la circulación de mercancías o los ataques hacia los mismos terratenientes y capitalistas locales, representaban un obstáculo al desarrollo de la economía neoliberal. Paulatinamente, el Estado y el paramilitarismo expulsaron a las guerrillas de Sonsón y el oriente de Antioquia. Esta represión se extendió a los movimientos sociales civiles de izquierda mediante su proscripción de facto.

José Luis Blandón es un líder campesino de Sonsón que, sobre la explotación hidroeléctrica que hoy sufre su vereda y que se desarrolló con posterioridad al conflicto, recuerda algo que ejemplifica esta cuestión: “Eso de la hidroeléctrica ya venía hace tiempo, eso fue porque la guerrilla secuestró al ingeniero y ahí se frenó” (J. Blandón, comunicación personal, 13 de marzo de 2020).

Por otro lado, el conflicto armado creó directa o indirectamente el vaciamiento de la tierra necesaria para la inserción del capital en el territorio, bien sea por su despojo directo, abandono o por hacer paulatinamente imposible la continuidad de la vida campesina. Evidentemente, el vaciamiento de la tierra genera proletarianización campesina por la vía de hacer al sujeto campesino un asalariado (rural o urbano) al despojarlo de su medio de producción (la tierra) o estrangular paulatinamente las posibilidades de crecimiento de su economía para conducirlos a vender la tierra, algo altamente favorable a la agroindustria. Esto quiere decir que la transformación en la correlación de fuerzas favorable a los agentes del capital internacional —empresarios, multinacionales, comerciantes y banqueros— resultante del conflicto, creó las posibilidades objetivas para el desarrollo de la economía neoliberal en el municipio, que despegarían a plenitud más adelante. En su trabajo etnográfico conjunto, Vega y las comunidades campesinas de Río Verde en Sonsón (2019) describen esta problemática:

En 2010 el conflicto disminuyó y algunos de los que se habían ido volvieron [...] No obstante las condiciones para vivir por aquí han ido cambiando. Nuestra población ha disminuido y cada vez es más difícil encontrar con quién sembrar el campo [...] la familia se ha mermado; ya no es época de tener 14 o 15 hijos, máximo son 1 o 2. Hay personas muy trabajadoras, pero son ancianos que están colgando los guayos o que ya no son capaces de trabajar [...] Por su parte los jóvenes también se han ido yendo por falta de oportunidades educativas y económicas o porque ya son de otro ambiente. Ellos prefieren irse a trabajar a los cultivos de aguacate de

las veredas Tasajo o Llanadas, porque los vinculan y les dan un sueldo [...] Por si fuera poco, debido al conflicto armado y la disminución de la población, las tierras que trabajábamos han disminuido. Antes había mucho trabajadero con café, caña, animales y otros cultivos. Hoy, parte de eso se ha perdido en el monte, es puro rastrojerío. Hay áreas donde no hay ni la mitad de destapado de lo que había abierto hace 15 años. Y si a eso se le suma que no hay con quien sembrar, recoger o moler, hay personas a las que les toca dejar perder la finca. (p. 65)

Ahora bien, este proceso también implicó la creación de condiciones subjetivas favorables al capital. Al eliminar los sujetos que resistían social y políticamente a las iniciativas neoliberales, se destruyeron concepciones del mundo, demandas, acervos culturales y, sobre todo, potencialidades de la subjetividad no funcionales al nuevo momento de acumulación. Así, se dejó un vacío que luego pudiera ser llenado con una subjetividad que sí cumpliera esta demanda, es decir, una subjetividad campesina fundamentalmente empresarial subalterna. El trabajo de Arbeláez (2007) sobre el desplazamiento forzado en el oriente de Antioquia da cuenta de ello cuando señala el arrasamiento paramilitar de las cooperativas agrícolas auspiciadas por la Unión Patriótica en veredas de Granada y San Rafael. Por su parte, Siegert y de la Torre (2011) exponen en su trabajo comparativo sobre el conflicto armado en Urabá y el oriente de Antioquia que

en el Oriente antioqueño se construye un sentido del lugar desde abajo, a partir de los sectores pequeños y medios de las localidades y a través de una actuación colectiva de buena parte de las localidades que lo conforman. Es un sentido del lugar que se forja en cuatro años de movilización social y deja honda huella en la memoria colectiva de sus habitantes, de sus líderes sobrevivientes y hasta de integrantes del ELN que en la guerra actual aducen su pertenencia a ese oriente, su participación en el movimiento social de entonces y su decisión de haber conformado las filas del grupo armado ante su frustración por el aplastamiento paramilitar de cualquier alternativa política. (p. 51)

El segundo proceso mencionado (o nuevo momento), la subsunción de la economía campesina de Sonsón en el mercado internacional (prácticamente toda la economía local), es marcadamente estructural. Pero esta va creando una subjetividad subalterna. Su encarnación es la implantación de la agroindustria del aguacate como eje articulador de otras formas de despojo que recaen sobre los campesinos de Sonsón y se refuerzan entre sí.

La producción local de aguacate para la exportación ha sido fuertemente impulsada por alcaldías municipales y multinacionales, entre las que destacan las chilenas⁶, que están en un proceso creciente de compra de tierras e impulso

⁶ Según la población de Sonsón, los mayores compradores de tierras locales para el cultivo de aguacate son empresas chilenas. Desde la perspectiva geográfica de la acumulación que plantea Harvey, esto no es un detalle irrelevante si se tienen en cuenta los conflictos sociales por el agua que presionan en Chile la relocalización

del cultivo en los campesinos. Los datos presentados en la página web oficial de la Alcaldía municipal dan cuenta de ello:

Al respecto, se estima que, en dos periodos administrativos, es decir, que, en aproximadamente 8 años, Sonsón cuente con unas 4.000 mil hectáreas nuevas establecidas de aguacate hass, hecho histórico para el municipio; constituyéndolo como un epicentro de producción agrícola y potencial generador de economías sostenibles, pasando a ser un escenario pertinente para la inversión nacional e internacional [...] En Sonsón se tiene registrados 485 predios con cultivos establecidos de aguacate hass; de éstos, 23 se encuentran certificados por el ICA y, 120 están en trámite [...] Teniendo en cuenta que Sonsón está adquiriendo esta vocación, respecto al potencial agrícola con productos de alto valor exportable como el aguacate hass, cerca de 12 comercializadoras nacionales e internacionales, entre las que se destacan: West Sole, Aguacate Gourmet, Hass Colombia, FLP, Green West, Cartama, La Perla, Frutireyes, Ocati, Nativa Produce y Caribbean Exotics, entre otras, han puesto la mirada en este municipio del oriente antioqueño, desde varias perspectivas, que van desde la adquisición de predios para el establecimiento tecnificado de este cultivo, hasta la compra del producto a las familias campesinas que avanzan en la implementación de buenas prácticas y certificados de predios exportadores; con esto, se está potenciando las fuentes de empleo e ingreso para cientos de familias sonsoneñas y de la región. (Ospina, 2017)

En primer lugar, la compra de tierras opera como una forma de desposesión sobre los campesinos que los priva de su medio de producción fundamental. Se apoya tanto en la separación económica y subjetiva de la tierra, causada en el conflicto, como en la histórica precariedad rural nacional. Ambas particularidades le sirven de precondition favorable, lo que hace que los campesinos sean proclives a vender y permitan que las multinacionales y empresarios nacionales interesados en invertir en el cultivo se vayan apropiando de la tierra. Las multinacionales productoras, algunas exportadoras y los empresarios compran las fincas de los campesinos, dependiendo de condiciones como el agua disponible, nivel previo de explotación y vías de comunicación, en 200 millones de pesos colombianos (60.000 USD aproximadamente en 2020) y siempre tratan de sumar varias para formar una sola gran extensión de cultivo.

Esta forma de despojo se beneficia del deseo que tienen muchos campesinos de proletarizarse en condiciones normales que nunca han gozado: prestaciones sociales, salario fijo y jornada laboral menor a la que su trabajo propio les obliga. Esto es algo que las multinacionales que compran la tierra les permiten eventualmente al hacerlos sus asalariados, lo que da luces sobre el origen de la "dedicación al trabajo" en la subjetividad campesina antioqueña. En este sentido, esta puede ser entendida como expresión subalterna construida a partir de la desposesión.

del capital para la producción de aguacate (que consume bastas cantidades de agua) en sitios como Sonsón, que cuenta con bastas fuentes de agua (incluyendo un páramo) y puertas abiertas.

No obstante, existen campesinos que no se dan fácilmente a la venta de la tierra y a trabajar para el comprador. Para ellos está reservado el camino del emprendimiento, en el que se asumen a sí mismos como empresarios. Pero, como se verá, lleva igualmente a la proletarización.

La inserción de la agroindustria aguacatera actúa como forma de acumulación y despojo de otros modos, especialmente para quienes aún tienen tierra (que tienden a perderla), pero que, además, van siendo despojados de su autonomía productiva. Esta forma de desposesión se basa en los cambios en el mercado determinados por el auge de productos para la exportación (incremento de la demanda) y el asentamiento a nivel local de nuevos agentes comerciales y productores externos. Todo ello impulsa la explotación intensiva del suelo y el uso intensivo de pesticidas y fertilizantes no orgánicos. El temor a que los productos tradicionales de los campesinos, como la papa, caña o frutales no encuentren en el mercado suficiente demanda es para ellos una obligada dedicación al aguacate y otros productos como la curuba, la uchuva o el higo, destinados principalmente al mercado internacional. Así, su aventura empresarial nace del miedo y la imposición, más que de un ánimo natural emprendedor.

En este proceso de despojo, el campesino no solo pierde algo material como la tierra. En realidad, lo que pierde es su relativa autonomía productiva expresada en prácticas tradicionales y la capacidad de decidir qué y cómo producir. Esta autonomía se transfiere, ante el aumento de la demanda internacional, a los agentes del mercado externo: empresarios, comerciantes y multinacionales, terminando el campesino como su subalterno. Esta situación es descrita por Alberto Hincapié⁷, un campesino de Sonsón que, con setenta y tres años, experimentó la toma de poder del mercado sobre la vida campesina, especialmente en cuanto a su producción: incremento de plagas y uso de pesticidas, imposición de estándares estéticos sobre la producción de papa “lisita y blanquisita”, uso obligado de semillas certificadas por el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA) y la pérdida de las tradicionales, entre otros.

Así, ante la privación de la capacidad de decidir qué producir, el campesino se ve abocado a producir “lo que está dando”, esto es, emprender dentro de la lógica capitalista y a pesar de ella. De un modo más crudo, esto ubica el origen de la gran virtud “empresarial” campesina en un proceso social y económico menos romántico y como una adaptación a este.

⁷ En este caso, como en otros dentro de la investigación, las condiciones propias del trabajo de campo etnográfico como el ruido externo o la no disposición voluntaria e informada de la persona entrevista a ser grabada, según los protocolos éticos de la investigación, impidieron realizar un registro en audio, por lo que se trabajó con notas de campo y no con una transcripción literal.

Para lanzarse a la lucha por el éxito en el mercado de alimentos, los campesinos de Sonsón deben, en primer lugar, contraer obligaciones que les resultan otra forma de desposesión: el endeudamiento con bancos, instituciones financieras intermedias o prestamistas particulares. Martín Estrada trabaja como cobrador para una agencia financiera local en Sonsón; por ello, escucha permanentemente los lamentos campesinos sobre este problema:

Muchas veces los campesinos siembran lo que está dando y después cuando el precio baja se quiebran. Tengo un cliente que le debe a todo el mundo y se tuvo que ir para Medellín, porque si por ejemplo la papa criolla, que estaba a 300 mil la carga [125 kg] y bajó a 50 mil, pero a usted para sacar lo que tiene, tiene que pagar de recogida y el transporte y eso le vale más de lo que le dan, usted deja eso ahí a que se pierda. Hay un banco de alimentos, que lo que hace es ir a recoger eso gratis y se lo regalan a los pobres. (Martín Estrada, comunicación personal, 20 de febrero 2020)

En los últimos veinte años ha crecido exponencialmente el sector financiero en el municipio, principalmente proveyendo capital mediante préstamos a campesinos para la adecuación productiva que exige el mercado mundial. Microempresas de Colombia, una de las entidades financieras asentadas allí, visualizó así sus oportunidades de negocio a través de un estudio prospectivo en 2019:

Las condiciones y dinámica económica del municipio, influye en las tendencias hacia el consumo de productos financieros de ahorro y crédito. Sonsón es un municipio con una vocación agrícola tradicional, donde los cultivos de café, cacao, caña, papa y cultivos que tienen gran importancia en mercados internacionales, como el aguacate, higo, y otras frutas, son la base fuerte de la economía del municipio, igualmente la ganadería y la minería con la producción de mármol caliza y explotación de oro, enriquecen y diversifican la economía de Sonsón. (Microempresas de Colombia 2019, p. 35)

El endeudamiento campesino es favorecido con la dulce propaganda de los agentes financieros que describen las mejores condiciones posibles para los préstamos. El capital financiero se pone en marcha dentro las fincas de diferentes maneras: infraestructura para la producción, trabajo, medios de transporte o adecuación de suelos. Hecha la inversión, por ejemplo, para producir aguacate, el campesino reduce o elimina totalmente su producción de autoconsumo y dedica la mejor y mayor parte de su finca al cultivo para el mercado, pero este tarda cuatro años en dar frutos. Mientras tanto, el emprendedor rural debe proletarizarse para poder sobrevivir y cumplir los pagos de la deuda. Al proletarizarse o trabajar como jornalero, corre el riesgo de no poder cuidar el cultivo para el que se endeudó y con ello fracasar en su emprendimiento. A lo anterior, se suman amenazas a las que el campesino aventurado en su empresa capitalista es especialmente sensible: el cambio climático y las plagas que no

puede controlar asolan su cultivo y frecuentemente le hacen perder la cosecha total o parcialmente.

Existe un tipo de peligro que el campesino emprendedor asume y que es permanente: la competencia en el mercado. Hay dos dimensiones de esta competencia: entre campesinos y multinacionales y entre los propios campesinos. En el primer caso, empresarios, multinacionales y campesinos aspiran exportar la mayor parte de su producción. Pero, en la práctica, la cantidad que no cumple con los estándares por defectos de calidad e incluso estéticos es destinada al mercado nacional. Los problemas para el campesino empeoran cuando, por su menor nivel comparativo de inversión, debe destinar su mejor producción al mercado interno en competencia con la de menor calidad de un productor mayor (empresario o multinacional) y este, por volumen, determina el precio de venta del aguacate.

La segunda forma en que la competencia es fatal para los campesinos es la que ocurre entre ellos, principalmente entre pequeños e intermedios. La supeditación de la producción local a la demanda externa hace que muchos campesinos se arrojen a la producción de “lo que está dando” (aguacate) generando un incremento de la oferta y, por lo tanto, un desplome de los precios. El resultado de esta dinámica de mercado es, comúnmente, la quiebra de múltiples campesinos y el final de su aventura como empresarios o, al menos, de sus esperanzas. José Julián Osorio, campesino de Sonsón que conoce bien el despojo financiero, describe así su experiencia:

hay cosas que le dan a uno reveses fuertes, entonces uno hace una inversión grande y llega el momento en que eso no le funcionó, téngalo por seguro en que el banco no le va a decir: “no tranquilo, después me paga”, no, esa gente igual [...] o si le toca poner abogado ahí mismo lo pone. Me quedó la inversión hecha pero igual ahí quedó el semitecho, pues yo ahora lo estoy aprovechando pa' uchuva, con eso estoy buscando la manera de pagar (J. Osorio, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Desde la perspectiva de las clases dominantes en este contexto neoliberal, es necesario y conveniente que los campesinos se embarquen en producir ellos mismos y no solo vendan su tierra. Al hacerlo, asumen riesgos y costos de producción de los cuales se desentiende el empresario o intermediario que les compra la cosecha, generan sobreproducción garantizando suficiente mercancía para el crecimiento del negocio aguacatero y, al quebrarse, los campesinos venden barata su tierra. Finalmente, una vez eliminados del mercado, el monopolio del producto a nivel nacional queda en manos de los grandes productores, lo que les permite subir el precio.

¿Cómo el endeudamiento campesino para su articulación al mercado se constituye en una forma de despojo? En las circunstancias descritas, las quiebras son parte de la normalidad del sistema. Banqueros y prestamistas desembolsan a condición estricta de tener tierra con qué responder o algún capital que así lo permita, una herencia, por ejemplo. Cuando el campesino se atrasa en sus pagos, que a diferencia de la cosecha son regulares, se enfrenta al asedio y las amenazas de los cobradores y, en últimas, al embargo de su tierra, lo que lo lleva a endeudarse aún más.

Así, el endeudamiento campesino, que aparece como voluntario, se convierte en una forma de despojo. No obstante, lo que en realidad acecha al financista es recuperar (con creces) el dinero que prestó, más que de la tierra. Logra esto cuando se apropia de todo el excedente que el campesino pueda producir, es decir, todo aquello que el campesino (en el periodo de duración de la deuda) obtiene más allá del mínimo para poder seguir trabajando, que es destinado al pago de sus obligaciones, lo que le significa jornadas de superexplotación en su tierra y en la de algún vecino. Como se ve, la base de la “laboriosidad”, el “emprendimiento” y “cultura de la buena paga” que se le atribuye a la subjetividad campesina y antioqueña en general, tomando como base este estudio sobre el campesinado sonsoneño, está lejos de ser la dulce fábula que se suele predicar. Se trata, más de bien, de atributos producidos y reproducidos por las duras relaciones sociales desposesión y desigualdad.

Teniendo como fundamento la experiencia de conflicto, los cambios en el mercado de tierras y de alimentos, así como el endeudamiento financiero, expresan relaciones sociales de desigualdad en la lógica de acumulación y despojo. Hasta el momento, se ha presentado cómo estas relaciones, en el marco del desarrollo neoliberal a nivel local en Sonsón, que implica la articulación dependiente de la economía campesina al mercado internacional y nacional, constituyen las bases estructurales de la formación de la subjetividad campesina en los últimos veinte años.

Por otro lado, es necesario considerar que el desarrollo de la agroindustria aguacatera sobre los campesinos en Sonsón no solo es forzado; también se sustenta en fuertes dispositivos discursivos desplegados por las multinacionales y el Estado local para generar consenso al respecto. El discurso, por ejemplo, acude a narrar las maravillas del cultivo, su rentabilidad, estabilidad en precios y en proveer incentivos a los campesinos, tales como asistencia técnica, certificaciones, herramientas y subsidios estatales y de ONG, con el objetivo de hacer del municipio: “Sonsón: ciudad agroindustrial y exportadora” (Ospina, 2017).

De este modo, la autonomía productiva del campesino, que le ha sido despojada, le es reemplazada con el emprendimiento capitalista. Es así como las

fuerzas estructurales en un contexto neoliberal, entendidas en términos de desposesión y acumulación, al forzar la inserción del campesino en el mercado, lo llevan a la subjetividad de la mímica empresarial. A continuación, se describe y analiza dicha subjetividad desde la óptica de la subalternidad.

Emprendedores y asalariados

Está claro que la “vocación emprendedora” de los campesinos sonsoneños, o por lo menos su formación durante este periodo, tiene su origen en una práctica social forzada por el despojo de las clases dominantes sobre sus explotados que alumbró el entendimiento de cómo se ha edificado el mito del “emprendedor paisa”. Acorde con esto, otras características atribuidas en el pensamiento hegemónico de las élites regionales a esta subjetividad, como el trabajo abnegado, resultan idealizaciones cuyo origen está en la proletarización igualmente forzada y favorecida por una historia de precarización rural.

Entre 1997 y 2020, los campesinos de Sonsón experimentaron las relaciones de dominación frente a banqueros, comerciantes y empresarios como la desposesión de su autonomía. Este proceso estuvo mediado por el despliegue de mecanismos hegemónicos que buscaban formar una subjetividad que tiene como eje central la subalternidad sobre otras dimensiones como la autonomía o insubordinación. La subjetividad subalterna resultante tiene dos formas específicas: el emprendimiento y la afirmación del trabajo asalariado. La razón por la cual se pueden entender estos rasgos como característicos de una subjetividad subalterna está en que obedecen a la experiencia en el mundo de las clases (o sujetos) dirigentes/dominantes, a sus valores, autorepresentaciones y a cómo se imaginan a sí mismas.

Es posible dar cuenta de estos dos elementos, es decir, de cómo los campesinos afirman de palabra y con mucha seguridad, para sí, la visión del mundo de los empresarios, terratenientes, banqueros y comerciantes. Dos ejemplos de campesinos de Sonsón, uno emprendedor y otro proletarizado, sirven para ilustrar esto. José Julián Osorio, quien posee tierra y con ella se vio abocado al camino del emprendimiento articulado a la exportadora Ocati, describe así la importancia de que el mercado externo asuma el control de la producción local:

En Europa molestan mucho es por el tema de los químicos y en Estados Unidos por cualquier cosita, si le encuentran a usted un bichito así [pequeño] le queman todo el cargamento y eso es bueno, tiene que ser así porque el mercado lo pide. (J. Osorio, comunicación personal, 15 de marzo de 2020)

José Ferney Sánchez es un joven jornalero, que trabaja como agregado en una finca que es propiedad de un empresario urbano y tiene una visión optimista de su trabajo en tierra ajena:

pero ahora donde estoy trabajando diario es como mejor porque uno tiene el sueldo ahí fijo y puede colaborar más en la casa, porque usted sacar un producto y de pronto el precio bien barato o pagar el transporte, todo eso, entonces no hay como tener el sueldo ahí uno pa' colaborar en la casa, usted semanal trabaja, es duro pero uno ahí tiene el sueldo, mientras que usted siembra una mata, la cultiva, mientras que le ve plata, mientras tanto qué, las obligaciones en la casa no dan espera. (J. Sánchez, comunicación personal, 29 de febrero de 2020)

No obstante, esta subalternización no es absoluta. Por lo tanto, sus rasgos centrales no logran desaparecer algunas de las experiencias de desposesión y explotación padecidas por los campesinos, solo que éstas no son tenidas en cuenta a la hora de narrar su maravilloso talante emprendedor y laborioso. La pérdida de autonomía fue experimentada también como la incapacidad de escoger cómo usar su tiempo, como hostigamiento por los banqueros y prestamistas, miedo a los cambios en el mercado, enfermedad asociada a la incorporación de plaguicidas; en últimas, como la negación de la posibilidad de decidir sobre su propia vida. En su mayoría, estas consecuencias son compartidas tanto por aquellos que emprendieron como por aquellos ya proletarizados. De esta manera, José Ferney narra su experiencia trabajando como jornalero en la aplicación de pesticidas a cultivos de producción para el mercado:

eso era voliendo veneno de los más caros, me pegué una enfermada brava con eso, me intoxicqué siempre [...]no pues yo no le dije nada [al patrón], yo le dije que yo no podía fumigar con esos venenos bravos y no, no dijo nada, ya a lo último no me ponía a fumigar, pero pues que le va a reconocer a uno gastos médicos o así no, si uno se enfermó respóndase usted del bolsillo de lo que gane, pues es que eso es como una bomba y llenar eso de baños y unas frisoleras altas o una alverja, entonces usted bañando así y todo ese vapor así, o con la ropa usted va pasando y los hilos le van pegando baño, el olor todo eso, entonces me ponía a vomitar, como con fiebre, comía y eso el revoltijon en la barriga y como eso era semanal voliendo venenos, litros de 250-300 mil pesos un litro, eso son unos venenos muy exagerados de bravos, entonces eso se enferma uno grave, yo ya me ponía que destapaban el frasco y yo ya estaba con dolor de cabeza, ya estaba hirviendo con fiebre, ya tenía desespero en la barriga. (J. Sánchez, comunicación personal, 29 de febrero de 2020)

Igualmente, José Julián Osorio, da cuenta de su tormento a manos del sistema financiero:

¡Hay hermano! Solamente la señora mía sabe cómo pasaba yo las noches [...] Diario lo llaman "vea le vamos a embargar", uno realmente hasta el filo, yo creo que mucha gente que se ha ahorcado o se matado por las deudas es por eso, por la presión que generan ellos y no estamos hablando solamente de la Fundación de la Mujer, el caso mío es particular, pero en otras personas de pronto es por otros bancos y otras condiciones, pero yo si hubiera estado más débil psicológicamente, seguro esta gente hubiera llegado hasta el desastre de hacerme matar, con una presión de esas tan verraca, diario, diario, diario me llamaban y casi que amenazándome que me iban a embargar. Yo a lo último ya los frentié y hasta les dije que los iba

a demandar, porque me estaban haciendo enfermar psicológicamente por tanta presión. (J. Osorio, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Este último ejemplo sirve para poner en cuestión otro de los rasgos de la subjetividad campesina en Sonsón y antioqueña en general: la “cultura de la buena paga”. Más que una característica inherente a la población regional, como parecen sugerir los estudios hegemónicos sobre el modo de ser y la cultura antioqueña, el compromiso al pago de las deudas es la interiorización de una rígida relación de dominación sobre los campesinos que tiene como sustento material el despojo financiero. Incluso, esto les llega a costar la vida y resulta especialmente funcional a los intereses de prestamistas y banqueros; es decir, es un valor especialmente subalterno. Lo que nunca aparece en el relato hegemónico de la subjetividad es el sufrimiento por el endeudamiento y la exposición social como morosos que sufren muchos campesinos.

Ahora bien, el ánimo hacia el trabajo asalariado, como rasgo de la subjetividad, no es meramente de quienes teniendo tierra no la desean por los malos recuerdos que les trae del conflicto, es también de quienes nunca la han tenido, es decir, de quienes desean pasar del jornaleo al trabajo asalariado o, incluso, de quienes pudiendo acceder a la propiedad familiar escogen proletarizarse.

Este proceso de proletarización es característico de jóvenes que, ante la cada más escasa posibilidad de forjar sus vidas en el campo por las condiciones de atraso, por el vaciamiento que produjo el conflicto y por la presión del mercado (fuerzas que impiden la reproducción de la vida material), abandonan sus tierras para trabajar en los cultivos agroindustriales de la región como asalariados. Abrazan así su nueva vida y dejan las veredas en un proceso de envejecimiento, lo que supone a su vez otros cambios subjetivos, como la ruptura con la comunidad campesina, la afinidad por el dinero y la adopción más rápida de la cultura urbana (Vega y comunidades campesinas de Río Verde en Sonsón, 2019).

Así, todo lo anterior permite pensar la transformación de la subjetividad de los campesinos de Sonsón, en este periodo, como una centralización de valores propios de las clases dirigentes y funcionales a su modelo de acumulación neoliberal que, a su vez, relega la pérdida de autonomía con todas sus expresiones, especialmente el sufrimiento campesino derivado de dicho modelo. El aniquilamiento de la autonomía permitió edificar una subjetividad subalterna basada en el empresarismo y el trabajo asalariado como horizonte de vida. En una perspectiva más amplia, esto abre la posibilidad de indagar por otras dimensiones de la experiencia subjetiva campesina en este proceso histórico que no son subalternas.

Conclusiones

Atendiendo a la problemática inicialmente planteada, es posible afirmar que la formación o transformación de la subjetividad de los campesinos de Sonsón entre 1997 y 2020 tiene su fundamento en el desarrollo de procesos de acumulación de capital por desposesión. Estos cambios consistieron en la afirmación y desarrollo de una subjetividad subalterna, es decir, en la interiorización campesina de los intereses, valores y visión del mundo de sujetos sociales que agenciaron estas formas de acumulación y que fueron funcionales a ese modelo. La subalternización resultante, a la vez, ha relegado de la subjetividad campesina hegemonizada el sufrimiento por el modelo de acumulación, así como sus esfuerzos o potencialidades por la autonomía e insubordinación.

El conflicto social armado, y más exactamente la correlación de fuerzas resultante a favor de los agentes del desarrollo neoliberal —empresarios, multinacionales, terratenientes, industriales y comerciantes— en el periodo entre 1997 y 2010, es la base que permite el desarrollo de las condiciones objetivas de la “nueva” subjetividad campesina, porque barre con los obstáculos a su desarrollo, como la oposición de sujetos sociales antagónicos al modelo.

La afirmación o gestación de la subjetividad subalterna en los campesinos de Sonsón ha tenido, en el periodo en cuestión, tres rasgos fundamentales: el emprendimiento capitalista en condiciones rurales como una virtud, el abrazo al trabajo asalariado como forma más elevada de vida y la reivindicación de la “cultura de buena paga” como sacrificio abnegado en función del sistema financiero. Estos rasgos son, precisamente, representaciones y prácticas funcionales al modelo de acumulación neoliberal en general y a sus formas en particular.

Concretamente, los procesos de acumulación que dieron pie a estos cambios en la subjetividad hacen parte de la integración forzada de la economía campesina de Sonsón al mercado mundial y nacional de alimentos a un nivel más agresivo y dependiente. Su eje es el desarrollo de la agroindustria aguacatera y, en general, de alimentos para el mercado externo. A ello se vinculan la desposesión de la tierra por medio de la compra que hacen empresarios y multinacionales, así como la quiebra campesina a manos del mercado y su endeudamiento; todo esto desemboca en un proceso de proletarianización.

El trabajo base del que deriva el presente artículo incluye el análisis de la transformación del aparato cultural local en Sonsón durante este periodo, de las organizaciones campesinas y de la manera en que los intelectuales locales han representado la vida campesina. Todo esto amplía el entendimiento de cómo la dimensión política (entendida en términos de generación de consenso) y cultural

del conflicto social han mediado entre la experiencia campesina de las relaciones de dominación y su interiorización.

El estudio de la subjetividad campesina en Antioquia puede aportar al entendimiento de la subjetividad regional si se considera que varias de sus propiedades atribuidas se formaron históricamente a partir de la subsunción del campo a la ciudad y del desarrollo de relaciones sociales capitalistas en la ruralidad. Por lo anterior, resulta pertinente y queda abierta la pregunta por la pretensión universal de dicha subjetividad o de cómo ésta ha alimentado un proyecto de nación de clases sociales dirigentes. De esta manera, se puede profundizar en un análisis específico de la hegemonía y sus medios sobre el campesinado.

En este sentido, este artículo y la investigación que le sirve de fuente aportan al debate sobre la formación de las subjetividades, la antioqueña en este caso, a partir de una perspectiva para su entendimiento que es indisoluble de las condiciones estructurales históricamente formadas y sobre todo conflictivas. Con ello, se controvierten las postulaciones hegemónicas al respecto que tienen principalmente un carácter subjetivista e idealizado.

Este trabajo sitúa la experiencia de los sujetos dentro de la estructura social que se caracteriza por relaciones de desigualdad y poder. Así, postula (o al menos indicia) una contestación a las explicaciones hegemónicas sobre la subjetividad y el modo de ser regional, que reproducen una idealización del despojo y la explotación o entienden los procesos de acumulación (con otros nombres) a partir del talante de la población. En definitiva, contribuye a alumbrar cómo la “vocación emprendedora” antioqueña, tomando el caso aquí estudiado, esconde la historia de vida de seres humanos arrojados forzada y violentamente a la lucha por la sobrevivencia.

Agradecimientos

Agradezco a la profesora Carmen Gómez Martín por su esfuerzo de revisión, aportes y críticas como asesora de la tesis en que se basa este artículo, que tuvo lugar en la maestría en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Ecuador. La investigación se denominó *Imposición de la Subalternidad sobre el campesinado en el marco de procesos de acumulación y hegemonía. El caso del municipio de Sonsón, subregión del oriente de Antioquia (Colombia) 1997-2020*. Actualmente (abril de 2020) la tesis se encuentra aprobada.

Referencias

- Appelbaum, N. (2007). *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 1846-1948*. Universidad del Rosario; ICANH.
- Arbeláez, A. (2007). El Oriente Antioqueño. En Corporación Región (ed.), *Migración Forzada de Colombianos: Colombia, Ecuador, Canadá* (pp. 113-147). Corporación Región.
- Betancur, B. (1987). *Declaración de amor del modo de ser antioqueño*. El Navegante Editores
- Correa, F. y Jaramillo, J. (2002). El ethos antioqueño: Soporte moral para la creación, desarrollo y conservación de empresas. *Semestre Económico* 5(10), 1-20. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1382>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Traficantes de Sueños.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (2013). Algunos temas sobre la cuestión meridional. En M. Sacristán (ed.), *Antología* (pp. 365-374). Editorial Akal.
- Gutiérrez, V. (1999). *Familia y cultura en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Harvey, D. (2005). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. En L. Panitch y C. Layes (eds.), *Socialist Register 2004. El nuevo desafío imperial* (pp. 99-130). Clacso. <http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Luxemburgo, R. (1912). *La acumulación de capital*. Edicions internacionals Sedov. Germinal. <https://www.marxists.org/espanol/luxem/1913/1913-lal-acumulacion-del-capital.pdf>
- Marx, K. (1974). *El Capital, crítica de la economía política, Tomo 1*. Fondo de Cultura Económica.
- Microempresas de Colombia. (2019). *Estudio de factibilidad apertura de oficina Sonsón-Antioquia*. <https://bit.ly/36iDD1q>
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Clacso.
- Olaya, C. (2016). El exterminio del Movimiento Cívico del Oriente de Antioquia. *El ágora*, 17(1), 128-144. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Ospina, J. (2017, 27 de abril). *El municipio de Sonsón se perfila como potencia en la exportación de aguacate Hass*. Alcaldía de Sonsón. <http://sonson-antioquia.gov.co/NuestraAlcaldia/SaladePrensa/Paginas/El-municipio-de-Sons%C3%B3n-se-perfila-como-potencia-en-la-exportaci%C3%B3n-de-aguacate-hass.aspx>
- Palacios, M. (2009). *El café en Colombia, 1850-1970: Una historia económica, social y política*. El Colegio de México.
- Siegert, C. y de la Torre, C. (2011). *Geografías de la Guerra, el Poder y la Resistencia: Oriente y Urabá Antioqueños, 1990-2008*. Cinep.
- Téllez, J. (2010). La colonización antioqueña, el emprendimiento, y su aporte a la competitividad regional y nacional. *Estudios Gerenciales*, 26(114) 119-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21218572006>
- Tirado, Á. (1979). Aspectos de la Colonización Antioqueña. *Revista de Extensión Cultural*, (7), 20-27. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57280>
- Vega, Y. y Comunidades campesinas de Río Verde Sonsón. (2019). *Río Verde de los Montes: tierras de hermandad, alegría y trabajo*. Universidad Eafit.

Aproximación a un modelo de gestión turística sostenible. Caso Urabá*

Arnubio de Jesús Roldán Echeverri

Corporación Académica Ambiental, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
arnubior@gmail.com

María Eugenia Arroyave Torres

Universidad San Buenaventura, Medellín,
Corporación Académica Ambiental -Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
marroyavet@gmail.com

Adriana Milena Bermúdez Cardona

Corporación Académica Ambiental, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
adrimileb@gmail.com

RESUMEN

El turismo en Colombia ha sido uno de los renglones económicos de mayor ascenso, situación que se evidencia tanto en destinos consolidados como en los emergentes. Dentro de estos últimos se encuentran aquellas regiones que teniendo un alto potencial turístico han sido afectadas directa o indirectamente por el conflicto, como es el caso de la región de Urabá. A pesar de esta situación, el sector del turismo en esta región ha hecho esfuerzos para mantenerse acompañado de programas, proyectos, planes y políticas direccionados desde lo público. Si bien estas medidas aportan al turismo, van ligadas a otros sectores de la economía de impacto nacional e internacional por la ubicación geoestratégica de esta región. Este trabajo

hace una caracterización y un análisis de las intervenciones que desde lo público se han hecho para apoyar las actividades turísticas, entre las que se encuentra la participación de Urabá en el Programa de Turismo Paz y Convivencia. Quienes proponen un *modelo de gestión turística sostenible* que integre la cadena de valor con las fuerzas vivas teniendo en cuenta la gestión desde lo público y la perspectiva de los *objetivos de desarrollo sostenible* y otros modelos de gestión turística del ámbito internacional, de tal manera que, se contribuya al desarrollo económico y social de una manera más competitiva e incluyente.

Palabras Clave: turismo; sostenibilidad; inclusión; paz; modelo de gestión turística.

* Cómo citar: Roldán Echeverri, A. Arroyave Torres, M. y Bermúdez Cardona, A. Aproximación a un modelo de gestión turística sostenible. Caso Urabá. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 139-168. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a7>

Recibido: 20 de enero de 2021.

Aprobado: 25 de marzo de 2021.

Sustainable Tourism Management Model: the Urabá Case

ABSTRACT

Tourism in Colombia has been one of the fastest growing economic lines, a situation that is evident both in consolidated and emerging destinations. Among the latter are those regions that, having a high tourist potential, have been directly or indirectly affected by the conflict, as is the case of the Urabá region. Despite this situation, the tourism sector in this region has made efforts to maintain itself, accompanied by programs, projects, plans and policies directed from the public, measures that, although they contribute to tourism, are linked to other sectors of the economy with a national and international impact due to the geostrategic location of this region. This work characterizes and analyzes the

interventions that have been made from the public to support tourism, among which is the participation of Urabá in the Peace and Coexistence Tourism Program, to propose a Sustainable Tourism Management Model that integrates the value chain with the living forces, taking into account the management from the public and the perspective of the Sustainable Development Goals and other models of tourism management at the international level in such a way that it contributes to economic and social development in a more competitive and inclusive manner.

Keywords: tourism; sustainability; inclusion; peace; tourism management model.

Aproximação a um modelo de gestão turística sustentável. Caso Urabá

RESUMEN

O turismo na Colômbia tem sido uma das linhas econômicas que teve maior ascensão, esse caso pode ser evidenciado tanto nos destinos consolidados como nos emergentes. Desto desses últimos são encontradas aquelas regiões que tendo um alto potencial turístico têm sido afetadas direta ou indiretamente pelo conflito armado, como é o caso da região do Urabá. Apesar deste situação, o setor turístico dessa região tem desenvolvido esforços para permanecer recebendo acompanhamento de programas, projetos, planos e políticas a partir da gestão pública. Se bem que estas medidas ajudam ao turismo, deve ir ligadas a outros setores da economia de impacto nacional e internacional pela posição geoestratégica dessa região. O

presente trabalho faz uma caracterização e uma análise das ações públicas que foram feitas para apoiar as atividades turísticas, entre elas as que se encontram a presença do Urabá no Programa de Turismo Paz e Convivência. Quem propõe um modelo de gestão turística sustentável que integre a corrente de valor com as forças vivas tendo em conta a gestão a partir do trabalho público e a perspectiva dos objetos de desenvolvimento sustentável e outros modelos de gestão turística de âmbito internacional, de tal modo que, contribua ao desenvolvimento econômico e social de modo mais competitivo e inclusivo.

Palabras Claves: turismo; sustentabilidade; inclusão; paz, modelo de gestão turística.

Introducción

Hoy el turismo en todo el mundo es una actividad económica que viene en aumento, ocupa los principales renglones de la economía y favorece significativamente a los países en vía de desarrollo gracias a la riqueza natural y cultural que se ha puesto en el valor turístico desde la gestión pública, privada y comunitaria, y a una demanda tanto nacional como internacional que viene buscando alternativas de descanso, ocio y recreación más allá del turismo convencional de sol y playa.

En Colombia, y específicamente en la región de Urabá, la actividad turística ha desarrollado a lo largo del tiempo, criterios que han logrado agregar valor a lo que convencionalmente se definía como un simple sector más de la economía local. Las nuevas condiciones económicas, sociales, políticas y ambientales del Urabá antioqueño permiten generar espacios de concertación entre la institucionalidad público-privada y la sociedad misma en pro de la construcción de nuevos escenarios que faciliten el logro de objetivos comunes, y que ayuden a definir aquellas actividades que coadyuven a dicho alcance. Así, el turismo se presenta en esta región como una de las estrategias a desarrollar en función de lograr disminuir las brechas que por mucho tiempo separaron del buen vivir a un territorio que hoy busca la paz. Este artículo trata de responder a la pregunta ¿cuál es el modelo de gestión turística sostenible adecuado para la región de Urabá que integre la cadena de valor del sector turístico y las fuerzas vivas presentes? Para ello, se hace una reflexión acerca de la formulación de un modelo de gestión turística sostenible como aporte a un desarrollo de región que hoy apuesta a la implementación del turismo como actividad económica y social para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Esta investigación en su primer apartado desarrolla las implicaciones de las intervenciones del sector público en la actividad turística y su incidencia en el desarrollo económico y social de la región. Seguidamente, se exponen algunos modelos de gestión turística latinoamericanos como un insumo clave para proponer, de acuerdo con las particularidades de la región, un piloto de modelo de gestión turística que permita ser referente también para otras regiones.

Implicaciones teóricas y metodológicas de la intervención turística de lo público en el Urabá antioqueño

Cuando se habla hoy del turismo, este sector aparece como el que más genera dinámica económica y social en casi todos los puntos del planeta y, por lo tanto, el más promisorio a futuro, la OMT afirma que:

El turismo ocupa, por lo tanto, un lugar primordial en las políticas mundiales de desarrollo, y puede aún alcanzar un mayor reconocimiento político e incidir de

manera efectiva en este «decenio de acción», con solo diez años por delante para alcanzar la agenda 2030 y sus 17 objetivos de desarrollo Sostenible. (Unwto, 2020)

De hecho, como se indica desde la Organización Mundial del Turismo (OMT), en “el 2019 se registraron 1.500 millones de llegadas de turistas internacionales en el mundo” (Unwto, 2020), que crecieron en todas las regiones. Pero en el 2020 y 2021 se observa que:

El impacto devastador de la pandemia de COVID-19 en el turismo mundial se prolonga en 2021, con datos que muestran una caída en enero del 87 % del número de llegadas de turistas internacionales en comparación con 2020. La perspectiva para el resto del año sigue siendo incierta. Mientras, la Organización Mundial del Turismo (OMT) mantiene su llamamiento a una mayor coordinación entre los países con respecto a los protocolos de viajes que permita la reactivación segura del turismo y evite otro año de pérdidas ingentes para el sector. (Unwto, 2021, p. 1)

Pero si bien el turismo ha sido una de las actividades que por décadas ha generado el mayor número de impactos negativos tanto ambientales como sociales y culturales, producto de su masificación y transformación de los territorios y que han dado cuenta autores como Turner y Ash (1976):

esta industria, ciertamente, carece de la polución propia de las chimeneas, las minas o los pozos de la antigua industria, a pesar de lo cual el turismo es una actividad económica de primera magnitud cuando los administradores de una nación discuten nuevas y potenciales inversiones, sus cálculos son idénticos a los de las grandes compañías mineras y petrolíferas del pasado, de cuyas garras aún intentan desesperadamente escapar muchos países subdesarrollados. De una forma infinitamente más sutil, el turismo puede tener efectos mucho más destructivos. (Turner, Ash, 1976, p. 16)

Estas repercusiones se evidencian hasta hoy en destinos turísticos icónicos en todo el mundo, dando paso a fenómenos como la turismofobia y la gentrificación, o los nuevos usos y dueños del suelo derivados del fenómeno del turismo. No obstante, a la par, este sector viene trabajando para que su desarrollo tenga coherencia con el logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), dada la concienciación de los actores que involucra la cadena productiva del turismo, comenzando por su primer actor, el turista. Estos cobraron fuerza en el 2015 cuando los

gobiernos acordaron la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, junto con los (ODS). La agenda establece un marco global para poner fin a la pobreza extrema, luchar contra la desigualdad y la injusticia y dar soluciones a los problemas del cambio climático hasta el año 2030. Esta incluye 17 objetivos y 169 metas para un desarrollo global exitoso. (Espinosa et al., 2019)

Dentro de la cadena productiva existe un componente que no es visible en la experiencia turística. Este es la superestructura o el papel que cumple lo

público para que se desarrolle; este va desde los procesos de planificación del territorio y la normatividad, hasta el fomento de la actividad con fines de aumentar el producto interno bruto de un país o un territorio en específico. La región de Urabá no ha sido ajena a estas dinámicas sobre todo cuando es un territorio geopolíticamente clave para Colombia donde se vienen haciendo realidad proyectos viales y portuarios tanto del ámbito nacional como internacional. El desarrollo turístico de esta región ha sido insipiente a pesar de su gran potencial de ecosistemas marinos y de biodiversidad, así como de su riqueza cultural, debido no solo a la lenta conectividad prometida por los gobiernos de turno, sino por los conflictos sociales que la han azotado.

En las décadas de los años sesenta y setenta, a la par con el desarrollo de la industria turística y del transporte, se afianzó la institucionalidad del turismo con la creación de la Corporación Nacional de Turismo, la Promotora de Viajes de Turismo Social (Prosocial), el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), la definición de recursos turísticos nacionales a través del Decreto 757 (1972) y la expedición del Decreto Ley 2811 (1974) (Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1873, 26 de Mayo), conocido como el Código de Recursos Naturales. Para esa época y en ese contexto, Urabá no era más que un lugar promisorio de sol y playa en Antioquia a la cual se accedía con dificultad por la llamada vía al mar. A partir de los noventa con la expedición de la Ley 300 (1996), Ley General De Turismo, y ya entrado el siglo XXI, con la expedición de la Ley 1101 (2006) que modificó la Ley 300 (1996); después, con la expedición de la Ley 1558 (2012), Ley General De Turismo, que modificó toda la legislación anterior, unido a los planes sectoriales de turismo que venían apareciendo desde el año 2000 y hasta el actual Gobierno, han ido generando conciencia y empoderando al sector en cuanto a formalización empresarial y las buenas prácticas. Otro aspecto importante que ha influido en el desarrollo turístico como una oportunidad es la formulación de políticas tales como la de ecoturismo (2002), la de turismo cultural (2008), la de los lineamientos de política de turismo comunitario (2008), la de playas (2012) y los planes de negocio de turismo de naturaleza y de Turismo de Bienestar (2012) y el Programa de Turismo Paz y Convivencia, en el cual Urabá fue una de las cuatro regiones priorizadas en el país.

Urabá en el contexto nacional y regional

El departamento de Antioquia está dividido en nueve subregiones: Norte, Nordeste, Suroeste, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Occidente, Valle de Aburrá, Oriente y Urabá; cada una de estas posee características físicas, económicas y socioculturales que las identifican. De estas características, la vocación económica ha sido la encargada de configurar la apropiación y dinámica territorial. Es así como el Norte ha girado en torno a la producción lechera, el Oriente a la producción agrícola

y energética; el Valle de Aburrá como centro de industria y servicio; el Occidente a la producción frutícola; el Magdalena Medio a la ganadería y a la minería; el Bajo Cauca a la minería y a la pesca; el Suroeste a la producción cafetera, y para el Nordeste la producción minera. Para el caso del Urabá la producción de banano y de plátano han sido el eje articulador del territorio:

La presencia de estos productos en los mercados internacionales, principalmente en Estados Unidos y la Unión Europea, sustenta la reputación agrícola de la región y el reconocimiento del producto como uno de los más representativos en la economía local y nacional. (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013, p. 147)

Si le sumamos lo anterior a un aprovechamiento de recursos marinos y de biodiversidad que han configurado procesos adaptativos y migratorios que dan cuenta de una diversidad étnica y cultural diferenciada del resto del país,

Urabá es sinónimo de diversidad. Indígenas, negros, mestizos, paisas, costeños; todos en el mismo escenario multicultural. De su mezcla provienen manifestaciones artísticas, intelectuales y deportivas que, por siglos, han identificado a sus pobladores. (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013, p. 147, 149)

Estos aspectos físicos y culturales de las subregiones han sido los principales insumos para el diseño y la puesta en marcha de productos turísticos, ya sea desde la mirada institucional y administrativa pública, como también desde la privada. No es gratuito entonces que dichas subregiones se promuevan y sustenten a partir de la puesta en valor de las dinámicas territoriales del aprovechamiento de esta vocación y sus implicaciones en lo económico, lo geográfico, lo ambiental, lo paisajístico y lo sociocultural. Es así como se han creado rutas y circuitos teniendo en cuenta estos aspectos: para el Norte la ruta de la leche y sus paisajes; para el oriente la ruta verde de Antioquia y ruta de los embalses; para el Occidente la ruta del sol y de las frutas; para el Suroeste una tradición de café, carbón y arriería, y para Urabá un mar de alegrías, riquezas y placeres.

En la figura 1 se presenta un mapa de la Ruta 06, saliendo del centro emisor principal, Medellín, hasta el municipio de Arboletes. Geográficamente la subregión de Urabá posee trece municipios. Estos están articulados al corredor vial principal los municipios de Mutatá, Chigorodó, Carepa, Apartadó, Turbo, Necoclí, San Juan de Urabá y Arboletes, y hoy, los de mayor foco turístico potencial por sus productos y servicios, son Apartadó, Turbo, Necoclí y Arboletes.

La intervención de lo público para el Urabá en el sector del turismo

Son varios los proyectos que se han generado en el territorio y que han permitido identificar los recursos y actividades, mejorar infraestructuras, generar desarrollos en las comunidades locales y, en general, permitir que el turismo se considere una actividad en crecimiento en la región.

Así, se especifica en el Segundo Informe de Dinámica Laboral de las nuevas subregiones del departamento de Antioquia, Comfenalco Antioquia (2018):

- **Agroindustrial:** sector ya consolidado cuyo subsector más fuerte es el bananero que constituye el 73 % del PIB regional. Zona Portuaria e Industrial: se sustenta con la construcción de tres puertos y el otorgamiento a Turbo la categoría de distrito portuario, logístico, industrial y turístico.
- **Turismo sostenible:** depende de la conservación de los recursos propios de la región.
- **Prestación de Bienes y Servicios Ambientales:** la biodiversidad como aspecto constitutivo de la subregión, en términos de empleo requiere que el desarrollo económico se base en la sostenibilidad del territorio. (Comfenalco Antioquia, 2018, p. 25)

Según la Agenda de Competitividad Turística del Urabá formulada por la Cámara de Comercio de Urabá y la Corporación Turística Urabá-Darién, la subregión de Urabá cuenta con las condiciones idóneas para promover diferentes tipos de turismo: turismo de sol y playa, agroturismo, etnoturismo, turismo de bienestar, entre otros. Además, áreas como el golfo de Urabá y la zona costera se perfilan como corredores de gran potencial para el suministro de bienes y servicios relacionados con actividades recreativas como la pesca y la navegación. Todo lo anterior nos da indicios importantes sobre el desarrollo turístico que se está generando de acuerdo con las diferentes tipologías y estudios previos que se han desarrollado.

La Cámara de Comercio de Urabá informó que la región cuenta con doscientos sesenta y cinco empresas que atienden al sector turístico, muchas de ellas se concentran solo en algunos de los municipios ya que la deficiencia que se tiene en temas de infraestructura y vías de acceso, por citar solo algunas, hacen que algunos de los municipios sean menos visitados que otros.

Al tener en cuenta que desde 1980 la declaración de Manila del turismo mundial centra su atención en la actividad turística como una estrategia para el desarrollo social y la paz de las naciones, insumo que junto con otras cartas y declaraciones catapultan el Código Ético Mundial para el turismo adoptada en la décimo tercera Asamblea General de la OMT en (1999) que, en diez artículos, desarrolla el deber ser de esta actividad: contribución del turismo al entendimiento y al respeto mutuo entre hombres y sociedades; el turismo como factor de desarrollo personal y colectivo; el turismo como actividad beneficiosa para los países y las comunidades de destino; el turismo como factor de aprovechamiento y enriquecimiento del patrimonio cultural de la humanidad y libertad de desplazamiento.

Colombia no ha sido ajena a este contexto del turismo como una estrategia para la paz y al afrontar la difícil situación de conflicto y proceso de negociación, se ha propuesto, desde el primer periodo de Gobierno de Santos (2010-2014) una estrategia denominada Turismo, Paz y Convivencia, para desarrollar un piloto en cuatro regiones del país: Sierra Nevada de Santa Marta (camino a Teyuna), Putumayo (Valle del Sebundoy), Sierra de la Macarena y Urabá Antioqueño con el Darién Caribe Colombiano. Esta estrategia no nace espontánea ni aleatoriamente para estos sitios sino porque se han presentado situaciones de violencia. Para el caso de Urabá, un estudio muestra que fue la región que desde los años ochenta

concentró la mayor atención, ante el incremento de la violencia en un territorio que adquirió importancia estratégica por la industria del banano, su localización geográfica y también por el clima de movilización social y política, con el desarrollo de huelgas de los trabajadores bananeros, movilizaciones campesinas, la acogida electoral a fuerzas de oposición y una presencia de las guerrillas de la FARC y del EPL en el eje bananero (Jaramillo Arbeláez, Ana María, 2006, p. 277).

La estrategia de turismo paz y convivencia se extendió para el segundo periodo gubernamental de Santos (2014-2018), involucrando más zonas, mientras que desde el Programa de Transformación Productiva se creó la gerencia de Turismo de Naturaleza como uno de los renglones importantes para el desarrollo turístico del país. Para el caso de Urabá se realizó una visita técnica de dicha gerencia en compañía de un consultor internacional, y con el apoyo de un profesional de la estrategia Parque Central de Antioquia (2013), se identificaron los siguientes aspectos:

- Potencialidad para el desarrollo del turismo de naturaleza con un alto número de recursos en biodiversidad y en riqueza y variedad de ecosistemas en la región, unido a la gran diversidad cultural producto de ricos fenómenos migratorios de departamentos como Chocó y Córdoba.
- Se evidencia la no existencia de un producto turístico asociado a los recursos y atractivos.
- Escasa gestión de los actores para el mejoramiento de la competitividad.
- Débil desarrollo empresarial y de emprendimiento turístico.

Estos aspectos, sobre todo el primero, contribuyeron a la creación de insumos para visibilizar a Antioquia en la oferta de turismo de naturaleza para Colombia y por ende en la configuración de productos y servicios especializados de acuerdo con su caracterización. La siguiente gráfica presenta el consolidado de enfoque regional de producto y de la categoría de intervención inmediata, en donde para Antioquia se priorizan PNN (parques nacionales naturales) y sus zonas de amortiguación, avistamiento de aves y aguas continentales.

	Producto	
Ecoturismo	PNN y zonas de amortiguación A.P	Antioquia, Valle del Cauca, Amazonas, Magdalena, Cundinamarca, Meta
	Aves	Antioquia, Magdalena, Cundinamarca, Caldas, Quindío, Risaralda
Aventura	Aguas continentales	Antioquia, Amazonas, Cundinamarca, Magdalena, Meta, Santander, Boyacá, Huila, Tolima, Bolívar
Rural	Eje Cafetero	Risaralda, Quindío, Caldas

Figura 1. Consolidado de enfoque regional de producto y categoría de intervención inmediata

Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2013).

Esta caracterización regional en materia turística y de inversiones para la competitividad se reafirmó en la formulación del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), donde se identificó a Urabá como uno de los destinos promisorios para el desarrollo del turismo de naturaleza y el desarrollo económico regional y nacional, por las repercusiones de inversión en logística e infraestructura tanto portuaria como vial.

En el ámbito regional los planes de gobierno han tenido siempre a la subregión de Urabá como una región promisoría en materia de desarrollo económico con incidencia en lo nacional e internacional. En los últimos veinte años Antioquia creó la visión siglo veintiuno donde planteó que, en el año 2020, esta sería *la mejor esquina de América*, justa, pacífica, educada, pujante y en armonía con la naturaleza; visión cargada de una responsabilidad que no ha sido coherente en el tiempo, ni en sus resultados respecto de las promesas de cada periodo gubernamental.

Para el caso del turismo, los planes de desarrollo de Antioquia 2004–2007: “Antioquia nueva, un hogar para la vida” y 2008-2011, “Antioquia para todos, manos a la obra”; en sus planes estratégicos identificaron al ecoturismo como la bandera más importante para posicionar a Antioquia en el ámbito nacional como internacional; asimismo el plan de desarrollo 2012-2015, “Antioquia la más educada”,

trabajó por el posicionamiento del turismo de naturaleza y cultural como elemento diferenciador. El último plan 2016-2019, “Antioquia piensa en grande” retomó algunos de estos elementos contratando el diseño de cuarenta productos de naturaleza y cultura para Antioquia, donde para el caso de Urabá se priorizaron los municipios de Mutatá, Apartadó, Turbo, Necoclí, San Juan de Urabá y Arboletes, siendo los municipios ancla o base, Necoclí y Apartadó.

En el 2016, la Dirección de Desarrollo Turístico de la Gobernación de Antioquia actualizó las líneas estratégicas del Plan de desarrollo turístico que se había formulado en el 2012. Dicha actualización arrojó un diagnóstico sobre la situación del departamento, agrupándolo en cinco líneas: competitividad para el desarrollo turístico y del territorio; visión del marketing estratégico del destino, conectividad y equipamiento turístico; gobernanza y gestión territorial; turismo y posconflicto.

A continuación, se resaltan algunos aspectos que se abordaron en cada línea:

- Competitividad para el desarrollo turístico y del territorio: aspectos relacionados con la base empresarial; la innovación en la cadena de valor; el uso de TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) y la formación del talento humano; fortalecimiento de iniciativas empresariales comunitarias con apoyo y asistencia técnica y apoyo financiero; programas de formación y capacitación para la comunidad y empresarios en especial con respecto a la dinámica portuaria que llegará a la zona a partir de los cuatro puertos planteados; estudios de capacidad de carga en las áreas de manejo ambiental y playas; investigación y puesta en marcha de proyectos para controlar la erosión costera; fortalecimiento a las corporaciones de turismo y trabajo en red; participación en acciones de innovación y desarrollo tecnológico desarrollados para el mejoramiento de la cadena de valor del turismo; diversificación de la oferta de productos turísticos innovadores.
- Visión del marketing estratégico del destino: aspectos relacionados con la demanda; el perfil actual del turista del departamento; los destinos turísticos, sus productos y su articulación a las rutas turísticas existentes; estrategias de promoción de la región y fortalecimiento de marca; creación y apoyo a los PIT (puntos de información turística) y desarrollo integral de los productos especializados: observación y conservación de tortugas, avistamiento de aves, ecoturismo en la ensenada de Rionegro.
- Conectividad y equipamiento turístico: aspectos de infraestructura como son: conectividad vial, servicios públicos, puertos y aeropuertos; equipamiento específico para el desarrollo del turismo como señalización turística, puntos de información, muelles turísticos, senderos, conectividad

vial para los corregimientos con potencial turístico; actualización de la señalización turística de los municipios; implementación de subproyecto: readecuación y mejoramiento de los muelles en Turbo y Carepa; subproyecto: construcción de un centro de eventos y reuniones en la subregión r; subproyecto: recuperación y adecuación del PNN de los katiós; intervención para el embellecimiento de las playas priorizadas en el Urabá antioqueño.

- **Gobernanza y gestión institucional:** presentar un resumen de la situación actual del departamento con respecto a las instituciones que apoyan y fomentan el turismo, la aplicación y control de la normativa del turismo y la articulación interinstitucional; implementar y hacer operativo un comité regional de seguridad turística que atienda los asuntos de seguridad integral en playas y en todo el territorio; iniciar procesos de certificación y ordenamiento de playas; articular los actores público, privado, comunitario y académico; implementar sistemas de estadísticas para medir los visitantes; sensibilizar en la cultura turística; desarrollar el subproyecto reglamento de uso y recuperación de playas en el Urabá antioqueño.
- **Turismo y posconflicto:** aspectos de tipo territorial que pueden afectar o impulsar el desarrollo del turismo como estrategia económica para el posconflicto; diseño de nuevos productos turísticos diferentes al sol y playa como observación de aves y desove de tortugas; elaboración de un plan de protección del patrimonio cultural; realización de un programa especial de mercadeo social con las regiones piloto de turismo y paz y convivencia apoyando su desarrollo incluyente y sostenible.

A partir de lo anterior se entiende que para la región de Urabá exista un enfoque explícito de políticas, planes y proyectos debido a su posición geoestratégica con intereses claros del orden local, nacional e internacional, evidenciándose la necesidad del desarrollo de infraestructura (vías, puertos, equipamientos, etc.) que, sin duda, aporta al crecimiento del sector del turismo, pero que no son acciones claras y visibles que estén ordenadas a impactar exclusivamente la cadena productiva del turismo como, por ejemplo: creación de clúster y micro clúster, club de productos, redes o asociaciones o, en última instancia, el aumento de la competitividad de los productos y servicios con base en la vocación turística del territorio.

Más preocupante aún es que estos esfuerzos representados en los planes de desarrollo y planes sectoriales de turismo; en el plan de negocios de turismo de naturaleza, en la actualización del Plan de desarrollo turístico del departamento, etc., no presenten una continuidad clara en el gobierno actual tanto del nivel local como regional y nacional. Por citar solo un ejemplo del orden nacional, pensemos

en el plan sectorial de turismo 2018-2022. Turismo: el propósito que nos une, no incluye a la región de Urabá como un foco para el desarrollo turístico, en ninguna de sus seis metas sectoriales:

generación de condiciones institucionales para el impulso al sector turismo; gestión integral de destinos y fortalecimiento de la oferta turística; más inversión en infraestructura y conectividad para el turismo; innovación y desarrollo empresarial para el sector turismo; fortalecimiento del capital humano para la competitividad del turismo y promoción de un turismo transformador incluyente y con equidad. (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2018, p. 6)

Estas tocan aspectos generales del sector a nivel Colombia, pero, en su orientación, no retoma aspectos tan relevantes como el de turismo y paz, en el cual tuvo relevancia dicho territorio.

Los modelos de gestión turística en algunos escenarios latinoamericanos

Los modelos internacionales de turismo están basados en la competitividad, a través de factores como: medio ambiente, cultura, inclusión y calidad en concordancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que contribuyen al desarrollo económico y social de las regiones.

Es importante recalcar que dichos modelos pueden tener muchas semejanzas, pero que su éxito, depende de la innovación, del desarrollo de tecnologías de acuerdo con las tendencias globales, de la cualificación del talento humano; de las potencialidades de la región y la gestión articulada entre el sector público/privado y la comunidad, para que el desarrollo de la industria turística se dé de una manera incluyente.

A continuación, presentamos los modelos de gestión turística de México, Costa Rica, República Dominicana, Perú, Cuba y Chile, que ven en el turismo una oportunidad para el desarrollo de sus regiones, aprovechando los recursos culturales y naturales de una manera sostenible, como una estrategia de conservación y teniendo en cuenta a la comunidad de una manera incluyente.

Modelo de desarrollo turístico de México

El modelo de desarrollo turístico de México se basa en la integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), específicamente los objetivos diez, once, doce, catorce y dieciséis, tienen como objeto “fomentar el desarrollo sustentable de los destinos turísticos y ampliar los beneficios sociales y económicos de las comunidades receptoras” (Secretaría de Turismo México, 2018, p. 6), cuyas acciones son la diversificación y ampliación de la oferta de productos y servicios turísticos mediante iniciativas innovadoras.

10 Reducción de las desigualdades	11 Ciudades y comunidades sostenibles	12 Producción y consumo responsable	14 Vida submarina	16 Paz, justicia e instituciones sólidas
-----------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------	--

Figura 2. Objetivos de desarrollo sostenible

Fuente: Pnud (s. f.).

Este modelo tiene como visión para el 2022, hacer de México una potencia turística sostenible, con altos beneficios sociales y ambientales, incluyente y participativo, y en coherencia con la agenda veintiuno, presentada en el 2006, cuyo objeto es generar el desarrollo sustentable de la actividad turística y mejorar las condiciones en los destinos turísticos de este país.

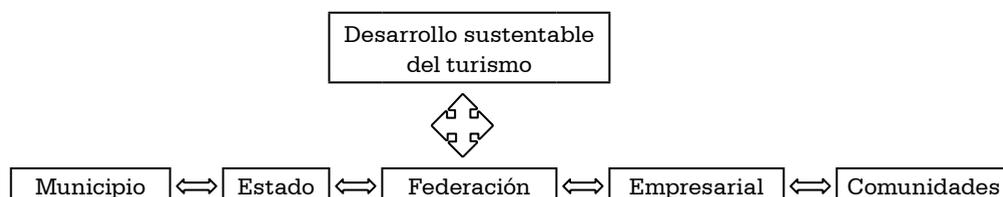


Figura 3. Modelo de desarrollo sustentable del turismo

Fuente: elaboración propia a partir del Pnud (s. f.).

Este modelo de articulación público-privada, involucra a todos los actores de la actividad turística en la consecución de destinos sostenibles en sus tres dimensiones, económica, social y ambiental; integrando el Estado que debe proporcionar a los gobiernos locales las herramientas necesarias para el desarrollo del turismo, las empresas del sector, tales como operadores de turismo, hoteles, transportadoras, agencias de viajes, entre otras, quienes guían su operación bajo los principios propuestos por el Gobierno nacional, las entidades locales basadas en los objetivos de sostenibilidad, y por último, las comunidades que son quienes deben percibir los mayores beneficios por la implementación de este modelo, mejorando sus condiciones de vida a nivel del territorio, de la economía y del desarrollo social.

Modelo de desarrollo turístico de Costa Rica

El turismo es una de las actividades productivas más importantes para Costa Rica y dadas las condiciones del territorio, tiene un gran potencial para seguir contribuyendo con el crecimiento económico del país y el bienestar de todos sus habitantes. Pocas naciones en vías de desarrollo han logrado conseguir lo que ha hecho este destino, generar un sector turístico que contribuya de manera

significativa e integral con el crecimiento del país, y a la vez que se convierta en un instrumento para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.

De acuerdo con el *Plan estratégico de turismo de Costa Rica* (Instituto Costarricense de Turismo, 2017), la política de turismo se basa en tres ejes: sostenibilidad, innovación e inclusión, que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida del país.

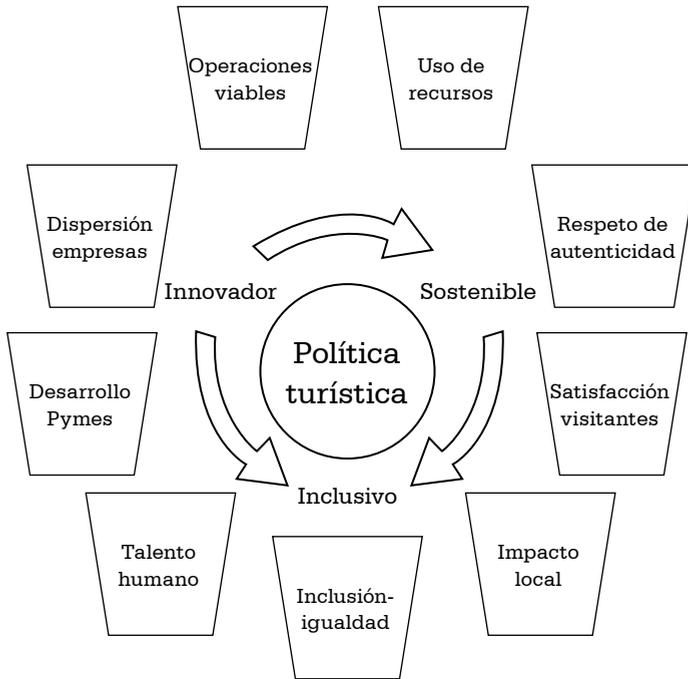


Figura 4. Política turística de Costa Rica

Fuente: elaboración propia a partir del Instituto Costarricense de Turismo (2017, p. 72).

Esta política tiene relación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), y tiene como objeto mantener el turismo como el motor de la economía de la región, cuya meta es crecer el 7 % de ingresos de divisas en el periodo 2017-2021 (Instituto Costarricense de Turismo, 2017, p. 75).

		Innovador			
Sostenible		Innovador		Inclusivo	
6 Agua limpia y saneamiento	7 Energía asequible y no contaminante	8 Trabajo decente y crecimiento económico	9 Industria, innovación e infraestructura	1 Fina de la pobreza	4 Educación de calidad
11 Ciudades y comunidades sostenibles	12 Producción y consumo responsable	13 Acción por el clima	17 Alianzas para lograr los objetivos	5 Igualdad de género	3 Salud y Bienestar
14 Vida submarina	15 Vida de ecosistemas terrestres				

Figura 5. Distribución de los objetivos del milenio respecto a la política turística de Costa Rica

Fuente: elaboración propia a partir del Instituto Costarricense de Turismo (2017, p. 74).

El modelo de turismo sostenible en Costa Rica está basado en los ejes estratégicos de sostenibilidad, innovación e inclusión. En el eje de sostenibilidad se busca garantizar el uso óptimo de los recursos ambientales, respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades y proporcionar un alto nivel de satisfacción entre los turistas a partir de una experiencia propia, promoviendo prácticas de un turismo sostenible; en el eje de innovación se garantiza el apoyo del fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas que incentive la economía circular y local; y en el eje de inclusión se busca cualificar el talento humano de la región y el desarrollo de mejores condiciones de empleo, con igualdad de oportunidades, así mismo, en fomentar la asociatividad y el emprendimiento local (Instituto Costarricense de Turismo, 2017, p. 72).

Modelo de turismo sostenible en República Dominicana

El Plan Estratégico de Turismo 2018- 2021, tiene como objeto “poner en movimiento un proceso de excelencia en el desempeño de la industria del turismo y promover el desarrollo sostenible, en lo económico, social y ambiental” (Ministerio de Turismo República Dominicana, 2018, p. 29), y está basado en cuatro principios:

- Desarrollo sostenible y crecimiento sustentado o sustentable.
- Planificación integral del turismo.

- Maximizar los eslabonamientos con el resto de la economía.
- Mejoría del bienestar comunitario

Todo esto se aplica a través de la cultura organizacional del Mitur, que tiene como fin asegurar el desarrollo sustentable del turismo a través de la política de regulación turística y promoción de los destinos.

Misión:	
Asegurar el desarrollo sustentable del turismo de la República Dominicana a través de la implementación de políticas de regulación y promoción.	
Visión:	
Institución que implementa políticas efectivas para asegurar una oferta turística diversificada, inclusiva y de calidad mundial, que aprovecha sus recursos de forma inteligente para posicionarse como el mejor el destino.	
Ejes estratégicos	Objetivos estratégicos
Planificación y regulación efectiva de la actividad turística	Garantizar el desarrollo sustentable del turismo de la República Dominicana, mediante la planificación, regulación y fiscalización efectiva de la actividad turística.
Promoción, fomento y desarrollo el turismo sostenible	Favorecer la competitividad, diversificación y sostenibilidad del sector turismo, a través de su promoción, fomento y desarrollo, a nivel nacional e internacional.
Gestión de destino	Gestionar el manejo y control de los destinos turísticos a través de la integración Publico-Privado, garantizando su competitividad y sostenibilidad.
Fortalecimiento institucional	Garantizar la efectividad de las acciones y servicio que desarrolla el Ministerio de Turismo, a través de una gestión de calidad.
Valores	Integridad, responsabilidad, transparencia, vocación de servicio.

Figura 6. cultura organizacional del Mitur

Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Turismo República Dominicana (2018, p. 46).

El Gobierno tiene claro que este plan, está basado en las experiencias modélicas de desarrollo turístico en el contexto internacional, como en los pilares de turismo sostenible que se basa “en tres grandes áreas en las que se deben enmarcar las acciones que se tomen en un destino o una empresa: la sociocultural, la medio ambiental y la económica” (Ministerio de Turismo República Dominicana, 2018, p. 13).

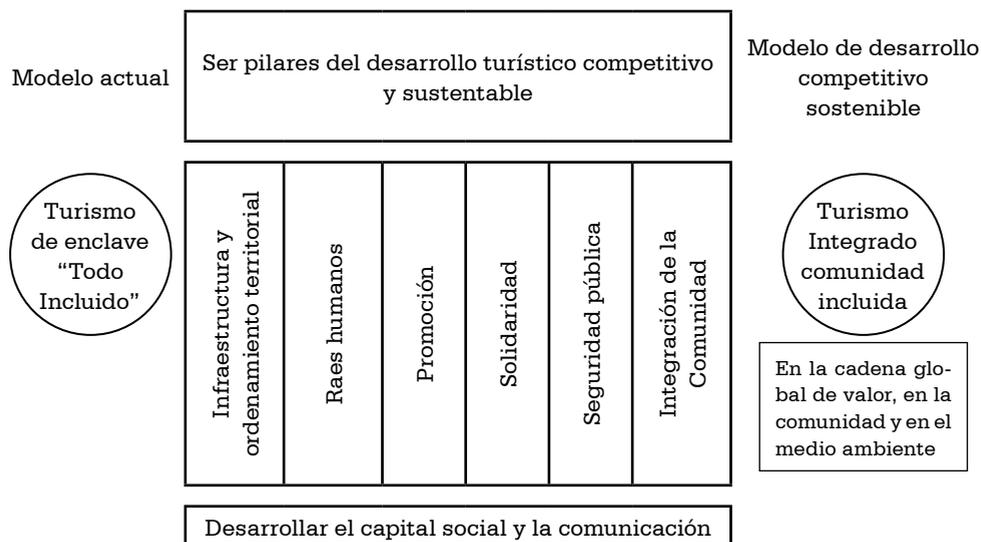


Figura 7. Pilares del desarrollo turístico sostenible de República Dominicana

Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Turismo República Dominicana (2018, p. 16.)

Según esta ilustración, el modelo de turismo sostenible empleado por el Gobierno dominicano está basado en el desarrollo del capital social y encaminado a lograr un turismo integrado en el cual confluyan las entidades públicas, las instituciones privadas, y se involucre, como primera instancia, a la comunidad local.

Modelo de turismo sostenible en Perú

El plan estratégico nacional de turismo 2025 “turismo con futuro” tiene como objeto:

Consolidar al Perú como destino turístico competitivo, sostenible, de calidad y seguro, donde a partir de una oferta diversa, lograda con participación de los actores del sector, el turista viva experiencias únicas para que se contribuya al desarrollo económico y social del país. (Ministerio de Comercio Exterior y Turismo Perú, 2015, p. 93)

Esto a través de un modelo de desarrollo de gestión que plantea la participación de los actores del sector público y privado en el nivel local, regional y nacional.

Pilares			
Diversificación y consolidación de mercados	Diversificación y consolidación de la oferta	Facilitación turística	Institucionalidad del sector
Desarrollo de estrategias de mercadeo digital	Priorización de la inteligencia turística	Desarrollo de destinos competitivos	Desarrollo de la conectividad y de las comunicaciones
	Desarrollo de estrategias diferenciadas por mercados emisores	Desarrollo de productos turísticos especializados	Optimización de la gestión migratoria y del desplazamiento interno
	Desarrollo de nuevos mercados	Inversión focalizada y sostenible	Optimización de las relaciones internacionales
	Priorización de segmentos especializados	Desarrollo del capital humano	Desarrollo de un sistema uniforme y confiable de información turística a nivel nacional
		Mejora de la calidad de los servicios y productos turísticos	Simplificación administrativa
			Fortalecimiento de la gestión de los destinos
			Fortalecimiento de la gestión para la seguridad turística
			Fortalecimiento de la gestión pública
			Fortalecimiento de la articulación público-privado en la actividad turística

Figura 8. Pilares del modelo de gestión

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Comercio Exterior y Turismo Perú (2015, p. 49).

El pilar de “diversificación y consolidación de mercados” tiene como objeto realizar investigaciones del mercado para entender cuáles son las necesidades y expectativas de los turistas de acuerdo con las tendencias, que según los estudios en el 2016, hay una preferencia por el turismo de naturaleza y la cultura local; el pilar de “diversificación y consolidación de la oferta sostenible”, se basa en el mejoramiento de los productos y destinos turísticos con calidad en el servicio que se ofrece; el pilar de “facilitación turística” tiene como objeto fortalecer el

entorno competitivo, “en lo que concierne a la reducción de tiempos, la disminución de gastos y el aumento de la productividad en el uso de la infraestructura y de la información” (Ministerio de Comercio Exterior y Turismo Perú, 2015, p. 62), trabajando articuladamente con el sector público, privado y la comunidad; y el pilar “institucionalidad del sector”, que tiene como objeto impulsar estrategias para promover la gestión entre lo público-privado y la comunidad, en el desarrollo de los destinos de una manera incluyente y sostenible.

Modelo de turismo sostenible en Cuba

El turismo para Cuba figura como un eje estratégico, en el cual han podido basar su desarrollo económico y social, al mismo tiempo en que se benefician todos los habitantes del país.

Para este destino turístico, cuya actividad se encuentra en formación, el Gobierno cubano viene ejecutando un modelo de gestión del turismo enfocado en la sostenibilidad. El modelo integrará los siguientes elementos:



Figura 9. Modelo de turismo sostenible en Cuba

Fuente: elaboración propia.

La visión de este modelo es la institucionalización de una política turística para el desarrollo de un turismo sostenible, involucrando a toda la comunidad receptora y a los demás actores intervinientes, en el desarrollo turístico; con la articulación de las instituciones públicas y privadas, para identificar y asignar roles a todos los actores del sector teniendo en cuenta las necesidades de este. Todo esto con el propósito de diseñar e implementar programas y planes de acción para la gestión del destino y proyectos basados en la sostenibilidad. Donde se han generado diversos empleos formales y ha priorizado la promoción de los productos locales, potencializando y conservando su patrimonio histórico y arquitectónico del país.

Modelo de turismo sostenible en Chile

El modelo de turismo de Chile tiene como fin fortalecer la competitividad a través de los pilares de gestión estratégica que buscan promover el desarrollo económico

y social-cultural de la región. Se basa en la promoción, la sustentabilidad, la inversión y la competitividad, la calidad y el capital humano e inteligencia de mercados (Gobierno de Chile. 2012).

La sustentabilidad es vital en este país, ya que sus potencialidades turísticas se basan en recursos naturales y culturales; por ello, trabajan en políticas de adopción de buenas prácticas en la conservación del medio ambiente y en el apoyo a la asociatividad para que las comunidades locales se beneficien, por medio de la coordinación y la gestión público/privado y el empoderamiento de la comunidad.

Síntesis de los modelos

De acuerdo con la descripción de los modelos, se puede concluir que el factor predominante es la articulación de las tres dimensiones: social, económico y ambiental, en concordancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), y articulado entre la industria turística, el estado y la comunidad. Esto está sintetizado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Análisis de los modelos

	Estrategias	Característica
México	Se basa en la integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).	Articulación entre el Estado, la industria y la comunidad.
Costa Rica	Se basa en tres ejes: sostenibilidad, innovación e inclusión, en articulación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).	Equilibrio entre las dimensiones social y cultural, económica y ambiental de la sostenibilidad.
República Dominicana	Tiene como fin asegurar el desarrollo sustentable del turismo a través de la política de regulación turística y promoción de los destinos.	Trabajar en las tres dimensiones de la sostenibilidad, que son: ambiental, sociocultural y económica.
Perú	Se basa en la gestión y participación de los actores del sector público y privado a través de los cuatro pilares que son diversificación y consolidación de mercados, diversificación y consolidación de la oferta sostenible, facilitación turística y pilar institucionalidad del sector.	Tres componentes: social e institucional, económica, ambiental y cultural.
Cuba	Busca institucionalizar una política turística que gestiona los programas y planes para desarrollar un destino sostenible de acuerdo con la organización local y la identificación de los actores.	Desarrollo económico y social a través del turismo enfocado en la sostenibilidad.
Chile	Se basa en la promoción, sustentabilidad, inversión y competitividad, calidad y capital humano, e inteligencia de mercados, para mejorar la competitividad del país.	Coordinación y la gestión pública/privado y el empoderamiento de la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

Hacia un modelo de gestión turística sostenible

Para llegar al modelo propuesto, además de los referentes internacionales que se han descrito, se integraron otros componentes asociados a las dinámicas turísticas de orden nacional y regional, sin desconocer las vocaciones de los territorios y las tendencias mundiales del mercado. Esto lo hace aplicable a otros contextos territoriales, buscando así una ruta adecuada para el desarrollo turístico sostenible.

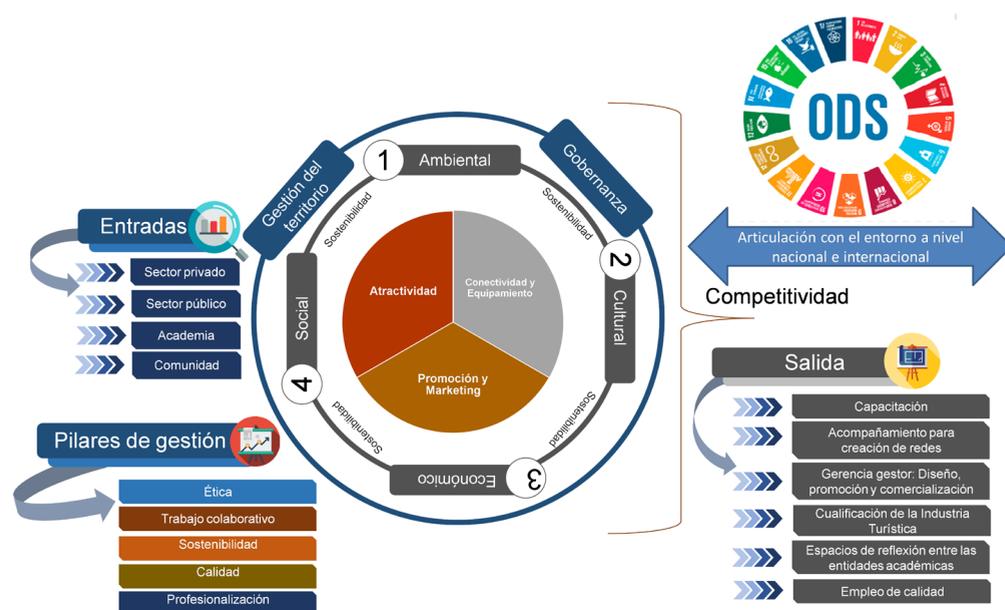


Figura 10. Modelo de gestión turística sostenible para Urabá

Fuente: elaboración propia.

El gráfico anterior da cuenta de cada uno de los elementos que componen el modelo de gestión turística para Urabá; este responde a una concepción sistémica, que integra el subsistema o el núcleo central del turismo que se encuentra en el *centro* del modelo y que genera la actividad turística: la atractividad, la infraestructura y equipamiento; la promoción y el marketing. Estos aspectos deben estar enmarcados dentro de los parámetros de la sostenibilidad (ambiental, social, cultural y económica), y su dinámica como motor de desarrollo va a depender de la gestión del territorio y la gobernanza. Las *entradas* deben estar compuestas por cuatro actores (lo público, lo privado, la academia y la comunidad). Los *pilares* son quienes le dan sentido a la gestión (ética, trabajo colaborativo, calidad, profesionalización, accesibilidad e inclusión). El núcleo central, las entradas y

los pilares producen unas *salidas* que son las que garantizan la competitividad del proceso sistémico (capacitación, creación de redes, gerencia-gestor, cualificación de la industria turística, aporte de la academia y generación de empleo de calidad). A continuación, se abordará cada uno de sus componentes así:

Centro del modelo

En términos generales el centro del modelo está integrado por los componentes básicos de la oferta turística que son: la atractividad, la conectividad, los equipamientos y el marketing, aspectos que poseen una dependencia e interdependencia evidente dentro del sistema turístico. Autores como Geoffrey y Crouch y Brent Ritchie (1997) los agrupan en los factores de atracción, gestión, soporte y producción (Boullón. 2006). Estos desarrollan el factor de atracción como eje motivador del viaje, expresado en los recursos naturales, culturales y actividades. En el factor de gestión la gobernanza es el elemento de roles y liderazgos significativo para la toma de decisiones en los destinos. El factor de soporte es el pilar que posibilita el desarrollo del territorio tales como la accesibilidad, las comunicaciones, la seguridad, la señalización, la conectividad entre otros; finalmente, el factor de producción es donde la organización de las empresas es el vehículo que complementa la experiencia turística. En estos están todos los prestadores de servicio que integran la cadena productiva del turismo atendiendo a aspectos de formalización, normatividad y calidad integral para la efectividad en los productos y servicios.

Todos estos componentes de este núcleo base deben ser transversales a los elementos de la sostenibilidad; es decir, todo su direccionamiento debe basarse en el desarrollo de un turismo sostenible y, por ende, estar en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030.

Entradas al modelo

Hay cuatro actores principales que le tributan al modelo: el sector privado, el sector público, la academia y la comunidad, que garantizan el enfoque sistémico que se le ha querido dar a este modelo; en otras palabras, el modelo funciona todo de manera armónica o, simplemente, no funciona.

- El sector privado tiene en su haber una gran cantidad de proyectos e inversiones cuya finalidad no es propiamente el desarrollo de la actividad turística, pero que la nutren y la soportan: para ello se hace necesario echar mano de mucha creatividad y de pensamiento sistémico que permitan avizorar escenarios futuros en donde las sinergias jugarán un papel clave en el desarrollo del sector. A diferencia de lo público, lo privado presenta un ritmo de mayor celeridad en los proyectos de inversión, y que sin proponérselo,

dinamizan la función que debe cumplir lo público en cuanto al desarrollo social y económico de los territorios. Como ejemplo del accionar de este actor encontramos en muchas regiones, inversiones para el desarrollo turístico tales como: parques temáticos, infraestructura hotelera, creación de sistemas de transporte terrestre, marítimo y fluvial, apoyo a emprendimientos turísticos de base comunitaria, entre otros.

- En el sector público, la primera responsabilidad es tener un serio ejercicio de planeación con participación de una ciudadanía comprometida. Seguidamente es preciso trabajar de la mano con el sector privado (al respecto hay experiencias muy exitosas de alianzas público-privadas), y por último, definir estrategias que borren paulatinamente el estigma de corrupción y burocracia que le asiste a lo público.
- El papel de la academia es contribuir a la identificación de problemas, así como a mostrar las rutas para su solución a partir de la generación de conocimiento. En este sentido, ella debe tener en cuenta el rol de todos los actores que participan en la cadena productiva del turismo: la comunidad, el sector público y el privado. También es necesario que la academia forme profesionales con pertinencia para el sector.
- Y la comunidad debe tener un papel activo dentro del destino, ya que es el actor principal en el desarrollo de la actividad turística; de un lado, porque es la que está asentada en el lugar de destino haciendo las veces de anfitrión; y de otro, porque participa directamente en la cadena productiva del turismo ya sea desde emprendimientos, pymes o estrategias como las de turismo comunitario.

Los pilares del sistema

- La ética es un elemento clave para la convivencia social y la sostenibilidad de las empresas en el tiempo. Este concepto va de la mano con la justicia, la paz y la equidad. De ahí, su gran importancia para la actividad turística, un elemento clave para la convivencia social y la sostenibilidad de las empresas en el tiempo.
- Trabajo colaborativo permite que todos los actores puedan participar en la cadena de valor del turismo, de una manera sustentable y responsable, protegiendo los recursos naturales y patrimoniales, aportando al desarrollo económico y social de las regiones.
- Entendido de esta manera, “el desarrollo sostenible reúne tres componentes interdependientes: economía, medio ambiente y sociedad, relación que se

traduce en desarrollo económico y social respetuoso con el medio ambiente, es decir, desarrollo soportable en lo ecológico, viable en lo económico, y equitativo en lo social". Lo sustentable se explica a partir de "satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades" (Organización Mundial del Turismo, 2017).

- Según la Organización Mundial del Turismo (OMT), en el 2015, definen la calidad es:

el resultado de un proceso que implica la satisfacción de todas las necesidades, exigencias y expectativas legítimas de los/las consumidores/as respecto a los productos y servicios, a un precio aceptable, de conformidad con las condiciones contractuales mutuamente aceptadas y con los factores subyacentes que determinan la calidad tales como la seguridad, la higiene, la accesibilidad, la transparencia, la autenticidad y la armonía de una actividad turística preocupada por su entorno humano y natural. (Organización Mundial del Turismo, 2015, p. 137)

Además de la importancia que esta conlleva para la actividad, se hace necesario escalar en procesos de certificación por entidades avaladas tanto del ámbito nacional como internacional, que garanticen un servicio que cumpla los estándares establecidos por la normatividad, que satisfaga una demanda cada vez más cualificada.

- La profesionalización: que todos y todas las personas de la región se puedan cualificar y tener las competencias para desarrollar un turismo de calidad, a través de los parámetros de sostenibilidad, que soporten la atractividad, la infraestructura y el equipamiento, la promoción y el marketing, como una estrategia de competitividad.
- La accesibilidad y la inclusión no se refiere solo a barreras físicas o sensoriales o conceptos de discapacidad, tiene que ver con el cómo dispongo el territorio para que cualquier persona pueda disfrutar del destino sin ningún tipo de discriminación.

Las salidas del modelo

La competitividad viene atada a todos los conceptos vistos anteriormente, pero veamos las salidas que proponemos:

- La capacitación se da en tres niveles: la sensibilización, la capacitación propiamente dicha y la formación que tiene como fin la cualificación de las personas en el sector turístico.

- El acompañamiento para la creación de redes: el proceso no es fácil, la comunicación suele ser el primer impedimento, pero una vez superado este escollo, se generan experiencias muy interesantes, como algunas realizadas en otras subregiones del departamento donde se trabajó el tema de redes asociado a club de producto.
- La gerencia o el gestor (diseño – promoción – comercialización): se debe comenzar por empoderar a los diferentes actores, para que ayuden a visibilizar las principales carencias que presenta el destino o territorio. Es un concepto amplio y dinámico que empodera un actor o a varios actores para gestionar turísticamente el territorio. Este componente debe depender en lo posible del sector privado con unos roles definidos con indicadores de gestión y en coordinación con el sector público.
- La cualificación de la industria turística: la calidad es un aspecto clave en el ejercicio de toda la cadena; no pueden existir eslabones débiles porque la percepción del turista es integral y tiene que ver con todo tipo de capacidades que permiten el desarrollo de la actividad.
- El espacio de reflexión entre las entidades académicas: es un espacio para el dialogo a través de foros, cafés, conferencias, entre otros, con expertos de la industria turística, que ayude a fortalecer el sector.
- El empleo de calidad: hace referencia al impacto social en la generación y en la calidad del empleo que demanda el sector. Mientras más vinculante, mejor para la sociedad. No obstante, debe hacerse claridad en que no toda la región puede aspirar a vivir del turismo, pues en sus inicios debe ser considerada la actividad como complementaria a otras actividades remuneradas. En este campo hay mucho por avanzar, dada la temporalidad del turismo y la gran informalidad se maneja en dicho sector.

Todo lo anterior debe comprenderse, implementarse y realizarse en armonía con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), para lo cual ya tenemos un Conpes 3918 en donde el país se compromete con el cumplimiento de estos ODS. Especialmente, para el tema del turismo aplicarían de manera significativa: la reducción de la pobreza, la igualdad de género, el trabajo decente y crecimiento económico industria, la innovación e infraestructura, la reducción de las desigualdades, las ciudades y comunidades sostenibles. Con respecto a este último ítem, existen unas propuestas muy interesantes en el mundo, como son las de ciudades lentas o ciudades sin prisa, donde se favorece lo local y regional sobre lo foráneo y en donde se consultan los principales principios de la sostenibilidad. La organización internacional que promueve el movimiento *Cittaslow* (ciudades lentas, por su sigla en italiano e inglés) en su página web

plantea “las ciudades lentas son menos frenéticas, más humanas, medioambientalmente respetuosas, pensando en las generaciones presentes y futuras, y que conservan las pequeñas realidades locales en un mundo cada vez más global y conectado”. Un ejemplo de esta estrategia en Colombia es la experiencia piloto que ha desarrollado el municipio de Pijao-Quindío.

El modelo de gestión en el marco de la crisis de la COVID-19

En el modelo de gestión sostenible del turismo las estrategias para hacer frente a la crisis de la COVID-19, se ha mejorado en la calidad de los productos y los servicios a través de las buenas prácticas en todos los eslabones de la cadena productiva. Estos aspectos son, sin duda, la ruta principal para los procesos de certificación para el aumento de la competitividad, es decir, lo que ha permitido esta crisis es valorar la necesidad de cumplir a cabalidad estos lineamientos. Es claro que desde la obligatoriedad en implementar la Norma Técnica Sectorial de Turismo Sostenible para los prestadores de servicio turístico y la obligatoriedad en certificarse las agencias de viaje que operen Turismo de Aventura según la Resolución 3860-2015 (Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1873, 26 de mayo). En las NTS TS en el ítem de la gestión de riesgo, la cual busca minimizar y estar preparado ante acontecimiento que puedan representar una afectación negativa a la vida humana y al entorno natural y el establecimiento de un Sistema de Gestión de la Seguridad y la Salud en el trabajo que debe ser aplicada por todos los clientes internos y externos en la interacción productiva y de servicios.

- Con relación a los ODS si bien existen algunos de ellos, sus metas están orientadas a los destinos turísticos sostenibles, consumo responsable y al aprovechamiento de la biodiversidad como alternativa social y cultural tal como el objetivo ocho: trabajo decente y crecimiento económico; el objetivo once: ciudades y comunidades sostenibles; el objetivo doce: producción y consumo responsable y objetivo catorce: vida submarina. Ahora en esta crisis mundial se suma obligatoria y perentoriamente el objetivo tres: salud y bienestar. PNUD, Objetivo tres (s.f.) que, si bien no estaba directamente relacionado con la actividad turística, hoy cobra relevancia al menos en cuatro de sus trece metas:
- Apoyar las actividades de investigación y desarrollo de vacunas y medicamentos para las enfermedades transmisibles y no transmisibles que afectan primordialmente a los países en desarrollo. Facilitar el acceso a medicamentos y vacunas esenciales asequibles de conformidad con la Declaración de Doha relativa al Acuerdo sobre los ADPIC y la Salud Pública, en la que se afirma el derecho de los países en desarrollo a utilizar al máximo las

disposiciones del Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio en lo relativo a la flexibilidad para proteger la salud pública y, en particular, proporcionar acceso a los medicamentos para todos.

- Lograr la cobertura sanitaria universal, en particular, la protección contra los riesgos financieros, el acceso a servicios de salud esenciales de calidad y el acceso a medicamentos y vacunas seguros, eficaces, asequibles y de calidad para todos.
- Apoyar las actividades de investigación y desarrollo de vacunas y medicamentos para las enfermedades transmisibles y no transmisibles que afectan primordialmente a los países en desarrollo. Facilitar el acceso a medicamentos y vacunas esenciales asequibles de conformidad con la Declaración de Doha relativa al Acuerdo sobre los ADPIC y la Salud Pública, en la que se afirma el derecho de los países en desarrollo a utilizar al máximo las disposiciones del Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio en lo relativo a la flexibilidad para proteger la salud pública y, en particular, proporcionar acceso a los medicamentos para todos.
- Aumentar sustancialmente la financiación de la salud y la contratación, el desarrollo, la capacitación y la retención del personal sanitario en los países en desarrollo, especialmente en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. Es claro que, sin la gestión adecuada de estos aspectos, el turismo como sector económico, y en especial aquel que venía tomando fuerza con la visibilización de entornos y comunidades para ampliar la oferta especializada de turismo de naturaleza y cultural en la perspectiva de sostenibilidad y sustentabilidad, no podrá darse de una forma confiable y efectiva.

Conclusiones

El turismo ha demostrado ser motor de desarrollo para un gran número de países en todos los continentes, y se ha puesto en evidencia que lo público desempeña un papel fundamental para consolidar la actividad y desarrollar los territorios. La región de Urabá no ha sido ajena a estas dinámicas y a pesar de su gran potencialidad turística en muchos campos, el desarrollo de la actividad se muestra lenta, con muchos altibajos, todo ello debido principalmente a problemas de planificación territorial y a conflictos sociales.

Si bien la intervención y el acompañamiento de lo público para el desarrollo del sector ha sido nutrido con diferentes propuestas, este tipo de esfuerzos,

no se ha desarrollado para Urabá de una manera articulada, debido a un desconocimiento de las particularidades del territorio en lo referente a lo social, lo cultural, lo ambiental y lo geopolítico.

Las últimas décadas han sido prolíficas en cuanto a leyes que, unidas a planes sectoriales de turismo, han permitido ir consolidando la actividad. Esto avizora grandes oportunidades para muchas regiones que, como Urabá, disponen de recursos, tanto en biodiversidad como de una rica tradición cultural, que una vez sean puestas en valor, se constituyan en los principales atractivos, productos y rutas para el disfrute del turista.

Cada país construye una ruta para abordar la gestión turística de un destino; si bien esta se elabora a partir de su contexto territorial, no puede abstraerse hoy de los lineamientos del desarrollo sostenible que desde el ámbito internacional se vienen orientando en todos los sectores de la economía.

Aspectos como la inclusión, el desarrollo local, la innovación, la gobernanza, la gobernabilidad y la conservación de los recursos turísticos basados en las potencialidades naturales y culturales, en la perspectiva de los objetivos del desarrollo sostenible, son denominadores comunes en los modelos de gestión de los países latinoamericanos; sin embargo, en su mayoría, estos componentes de los modelos no establecen jerarquías para su desarrollo o una ruta secuencial y sistémica de dependencias e interrelaciones que permitan su seguimiento y control.

Es por eso que la propuesta que hacemos de un modelo de gestión para Urabá, valorando las dinámicas internacionales y teniendo en cuenta el contexto territorial y las iniciativas desde lo público y lo privado, parte de la oportunidad de poner en valor una singularidad potente en el territorio, primero desde lo cultural, por la riqueza en la confluencia de culturas producto de fenómenos migratorios y, segundo, por la rica biodiversidad y ecosistemas para el desarrollo de una oferta de productos y servicios diferenciales para una demanda cada vez más exigente. Todos estos aspectos bajo la égida de la sostenibilidad enmarcada en principios: la gobernanza y la gestión territorial. La dinámica efectiva de este sistema debe plantear una entrada, unos pilares de gestión y unas salidas que son en última instancia los que se visibilizan y se evidencian en los procesos de desarrollo local producto del sector económico del turismo.

Referencias

Boullón, R. C. (2006). *Planificación del espacio turístico. Cuarta edición*. Trillas

Concejo de Medellín (2015, 4 de septiembre). *Acuerdo 20 de 2015. Por el cual se adopta la Política Pública de Turismo para el Municipio de Medellín*. Gaceta Oficial n.º 4330. <https://bit.ly/3dPO4pA>

- Comfenalco (2018). *Segundo Informe de Dinámica Laboral de las nuevas subregiones del Departamento de Antioquia*. Comfenalco Antioquia, Servicio de Empleo, Ministerio de Trabajo, Gobierno de Colombia. <https://bit.ly/36kzHx0>
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1873, 26 de Mayo). *Ley 84 de 1873. Código civil de los Estados Unidos de Colombia*. Diario Oficial No. 51788-5. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_civil.html
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo. (2014-2018) "Todos por un Nuevo País. Paz, Equidad, Educación"*. DNP.
- Espinosa, N., Zapata, J., Bermúdez, A., Roldan, A., Cazalla, C., Rivera, D., Giraldo, L., Valencia, T., Bernabe, U., Polancos, I., y Gonzalez, D. (2019). *Turismo sostenible medición para la toma de decisiones caso: Jericó-Antioquia-Colombia*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - Aecid.
- Gobierno de Chile. (2012). *Estrategia Nacional de Turismo 2012-2020*. Chile
- Instituto costarricense de Turismo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo Turístico de Costa Rica*.
- Jaramillo Arbeláez, A. M., (2006). *La geografía de la violencia en Antioquia (1950-2005)*. Fondo Editorial Universidad Eafit .
- Ministerio de Comercio Exterior y Turismo Perú. (2015). *Plan Estratégico Nacional de Turismo 2025 - Pentur*. <https://bit.ly/3hKbwgM>
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). *Plan de Desarrollo Turístico de Antioquia*. Fondo de Promoción Turística Colombia. <https://bit.ly/3wmWLpm>
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2013). *Guía Turística Antioquia Colombia*. Fondo Promoción Turística Colombia.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2013). *Plan de Negocios de Turismo de Naturaleza de Colombia*. T y L Tourism Leisure y Sport.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2018). *Plan sectorial de turismo (2018-2022)*. <https://bit.ly/3AyWjaV>
- Ministerio de Turismo República Dominicana. (2018). *Plan Estratégico Institucional MITUR 2018-2021*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Organización Mundial del Turismo (2001). *Código ético mundial para el turismo*. <https://bit.ly/3qR3RBA>
- Organización Mundial del Turismo (2015). *Manual práctico de gestión integral de la calidad de los destinos turísticos - Conceptos, implementación y herramientas para autoridades, instituciones y gestores de destinos*. Unwto.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3yvFKeo>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 3:Salud y Bienestar*. <https://bit.ly/3yxAu9R>
- Secretaría de Turismo México. (2018). *Estrategia de integración para la conservación y el uso sustentable de la biodiversidad en el sector turístico (2016-2022)*. GIZ.
- Turner, L., Ash, J. (1976). *La horda dorada*. Ediciones Endymion.

Unesco y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* Unesco. <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonioinmaterial-00003>

Unwto. (2020, 20 de enero). *El turismo internacional sigue adelantando a la economía global*. <https://bit.ly/3xql6MG>

Unwto. (2021, 28 de noviembre). *Un 87 % menos de llegadas de turistas en enero de 2021, mientras la OMT pide mayor coordinación para reactivar el turismo*. <https://www.unwto.org/es/taxonomy/term/347>

La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso*

Leina Lucelva García Reina

Fundación Universitaria San Alfonso, Bogotá, Colombia

leina.garcia@usanalfonso.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5101-2990>

RESUMEN

Las diferentes concepciones acerca de la práctica docente van determinando su relación directa con los paradigmas prevaletentes en el campo educativo, en donde cada uno da cuenta de un sustrato epistemológico específico. Del análisis documental elaborado, como técnica de investigación cualitativa, se puede inferir que la práctica docente ha pasado de una relación transmisión-recepción, propia de los enfoques tradicionales, a una relación enmarcada dentro de una racionalidad crítica o emancipatoria, como lo es el enfoque reflexivo-investigativo. Esta última guía sistemática —que orienta el proceso de enseñanza— permite concebir la práctica docente como un espacio que logra, por una parte, el reconocimiento de la cultura escolar emergente a través de la diversidad

de rituales incorporados en la cotidianidad escolar, y que se convierten en dispositivos que posibilitan leer la vida de la escuela en perspectiva compleja, distinguiendo entre lo estructural y lo contingente; y por otra, reconocer la praxis docente como una práctica investigativa que ofrece la posibilidad de generar nuevo conocimiento. Esta nueva manera de concebir el ejercicio docente desde la teoría pedagógica se reconoce como experiencias contextualizadas o situadas, conducentes a formar un profesional que se reconozca como mediador, reflexivo, crítico e intelectual, para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le demanda el medio.

Palabras clave: práctica docente; formación inicial docente; saber profesional; práctica contextualizada.

* Cómo citar: García Reina, L. (2021). La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 169-195. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a8>

Recibido: 15 de diciembre de 2020.

Aprobado: 24 de marzo de 2021.

Teaching Professional Practice, a Contextualized Device for Training in Bachelor's Degrees at the San Alfonso University Foundation

ABSTRACT

The different conceptions about teaching practice determine its direct relationship with the prevailing paradigms in the educational field, each one with its specific epistemological substratum. From the elaborate documentary analysis, as a qualitative research technique, it can be inferred that teaching practice has gone from a transmission reception relationship, typical of traditional approaches, to a relationship framed within a critical or emancipatory rationality, such as the reflective investigative approach. This approach makes it possible to conceive teaching practice as a space that achieves, on the one hand, the recognition of the emerging school culture through the diversity of rituals incorporated in the daily school life,

and which become devices that make it possible to read the life of the school from a complex perspective, distinguishing between the structural and the contingent, and on the other, recognizing teaching practice as an investigative practice that offers the possibility of generating new knowledge. This new way of conceiving practices from pedagogical theory is recognized as contextualized or situated practices, leading to forming a professional who is recognized as a mediator, reflective, critical and intellectual, to face the pedagogical and social challenges that the environment demands.

Keywords: teaching practice; initial teacher training; professional knowledge; contextualized practice.

Prática profissional de ensino, um dispositivo contextualizado para a formação de bacharelados na Fundação Universidade San Alfonso

RESUMO

As diferentes concepções sobre a prática docente determinam sua relação direta com os paradigmas vigentes no campo educacional, cada um com seu substrato epistemológico específico. A partir da elaborada análise documental, como uma técnica de pesquisa qualitativa, pode-se inferir que a prática docente passou de uma relação transmissão-recepção, típica das abordagens tradicionais, para uma relação enquadrada em uma racionalidade crítica ou emancipatória, como a abordagem reflexivo-investigativa. Essa abordagem possibilita conceber a prática docente como um espaço que consegue, por um lado, o reconhecimento da cultura escolar emergente por meio da diversidade de rituais incorporados

ao cotidiano escolar, e que se tornam dispositivos que possibilitam a leitura da vida dos a escola numa perspectiva complexa, distinguindo o estrutural e o contingente e, por outro lado, reconhecendo a prática docente como uma prática investigativa que oferece a possibilidade de gerar novos conhecimentos. Essa nova forma de conceber as práticas a partir da teoria pedagógica é reconhecida como práticas contextualizadas ou situadas, levando a formar um profissional reconhecido como mediador, reflexivo, crítico e intelectual, para o enfrentamento dos desafios pedagógicos e sociais que o meio ambiente exige.

Palavras chave: prática docente; formação inicial de professores; conhecimento profissional; prática contextualizada.

Introducción

A partir del ejercicio investigativo realizado hasta el momento presentamos un avance que atiende a la pregunta sobre cómo se ha concebido la práctica docente en diferentes épocas de su desarrollo teórico en el escenario nacional. Proponemos aterrizar esta pregunta en el escenario institucional, acudiendo a un proceso sistemático y procesual de recolección de información. La metodología que utilizamos implica la selección, la clasificación, el análisis y la evaluación de contenidos presentes en los diferentes documentos abordados; esto nos permite ofrecer, como resultado del proceso investigativo, las bases que sostienen el diseño final del modelo pedagógico para la práctica docente.

Para poder llegar al diseño del modelo pedagógico para la práctica docente se necesita partir del reconocimiento de la práctica docente como un espacio idóneo tanto de enseñanza como de aprendizaje. Por ende, se hace necesario convocar a los programas de licenciatura a reflexionar *desde* la escuela y *para* ella. Esto supone analizar las dinámicas del proceso docente educativo presentes en el aula y en la institución según: los contextos, la relación dialógica entre lo sociohumanístico y lo disciplinar, en donde esta última incluya lo pedagógico y lo investigativo; los referentes políticos, culturales y sociohistóricos que la disciplina encierra; los contenidos curriculares y las competencias en las que se está formando como futuro profesional de la educación, y con acentuado énfasis en la actualidad, a reflexionar acerca de las propias prácticas docentes como eje transversal investigativo.

En esta dirección, el ejercicio en cuestión puede mostrar variaciones de acuerdo con la tendencia epistemológica de los programas, aunque de manera general, lo importante es que esto conlleve a tomar conciencia que las prácticas docentes deben apreciarse como espacio de reflexión.

Acompañamos esta reflexión con algunas concepciones sobre la práctica profesional de los docentes en formación inicial encontradas en los diferentes contextos analizados a partir de los documentos seleccionados a nivel nacional e institucional. Con esto, se abrió la posibilidad de ubicar aportes significativos para la comprensión de algunas situaciones problemáticas, que para el caso, se definen a partir de dos perspectivas: i) desde las exigencias de la normatividad y ii) desde lo que la institución diseña en el programa académico de la licenciatura.

Al tener en cuenta el análisis documental, consideramos algunos criterios en relación con: i) una mirada teórica y metodológica muy reducida, realizada por parte de las autoridades educativas acerca de la concepción de lo que es un modelo de práctica docente —que lo establecen como de carácter obligatorio— y su correspondencia con las demandas actuales de la ciencia pedagógica,

ii) poco abordaje de la práctica docente como acción social y con carácter históricamente determinado y iii) la no existencia de un modelo pedagógico, como problemática frecuente en las IES, científicamente argumentado, que dé cuenta de las cualidades de la práctica docente para su desarrollo.

Las anteriores situaciones problemáticas permiten a la investigadora identificar una contradicción fundamental que se establece entre los requerimientos que la normatividad exige y lo que la institución propone curricularmente para el desarrollo de una práctica docente planificada, organizada e históricamente situada que necesita enmarcarse dentro de un proyecto en perspectiva humanista, reflexiva, crítica y desarrolladora, y que conlleve a experimentar una práctica ajustada a la realidad social y al componente normativo.

A partir de esta contradicción se formula el siguiente problema científico que, aunque se presenta atendiendo al caso particular de una IES de Colombia, la investigación puede servir para hacer un análisis en diferentes IES del país. Así que el problema se define de la siguiente manera: ¿cómo contribuir al desarrollo de la práctica docente en la Licenciatura en Filosofía en la Fundación Universitaria San Alfonso de Bogotá, Colombia en correspondencia con las exigencias socioculturales colombianas? En esta vía, la investigación asume un doble objeto de estudio: por un lado, la práctica docente en la formación inicial; y, por el otro, propone un modelo pedagógico para el desarrollo de la práctica docente en la licenciatura de Filosofía en la Fundación Universitaria San Alfonso de Bogotá, Colombia en correspondencia con las exigencias socioculturales colombianas. Es necesario señalar que el modelo pedagógico, como resultado de la investigación, puede entrar en diálogo con otras IES a nivel local o regional.

Atendiendo a los anteriores presupuestos, iniciaremos por reconocer las concepciones teóricas frente a la práctica. Como se anotó en algún apartado anterior, estas cobra gran importancia. De igual manera determinaremos cómo ha evolucionado la concepción de la práctica docente en la formación inicial dentro del sistema educativo, hasta lograr ubicar dicha concepción en el contexto institucional. Esto permite fundamentar cada uno de los sistemas que van a ser parte estructural del modelo.

Por otra parte, es importante para este estudio reconocer que, en el contexto colombiano, los diferentes análisis sobre las prácticas profesionales de docentes de formación o aquellas reconocidas en muchos programas como prácticas pedagógicas, son un tema de nuevo de interés entre los Investigadores. Más aún, cuando las reformas educativas tendientes a establecer las características específicas de calidad para los programas de licenciatura, establecen exigencias muy específicas en donde los valores, los conocimientos y las competencias del educador se enmarcan dentro de componentes que articulados entre sí, le ofrecen

al docente en formación, las herramientas suficientes y necesarias para desenvolverse en ese espacio de acción y reflexión como es la práctica.

Se hizo una aproximación a diversos autores del ámbito nacional como María Angulo y José Álvarez (2010), Pedro Baquero y Wilmer Villa (2013), Martha Helena Baracaldo (2007). Para este análisis se llevó a cabo atendiendo a situaciones previas que enmarcan el estudio como la selección del tema, la delimitación de este, el planteamiento del problema, la búsqueda de teorías que expliquen el fenómeno, la selección de fuentes de información, la operacionalización del proceso y la focalización de hallazgos frente a las concepciones sobre las prácticas docentes en la formación inicial del educador.

Es importante destacar cómo en los estudios analizados, cuyo transcurrir va desde la década de los noventa hasta la actualidad, la práctica docente es concebida desde tres miradas convergentes: el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador. Así, para dar cuenta del propósito central, este artículo se precisa la siguiente información: i) la historia de la práctica docente en la formación inicial en Colombia; ii) la concepción de la práctica docente para la Fundación Universitaria San Alfonso; su definición operacional y todo aquello que hace parte del horizonte institucional, el cual orienta el desarrollo de cada una de las funciones sustantivas de la misma. iii). Y, finalmente, las conclusiones.

Historia de la práctica docente en la formación inicial en Colombia

De la misma manera como se han identificado los múltiples factores que han definido y orientado el desarrollo epistemológico de la práctica docente en un ámbito global, se reconoce de igual manera un contexto y un devenir histórico para la misma en Colombia, entorno inmerso en las realidades de la sociedad occidental de la segunda mitad del siglo XX. Estas nuevas corrientes de pensamiento permearon los procesos educativos que promovieron la promulgación de la Ley General de Educación o Ley 115 (1994) que en el articulado que va desde el 109 hasta el 114 habla específicamente de la formación de los educadores, en donde ya el énfasis no está dado por el ejercicio de la didáctica, los contenidos, las tecnologías y el currículo, sino, por el contrario, centra su interés en los fines de la formación de los educadores, en el mejoramiento profesional, en la profesionalización y en la reestructuración de instituciones formadoras de docentes Todo focalizado alrededor de un concepto central como es la autonomía.

De ahí, la importancia de reconocer el proceso de desarrollo del sistema educativo a partir de la década de los años sesenta en el contexto colombiano y, específicamente, en lo que refiere a la práctica docente en la formación inicial,

que es el interés de la presente investigación, junto con el propósito de definir las tendencias desde las cuales se ha desarrollado dicho proceso.

En este orden de ideas, el estudio adelantado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007) titulado: *investigación de los saberes pedagógicos*, bajo la coordinación de Martha Helena Baracaldo Quintero, ofrece un recorrido muy interesante alrededor de los hitos que marcaron la historia de la formación docente, específicamente, en cómo se concebía el rol del educador y, por supuesto, alrededor de qué concepto central eran puestos en escena los saberes adquiridos durante su formación.

A nivel del sistema educativo colombiano desde la década de los años sesenta, se vienen perfilando acciones para dar respuesta a las diferentes problemáticas de carácter complejo que se presentan en el contexto escolar. En los últimos años de esta década, producto del diagnóstico elaborado por la misión pedagógica alemana, se diseñaron estrategias que tenían como foco de actuación la planificación. Estas decisiones implicaron:

la introducción de la planificación al sector educativo desplazando las antiguas prácticas pedagógicas de los maestros; la práctica del maestro se esquematiza haciendo de la enseñanza un modelo técnico que puede ser guiado por pasos precisos. La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes distribuidos por temas, objetivos, actividades, recursos y evaluación en meses y semanas; la introducción de nociones como objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia en el discurso y prácticas pedagógicas. (Anacona et al., 2007, pp. 63-64)

Es decir, la tendencia es la de reconocer la práctica docente como una actividad preelaborada, preconcebida, preformulada, con adiestramientos sistemáticos y con controles periódicos. La participación del docente desde sus saberes es mínima en la configuración del proceso enseñanza aprendizaje. La actividad práctica pretende ser eficaz y rigurosa, por tanto, esta es específicamente una aplicación de la teoría. El ejercicio docente está arraigado en las estructuras administrativas, en los hábitos y en la distribución de roles. Concepción de docente técnico-artesanal, en el oficio de ser maestro.

A finales de los setenta, inicia un proceso de instrumentalización

representado en las nociones de “práctica pedagógica” que se manifiestan en [un] Manual de Práctica Docente y que hacían referencia a las posturas e imágenes del maestro, a las ayudas educativas, la planeación y objetivación de la educación, hechos que llevaron a que el saber pedagógico se fundamentara en la operativización en el aula, a partir de su utilización como recurso esencial en la labor del maestro. (Anacona et al., 2007, p. 65)

Se puede reconocer como tendencia de la práctica docente la denominada por Feiman-Namser (como se citó en Pavié, 2012), de orientación tecnológica, en donde plantea que:

aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza. El profesor es concebido como un técnico y se aboga un modelo de entrenamiento totalmente estructurado que puede aplicarse a la adquisición de distintas destrezas y conductas que se necesitan. (p. 53)

Se puede reafirmar entonces la anterior condición de la práctica docente desde las palabras de Habermas (citado por Pavié, 2012): “la actividad profesional está dirigida a la solución de problemas mediante la rigurosa aplicación de teorías y técnicas científicas, convirtiéndose en una actividad instrumental” (p. 53).

Desde esta perspectiva, el docente encontrará siempre una respuesta metodológica en un manual que le ayudará a resolver una situación presente en el aula de clase y, por tanto, acudirá al instructivo para obtener la conducta (resultado) deseada en los estudiantes. Se reconoce entonces que: “[e]l andamiaje práctico que soportaba el *Manual* constituía, entonces, el dispositivo legal (institucionalizado) para asegurar la mecanización del proceso” (Baquero, 2007, p. 11). Se reconoce entonces que el docente desarrolla su profesión como experto técnico.

Continuando con el análisis evolutivo del fenómeno en estudio, a mediados de los años ochenta, la renovación curricular produjo

manuales por grados, en los cuales se encontraba el diseño de asignaturas [microcurrículos] organizadas por objetivos, actividades, metodologías y formas de evaluación, haciendo que el maestro tuviera prácticas alrededor de la administración y reproducción de un currículo externo al contexto escolar, teniendo entonces materializaciones como el currículo diseñado desde el Ministerio de [Educación], el currículo planeado desde el maestro en su planeador, el currículo enseñado representado en lo ejecutado por el maestro en el aula, el currículo aprendido evidenciado en las evaluaciones y el currículo apropiado finalmente por el estudiante, y aplicado en su vida. (Anaconda et al., 2007, p. 66)

De esta manera se puede definir que las prácticas están centralizadas en el currículo y en el aprendizaje, y no en la enseñanza. El docente es reconocido desde su actuar como el de “buen empleado”, reforzando su rol pasivo y contribuyendo de esta manera en sostener un sistema educativo jerárquico y cerrado. Se afirma a partir de esta perspectiva que la condición del docente, no como un profesional de la educación, sino un operario al servicio de un sistema educativo, es un simple administrador del currículo, despojándolo de su condición de intelectual.

Es importante señalar que en esta década se logra afianzar la idea de microenseñanza como principal dispositivo didáctico de entrenamiento que, a

su vez, permite avanzar hacia concepciones que buscan articular la docencia, la investigación y el servicio comunitario con la estructura y desarrollo de la práctica docente, denominándose *práctica integral*. El profesor desarrolla su práctica desde una concepción social que se corresponde con los proyectos sociales de la comunidad.

Las concepciones hasta el momento establecidas pueden ser reconocidas como de corte muy racional/técnico, con algunos vestigios de proyección en lo social. Estas concepciones muestran un salto cualitativo con lo que se propone a partir de la Ley General de Educación (1994). Reza en la Ley que: “una práctica relacionada con el uso de la autonomía y sus posibilidades en el contexto del magisterio oficial; se reconoce la construcción de espacios para la autoformación, la autoevaluación y la vinculación a redes y grupos de maestros investigadores” (Anacona et al., 2007, p. 74).

Todas estas posibilidades permiten que tanto en las normales como en las facultades de educación se construya otro discurso y otras prácticas acerca de la formación inicial docente. Esto proporciona al futuro educador las herramientas suficientes para la construcción de su identidad profesional como educador.

En atención a estas orientaciones, vemos que se pasa de una concepción técnico-artesanal del docente a una concepción práctica de formación profesional. En relación con la práctica docente se pretende que:

los practicantes no sólo [sic] logren comprensiones más holísticas de los fenómenos del aula y de la escuela; sino que además, emprendan iniciativas de intervención de las aulas, que habrán de desembocar en la revisión crítica de los procesos curriculares y didácticos y en la incorporación progresiva del trabajo por proyectos como dispositivo de desarrollo de la práctica docente. (Baquero, 2007, p. 11)

Posterior a esto, el auge de la teoría crítica en las últimas décadas conlleva a la aparición de una nueva perspectiva en la formación inicial docente reconocida como racionalidad crítica o emancipadora. Esta última, a diferencia de las dos anteriores, puede considerarse agenciada por las instituciones educativas: normales y universidades. Así, “esta concepción es más un producto de las dinámicas de la educación popular que de un proyecto académico institucionalizado” (Baquero, 2007).

En palabras de Baquero (2007):

[l]a concepción crítica o emancipadora de las prácticas, vista desde la lógica de la sistematización de experiencias y desde las dinámicas de la investigación-acción permite que el proceso de la práctica se conciba, entonces, como escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica. (p. 11)

Resulta en este momento de interés para el estudio, las apreciaciones de Donald Schön (1982) en torno a reconocer desde una postura epistemológica de la práctica profesional, la necesidad de pasar de unas prácticas orientadas desde la visión positivista o de racionalidad técnica a unas prácticas mediadas por la reflexión desde la acción. Esto implica el reconocimiento de que al interior de estas prácticas se generan ciertos estados; en palabras del mismo autor, de incertidumbre, inestabilidad, conflictos, que dan paso a ciertas tensiones en el contexto que por su carácter complejo e inédito, es preciso reconocerlas y generar, de manera consiente, procesos que reivindiquen el papel del docente como profesional crítico y reflexivo que en estos momentos demanda la sociedad. Dicha reflexión requiere del educador una aproximación real a la relación entre teoría/práctica e investigación/práctica. Se reafirman así los criterios desde los cuáles hoy la normatividad reconoce como de gran importancia frente a la formación docente inicial.

Esta tesis de Schön (1982) son retomadas por Baquero (2007) y en sus propias palabras expresa como esta perspectiva

pone el énfasis en el desarrollo de los procesos, permitiendo que el practicante evidencie desde la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos, sin las pretensiones de infalibilidad, de eficacia y eficiencia, propias de las otras modalidades de evaluación de las prácticas. (pp.11-12)

Por tanto, las prácticas pedagógicas han estado en permanente reconstrucción conceptual. En Colombia, son significativos los trabajos en torno a la práctica docente, como los adelantados por Baquero y Villa (2013), y que con anterioridad, han sido desarrollados por De Tezanos (1985) quien ha orientado sus estudios sobre la revisión de modelos de formación desde el análisis de dispositivos teóricos y prácticos en los currículos de las escuelas normales; Munévar, Quintero y Yepes (2000) quienes han hecho estudios de los dispositivos de formación desde la práctica docente como espacio de investigación; Quintero (2001) quien se ha interesado por la investigación acción en las prácticas; Sandoval y otros (2002) e Isaza, Henao y Gómez (2005) quienes se han interesado por desarrollar investigaciones situadas, orientadas a la reconstrucción histórica en contextos específicos de formación como las universidades. Estos autores, entre otros investigadores, se han ocupado de indagar sobre las prácticas y sus referentes didácticos o epistemológicos.

Son significativas, de igual manera, las investigaciones que se han preocupado por conceptualizar acerca de la práctica docente. Autores desde Doyle hasta Blanco (citados por Moreno, 2001), durante la década de los ochenta, han comprendido la práctica docente como una ocasión para aprender a enseñar, una experiencia planificada que hace uso de los conocimientos teóricos para ser aplicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este es un proyecto integral

que regula las relaciones de los alumnos con la escuela para poder relacionar la teoría y la práctica, hasta concebirlo como un componente de un programa de formación inicial en donde el estudiante va estableciendo sus esquemas de acción respecto a su función como profesor en los diferentes ámbitos que su quehacer le obliga.

En este mismo orden de ideas, los propósitos de la práctica que van en relación directa con la conceptualización que se tenga de la misma, han sido reconocidos por diversos investigadores durante la década de los ochenta desde Gimeno y Fernández (1980) hasta Blanco (1988) (citados en Moreno García, 2001, pp. 19-20), quienes destacan que la práctica es una experiencia para hacer significativos los conocimientos teóricos, la posibilidad de entender la escuela como una empresa colectiva, un ejercicio para aprender a resolver las rutinas ordinarias, ejercitar técnicas aprendidas, y un espacio para ir configurando estilos en el futuro profesor, adquirir aprendizajes relacionados con la cultura profesional y desarrollar la reflexión sobre la acción.

Wilfred Carr ratifica: “la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política” (citado en López y Basto-Torrado, 2010 p. 280). Esto presupone un educador que no acepta de por sí las políticas y los modelos impuestos que se hacen válidos a través de dispositivos de control, sino que es un actor intelectual, reflexivo y crítico que confronta la realidad para dar respuesta a las nuevas exigencias pedagógicas y sociales que le propone la sociedad de la información y el conocimiento.

Los propósitos de la práctica docente de igual manera son relevantes dentro del proceso de formación inicial y por ello, el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 2041/16 (2016), sobre las “condiciones de calidad de los programas de licenciatura”, define que dichos programas de formación deben diseñar sus contenidos curriculares y el desarrollo de competencias en el educador teniendo en cuenta los siguientes criterios:

asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura [sic] deben comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. [...] el educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares. [...] el currículo debe incluir igualmente, componentes formativos y espacios académicos

dedicados a la práctica pedagógica y educativa, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación crítica en relación con los aprendizajes promovidos. [...] la institución de educación superior deberá organizar los programas de Licenciatura [sic] con el fin de formar en valores, conocimientos y competencias profesionales del educador, y en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas a su cargo, en los niveles educativos para los cuales se está formando. [...] los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán los siguientes cuatro componentes, que deben ser desarrollados conjuntamente, asegurando su articulación: 1. componente de fundamentos generales; 2. componente de saberes específicos y disciplinares; 3. componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. componente de didáctica de las disciplinas. (Resolución 02041, 2016)

Puede reconocerse que la formación inicial docente está centrada, en el sistema educativo colombiano hoy, en el desarrollo de competencias, en cuyo trasfondo está el paradigma conductista

que concibe la enseñanza como una actividad con base científica y a los profesores como profesionales competentes, ejecutores o aplicadores de los objetivos de entrenamiento, que se considera, garantizan un alto rendimiento. Por tanto, en su origen se encuentran teorías psicológicas conductistas, y en general, la epistemología positivista. (Pavié, 2012 p. 48)

En contracorriente a esta anterior mirada frente a la formación del docente, surge entonces el paradigma humanista, orientado a la indagación, que pretende instalarse como alternativo dentro de la fase inicial, porque en dicho paradigma subyace la idea de profesor, como sujeto reflexivo. Pero la realidad es que se continúa viendo la formación desde un modelo tecnológico, y esto, no permite afrontar la complejidad de los fenómenos educativos a los que se ve abocado el futuro profesor durante el desempeño de su práctica. Si se adopta un modelo que conlleve a la formación de un docente reflexivo, implica concebir las prácticas como eje central de desarrollo de la profesionalidad, sacándolas de espacios curriculares específicos, cerrados, preconcebidos, estáticos y considerarlas en toda su complejidad como el lugar por excelencia para aprender y construir conocimiento tanto de su saber específico como pedagógico, asumiendo la realidad escolar como un todo.

Hallazgos

El reconocimiento de las diversas miradas sobre la práctica docente en los anteriores contextos permite establecer cómo fue el desarrollo de la concepción de la práctica docente y cuál fue el horizonte de sentido que definió los procesos de formación que favorecen al educador en la apropiación de los fundamentos y los conocimientos para efectuar su labor profesional educativa.

Entre las características de manera general que se pueden reconocer se encuentran las siguientes y que son de relevancia dentro del estudio:

- i) La preocupación, a partir del surgimiento de la teoría crítica, por reconocer la práctica docente como campo de reflexión e investigación teniendo como referente la cotidianidad escolar, permitió al docente un lugar para poner en escena de sus saberes. El salto cualitativo se da al pasar de un enfoque de práctica de transmisión-recepción a uno crítico y reflexivo.
- ii) La práctica docente como campo de aplicación de conocimientos, métodos, disciplinas y técnicas permite un acercamiento entre los saberes adquiridos a partir de los contenidos teóricos propios de las asignaturas que hacen parte del currículo y su pertinencia en la práctica.
- iii) La práctica docente como espacio académico favorece el desarrollo de la formación personal-profesional con un perfil amplio en donde el sujeto al involucrarse en los asuntos de la dinámica escolar construye conocimiento tanto de la escuela como de la docencia.
- iv) La formación profesional docente está dada con base en el desarrollo de competencias.

Consideraciones generales del programa de licenciatura en Filosofía en la Fundación Universitaria San Alfonso que fundamentan la propuesta de formación inicial docente

Para la Fundación Universitaria San Alfonso, en su nueva mirada frente al saber disciplinar como profesional en la licenciatura en Filosofía, tal y como queda expresado en el documento maestro, el cual recibió aprobación de registro calificado por el Ministerio de Educación Nacional (2015, p. 112), destaca cómo el saber disciplinar filosófico en relación con su desarrollo práctico, implica reconocer que el ejercicio del conocimiento encierra un proceso de interacción discursiva entre quien lo posee, lo recrea y lo recontextualiza y aquel que lo apropia para la comprensión del mundo. Así, se convierte el docente en el protagonista de un discurso no hegemónico, cuyo desarrollo se propicia desde un enfoque hermenéutico-reflexivo, en donde los sentidos y significaciones de la práctica giran en torno a la resignificación del conocimiento y su aplicabilidad en contexto.

Entre los criterios generales que orientan el programa de Licenciatura en Filosofía de la Fundación Universitaria San Alfonso se encuentran los siguientes en orden de importancia.

Principios de la Fundación Universitaria San Alfonso

Educación integral cristiana

La Fundación Universitaria San Alfonso entiende por formación integral aquella educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Ella se dirige, entonces, a la formación de una persona que construye el saber en conjugación con el obrar moral; lo cual lleva al sujeto a la coherencia entre el saber, el ser y el hacer. Con esta premisa, que se hace explícita en el *Proyecto educativo institucional* (2016b), se posibilita la transformación de la sociedad según el ideal de vida y de cultura que, en sí misma, ha asumido como Institución con una gran responsabilidad social en los contextos donde tienen su actuar quienes allí se han formado como profesionales, en este caso, de la educación.

Para hacer posible la formación integral se requiere del auténtico conocimiento, que no es saber acumulado, sino visión de conjunto, anhelo de unidad-totalidad y, en cuanto tal, trasciende todas las ramas del conocimiento. Se destaca este principio en el *Documento maestro de la licenciatura en Filosofía* de la Fundación Universitaria San Alfonso (2016a) en donde se afirma que:

[e]sta formación integral pretende el logro de la autonomía personal, la adquisición y recreación del conocimiento, la aplicación del conocimiento a la solución de los problemas del país, la formación ética del profesional y la formación social, cívica y política de los ciudadanos. (p. 9)

Así, la formación integral se apropia en el programa de formación de licenciatura en Filosofía de la fundación como una formación general que busca que la persona sea capaz, amante de los desafíos del futuro, de tomar decisiones responsables en diversos ámbitos de su ejercicio profesional.

Esta dignidad ontológica se presupone con universalidad, válida para todos los hombres; hecho que trae como consecuencia un sentido de educación que se orienta al desarrollo del ser del hombre, de su capacidad como sujeto crítico, dialógico y transformador. Igualmente, esta dignidad ontológica se asume en la integralidad en tanto desarrollo del hombre en todas las dimensiones de la persona (material, intelectual, cultural, ética, de valores y de apertura al absoluto). Con esto, se propone una jerarquía de valores orientada a una educación desarrolladora que logre gradualmente los siguientes niveles:

Educación de lo humano, desde lo humano y para lo humano

Se espera formar un ser humano que vea en la afirmación de Dios la condición trascendente de la realización total del hombre y de sus valores. Este ser

humano ha de encontrar el poder creciente y la vocación de transformación en el humanismo cristiano, y ha de concebir la ciencia y la tecnología como una muestra fecunda de la realidad cocreadora del hombre y de la voluntad misma salvífica de Dios y, por tanto, de apertura y respeto hacia la dignidad de cada persona en igualdad de condiciones.

Orientación para ser más y no para tener más

Se espera formar un ser humano que, sin caer en el desprecio del tener y de las condiciones materiales de la vida, valore el sentido existencial que tiene “lo humano” y se abra a un concepto de ética acorde al dinamismo de la cultura; de la vida intelectual, educativa, filosófica y religiosa. Con ello, el programa de licenciatura en Filosofía se ocupa del sentido de lo ético en términos de la producción y manejo del conocimiento.

Formación de una actitud crítica

Se espera formar un ser humano que esté en capacidad de cuestionar todas las situaciones y estructuras que alienan y deshumanizan, en especial las que provienen del abuso del poder, de la explotación de los trabajadores y de la injusticia provenientes de las relaciones con otros países más desarrollados. Este panorama deseable se forja con el desarrollo de la capacidad de discernimiento y toma de decisiones frente a las alternativas que se puedan brindar a una situación, a un problema, a un hecho profesional. Así, el programa de licenciatura en Filosofía reconoce en el discernimiento la potenciación de la actitud crítica de los profesionales que ejercen su quehacer en el marco del libre-pensamiento sustentado con criterios debidamente argumentados.

Pedagogía para la convivencia social y el respeto a los demás

Se espera formar un ser humano que cultive la idea de la alteridad, del bien común, de la paz, de la justicia y de la solidaridad. Por ello, el programa de licenciatura en Filosofía asume la práctica docente como una instancia fundamental para mostrar la coherencia entre el ser, el sentir, el hacer y el convivir; donde se hace reconocimiento del sujeto, esa *Otredad*, desde la ética del cuidado.

Capacitación para superar la pobreza

Se espera formar un ser humano que logre satisfacer las necesidades fisiológicas, psicológicas y espirituales, orientando desde un comienzo la formación hacia la superación del egoísmo y al reconocimiento del valor y los derechos del otro. El programa de licenciatura en Filosofía cimienta en sus profesionales la responsabilidad con el cuidado de sí y del otro en términos de intercambios

equitativos, tolerantes, solidarios, respetuosos en los diferentes contextos de desarrollo de su proyecto de vida.

Educación para la vida

La Fundación Universitaria San Alfonso, como proyecto educativo, busca facilitar el acceso de sus estudiantes a la cultura sistemática en los campos de la educación, la filosofía, la teología, la psicología, la comunicación social, el trabajo social, la utilización de las tecnologías para que, al egresar, estén en condiciones de participar activamente en el mejoramiento de los niveles de vida y en el cambio social fundamentado en el mensaje cristiano.

Así, la Fundación Universitaria San Alfonso estructura su proyecto educativo (PEI) como resultante de un proyecto de cultura para la formación, con miras a contribuir a la construcción de una nueva sociedad constituida por seres humanos que actúen con un sentido del ejercicio responsable de la libertad, de la equidad, de la participación en los procesos sociales, de la justicia social y de la tolerancia en las ideas.

El proyecto educativo de la Fundación Universitaria San Alfonso analiza con profundidad y con los métodos propios de cada una de las disciplinas académicas, la realidad actual del mundo y de la sociedad contribuyendo de esta manera al enriquecimiento del saber humano. La orientación que se da en los diferentes programas académicos, por otra parte, hace que la educación no sea puramente de corte academicista. La capacitación pedagógica y formativa implica una visión determinada de la persona, de la sociedad y de la cultura. Todo ello pensando desde el horizonte de los temas, los problemas y los desafíos de la cultura latinoamericana y colombiana

Principios fundamentales, que soportan el proyecto educativo institucional

La dignidad de la persona

Se concibe la persona humana como un ser integral y armónico, hijo de Dios y digno de respeto. Por ello, la Fundación Universitaria San Alfonso, se compromete con la persona por medio del servicio, el testimonio y la solidaridad; con la promoción de una cultura del amor y la fraternidad y del rechazo de todo tipo de violencia e injusticia social. A la base de todo este proyecto, como institución católica, está el Evangelio, el Pensamiento Social de la Iglesia y la espiritualidad de San Alfonso María de Liguorio, que inspira la acción pastoral como carisma redentorista.

Por eso, el mensaje de Cristo es el criterio fundamental que orienta esta Institución de Educación Superior (IES) en sus programas, en la investigación y en el servicio a la sociedad. Así, la Fundación Universitaria San Alfonso (2016a) siempre busca que:

los alumnos se formen para una mayor libertad, solidaridad y responsabilidad social y adquieran una visión ética del mundo que los comprometa con el respeto permanente de los derechos humanos, la observancia de sus deberes personales, familiares y sociales, la participación ciudadana y la promoción constante de ésta, la realización de la justicia en todas sus dimensiones y áreas, y el mejoramiento efectivo de la calidad de vida de las personas en particular, y de las comunidades en general. (p. 12)

La promoción humana

La Fundación Universitaria San Alfonso (2016a) tiene como preocupación fundamental que las personas y las comunidades participantes de este proyecto, logren una formación integral que les permita alcanzar mejores condiciones humanas de vida. Por eso:

se promoverá el comportamiento ético, la equidad y la igualdad de oportunidades, el respeto por el otro y el reconocimiento de la diferencia, el manejo del conflicto y la tolerancia, el trabajo en equipo y la cultura de diálogo, la interdisciplinariedad, la solidaridad y la justicia social. (p. 12)

Al mismo tiempo, la Fundación Universitaria San Alfonso en su *Proyecto educativo institucional* (2016b) capacita a sus alumnos en:

el estudio de los graves problemas y conflictos contemporáneos tales como, la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional. (p.1)

El desarrollo humano y social

Conscientes que la promoción integral es posible con educación para todos, la Fundación Universitaria San Alfonso propende por la educación que conduce al desarrollo humano y social de sus educandos. En efecto, en su marco filosófico —expuesto en el proyecto educativo—, la Fundación Universitaria San Alfonso garantiza la excelencia, la calidad y la interdisciplinariedad como condiciones para lograr la capacidad de asumir con responsabilidad los desafíos de la sociedad, la creatividad para iniciar procesos nuevos de transformación y la responsabilidad frente a las tareas que va asumiendo en las comunidades y en la sociedad.

La flexibilidad conceptual, metodológica y administrativa

La Fundación Universitaria San Alfonso (2016a) comprende perfectamente:

la necesidad de vivir y promover la apertura de criterios, métodos y procesos de gestión, para un auténtico desarrollo institucional y el logro de la misión fundacional. Se parte de la creencia de que sólo [sic] así se está promoviendo la creatividad, la innovación, la producción de conocimiento, y, en últimas, el desarrollo integral de las personas y comunidades a las que servirá. (p.13)

La promoción de los valores culturales nacionales y latinoamericanos

De igual manera la Fundación Universitaria San Alfonso (2016a), como lo sigue exponiendo en su documento maestro, señala que se promueve en los estudiantes una actitud de:

[u]n profundo amor a su territorio y un deseo de ampliar sus horizontes de progreso, en la búsqueda de un país justo, sin violencia, en pleno desarrollo y progreso para todos, en la búsqueda de la construcción de una "ciudad ideal"; la Fundación Universitaria San Alfonso, promueve los valores culturales que configuran la identidad de Colombia y de América Latina abierta al mundo entero, ratificando con ello una voluntad férrea de servicio a la sociedad. (p. 13)

Enseñar aprendiendo

Continuando con el análisis sobre los principios que orientan el *Proyecto educativo institucional* y que los esboza en el *Documento maestro de la licenciatura en Filosofía* de la Fundación Universitaria San Alfonso (2016a), como se viene mencionando, se reconoce entonces que: "la docencia es un proceso dinámico y, como tal, requiere del análisis perseverante de los distintos factores que intervienen en el mismo y que desde luego son susceptibles de mejorar e innovar" (p.13).

Atendiendo a esta concepción de igual manera para la Fundación Universitaria San Alfonso:

El proceso docente supone un vínculo *inter e intrahumano* preciso cuyo tejido profundo lo conforma la cultura, es decir, la combinación de convicciones, disposiciones y conductas vinculados con elementos de conocimiento científico y con principios que tienen que ver con saber hacer, saber juzgar, saber vivir y poder apreciar. (p. 14)

Esta trama del saber y la cultura es la materia de la que brotan las destrezas en el orden del conocer, decidir, valorar y transformar que se consideran insustituibles para guiar la educación. En esta óptica, para la Fundación Universitaria San Alfonso en su *Proyecto educativo institucional* (2016a) la labor docente se propone:

[e]nseñar las ciencias conforme a criterios de verdad y criticidad. [...] Alcanzar competencia en el manejo de distintas situaciones y experiencias. [...] Desarrollar la

capacidad práctico - moral según criterios de responsabilidad y justicia.
[...] Consolidar destrezas técnicas para obrar con precisión y eficiencia. [...] Cultivar la sensibilidad y creatividad de acuerdo con pautas estéticas. (pp. 34-35)

Se reafirman cada uno de estos principios plasmados en el *Documento maestro de la licenciatura en Filosofía* de la Fundación Universitaria San Alfonso (2016a) cuando se reconoce que:

[l]a actividad de estudiantes y docentes está enmarcada en los currículos. Estos organizan e integran oportunidades, experiencias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, según áreas técnicas, líneas de investigación que se refieran a los propósitos definidos de formación en una disciplina o profesión. El diseño, el desarrollo y la realización de los currículos deben favorecer la formación integral del estudiante. (p. 14)

La práctica investigativa como condición emergente para la formación docente

La discusión que surge de revisar los modelos que prevalecieron a lo largo de la historia de las prácticas docentes en nuestro contexto y lo que la IES propone desde sus referentes pedagógicos, epistemológicos y misionales condensados en su proyecto educativo, afianza la investigación como el “corazón” del trabajo universitario, manteniendo fuertes vínculos con la docencia y el servicio a la sociedad. Para la Fundación Universitaria San Alfonso la búsqueda del saber amplía las fronteras del conocimiento y de su aplicación. Así, el estudiante cambia sus pautas de conducta, transforma sus esquemas por medio del aprendizaje; él mismo investiga, analiza y critica el conocimiento. Esta tarea de reflexión constante y autónoma de la búsqueda de respuestas o propuestas conduce a la enseñanza de calidad.

La investigación y la docencia requieren de la creación y la recreación del conocimiento; de la primera, para generar nuevos conocimientos y, de la segunda, para su difusión, su asimilación y la innovación por parte del estudiante.

Las investigaciones de corte interdisciplinario son una exigencia hoy. Estas se convierten en una especial tarea para la generación de nuevo conocimiento en las áreas del saber propias de las disciplinas donde se están formando inicialmente los futuros profesionales de la educación. Además, en procura de dar respuesta a las condiciones de calidad que exige la norma, un docente crítico-reflexivo debe asumir su práctica docente como práctica investigativa que procure dar respuesta a los problemas presentes en el contexto; su desarrollo científico e intelectual estará precedido por la problematización de ciertos asuntos que encierran el objeto propio de la pedagogía y la didáctica: la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje y el proceso docente educativo.

Por ello, la Fundación Universitaria San Alfonso busca que los proyectos de investigación conduzcan a la integración de los saberes disciplinares y laborales que puedan ofrecer respuesta a las situaciones que están experimentando las comunidades donde se lleva a cabo la actividad docente para que se conviertan en comunidades de sentido.

Los criterios pedagógicos

La Ley 115 (1994) presenta “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (art. 1).

El fundamento de la educación hay que colocarlo en el hecho evidente de que tanto el ser humano como la sociedad, la cultura y la historia, están en proceso de realización y perfeccionamiento. Estas son posibilidades abiertas al futuro deseable, y su destino está en manos de la práctica educativa y, por supuesto, de la pedagogía que es la manera propia de desarrollar y aplicar la educación.

Los modelos y los criterios pedagógicos elegidos establecen el tipo de educación que se está ofreciendo. Estos modelos y criterios señalan el tipo de persona, de sociedad deseada, los valores que deben ser implementados, la selección de conocimientos que deben ser enseñados, las metodologías que deben ser aplicadas y el horizonte de la utopía histórica de los pueblos.

La institución asume los siguientes criterios pedagógicos:

- i) El acto pedagógico es entendido como una interrelación entre personas autónomas y libres, y debe ser realizado en el contexto de las relaciones sociales y estar fundamentado en el respeto mutuo.
- ii) Cada persona es responsable de su autorrealización y maduración; por tanto, el acto educativo no sustituye al sujeto, ni condiciona su libertad ni excluye su responsabilidad.
- iii) El acto educativo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, impulsa, orienta y favorece el proceso de autorrealización personal y profesional.
- iv) La formación ofrecida debe tener en cuenta la integralidad de la persona, la relación personal y social, la dimensión histórica y el sentido de trascendencia.
- v) El desarrollo de aquellas habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes conducentes a un desempeño profesional excelente.
- vi) El respeto por la autonomía del saber y la legitimidad de la ciencia.

- vii) La implementación de la práctica pedagógica de la investigación formativa en la diversidad de modalidades.
- viii) La formación del espíritu investigativo que impulsa el deseo del saber autónomo, reflexivo y crítico.
- ix) El fortalecimiento de la interdisciplinariedad que ofrece una visión compleja y diversificada de los temas y problemas de la realidad, así como la amplitud de propuestas para buscar soluciones.
- x) El desarrollo de aquellas competencias cognitivas, comunicativas, sociales e investigativas, que son propias de cada profesión.
- xi) La elaboración y aplicación de currículos contextualizados y de planes de estudio pertinentes, que respondan a necesidades, problemas y soluciones acordes con la realidad social, histórica y cultural del país y del contexto internacional.
- xii) La apertura al sentido global.
- xiii) El fomento del diálogo entre la razón y la fe.
- xiv) La valoración del conocimiento y de la verdad, elaborados desde la perspectiva de la fe.
- xv) La institución es de confesionalidad católica, sin embargo profesa un profundo respeto por la libertad de conciencia.
- xvi) La implementación de la cultura de la autoevaluación y autorregulación.
- xvii) La aplicación de metodologías activas que favorezcan el trabajo personalizado, la investigación, la participación y la comunicación del conocimiento.
- xviii) El fomento de habilidades y destrezas para la utilización de los recursos bibliográficos y tecnológicos de punta.
- xix) La formación de los docentes para responder a las exigencias académicas.

El programa académico profesional de licenciatura en Filosofía analiza críticamente una compleja trama de problemas filosóficos y pedagógicos conectados articuladamente en las distintas asignaturas del mismo programa, lo cual, permite implementar una formación integral profesional coherente con la complejidad epistemológica y ontológica de la cultura reinante en la actualidad, respondiendo así a las exigencias de la formación superior de un licenciado.

De esta manera, el nivel de complejidad del programa propuesto corresponde con la formación profesional en educación superior. Es así, que la licenciatura en Filosofía le proporciona al egresado los elementos fundamentales para poder interactuar armónica y dialógicamente con otros tipos de saberes, fortaleciendo el aspecto investigativo en el campo pedagógico, didáctico y metodológico, logrando de este modo, un intercambio interdisciplinar ajustado a las demandas en el nivel académico y ocupacional, para promocionar el saber filosófico según los parámetros o requerimientos de los proyectos históricos de la sociedad colombiana, en un contexto globalizado.

Concepción de práctica docente en la licenciatura de Filosofía en la Fundación Universitaria San Alfonso

Definición operativa de la práctica docente en perspectiva dialéctica

La Fundación Universitaria San Alfonso, en su nueva mirada frente al saber disciplinar como al pedagógico en la licenciatura en Filosofía, destaca como el saber disciplinar filosófico en relación con su desarrollo práctico implica reconocer que el ejercicio del conocimiento encierra un proceso de interacción discursiva entre quien lo posee, lo recrea y lo recontextualiza, y aquel que lo apropia para la comprensión del mundo.

Así, se convierte el docente en el protagonista de un discurso no hegemónico, cuyo desarrollo se propicia desde un enfoque hermenéutico-reflexivo, en donde los sentidos y las significaciones de la práctica giran en torno a la resignificación del conocimiento y su aplicabilidad en contexto. Se reconoce entonces la práctica docente como un espacio de encuentro del docente en formación con el fenómeno educativo a través de diferentes teorías, enfoques y orientaciones que requieren el acceso a procesos de reflexividad, contextualización y apropiación tanto del saber cómo de la forma de facilitar la retención y aplicación de este.

Reconociendo los diferentes criterios sobre los cuales se define el sentido y la significación de la práctica docente, se hace necesario estructurar un modelo de práctica docente que ofrezca una respuesta real a los planteamientos que se encuentran especificados en los diferentes documentos institucionales y que sirva de orientación tanto para el diseño curricular de las áreas involucradas en el componente pedagógico, como para la puesta en marcha de una práctica social e históricamente contextualizada.

En lo que respecta a la formación profesional y en virtud de las funciones sustantivas propias de la institución de educación superior: docencia, investigación y proyección social, resulta de gran interés vincular en el área disciplinar los componentes pedagógico e investigativo, y dentro del primer componente la asignatura de práctica docente como un concepto base y orientador del diseño

curricular de dicha área con el propósito de ubicar relaciones de integración entre el saber disciplinar y su orientación hacia la formación profesional del futuro docente en perspectiva investigativa. Desde esta mirada investigativa, la institución formadora acompaña el desarrollo o la participación del estudiante en formación inicial en los proyectos educativos en contexto, potenciando de esta manera su interés por el diseño de currículos. Pone al servicio de esa comunidad de sentido su experiencia de aprendizaje.

En esta trabajo de investigación interesa estudiar el proceso de práctica docente en la formación de los licenciados en filosofía de la Fundación Universitaria San Alfonso de Bogotá, Colombia, lo cual supone profundizar en el análisis de la misma, determinando fortalezas, intencionalidad pedagógica, valoración e impacto, lo que a su vez ayuda en la definición de las diferentes posibilidades de transformación de las demandas sociales actuales como de las exigencias normativas y, estas últimas en relación con las condiciones de calidad.

El programa ofrece a sus estudiantes el título de licenciado en filosofía, el cual corresponde con la formación impartida de modo pertinente según cuatro ejes problémicos presentados en forma de binomios (naturaleza y lenguaje, conocimiento y aprendizaje, crítica y realidad, ética y acción humana), desglosados a su vez en cuatro áreas fundamentales (humanística, disciplinar, lenguajes, y profundización), las cuales desarrollan los distintos componentes como son (histórico, sistemático, socio-político, pedagógico, investigativo, escrituras, lengua extranjera e informática), integrados en dos ciclos de formación (básica y profesional), conformados a su vez por diferentes asignaturas.

De esta manera el programa de licenciatura en Filosofía, orientado por el carisma alfonsiano persigue una formación integral basada en su condición humana, disciplinar pedagógica, política, cultural, social, ética, estética, laboral, sustentada en el quehacer del educador desde un horizonte filosófico constituido por los criterios teóricos y metodológicos del humanismo. Sus contenidos se orientan por el aprendizaje autónomo, flexible y colaborativo de las áreas de formación disciplinar, profesional e investigativa y, de los ciclos de formación básica y de profundización a través de los ejes problémicos anteriormente mencionados.

Por su parte, Bustamante (2006) menciona que:

[l]a formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoga la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición, respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo" (citado en Ministerio de Educación, 2013, p. 49)

Lo anterior permite la comprensión de la práctica docente desde una mirada hermenéutica y reflexiva, que presupone la reconstrucción de la misma y del propio pensamiento, a través del proceso de indagación e interpelación continua de la realidad tanto a nivel interno como externo al aula de clase.

Se convierte entonces la práctica docente en un espacio donde es posible la deliberación y el consenso con miras a la construcción colectiva de los diferentes saberes que permean el escenario educativo.

En conclusión, el objetivo central de la práctica docente para el programa de licenciatura en filosofía de la Fundación Universitaria San Alfonso es promover el desarrollo profesional del practicante a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica pedagógica que le permita reconocerse como intelectual de la educación y agente de cambio sociocultural, asunto que se ve reflejado en el perfil profesional del licenciado en filosofía quien a través de su proceso formativo educativo, se preocupa por confrontar la realidad e incursionar en todos los terrenos de la vida tanto intelectual como social y política, desde una perspectiva humanista y de rigurosa reflexión comprometiéndose así con la construcción y transformación social.

Tomando en consideración los criterios que se han abordado con anterioridad sobre la práctica docente y habiendo hallado aquellos elementos distintivos que se implican en el concepto y, consecuentemente, en su expresión en la práctica dentro de los programas de formación del futuro profesional en educación, se define operativamente en esta investigación la práctica docente desde una perspectiva dialéctica como: el espacio pedagógico conscientemente concebido, organizado de manera secuencial (práctica inicial, práctica guiada y práctica autónoma) y controlado, que se ubica curricularmente en la formación inicial del profesional de la educación, cuyo objetivo directo es propiciar el escenario donde el debe integrar en la práctica aquellos conocimientos que en el orden teórico ha adquirido y, donde debe evidenciar en su accionar la apropiación de los mismos tanto en las disciplinas referidas a la ciencia que estudia, como aquellas de orden didáctico e investigativo.

Encuentra de esta manera sentido y significación el docente en formación inicial a todos los procesos académicos desarrollados durante la licenciatura, al sentirse en capacidad de expresarlos en su accionar en variados contextos, con sus diversas finalidades de aprendizaje, los cuales se caracterizan por la interculturalidad y convocan a la reflexión situada sobre las manifestaciones propias de la vida cotidiana escolar, asumiendo el compromiso como agente educativo responsable de fomentar el cambio y la transformación en las instituciones educativas donde realiza el ejercicio de la práctica como parte esta de las mismas contradicciones que en el ámbito se hacen presentes.

Conclusiones

A partir del análisis de los diferentes aspectos que encierra el desarrollo profesional docente y específicamente en lo que tiene que ver en torno a la relación entre el saber disciplinar y la profesionalización se puede reconocer que, el desarrollo profesoral ha recorrido un largo camino, que va desde el acceso a procesos enmarcados en principios de la ciencia positiva con tendencias conductistas y moralistas, pasando por la práctica docente institucionalizada, hasta la consolidación de una cultura de la profesión, marcada mucho más por la estructuración de la pedagogía como campo científico, al definir pautas de orden epistemológico, metodológico, práxico e investigativo. Asuntos significativos en el campo de formación de los educadores hoy, y que se establecen como principios conducentes a perfilar un profesional que reconozca además de sus roles tradicionales, su condición como mediador cultural, reflexivo, crítico, negociador de significaciones e intelectual, para poder confrontar los retos pedagógicos y sociales que le demanda el medio.

En el mismo sentido, las prácticas docentes han ido ganando espacio en la formación inicial desde criterios que, en un primer momento, se definen desde una concepción tradicional del oficio a través del esquema: información-observación-imitación de profesores experimentados, pasando por la concepción personalista cuando se reconocen las prácticas como el espacio para el desarrollo integral —en perspectiva humanista— del futuro profesor y por último la concepción orientada a la indagación: profesor investigador, práctica investigativa.

Otro aspecto por señalar es la concepción que se tiene frente a la práctica docente cuya definición se ha visto condicionada por movimientos sociopolíticos, económicos y culturales que las sociedades han experimentado en un tiempo específico, y cuyo horizonte de sentido sirve de marco para el diseño de política pública específicamente en el campo de la educación y dentro de este en el sistema de formación de los educadores.

Atendiendo a esta dinámica se puede establecer desde una evolución histórico pedagógica lo siguiente: la existencia de tres grandes tendencias curriculares dominantes que orientan el ejercicio de la práctica en el proceso formativo: técnica, práctica y emancipatoria atendiendo al tipo de interés que mueven las acciones humanas en la definición de procesos identitarios en los que subyace unas formas de organización, diseño y desarrollo de la práctica como experiencia docente.

Otro aspecto es el desempeño de la labor docente en un inicio enmarcada en procesos de dependencia a corrientes epistemológicas, didácticas, metodológicas, de planificación, hasta lograr actualmente procesos de autonomía que

conllevar a su ascunción como profesional e intelectual de la educación y, por tanto, a la construcción social de la profesión.

En consonancia, el estudio sobre las prácticas docentes como dispositivo de formación se asume desde diferentes perspectivas: una netamente técnica; otra que hace hincapié en procesos reflexivos y otra en comprender la práctica como experiencia y *acontecimiento* según Baquero y Villa (2013), desde una “formación en las causas” como lo menciona Aracely de Tezanos (1986).

Por otra parte, atendiendo a lo que la IES pretende en específico, pero que puede entrar en diálogo con otras facultades de educación del país, es la construcción de su propio modelo pedagógico para la práctica docente y, en consonancia con lo expresado por su modelo educativo frente a: la formación profesional docente; la comprensión significativa de la formación integral; la formación desde los principios del humanismo cristiano; concebir al profesional como sujeto histórico y transformador de su entorno desde una perspectiva crítica y por tanto propositiva.

Lo anterior significa que el docente en formación inicial, al concebir su práctica históricamente situada, puede hacer una mirada crítica e integral al sistema educativo, ya que él es en sí mismo producto del sistema, y este último se retroalimenta de lo que le aporta. De ahí que, se ubique desde el horizonte institucional una mirada muy especial hacia el mejoramiento de la formación de los docentes, lo que implica tener en cuenta los requerimientos de la sociedad, los avances de la ciencia y la tecnología en el campo de la innovación y el desarrollo.

Preparar entonces al futuro docente en su proceso de formación inicial implica, por una parte, atender a los presupuestos epistemológicos en los cuáles se enmarcan los lineamientos de política en el sistema educativo como son los esgrimidos en el discurso de las competencias; y, por otra, tener en cuenta el carácter misional de la institución, su cadena de valor, su clara orientación pedagógica y epistemológica.

Estas dos anteriores situaciones se circunscriben en una clara convergencia entre lo individual y social, en aspectos relacionados con lo cognitivo, socioafectivo y práxico (pedagogía dialogante), cuyo resultado será el de lograr una capacidad de comprensión y transformación del entorno que le ha sido asignado como espacio de aprendizaje como es el de la práctica docente.

Tomando conciencia de esta orientación que experimenta a lo largo de su programa de licenciatura podrá estimular la creatividad y la innovación para poder dar respuesta a los retos que el entorno reclama desde una perspectiva compleja, inter y transdisciplinar capaz de poder superar los modelos técnicos, artesanales, de administración curricular e incursionar en los que pretenden dejar de lado la

transmisión del conocimiento y pasar a la transformación del entorno, a través de, los principios otorgados por el humanismo que permiten responder a la dinámica cambiante y contradictoria de la realidad.

Referencias

- Anacona, M., Fayad, J., Granada, I., Gutiérrez, O., Medina, M., Núñez M., Posso, C., Rodríguez, S., Delgado, L., Jaramillo, N., Larroche, C. y Vallejo, C. (2007). Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975-2005. En M. Baracaldo (coord.), *Investigación de los Saberes Pedagógicos* (pp. 55-117). Ministerio de Educación Nacional. <https://es.slideshare.net/viteriange/investigacion-de-los-saberes-pedagogicos-men>
- Angulo, M. y Álvarez J. (2010). Tres dimensiones de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle. *Revista de la Universidad de la Salle*, (51), 101-116. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2010/iss51/5/>
- Baquero, P. (2007). Práctica Pedagógica. Investigación y formación de educadores. *Revista de Investigación*, 7(1), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/952/95270102.pdf>
- Baquero, P. y Villa, W. (2013). *Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bedoya, I. (2008). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?* Ecoe Ediciones.
- Davini, C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de Argentina.
- De Tezanos, A. (1986). *Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
- Fundación Universitaria San Alfonso (2016a). *Documento maestro licenciatura en Filosofía*.
- Fundación Universitaria San Alfonso (2016b). *Proyecto educativo institucional*. Editorial Kimpres.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Ediciones MinEducación.
- Ministerio de Educación Nacional (2016, 3 de febrero). *Resolución 02041 de 2016*. Diario Oficial n.º 49776. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- López, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699>
- Moreno P. (2001). *Lineamientos teóricos de la Práctica Educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional. http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/documento_pedagogico_09.pdf
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional, Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2794>
- República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Actitud de los estudiantes de secundaria básica hacia los anfibios*

L. Yusnaviel García-Padrón

Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba
yusnaviel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9666-8042>

Ángel Caridad Lugo Blanco

Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba
concepcion.alvarez@upr.edu.cu

Concepción Álvarez Yong

Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba
angel.lugo@upr.edu.cu

RESUMEN

En este trabajo se evalúan los conocimientos básicos y la actitud que poseen los estudiantes de educación secundaria sobre los anfibios, además de contribuir a la comprensión y la percepción local sobre estos. Se confeccionaron coeficientes que pudieran ser útiles para la evaluación del desempeño de profesores y alumnos. Según las respuestas al cuestionario aplicado, el desconocimiento sobre anfibios está ligado a algunas actitudes negativas hacia estos. Estas actitudes pueden deberse al poco

desarrollo de la educación ambiental en familiares y profesorado. La aversión hacia los anfibios fue mayor en hembras, aunque después de la clase se notó un incremento de la actitud positiva hacia estos. Los coeficientes desarrollados aquí contribuyen a la medición del aprendizaje estudiantil, permitiéndole al profesor conocer cuánto están aprendiendo los estudiantes.

Palabras clave: anfibios; educación ambiental; el Caribe; temor, percepción, coeficientes.

* Cómo citar: García-Padrón, L. Y. Lugo Blanco, C. y Álvarez Young, C. (2021). Actitud de los estudiantes de secundaria básica hacia los anfibios. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 197-212. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a9>

Recibido: 11 de febrero de 2021.

Aprobado: 28 de mayo de 2021.

Attitude of High School Students toward Amphibians

ABSTRACT

Here we evaluate the basic knowledge and attitude of students in high school about amphibians, and we promote local understanding and perception about this group. We developed two statistical coefficients to be used in the evaluation of the performances of teachers and students. According to the answers of the questionnaire, the knowledge of students about amphibians is nearly null, and hence negative attitudes were detected toward amphibians. Those negative attitudes

could be due to the little development of environmental education by families and teachers. The fear to amphibians was detected mostly in girls, although after the class a positive attitude was observed. The statistical coefficients developed here contribute to the evaluation of knowledge in students, allowing teachers to measure how much the students learn.

Keywords: amphibia; environmental education; west-indies; fear; perception; coefficient.

Atitude dos estudantes da sétima à nona série do ensino fundamental em relação aos anfíbios

RESUMO

No presente trabalho avaliam-se os conhecimentos básicos e a atitude dos estudantes da sétima à nona série do ensino fundamental em relação aos anfíbios, além de contribuir à compreensão e percepção local destes animais. Foram confeccionados coeficientes que pudessem ser uteis para a avaliação do desempenho de professores e alunos. De acordo com as respostas do questionário aplicado, o desconhecimento sobre os anfíbios está associado a certas atitudes negativas em relação aos mesmos. As referidas atitudes podem estar ligadas ao pou-

co desenvolvimento da educação ambiental em familiares e professores. A aversão aos anfíbios foi maior entre as meninas, embora após a aula evidenciou-se um incremento da atitude positiva em relação aos mesmos. Os coeficientes aqui desenvolvidos contribuem à medição do aprendizado estudantil, permitindo ao professor conhecer quanto está sendo aprendido pelos estudantes.

Palavras-chave: amphibia; educação ambiental; Caribe; temor; percepção; coeficientes.

Introducción

La conservación de la diversidad biológica es un problema global que se viene enfrentando con estrategias teórico-prácticas regionales a corto o mediano plazo (Squeo, Arancio y Gutiérrez, 2001). Existen dos formas complementarias para el estudio, el cuidado y la preservación del medio ambiente y su biodiversidad a mediano y largo plazo: estudios *ex situ* (organizaciones medioambientales, laboratorios, museos, zoológicos, acuarios, escuelas, etc.) o *in situ*. Estas estrategias de conservación deben ser planificadas y difundidas para garantizar la conservación de los elementos naturales (Squeo, Arancio y Gutiérrez, 2001). Los anfibios son los vertebrados más amenazados a nivel mundial, por encima de las aves y los mamíferos (Stuart et al., 2004). Varios estudios aseguran que la pérdida o alteración de los hábitats ha sido, y es la causa principal del declive de los anfibios a nivel mundial (Stuart et al., 2004; Semlitsch y Skelly, 2007), lo que apunta al hombre como el principal causante de estos perjuicios (González et al., 2012).

Se ha demostrado que algunas variables socioeconómicas (por ejemplo, edad, sexo, educación familiar e institucional) influyen en la actitud de los estudiantes hacia algunos grupos de vertebrados (de Oliveira et al., 2018). Los impactos que afectan a los anfibios a nivel local podrían evitarse o corregirse modificando la actitud de las personas hacia este grupo zoológico (Cairo, Zalba y Nebbia, 2010), ya que cualquier estrategia de conservación dependerá de conductas ambientales adecuadas. Algunos estudios señalan que “la mejor manera de lograr un cambio de actitud en una sociedad respecto de los anfibios sería a través de esfuerzos educativos prescritos” (Gibbons, 2003, p. 223; Cairo, 2009, p. 147), pues la toma de conciencia pública indirectamente conducirá a una mayor protección del ambiente en general, a largo plazo. Para lograr esto, se hace necesario i) identificar la percepción social acerca del valor de los anfibios, determinando las razones del temor y la aversión hacia estos; y ii) “evaluar el conocimiento de las personas sobre los problemas que amenazan al grupo y sobre las alternativas apropiadas” (Cairo, 2009, p. 147) para la concientización y para posteriores acciones para su conservación. La escuela es, en su papel social y político, la institución socializadora encargada de la formación de la conciencia en las generaciones futuras hacia el cuidado del medio ambiente.

La educación es uno de los factores más importantes para formar las actitudes positivas hacia los animales (Kellert, 1996). En la última década varios estudios han evaluado cómo se potencia el conocimiento y la percepción de estudiantes hacia los anfibios en los centros de estudio (por ejemplo, Tomažič, Pihler y Strgar, 2017; Prokop et al., 2016; de Oliveira et al., 2018; Chyleńska y Rybska, 2019). Las clases han demostrado que la profundización en un tema específico hace evolucionar el pensamiento y la actitud de los estu-

diantes hacia problemáticas más complejas y útiles, como la protección de la naturaleza (Chyleńska y Rybska, 2019). El miedo o el gusto hacia algunos animales durante el proceso educativo puede ser un factor fundamental a la hora de tomar medidas hacia la conservación, sobre todo cuando estas actitudes (de profesores y estudiantes) no asumen una conciencia crítica (Tomažič, Pihler y Strgar, 2017; de Oliveira et al., 2018). De manera general, la actitud hacia los anfibios ha sido negativa (por ejemplo, Seligman, 1971; Batt, 2009; de Oliveira et al., 2018). Sin embargo, este grupo faunístico es ideal para elaborar experiencias didácticas, ya que son manejables e inofensivos (Zamora-Camacho, Pérez Rivas y Carrillo Rosúa, 2018).

La principal amenaza para la biodiversidad en Cuba es la destrucción de su hábitat, debido en gran medida al crecimiento poblacional, la industrialización y el turismo (González et al., 2012). Los anfibios son uno de los grupos zoológicos menos estudiados, y por consiguiente, menos conocidos tanto a nivel científico como popular en Cuba, a pesar del servicio que estos brindan al medio ambiente y al hombre como componente de este (Ruíz García, 1987; Rodríguez Schettino, 2003; García-Padrón, 2021). En Cuba, el desconocimiento generalizado, la aversión y la repulsión hace que los anfibios no sean tradicionalmente protegidos. Sin embargo, en zonas urbanas, estos son reconocidos empíricamente como controladores de plagas perjudiciales para el hombre y como indicadores de salud ambiental. En la cultura, los anfibios son representados en la música, las artes plásticas, las religiones, y hasta en la cultura culinaria (Rodríguez Schettino, 2003).

El sistema de educación en Cuba trata de inculcar el cuidado del medio ambiente desde edades tempranas con el nuevo programa de educación media del Ministerio de Educación (2017). Aun así, su enfoque es generalizador, lo que no permite profundizar las vías, los métodos y los procedimientos para una aplicación práctica efectiva y consecuente de acciones hacia el cuidado del medio ambiente. Los contenidos de biología en este nivel educativo (octavo grado), propician la formación de una actitud responsable acerca de la protección de los anfibios. Sin embargo, este es uno de los grupos zoológicos menos estudiados en la escuela cubana, y por consiguiente, menos conocidos. Esto se manifiesta en actitudes negativas que no se corresponden con los objetivos formativos planteados (ver Ministerio de Educación, 2017).

En este trabajo se realiza un estudio con alcance exploratorio sobre los conocimientos básicos y la actitud que poseen los estudiantes de educación secundaria hacia los anfibios. Nuestro objetivo es contribuir a la comprensión y percepción local sobre este grupo de la fauna, aportando información básica que sirva como instrumento para crear y fortalecer estrategias educativas hacia su conservación. Esta investigación exploratoria constituye el primer acercamiento

(en nuestro conocimiento) al tema de la actitud de los estudiantes de secundaria básica hacia los anfibios en Cuba.

Diseño de investigación

El estudio se llevó a cabo entre el 14 y 16 de septiembre del 2020, Los participantes fueron estudiantes de la secundaria básica urbana Águedo Morales Reina de la ciudad de Pinar del Río. El grupo contó con treinta y ocho estudiantes, donde diecinueve fueron hembras y diecinueve varones, entre las edades trece y catorce años. Para conocer el conocimiento y la actitud de los educandos hacia los anfibios, se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes sin previo aviso (cuestionario inicial = Q.I.); posteriormente se impartió la clase "La educación ambiental dirigida a la protección de los anfibios en Cuba". Este cuestionario fue repetido cuarenta y ocho horas después de la clase (cuestionario final = Q.F.) a los mismos estudiantes. En esta segunda ocasión, solo se pudo evaluar en el Q.F. a treinta y uno estudiantes (catorce hembras y diecisiete varones), también sin previa notificación para comprobar si adquirieron los conocimientos impartidos en la clase. Este estudio se realizó con los permisos correspondientes de la dirección de la escuela y de los estudiantes implicados.

Cuestionario

Se elaboró el siguiente cuestionario para verificar el estado del conocimiento y la actitud de los estudiantes hacia los anfibios, previo a la clase (Q.I.) y cuarenta y ocho horas posteriores a esta (Q.F.). Las preguntas uno y dos son de conocimiento; mientras que las preguntas tres, cuatro, cinco y seis son de actitud hacia los anfibios.

1. De los ejemplos de animales que se exponen a continuación marque con una cruz cuáles son anfibios:

Jicoteas y tortugas__

Lagartos__

Ranas y sapos__

Salamandras y tritones__

Sirenas__

Salamancas__

Lombrices__

Cecilias__

Jubos y majaes__

Otros__ ¿cuáles?:

2. ¿Sabe usted cuántas especies de ranas y sapos hay en Cuba?
Sí (entre 5-10 ___) (entre 20-40 ___) (entre 50-70 ___) (más de 70 ___) No ___
3. ¿Usted le teme a los anfibios? Sí ___ No ___
4. ¿Considera usted que los anfibios son útiles para el medio ambiente y para el hombre? En caso afirmativo, explique de qué manera son útiles.
Para el medio ambiente: Sí ___ No ___ Para el hombre: Sí ___ No ___
5. ¿Considera usted que los anfibios deben ser protegidos? Sí ___ No ___
6. ¿Opina usted que en la escuela deben enfatizar más en el cuidado de los anfibios y en su importancia para el medio ambiente y para el hombre?
Sí ___ No ___

Durante la realización del cuestionario final (Q.F.), se midió el nivel de interés y motivación hacia el aprendizaje de los anfibios y su papel en el medio ambiente, mediante la siguiente pregunta adicional: ¿Desearían ustedes profundizar su conocimiento sobre la vida de los anfibios y su papel en el medio ambiente? Sí ___ No ___.

Análisis de los datos de la investigación

Se calculó el coeficiente de Confianza individual ($=C_1$) (Hernández Sampieri, 2004) para este estudio, para comparar las respuestas en las preguntas dos, tres, cuatro, cinco y seis entre Q.I. y Q.F.

$$C_1 = n / N_T$$

Donde n es el número de respuestas, y N_T es el número total de la muestra. Para su análisis estadísticos, las respuestas se tabularon como: correctas (= positivas) = 1, e incorrectas (= negativas) = 0; para la pregunta tres, se tabuló de forma invertida, pues el "sí" en este caso representa una respuesta negativa, y viceversa. Los valores varían entre cero (menor número de respuestas) y 1 (mayor número de respuestas); esto con independencia de la N total de las muestras.

En este estudio se confeccionó un Coeficiente de homogeneidad ($=C_h$), basado en el C_1 , que se calculó para homogeneizar los valores y compararlos, con independencia de la N total de las muestras a comparar:

$$C_h = n / N_T * 100$$

Este coeficiente es un análisis porcentual aplicado para comparar los resultados (entre Q.I. y Q.F.) de todas las preguntas, y es la base para el cálculo del Coeficiente de Aprendizaje.

Se confeccionó un Coeficiente de aprendizaje (C_A) para comparar el nivel de aprendizaje que tuvieron los estudiantes por género ($C_{A_{gen}}$) y en total (C_{At}). Primero se hallan los valores de las respuestas del cuestionario inicial (R_i) y el final (R_f):

$$R_i = r_1 / r_0$$

$$R_f = r_1 / r_0$$

Donde $r_1 = \sum C_h$ de respuestas correctas y $r_0 = \sum C_h$ de respuestas incorrectas. Entonces, el Coeficiente de aprendizaje por género ($C_{A_{gen}}$) (hembras y varones) se calcula para cada género de la siguiente manera:

$$C_{A_{gen}} = (R_f - R_i) / R_f$$

Los valores de $C_{A_{gen}}$ varían entre 0 (no hubo aprendizaje) y 1 (aprendieron todo lo que se les enseñó).

El cálculo del Coeficiente de aprendizaje total (C_{At}) se obtiene de la siguiente manera:

$$C_{At} = \bar{X}R_f - \bar{X}R_i$$

Los valores de este coeficiente específico se dan en por ciento (%).

Se calculó el Coeficiente de reproductividad (Cr) (Hernández Sampieri, 2004), para conocer si los errores o incongruencias significaban un sesgo importante en nuestros resultados. Al detectarse errores o inconsistencias en las respuestas de la encuesta, se precede a calcular Cr por la fórmula siguiente:

$$Cr = 1 - Ne/N_T$$

Donde Ne es el número de errores o inconsistencias, y N_T es el número total de la muestra. Este coeficiente oscila entre 0 y 1, y cuando equivale a 0,9 o más, nos indica que el número de errores es tolerable, la escala es unidimensional y se acepta; cuando es menor que esta cifra, la escala no se acepta; cuando el valor es 1, es que no hay errores en las respuestas (Hernández Sampieri, 2004). Este coeficiente se aplicó en todas las preguntas de la encuesta, excepto en la pregunta adicional del Q.F.

Para determinar si los datos cumplían con la normalidad y homogeneidad de varianza se aplicaron las pruebas *Kolmogorof-Smirnof* y *Levene*, respectivamente.

Debido a que los datos no se distribuyen normalmente, se realizó un análisis de Chi-cuadrado (X^2) con un nivel de significancia de 0,05, con el objetivo de comparar la respuesta a la pregunta tres y los resultados del Ch entre el Q.I. y el Q.F., en ambos casos, y la comparación entre hembras y varones en las preguntas uno y tres. Se calculó la media y la desviación estándar (media \pm DE) para el coeficiente de homogeneidad entre el Q.I. y la Q.F.

Resultados

De manera general, en el Q.I. el 51,88 % de los estudiantes tuvieron una actitud positiva ante las preguntas tres, cuatro, cinco y seis, mientras que el 25,56 % respondieron negativamente. Sin embargo, durante el Q.F. se notó un incremento en la actitud positiva hacia los anfibios, donde el 80,18 % respondieron positivamente estas mismas preguntas, y el 14,29 % de forma negativa. En las respuestas del Q.F. el número de errores o inconsistencias fue significativamente menor que en el Q.I., ($X^2 = 4.500$, $gl = 1$, $\alpha = 0,034$) (ver *Cr* en tabla 1).

Tabla 1. Valores de las respuestas negativas y positivas a las preguntas 2, 3, 4, 5 y 6, de los cuestionarios inicial (Q.I.) y final (Q.F.), basados en el cálculo del Coeficiente 1 (C_1) y el Coeficiente de reproductividad (*Cr*).

C_1	Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4		Pregunta 5		Pregunta 6	
	Q.I.	Q.F.								
Positiva	0,03	0,42	0,47	0,55	0,50	0,67	0,87	0,97	0,34	0,58
Negativa	0,89	0,11	0,42	0,45	0,12	0,05	0,08	0,03	0,11	0,03
<i>Cr</i>	0,89	0,94	0,90	1,00	0,84	0,90	0,95	1,00	0,87	1,00

Fuente: elaboración propia.

Preguntas de conocimiento

Después de la clase, en la pregunta uno se notó un incremento del conocimiento con respecto a las respuestas del Q.I. (figura 1), aunque este incremento no fue estadísticamente significativo ($X^2=0,441$, $gl=1$, $\alpha=0,507$). En esta pregunta no hubo errores o inconsistencias en las respuestas durante todo el estudio ($Cr = 1$). En el Q.I. la mayoría de los estudiantes no tenían conocimiento sobre la cantidad de especies de anfibios presentes en Cuba (Pregunta 2, tabla 1), sin embargo, luego de la clase, el 71,0 % de estos respondieron correctamente, mientras que el 22,6 % contestaron incorrectamente (tabla 1). En el Q.I., la pregunta 2 tuvo tres errores. Sin embargo, después de la clase, hubo solo una respuesta inconsistente en esta pregunta (ver *Cr* en tabla 1).

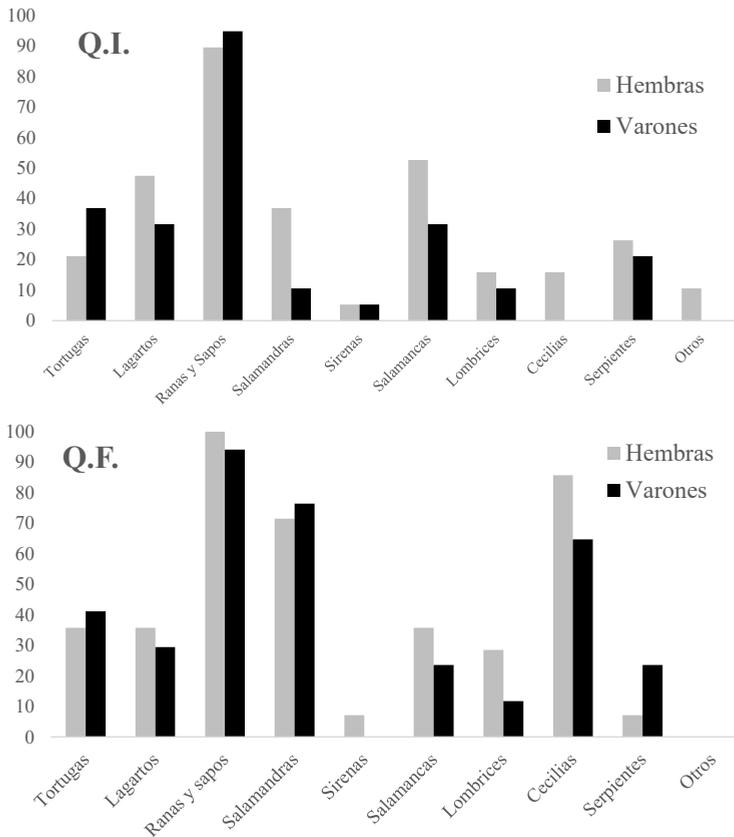


Figura 1. Resultados de la pregunta 1 durante los cuestionarios inicial (Q.I.) y final (Q.F.) basados en los valores del Coeficiente de homogeneidad, entre hembras y varones

Fuente: elaboración propia.

Actitud de los estudiantes hacia los anfibios

La mayoría de los estudiantes alegan que no le temen a los anfibios (pregunta 3) (tabla 1), y se notó un incremento en este aspecto posterior a la clase, aunque no significativo ($X^2=2,000$, $gl=2$, $\alpha=0,368$) (tabla 1). Posterior al Q.F., el 78,6 % ($N=14$) de las hembras siguen siendo el grupo genérico que más le teme a los anfibios ($X^2=22,953$, $gl=1$, $\alpha=0,000$) (figura 2). Los motivos más frecuentes de la aversión hacia este grupo zoológico fueron: “son babosas y frías” (25,81 % de las respuestas) y “son feos y les da miedo” (16,13 %). En los varones ocurrió lo contrario: en el Q.I. el 82,4 % ($N=19$) no le temen; después de la clase se observó que más varones dejaron de ver a los anfibios como animales peligrosos (figura 2). Entre los varones, los miedos más frecuentes fueron los mismos que las hembras: “babosas y frías” (3,23 % de las respuestas) y “feos” (3,23 %). En las

respuestas del Q.F. se observó que los estudiantes tuvieron una actitud positiva hacia el cuidado de los anfibios porque son útiles para el medio ambiente y para el hombre como uno de sus componentes (82,26 %; pregunta 4), por esto, deben ser protegidos (96,77 %; pregunta 5), y por tanto la escuela debería enfatizar más en la enseñanza sobre su cuidado y protección (58,06 %; pregunta 6) (tabla 1).

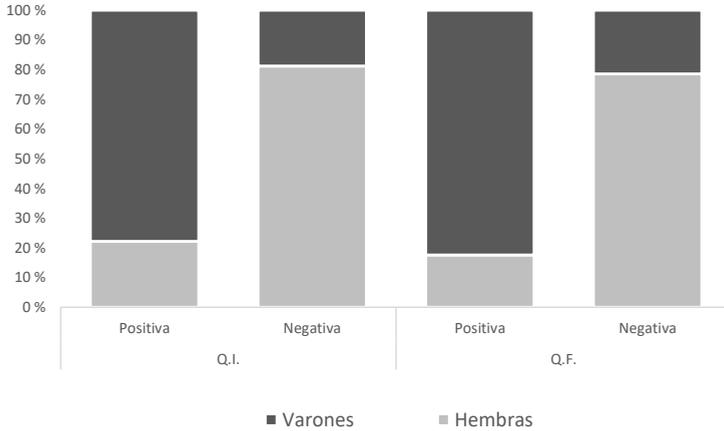


Figura 2. Resultados sobre el temor a los anfibios (pregunta 3) durante los cuestionarios inicial (Q.I.) y final (Q.F.) basados en la respuesta de hembras y varones

Fuente: elaboración propia.

Coefficientes de homogeneidad (C_h) y de aprendizaje (C_{Agen} y C_{At})

Al comparar el coeficiente de homogeneidad (C_h) se observó un avance en el aprendizaje cuando analizamos las respuestas del Q.I. con respecto al Q.F (figura 1). Después de la clase, los estudiantes dieron más respuestas positivas (=correctas) como promedio ($C_h = 72,00 \pm 22,78$, media \pm DE; 21,43 - 100,00, min.-máx.) que en el Q.I. ($C_h = 47,72 \pm 28,63$, media \pm DE; 0 - 89,47, min. - máx.) aunque las diferencias entre estas no fueron significativas ($X^2 = 3,579$, $gl = 1$, $\alpha = 0,059$). De manera general, se observó que los varones emplearon mejor los conocimientos adquiridos ($C_{Agen} = 0,72$) que las hembras ($C_{Agen} = 0,46$) (figura 1). El coeficiente de aprendizaje arrojó una mejoría en el conocimiento de los estudiantes ($C_{At} = 2,34\%$) en la temática cuando se comparan las respuestas antes (Q.I.) y después (Q.F.) de impartida la clase.

Posterior al Q.F., los estudiantes mostraron un marcado interés en profundizar sus conocimientos sobre la protección del medio ambiente y los anfibios (pregunta adicional). El 87,1 % ($N=28$) de estos contestaron positivamente esta pregunta, solo uno respondió negativamente, y dos estudiantes no respondieron esta pregunta.

Discusión y conclusiones

En las edades tempranas del desarrollo intelectual, los profesores y la familia son claves para trabajar los cambios de actitudes y toma de conciencia de los estudiantes. La retroalimentación: familia-alumno-profesor-alumno-familia, potencia la transmisión del conocimiento apropiado en la vida cotidiana y en la escuela. Esta investigación constituye el primer estudio en Cuba (a nuestro conocimiento) sobre la actitud de los estudiantes de secundaria básica hacia los anfibios. A pesar del bajo número de muestras, consideramos que este estudio es el punto de partida para definir y ejecutar acciones que contribuyan a la conservación de los anfibios.

La tolerancia hacia los anfibios por parte de familiares y profesores influye significativamente en la tolerancia de los estudiantes, debido quizás a que la importancia de este grupo no es comprendida del todo (Prokop et al., 2016; Tomažič, Pihler y Strgar, 2017). En nuestro trabajo asumimos que la actitud inadecuada de los estudiantes puede deberse, en gran medida, al insuficiente conocimiento o al poco desarrollo del tema educación ambiental, y específicamente anfibios, por parte de familiares y la escuela. Estos últimos quizás por el poco tiempo disponible en la planificación de clases a nivel nacional, que no les permite la profundización y actualización de los conocimientos impartidos durante los encuentros regulares. La educación ambiental dirigida e implementada en los centros escolares de Pinar del Río, sería una de las primeras acciones a desarrollar en vista de la protección de estos animales.

En esta investigación se observa la percepción cultural negativa hacia este grupo zoológico, basada en conocimientos empíricos, y en el poco apoyo teórico-conceptual (ya sea por desinterés o desconocimiento). Las pruebas de conocimiento aplicadas, sobre todo en el cuestionario inicial, denotan un desconocimiento y desactualización casi total de la fauna anfibia cubana. Esto pudiera estar ligado a algunas actitudes negativas hacia estos animales, basados en las respuestas ofrecidas en la pregunta tres. Esta forma negativa de percepción pudiera deberse, además de la evidente repulsión por su aspecto físico, a que las personas ven a los anfibios un grupo afín a los reptiles, y algunos de los temores más frecuentes de los cubanos es el temor a las serpientes, los lagartos y los cocodrilos. De este modo, se transfiere involuntariamente este temor a las ranas y los sapos (Gibbons, 2003; este estudio). Este temor, en ocasiones es reforzado por materiales divulgativos y educativos, como textos escolares, guías de campo de herpetología, entre otros, que incluyen a ambos grupos zoológicos en la misma sección. Debido a esto, algunas personas tienen una aversión irracional producto de la desinformación o la mala interpretación de la información, lo que deviene en actitudes negativas hacia los anfibios.

Algunos estudios no muestran cambios en la percepción hacia los anfibios por parte de los estudiantes después de una clase teórico-práctica (Chyleńska y Rybska, 2019). Sin embargo sí comienzan a tomar conciencia de la importancia que tiene profundizar sobre el tema, sobre todo desde el punto de vista de la función y el beneficio de estos a la naturaleza y, por consiguiente, al hombre (Chyleńska y Rybska, 2019). Los estudiantes encuestados demuestran que la valoración positiva hacia los anfibios se restringe principalmente a la utilidad de estos para el medio ambiente y, sobre todo, para el hombre. Reconocen su función como controladores de insectos perjudiciales tanto para la salud y alimentación humana, como para la economía (en cultivos de importancia comercial) (Kellert, 1978). Sin embargo, la valoración negativa hacia los anfibios estuvo relacionada en su totalidad con su apariencia (Kellert, 1978), donde la mayoría de los temores fueron porque “son babosos y fríos” (percepción kinésica), y “feos” (percepción visual). Se ha demostrado que las representaciones sociales definen, por lo general, las prácticas pedagógicas cotidianas (Ferreira da Silva, 2002).

La experiencia de los estudiantes casi en su totalidad fue basada en conocimiento no experimental, puesto que la mayoría declaró que nunca han tenido contacto físico directo con ninguna especie de anfibio. Esto demuestra que la educación familiar y de la sociedad en general, juega un papel importante en la educación ambiental de los escolares, así como, en su percepción, formación y actitud hacia los componentes del medio ambiente. Por otra parte, la escasa valoración de los docentes hacia los anfibios podría verse reflejada en sus clases, y esta imagen negativa es transmitida a los estudiantes, quienes ven en el maestro una autoridad legitimada (Tenti Fanfani, 2007; Tomažič, Pihler y Strgar, 2017; observación personal). Una hipótesis factible sugiere que esta actitud quizás se deba a que la importancia de los anfibios para el medio ambiente y el hombre puede no entenderse del todo, por lo tanto una mayor profundidad en el tema pudiera contribuir a una percepción positivista hacia este grupo zoológico (Prokop et al., 2016; Chyleńska y Rybska, 2019). En este estudio, los educandos durante y después de la clase mostraron motivación hacia la profundización de sus conocimientos sobre los anfibios y su importancia para el medio ambiente, y para el hombre como ente perteneciente a este. Esto quedó reflejado luego de la pregunta adicional agregada al Q.F., donde la mayoría de los estudiantes se sintieron incentivados a seguir aprendiendo sobre la vida de este grupo zoológico.

En este trabajo se hace una contribución a la medición del avance del aprendizaje estudiantil, mediante los Coeficientes de Aprendizaje (*CAgen* y *CAt*), que le permiten al profesor conocer cuánto están aprendiendo los estudiantes respecto a un tema determinado (*CAt*), y cuál de los dos grupos genéricos ha adquirido (y aplicado) mejor estos conocimientos (*CAgen*). Esta herramienta estadística

facilita la enseñanza respecto a: i) ayudar al educador a identificar donde están las debilidades de los educandos, ya sea en contenidos como en grupos genéricos, asimismo, le ayuda a trabajar para erradicarlas; ii) Permitir la realización de un análisis crítico del aprendizaje estudiantil durante un período de tiempo determinado, que pudiera devenir en la aplicación de mejores estrategias pedagógicas; y iii) pudiera ser una herramienta del centro educacional para evaluar el desempeño de los profesores durante las clases, y exigir calidad y compromiso hacia una mejor educación para el estudiantado.

En este estudio, el uso de esta herramienta estadística nos permitió constatar avances en el aprendizaje de los estudiantes luego de comparar las respuestas durante este estudio entre el cuestionario inicial y el final. Algunos de los valores no presentaron significancia estadística, quizás porque la muestra evaluada fue baja. Los varones fueron el grupo genérico que menos conocimiento tenía sobre la temática antes de la clase, y fue el grupo genérico que mejor aplicó los conocimientos adquiridos posteriormente (varones, $CA_{gen} = 0,72$; hembras, $CA_{gen} = 0,46$). Sin embargo, observaciones empíricas realizadas durante el estudio no arrojan una diferencia intergenérica marcada en la aplicación del conocimiento adquirido, como parece existir estadísticamente. Asumimos como hipótesis de este fenómeno el hecho de que la aversión (y quizás el desinterés generado por esta) hacia los anfibios pudiera haber influido negativamente en las respuestas de las hembras, y por tanto, en el aprendizaje o la aplicación de este. De manera general, el conocimiento de los estudiantes sobre los anfibios y su importancia tuvo un aumento considerable ($CA_t = 2,34\%$) si tenemos en cuenta que solo fue una clase teórica y con un número de muestras relativamente bajo. Esto parece demostrar que los estudiantes pueden asimilar todos los conocimientos adicionales, siempre que los mismos estén en correspondencia a su nivel curricular. También influye que las clases y el contenido sean motivadores.

Debido a que la ciencia está en constante desarrollo y avance, es común que los libros de textos y materiales educativos utilizados en clases estén desactualizados o contengan errores. Por lo tanto, la autopreparación constante del docente es imprescindible para ofrecer una clase de mayor calidad y compromiso hacia el estudiante, especialmente en lo referente a la fauna nacional y local. En muchas escuelas de Pinar del Río es poco frecuente la puesta en práctica del conocimiento teórico en el medio natural. Este hecho, unido a la escasa información disponible sobre anfibios, pueden conducir a minimizar su aparición e interés entre los contenidos abordados en clase (Cairo, Zalba y Nebbia, 2010). El Gobierno cubano, mediante la legislación, promueve estrategias pedagógicas para la profundización de los conocimientos de los estudiantes desde edades tempranas (por ejemplo, los círculos de interés; Ministerio de Justicia, 2020). Estas actividades extradocentes constituyen una forma especial de grupo de estudio

para la formación, el desarrollo dirigido y sistemático en todos los niveles de la educación, y en este se integran actividades prácticas, teóricas y demostrativas, estructuradas en los programa de diferentes niveles educativos (González-Rancol y Clairat-Wilson, 2016; Ministerio de Justicia, 2020).

El principal objetivo de la educación debería ser formar ciudadanos que sean reflexivos respecto a su comportamiento para eliminar mitos y reconstruir la interacción entre el ser humano y la naturaleza en aras de su conservación (de Oliveira et al., 2018). Involucrar a la comunidad en la educación ambiental local, especialmente con respecto a especies de importancia social, científica o económica (por ejemplo, anfibios). Esta debería ser la premisa fundamental para socializar y expandir los conocimientos más allá de las fronteras de los centros escolares. La protección de los anfibios requiere de acciones urgentes por parte de la sociedad, puesto que este grupo es uno de los más amenazados del planeta (Stuart et al., 2004). El esfuerzo de científicos y conservacionistas debe ir dirigido a socializar sus resultados en las escuelas y la sociedad en general, de tal forma que conduzca a una concientización de las personas para generar una ética global hacia la conservación de grupos faunísticos importantes, como los anfibios.

Agradecimientos

Este artículo deriva de la actividad investigativa de los autores. A profesores, la dirección, personal y alumnos de la ESBU Águedo Morales Reina por la ayuda durante la realización de las actividades, especialmente a las profesoras Belkis Caridad Ordoñez Friol y Ania Teresa Martínez Pérez. A Daciél Gutierrez Báez por la ayuda durante la confección de los coeficientes de aprendizaje. A los revisores anónimos por sus valiosas consideraciones para el mejoramiento de este manuscrito.

Referencias

- Batt, S. (2009). Human attitudes towards animals in relation to species similarity to humans: a multivariate approach. *Bioscience Horizons*, 2(2), 180-190, <https://doi.org/10.1093/biohorizons/hzp021>
- Cairo, S. L. (2009). *Historia de vida, demografía y conservación de las poblaciones más australes del género Melanophryniscus (Anura: Bufonidae)* [tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional del Sur. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2933>
- Cairo, S., Zalba S. y Nebbia A. (2010). Representaciones sociales acerca de los anfibios en pastizales de Argentina. Su importancia para la conservación. *Interciencia*, 35(12), 891-896. <https://bit.ly/3dOZO3c>

- Chyleńska, Z. A. y Rybska, E. (2019). What Can We Do for Amphibians and Reptiles at Schools? Between Personal Conceptions, Conceptual Change and Students' Pro-Environmental Attitudes. *Animals*, 9(8), 478. <https://doi.org/10.3390/ani9080478>
- Ferreira da Silva, R. (2002). Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios(as). *Tópicos en Educación Ambiental*, 4, 22-36.
- García-Padrón, L. Y. (2021). Diet of a community of frogs in an agroecosystem in western Cuba. *Caribbean Herpetology*, 76, 1-8. <https://doi.org/10.31611/ch.76>
- Gibbons, J. (2003). Societal values and attitudes: Their history and sociological influences on amphibian conservation problems. En R. D. Semlitsch (ed.), *Amphibian Conservation* (pp. 214-227). Smithsonian Institution.
- González-Rancol, Á. y Clairat-Wilson, R. (2016). Los círculos de interés en la orientación profesional para la familia agroindustrial. *EduSol*, 16(57), 110-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753137025>
- González Alonso, H., Rodríguez Schettino L., Rodríguez A., Mancina C. y Ramos García, I. (2012). *Libro rojo de los vertebrados de Cuba*. Editorial Academia.
- Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Editorial Félix Varela.
- Kellert, S. R. (1978). Perceptions of animals in American society. En Wildlife Management Institute (comp.), *Trans. 43rd North American Wildlife and Natural Resources Conference* (pp. 533-546). Wildlife Management Institute.
- Kellert, S. R. (1996). *The value of life: Biological diversity and human society*. Island Press.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Biología 2. Octavo grado*. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba. pp. 30 (Inédito).
- Ministerio de Justicia. (2020, 6 de febrero). *Decreto No. 364*. Gaceta Oficial n.º 10 ordinaria de 2020. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-10-ordinaria-de-2020>
- de Oliveira, J. V., de Faria Lopes, S., Duarte Barboza, R. R. y da Nóbrega Alves, R. R. (2018). To preserve, or not to preserve, that is the question: urban and rural student attitudes towards wild vertebrates. *Environment, Development and Sustainability*, 21(3), 1271-1289. <https://doi.org/10.1007/s10668-018-0083-5>
- Prokop, P., Medina-Jerez, W., Coleman, J., Fančovičová, J., Özel, M. y Fedor, P. (2016). Tolerance of frogs among high school students: Influences of disgust and culture. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 12(6), 1499-1505. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1241a>
- Rodríguez Schettino, L. (ed.) (2003). *Anfibios y reptiles de Cuba*. UPC Print.
- Ruiz García, F. (1987). *Anfibios de Cuba*. Editorial Gente Nueva.
- Seligman, M. E. P. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2(3), 307-320, [http://doi.org/10.1016/S0005-7894\(71\)80064-3](http://doi.org/10.1016/S0005-7894(71)80064-3)
- Semlitsch, R. y Skelly, D. (2008). Ecology and conservation of pool-breeding amphibians. En A. Calhoun y P. de Maynadier (eds.), *Science and conservation of vernal pools in Northeastern America* (pp. 127-147). CRC Press.
- Squeo, F., Arancio, G. y Gutiérrez J. (2001). *Libro rojo de la flora nativa y de los sitios prioritarios para su conservación: Región de Coquimbo*. Ediciones Universidad de La Serena.

- Stuart, S., Chanson, J., Cox N., Young, B., Rodríguez, A., Fischman, D. y Waller, R. (2004). Status and trends of amphibian decline and extinctions worldwide. *Science*, 306(5702), 1783-1786. <http://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1103538>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Siglo XXI.
- Tomazič, I., Pihler, N. y Strgar, J. (2017). Pre-service biology teachers' reported fear and disgust of animals and their willingness to incorporate live animals into their teaching through study years. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 337-349.
- Zamora-Camacho, F. J., Pérez Rivas, M. y Carrillo Rosúa, J. (2018). Experiencias didácticas con anfibios y reptiles vivos y su influencia en las actitudes hacia los mismos de estudiantes de ESO. En C. Martínez Losada y S. García Barros (eds.), *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: iluminando el cambio educativo* (pp. 251-256). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496896>

Reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la libertad para la construcción de su hermenéutica libertaria*

Lina María Herrera Montoya

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
linamhm@gmail.com

RESUMEN

El discernimiento de las valoraciones de la libertad como causa humana requiere un recorrido genealógico que permite ubicar los pilares epistemológicos a partir de los cuales se edifican los discursos que hacen de la libertad una categoría en permanente dinamismo semántico. Para este trayecto de reflexiones se direcciona una hermenéutica filosófica desde un enfoque semiótico que atraviesa el espíritu de la época del siglo XVIII al momento presente y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y actitudinal de los sujetos en esta experiencia. En esta perspectiva, interrogar la semántica de valor del concepto libertad está asociado a un análisis enunciativo que responde a las premisas del momento histórico y a las improntas ideológicas con las cuales la libertad pasa a ser manipulada para delinear una imagen del proyecto antropológico de la sociedad. En

esta problematización, la plasticidad del significante y del significado constituye el fundamento dialéctico para pensar los problemas de la lingüística y el devenir histórico en su sentido de cambio y transformación y, por ello mismo, el carácter vaporoso de la cosa y su sentido que da lugar a un planteamiento ético de la libertad en retorno al *ethos* como expresión vital que desenmascara las pretensiones de control expuestas en los sentidos de libertad posicionados por las lógicas de poder-saber dominantes. Por ello, desde las tensiones filosóficas y hegemónicas, la reflexión que se plantea se arriesga a concebir la libertad como un universal que atraviesa el sentido y la experiencia de la existencia humana sin las determinaciones políticas y económicas que la manipulan.

Palabras clave: libertad; cultura; el otro; Ilustración; Estado moderno.

* Cómo citar: Herrera Montoya, L. (2021). Reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la libertad para la construcción de su hermenéutica libertaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 213-240. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a10>

Recibido: 6 de abril de 2021.

Aprobado: 10 de junio de 2021.

Reflection on the Philosophical Foundations for the Construction of a Libertarian Hermeneutics

ABSTRACT

The discernment of the valuations of freedom as a human cause supposes a genealogical journey that allows locating the epistemological pillars, from whom the discourses that make freedom a class in permanent semantic dynamism are built. For this course of dissertations, a hermeneutic is directed that crosses the spirit of the time from the 18th century to the present moment and its implications in the cognitive and attitudinal development of the subjects in this experience. In this perspective, questioning the value semantics of the concept of freedom is associated with an enunciating analysis that responds to the premises of the historical moment and to the ideological imprints with which freedom begins to be manipulated to de-

lineate an image of the anthropological project of society. In this problematization, the plasticity of the signifier and the signified; the vaporous character of the thing and its meaning gives rise to an ethical approach to freedom in return to *ethos* as a vital expression that unmasks the claims of control exposed in the senses of freedom positioned by the dominant logic of power-knowledge. Thus, from the philosophical and hegemonic tensions, the reflection that arises risks conceiving freedom as a universal that crosses the meaning and experience of human existence without the political and economic determinations that alter it.

Keywords: freedom; culture; the other; age of enlightenment; the Modern state.

Reflexão sobre os fundamentos filosóficos da liberdade para construção hermenêutica libertária

RESUMO

O discernimento das valorizações da liberdade como causa humana supõe um percurso genealógico que permite localizar os pilares epistemológicos, a partir dos quais se constroem os discursos que fazem da liberdade uma classe em permanente dinamismo semântico. Para este curso de dissertações, é direcionada uma hermenêutica que atravessa o espírito da época do século XVIII ao momento presente e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e atitudinal dos sujeitos dessa experiência. Nessa perspectiva, o questionamento da semântica de valores do conceito de liberdade está associado a uma análise enunciativa que responde às premissas do momento histórico e às marcas ideológicas com as quais a liberdade passa a ser manipulada para

delinear uma imagem do projeto antropológico de sociedade. Nessa problematização, a plasticidade do significante e do significado; o caráter vaporoso da coisa e seu significado dá origem a uma abordagem ética da liberdade em retorno ao *ethos* como uma expressão vital que desmascara as reivindicações de controle expostas nos sentidos de liberdade posicionados pela lógica dominante do poder-conhecimento. Assim, a partir das tensões filosóficas e hegemônicas, a reflexão que surge corre o risco de conceber a liberdade como um universal que atravessa o sentido e a experiência da existência humana sem as determinações políticas e econômicas que a alteram.

Palavras-chave: liberdade; cultura; o outro; Idade da iluminação; o Estado Moderno.

Introducción

Pensar la libertad como causa humana implica volver la mirada al valor en tanto cualidad dominante de los discursos; no solamente como aquel dado por las vacilaciones filosóficas y su pretensión de verdad a través de esencialismos ontocéntricos, teocéntricos, glotocéntricos, antropocéntricos y semiocéntricos, sino como aquel que se instala y se enuncia desde un lugar de poder. Consecuentemente con este propósito, responder a esta exigencia también es atender a una manera de hacerlo, es decir, a una genealogía para ocuparse de la libertad en tanto que es experiencia que se construye en un modo de ser y decir, en otras palabras, en un *ethos* y en las ideas que dirigen la existencia.

De acuerdo con lo anterior, en el presente texto se busca rastrear la libertad en algunas de sus valoraciones asentadas en criterios fundamentalistas que determinan modos y maneras de ser y aparecer en el mundo y en las diversas realidades que su materialidad e historicidad sugieren. Estos criterios son rectores de la libertad en los códigos de moralidad y urbanidad intolerantes con los despliegues de la voluntad y el deseo que asisten al ser humano. Son criterios de medida, equilibrio y armonía que inscriben la libertad en una performatividad de contemplación y experiencia estética; criterios conductuales y cognitivistas que rentabilizan e instrumentalizan la libertad en las directrices del mercado y en la capacidad adquisitiva; criterios anarquistas, demoleedores y depredadores de a libertad como máxima expresión del libre albedrío. A partir de allí, se configuró el modo en sus matrices epistemológicas así como en las vicisitudes sociales y económicas de la época.

La genealogía permitirá desvelar el talante de la libertad tal como hoy es concebida en la formulación de dos preguntas: ¿Cómo y a qué circunstancias sociales y discursivas del momento actual obedece la constitución de la libertad del siglo XVIII? Del lado de esto y a partir de que el entorno histórico es un elemento a considerar para este estudio, la meditación sobre los fundamentos filosóficos de la libertad, en sus continuidades y discontinuidades, con sus pretensiones de verdad y en sus intenciones de responder a la contingencia de la existencia, deberá preguntarse cómo las concepciones filosóficas de la libertad a partir del siglo XVIII legitimaron la experiencia de su valoración vigente. Responder a dichos interrogantes implica, entonces, analizar el lugar desde donde se enuncian las apreciaciones valorativas de la libertad, el lenguaje mismo que media la intención de nombrar y conceptualizar. De ahí que la interpretación de alguna manera de decir permita la comprensión, no solo de su génesis, sino de sus transformaciones y de la forma en que dirigen la voluntad y pensamiento de quienes la experimentan. Más aún, atreverse a retirar el halo de beatitud del valor: lo valioso, lo es, ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo? ¿y de qué manera cooperan estas fuerzas, dialoguen entre sí o no?

En este sentido, el otorgamiento del valor a la libertad ha supuesto todo un devenir de apreciaciones sujetas a la apropiación de su coseidad como criterio de manipulación en conformidad con el lugar físico y simbólico. Este determina el paisaje semántico valorativo de esta experiencia que implica, en la historia humana, evidenciar la relatividad con la cual la libertad permanece en dinamismo de sentido:

El 'desarrollo' de una cosa, de un uso, de un órgano es, según esto, cualquier cosa antes de su *progressus* hacia una meta, y menos aún un progreso lógico y brevísimo, conseguido con el mínimo gasto de fuerza y de costes, sino la sucesión de procesos de avasallamiento más o menos profundos, más o menos independientes entre sí, que tienen lugar en la cosa, a lo que hay que añadir las resistencias utilizadas en cada caso para contrarrestarlos, las metamorfosis intentadas con una finalidad de defensa y de reacción, así como los resultados de contradicciones afortunadas. La forma es fluida, pero el 'sentido' lo es todavía más... Incluso en el interior de cada organismo singular las cosas no ocurren de manera distinta: con cada crecimiento esencial del todo cambia también de 'sentido' de cada uno de los órganos. (Nietzsche, 2014, pp. 112-113)

Desde esta perspectiva, el análisis de la libertad daría cuenta de una amalgama de sentidos, de un campo semántico cuyo origen no puede rastrearse en un orden lógico, cronológico o de utilidad. Por el contrario, su estudio puede, a lo sumo, reconstruir el concepto en la autorización dialéctica de otorgarle "diferente significado a unas mismas palabras y expresiones en dependencia de la clase a que pertenezca" (Stalin, 1976, p. 38). De este modo, se puede comprender qué elementos la modifican, en qué proporción y, a la postre, plantear nuevas discusiones y valoraciones en el rigor ético "que no desatiende el orden de los acontecimientos o los 'descubrimientos gramaticales' [...] de un sentido de la localización en el espacio dialéctico o en el tiempo histórico" (Rorty, 1989, p. 163).

En este cuadro de apreciaciones iniciales, rastrear, registrar y reflexionar las valoraciones de la libertad como causa humana constituirá emprender un recorrido por los referentes genealógicos que apoyan las preguntas y las construcciones de sentido que dan origen a las versiones epistemológicas que comunican, desde el siglo XVIII hasta el momento actual, las pretensiones que han acompañado el devenir histórico en sus improntas político-económicas direccionadas por el capitalismo. Este recorrido histórico atraviesa el ideal de la ilustración como discurso antropocéntrico que erige la supremacía de la razón instrumental definiendo e imponiendo concepciones que diseñan formas de actuación y de comprensión de la realidad.

En este acontecer histórico, la libertad se expone a una permanente mutación semántica que sugiere un trayecto de reflexiones que serán direccionadas desde una hermenéutica filosófica con enfoque semiótico. De esta manera, se

atraviesa el espíritu de la época del siglo XVIII al momento presente y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y actitudinal de los sujetos en esta experiencia. En esta perspectiva, interrogar la semántica de valor del concepto de libertad está asociado a un análisis enunciativo que responde a las premisas del momento histórico y a las improntas ideológicas con las cuales la libertad pasa a ser manipulada para delinear una imagen del proyecto antropológico de la sociedad.

En esta problematización, la plasticidad del significante y del significado constituye el fundamento dialéctico para pensar los problemas de la lingüística y el devenir histórico en su sentido de cambio y transformación. Por ello mismo, el carácter vaporoso de la cosa y su sentido que da lugar a un planteamiento ético de la libertad en retorno al *ethos* como expresión vital que desenmascara las pretensiones de control expuestas en los sentidos de libertad posicionados por las lógicas de poder-saber dominantes. Así las cosas, desde las tensiones filosóficas y hegemónicas, la reflexión que se plantea se arriesga a concebir la libertad como un universal que atraviesa el sentido y la experiencia de la existencia humana sin las determinaciones políticas y económicas que la manipulan.

Con el propósito de recorrer los móviles semánticos de la construcción histórica del valor de la libertad, este primer capítulo transitará los soportes ideológicos del capitalismo que perfilan el proyecto humano hacia los sentidos y actitudes individualistas sostenidos por el liberalismo. Este proyecto declara la abolición de todas las formas coercitivas frente a las potencialidades que se buscan poner en acto las pretensiones económicas de los individuos. Esta actitud se refuerza en la transición al neoliberalismo con la flexibilidad de todos los mecanismos de mercado que le dan intervención al capital privado y limitación de las facultades del Estado en el devenir y en las dinámicas de la economía. En esta *ley del más fuerte* descansa también la idea del *sálvese quien pueda* y, con ello, el abandono de todos los vínculos fraternales que hagan pensar en una idea colectiva del bienestar y la justicia en la experiencia de la libertad.

Breve reconstrucción histórica de la libertad desde el siglo XVIII hasta la actualidad

En la pesquisa del valor semántico de la libertad parece hallarse un punto común en el que los pensadores y filósofos, que se ocupan de ella, se encuentran: el cariz de desarrollo que ha tenido el capitalismo. Los horizontes ideológicos del problema han sido abordados en la perspectiva de diferentes perspectivas discursivas, como la religión, la sicología o la economía política. Pero todos ellos han apuntado a una relación insoslayable y estrecha con el capitalismo en sus posteriores formas liberales y neoliberales. Asimismo, se configura el individuo a partir de dichas elaboraciones económicas. Si bien la discusión sobre el

capitalismo y la manera en que encontró un terreno propicio para desarrollarse no constituye el núcleo del problema que aquí se trata de abarcar, se hace ineludible al momento de rastrear el sentido o agrupación de sentidos en lo que a la libertad se refiere.

De acuerdo con Weber (2011), el crecimiento de las comunidades protestantes en los Estados Unidos de América y la adopción de la concepción de conducción de vida de estos grupos tuvieron un fuerte impacto en la manera como el capitalismo, el cual se refiere a una praxis económica rastreable desde la antigüedad, se comportaría así desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Lo que interesa del estudio del autor es, precisamente, cómo las ideas pueden participar y modificar los procesos sociales. Respecto a esto, Weber (2011), en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, aclara que no desconoce el materialismo dialéctico en la manera en que se afectan y entretajan los acontecimientos, las sociedades, las ideologías, las ciencias y las técnicas. Pero advierte que las ideas, como una suerte de guardaguasas, transforman, además, la conducción de los procesos sociales. En el mismo libro, el sociólogo sitúa el problema en las comunidades religiosas procedentes del calvinismo: su ascesis, modo de conducción de vida, actividad económica y su motivación para ello; la vía religiosa racional para la conducción de vida. Ello procede de la angustia experimentada por la creencia en un dios, monoteísta y cristiano, que antes de la creación ha elegido a las almas con acceso a la salvación y que no puede ser interpelado por ningún mecanismo mágico como en el caso del catolicismo con sus sacramentos. Al mismo tiempo, está la certeza sobre el peligro de la falta de fe que puede ir en detrimento del estado de gracia.

En consecuencia, el religioso protestante se encuentra en la necesidad de encontrar algún mecanismo, no mágico, para encarar su angustia y se plantea "un método sistemático y racional de conducción de vida, con el fin de superar el *status naturae*" (Weber, 2011, p. 169). Este método no solo promete apaciguar la angustia, sino que, en adición, se constituye en sí mismo como vía para la única libertad posible del ser humano. Así, se sustrae al ser humano del poder de los apetitos irracionales y se le devuelve su libertad ante el mundo y la naturaleza. De ese modo se aseguraba la primacía de la voluntad planificada, se sometían acciones a permanente autocontrol, se educaba (objetivamente) al monje como trabajador al servicio del reino de Dios y (subjetivamente) se le aseguraba, a su vez, la salvación del alma (Weber, 2011, p. 169).

Así, esta conquistada libertad, indiferente al mundo y sus concupiscencias, fue alcanzada y garantizada por el arduo trabajo y con el ocio como enemigo de la permanencia en el estado de gracia y la gloria del dios protestante; la constancia en la profesión, es decir, la ocupación asumida como llamado y precepto

divino, mas no como destino; en el fiel ejercicio de la virtud como ocupación del tiempo en tareas que salvaguarden el estado de gracia, honestidad en los negocios, persistencia en la oración, el deber; y en la práctica de la sencillez que evita el gasto de las ganancias obtenidas por el trabajo para efectos mundanos y dejando como feliz consecuencia para el desarrollo del capitalismo, como hoy lo conocemos, la acumulación de grandes capitales.

No obstante, aun cuando este espíritu configuró la eticidad del capitalismo moderno, según Weber (2011), hubo un vaciamiento de este. En su lugar, el capitalismo y su ética político-social descansa en “fundamentos mecánicos” (Weber, 2011, p. 248). La acumulación de capital, despojada de la regulación operada por la religión, ha dejado algo más en su lugar: el ejercicio de las actividades económicas como coacción en ese despojo de las ideas religiosas (Weber, 2011) no deja claro el sentido y el valor de lo que se hace más que para obedecer a las pasiones que tanto desagradaron a los capitalistas protestantes. Frente a esto cabe preguntar: ¿qué transformaciones tendrá la libertad en su despojamiento del espíritu del que habló Weber? Paralelo a lo anterior, el acontecimiento de la libertad tiene un análisis que se ofrece a partir de la economía política, el surgimiento de la población y con un Estado que ya no precisa intervenir sobre la multiplicidad de individuos. En su lugar, su campo de acción e intervención se desplazaría a la población, esto es, al colectivo que se define como comportamiento, “medio de vida, de existencia, de trabajo” (Foucault, 2006, p. 46). En el contexto del Estado neoliberal de la población, el contrato social inscribe a los individuos en la regulación desde el previo acontecer de contradicciones que el liberalismo ofrece al individuo en su despliegue como medida de todas las cosas, como valor antropocéntrico que declara autosuficiencia en la máxima expresión de la ideología individualista de masas y, por consiguiente, en el reforzamiento filosófico, político y económico que hace de la libertad el criterio de negación a todo impedimento o limitación del apetito consumista del individuo.

Siendo esto así, la libertad del individuo de este Estado no solo obedecería a las lógicas del libre comercio, sino, al tiempo, a “la introducción de los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p. 71). Esto se debe a que el sistema neoliberal mismo descansa sobre los cimientos del liberalismo y su “dejar hacer, pasar y transcurrir” (Foucault, 2006, p. 70). Este hecho sugiere una completa dependencia de la libertad como tecnología de poder y dispositivo de seguridad que administra y redirige la voluntad del individuo de acuerdo con el contrato social. Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo se hará esto?, ¿cómo se administrará y redirigirá la voluntad del individuo del contrato social en el neoliberalismo? Se hará mediante el deseo, por supuesto, dado que “la naturalidad del deseo marca la población y la técnica gubernamental puede penetrarlo” (Foucault, 2006, p. 96). Esto se propone desde un deseo que fluye dentro “de determinados

límites y en virtud de una serie de relaciones y conexiones” (Foucault, 2006, p. 96) que “redundará en suma en el interés general de la población. El deseo es la búsqueda del interés para el individuo” (Foucault, 2006, p. 96).

No obstante, la libertad en el marco de esta trama ya no tendrá la sencillez de la máxima que Adam Smith (2011) expuso en *La riqueza de las naciones* cuando aseguraba que “toda persona, en tanto no viole las leyes de la justicia, queda en perfecta libertad para perseguir su propio interés” (Smith, 2017, pp. 659-660). Con esta afirmación, hace frente a los abusos de la monarquía sobre el pueblo sujeto a la arbitrariedad de sus edictos, los cuales forzaban al hambre y a cualquier tipo de precariedad. Por el contrario, la libertad neoliberal se fundamenta en adquirir un cariz individualista y, al tiempo, homogeneizador: ¿cómo hacer del interés, o mejor, del deseo, algo “interesante para la propia población” (Foucault, 2006, p. 96)? Es aquí, precisamente, donde la libertad se cubre de las valoraciones necesarias para que el individuo desee, de la manera más adecuada y pertinente, al colectivo que se administra. Hablamos ya de la libertad de interesarse en todo aquello que sea útil para la población, que no es otra cosa que el público y “el espacio pertinente dentro del cual y con respecto al cual se debe actuar” (Foucault, 2006, p. 102). Y, evidentemente, el propio lenguaje que habla de *administración y actuación sobre* nos permite entrever el criterio que dirige todo este proceso social y político: la economía política, gobierno de las cosas, gobierno que se relaciona “con una suerte de complejo constituido por los hombres y las cosas” (Foucault, 2006, p. 122) y sus respectivas maneras de relacionarse. En últimas, el saber de todo este complejo entramado se vale de diferentes instrumentos, tales como la economía, los dispositivos de seguridad o regulación, la gubernamentalidad con sus “instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas” (Foucault, 2006, p. 136) que le son propias y, finalmente, para el propósito de este texto, la libertad. Aquella es calculada, medida y razonada por y para la organización de poder del Estado de la economía política.

Dado que desde aquí hablamos del gobierno de la población en relación con “las cosas”, el Estado de la economía política encuentra la necesidad de intervenir y conducir el modo en que esta se las ve con la realidad económica, social, política y cultural. Aquí encontramos, entonces, la intervención y manipulación del gobierno en la opinión pública que se justifica en el hecho de que “el Estado busca su propio bien y no tiene finalidad exterior alguna, es decir que no puede desembocar en otra cosa que sí mismo” (Foucault, 2006, p. 333). Siendo esto así, es lícito pensar que la libertad habrá de subordinarse a esta máxima, se dirigirá y valorará como una tecnología de poder sobre la cual se levanta un régimen de verdad que habrá de ser impuesta y, por tanto, aceptada y obedecida. Se tratará, pues, de la libertad supeditada a un arte de gobernar

que va a consistir, “no en recuperar una esencia o permanecer fiel a ella, sino en manipular, mantener, distribuir, restablecer relaciones de fuerza, y hacerlo en un espacio de competencia que implica un desarrollo competitivo” (Foucault, 2006, pp. 355-356).

En este sentido, encontramos una libertad instrumentalizada para los fines del gobierno de la economía política. Desde esta perspectiva, vemos a un Estado que se adjudica “una función moral” (Foucault, 2006, p. 368) que, además, se vincula con “la manera de conducirse de la gente en lo concerniente a sus riquezas y su modo de trabajar y consumir” (Foucault, 2006, p. 369). Con este fin, la demagogia e instituciones estatales se ocupan de dar forma a la relación del ser humano con las cosas, de modo que esta vaya en dirección a un fin común: el Estado. Así, la profesionalización, la moral, la producción y el consumo se dirigen con un criterio unificado y calculado por la razón del Estado para el Estado. De aquí que, como parte de la esfera que compete a este gobierno, la profesionalización y el trabajo respondan a la utilidad que sirva al Estado y a su fortalecimiento; educación e instrucción de personas laboriosas que ejecuten las actividades necesarias para su beneficio.

Para tales propósitos, la gubernamentalidad tendrá que disponerse a intervenir sobre distintas variables que se precisan para hacer manifiesto este plan de gobierno: el crecimiento de la densidad de la población, el trabajo como actividad del hombre por antonomasia y los salarios bajos para el beneficio comercial estatal. De acuerdo con esto, la existencia humana, la moral y la cultura adquieren un valor de cambio y mercancía. Respecto a la moral, la libertad pasa, desde aquí, por la especificidad de la libertad de comercio, la libertad para el juego de la competencia y la libertad de consumo.

En esta perspectiva, las actividades y la manera en que los hombres se relacionan con las cosas pasarían a ser reguladas, ya no por el Estado, sino por la economía que, a su vez, regularía al mismo Estado. La economía, entonces, se configuraría como la “nueva razón gubernamental” (Foucault, 2006, p. 397). Sin embargo, esto no implica que el Estado desaparece, sino que procedería desde una gubernamentalidad, “esbozada por los economistas, [que] siempre se tratará de asignarse como objetivo el aumento de las fuerzas del Estado en el marco de cierto equilibrio” (Foucault, 2006, p. 399). Y, dado que una razón de Estado configurada por la economía —cuyas prácticas económicas apelan al interés individual y a la competencia— precisa de ciertos mecanismos para su suelto desenvolvimiento, nos ponemos de frente con la libertad misma como garante del proceso económico y estatal. De ahí que la libertad comience a sufrir una serie de especificidades con el fin de operar sobre los intereses de la población y, así, dirigir las actividades y el deseo del individuo a la concreción

del proyecto de la economía política. Estas especificidades amplían el campo semántico de la libertad y, a su vez, implican limitaciones para su ejercicio. De este modo, surge el concepto de *libertades*.

Pero, antes de pasar a dicha categoría, se debe seguir interrogando la economía política a partir del presupuesto de la inexistencia de los universales. Como principios axiológicos de la verdad y la bondad, estos permitirían pensar los cimientos políticos de la dignidad y la justicia para respaldar un sentido de apropiación común de la libertad, es decir, una semántica que, aún en su despliegue de posibilidades, asienta a la experiencia humana en el derecho a concebir que no hay libertad sin justicia social ni sin la consideración digna de pertenecer a una sociedad en la que todos nos sentimos representados e identificados y, de esta manera, poder resituar la pregunta en las prácticas gubernamentales, sociales, culturales y económicas. La economía política misma ha permeado dichas prácticas, las ha conducido e institucionalizado o rechazado. De ahí que sea esta quien responda sobre la libertad, no como universal, sino como práctica “para preguntar qué historia puede hacerse” (Foucault, 2007, p. 19). Este cuestionamiento se hace, entonces, desde el contexto del Estado de la economía política a partir del siglo XVIII, la cual preconfigura las prácticas sociales en su conjunto tal y como hoy las conocemos. Para responder a esto, se considera una forma de gobernar que “se propone el enriquecimiento del Estado” (Foucault, 2007, p. 31) y “garantizar de manera conveniente, ajustada y siempre beneficiosa la competencia entre los Estados” (Foucault, 2007, p. 31).

En el siguiente capítulo se retoman los elementos que ambientan el espíritu de la ilustración como ideal de un individuo regulado por las facultades racionales que conducen las acciones y los sentidos por las sendas de un imaginario científico en apropiación, control y definición de la naturaleza. El horizonte de la libertad toma las rutas teóricas alimentadas en las perspectivas políticas y económicas del liberalismo que enfatiza en la apertura de un individuo capaz de trazar y cumplir con sus expectativas de habitar cómoda y rentablemente el mundo; de encontrar y permitirse las razones para desafiar los obstáculos en las lógicas de una competencia regulada por la dialéctica del hacer y dejar hacer al otro para que cada uno responda a sus propias expectativas sin los tropiezos propios de una intervención externa. De esta manera, las mismas formas de regulación social se apoyan en la imagen del pacto para explicitar el libre albedrío como condición de posibilidad para que cada individuo forje sus destinos de prosperidad, acumulación y abundancia. En estos avistamientos filosóficos, se eleva ese imaginario abstracto con el cual los seres humanos se representan la vida en un mundo donde fluyen y se concretan todos los proyectos materiales como prescripciones incuestionables para que el capital se mantenga en su ritmo de producción y reproducción en los códigos de la ganancia.

Aproximación a los fundamentos filosóficos de la libertad en el siglo XVIII hasta nuestros días

Con los cimientos renacentistas, que se dirigen al hombre como autor y actor de las realidades e idealidades que van configurando la idea del mundo, se tienen los primeros insumos del liberalismo. Este se va perfilando en su forma doctrinaria hasta la imagen del individuo desatado de toda forma de coacción gracias a la revolución industrial como fenómeno propicio para toda la estructuración teórica en las visiones políticas y económicas de Adam Smith y David Ricardo. No obstante, la pulsación antropocéntrica de la ilustración en la actuación determinante de la razón instrumental, al dirigir sus leyes hacia la dominación de la naturaleza y hacia el control de los procesos de producción y reproducción del mercado, constituye el escenario privilegiado que alimenta al liberalismo y a toda su potencialidad en el valor de una libertad que encuentra en la razón las coordenadas para el progreso y la autodeterminación humana.

En esta secuencia argumentativa, alentada por el espíritu crítico de una hermenéutica sostenida en la “reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (Grondin, 2008, p. 18), se atienden a los planteamientos filosóficos de la libertad desde la perspectiva del liberalismo. Esta perspectiva se constituye, en principio, en el ideario filosófico de la Ilustración. Momento del pensamiento filosófico dirigido por la razón con las pretensiones y finalidades últimas de la ciencia natural: pasar del rigor sistemático y la pura deducción al análisis del fenómeno que conduce al posterior hallazgo de principios; y a “la auténtica correlación de “sujeto” y “objeto”, de “verdad” y de “realidad” (Cassirer, 1972, pp. 23-24). En esta misma perspectiva, tanto el Estado como la sociedad se presentan como realidades susceptibles al análisis. Después de todo, el primero es un “cuerpo” compuesto de hombres que se reúnen para hacer sociedad y un contrato que engendre una voluntad general a partir de la subordinación de las voluntades particulares en nombre del bien común, pues “cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo” (Rousseau, 2007, p. 17). Ello quizá sea posible, porque el pensamiento analítico parece demostrar que la diversidad en el ser humano, bien sea en la cultura, la moral, la ideología, el arte, entre otros, es manifestación de “un protofenómeno “psíquico en general” (Cassirer, 1972, p. 41). Esto quiere decir que la filosofía de la Ilustración reconoce lo multiforme, lo cambiante y lo diverso; y lo hace aceptándolo como apariencia y como producto de la facultad creativa de un núcleo permanente que toda naturaleza comparte. Aquellos cambios, como contenido de lo fenoménico, son captados sensorialmente y traducidos por la razón que se vale del método analítico para hallar el lenguaje y la estructura del corazón de las cosas; en otras palabras, lo universal.

En consecuencia, los Estados, como productos del protofenómeno “psíquico en general” (Cassirer, 1972, p. 41), independientemente de su forma de gobierno, deben encaminarse al horizonte de la voluntad general y del derecho como “dictado de la recta razón” (Grocio, 1925, p. 52). Esto implica estar “libre de toda mezcla con el mero poder” (Cassirer, 1972, p. 263). Sin embargo, el giro conceptual y aplicativo del derecho tiene su acento en el modelo matemático, pasando del “terreno de lo fáctico, de lo real y efectivo, al terreno de lo posible” (Cassirer, 1972, p. 264), dado que

No queda otro recurso que intentar descubrir en el absurdo decurso de las cosas humanas un *propósito de la naturaleza* [...] La naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo aquello que sobrepasa la estructuración mecánica de su existencia animal y que no participe de otra felicidad o perfección que la que él mismo, libre del instinto, se haya procurado por medio de la propia razón. (Kant, 2004, p. 105)

Ese estar libre del instinto, con el fin de procurarse la propia felicidad, pone su acento en un entendimiento y aplicación del derecho que piensa la libertad como “percepción de la necesidad racional” (Berlin, 2014, p. 97). Por ende, el Estado, el cual “no es un patrimonio” (Kant, 2016, p. 73), sino “una sociedad de hombres sobre la que nadie más que ella misma tiene que mandar y disponer” (Kant, 2016, p. 73), solo tiene lícito ocuparse de la construcción y ejecución de formas jurídicas que, de acuerdo con la Naturaleza, hagan prosperar los nuevos ideales ilustrados basados en el progreso humano y económico. Para ello, debe admitir que cada ser racional persiga el modo de vida y de pensamiento que mejor le parezca, siempre y cuando sean razonables; “por lo tanto, el *laissez faire* absoluto y la completa organización social difícilmente son incompatibles; de hecho, son idénticos” (Kant, 2016, p. 97).

Al lado de esto, el énfasis moderno en la *razón* abre la lectura de la libertad como un “*deber ser*” (Bueno, 1996, p. 238) que descansa en la premisa de esta como el satisfacer las “necesidades racionales” (Bueno, 1996, p. 143). Y que, dado el caso en el que el individuo o las sociedades desconocieran los mandatos de la razón para alcanzar el fin de la libertad, hace legítimo, sin que esto riña con la libertad, el ejercicio del poder sobre los individuos en pro de una praxis y normas de conducta que los haga partícipes de la felicidad del deber-ser ilustrado; obedecer, en este caso, “es mi libertad” (Bueno, 1996, p. 143).

En esta medida, Han (2018e) afirma: “el ciudadano particular no percibe el orden jurídico como si fuera una coerción externa, más bien representa para él su destinación *propia*. Ese orden jurídico es el *único* que lo convierte en ciudadano *libre*” (p. 37). Esto pone en evidencia otra manifestación artificiosa de la posibilidad humana en sus despliegues diversos, pues solamente a través de los ordenamientos ideológicos se perfila una idea de libertad que constriñe la

complejidad humana en los imaginarios de una ciudadanía diseñada en las lógicas consumistas del mercado.

Encontramos, pues, que la razón legislativa es la moduladora privilegiada de las prácticas humanas; las dirige, acerca y estructura de acuerdo con los designios de la Naturaleza. De esta manera, hace frente a la “secreta operación de causas contrarias” (Hume, 1980, p. 111) que, aparentemente, expone o revela un azar inconmensurable y hace factible su interpretación e intervención. De ahí que el derecho, como centinela de las costumbres y valores universales, participe de una “común humanidad” (Pagden, 2002, p. 79) y de una ley que “es la razón humana en cuanto gobierna a todos los pueblos de la tierra” (Montesquieu, 2007, p. 17). Y, dado que, según Kant (2004), “la razón se desarrolla completamente en la especie” (Kant, p. 104), el Estado y el derecho en su teoría y práctica deben estar en perfecta concordancia con este principio de la Naturaleza, de manera que “el puesto del hilo conductor de la razón no sea ocupado por una desazonante casualidad” (Kant, 2004, p. 104). Ante dicho propósito, surge la urgente pregunta sobre cómo reconciliar las distintas voces que, en apariencia, enuncian distintos propósitos e ideas sobre la vida privada y política en el Estado. Por este motivo, Kant responde con el ideal ilustrado como prerrequisito para la conquista del Estado perfecto en una perspectiva cosmopolita que se constituye en los fundamentos de la autonomía, el deber y la libertad. Tres ejes de acción que se circunscriben dentro de los límites del imperativo categórico “obra como si la máxima de tu acción pudiera convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza” (Kant, 2012, p. 126).

Como puede leerse aquí, encontramos que el hombre, al participar de la vida dentro del Estado, se enmarca en el derecho desde un pacto tácito con la especie o “voluntad general” (Rousseau, 2007, p. 17). A partir de esta, sus disposiciones se concatenan en torno al adalid de la razón desarrollada “por completo en la especie, mas no en el individuo” (Kant, 2004, p. 104). Planteado así, la libertad, como uno de los ejes fundamentales del pacto, puede irse configurando, con confianza, a partir del interés de cada miembro del Estado. En este sentido, reconoce que en cada sujeto habita el código moral que lo dirige en sus búsquedas y acciones sin condicionar o limitar las búsquedas y acciones de los demás. De esta manera, la libertad, como aliento y aliciente para una de las más elevadas conquistas humanas —la felicidad— traza criterios diferenciales que permiten identificarla y diferenciarla, por un lado, como un estado de satisfacción transitoria que responde al poseer o al obtener y, por otro lado, a los estados de complacencia que obedecen a los hechos que hacen sentir lo imaginado y lo vivido como experiencia de trascendencia en cercanía con una vida guiada por la brújula de la bondad, la verdad y la belleza como estados del espíritu. De ahí que se torne coherente la afirmación kantiana:

Nadie me puede obligar a ser feliz a su modo (tal como él se imagina el bienestar de otros hombres), sino que es lícito a cada uno buscar su felicidad por el camino que mejor le parezca, siempre y cuando no cause perjuicio a la libertad de los demás. (Kant, 2004, pp. 221-222)

Desde aquí, es posible entrever la forma en que la moral política de la Ilustración va dando un contorno cada vez más definido a las formas de gobierno occidentales democráticas que adoptan para sí los fundamentos liberales económicos y deontológicos. En lo tocante a la libertad, no solo encontramos la prescripción deontológica kantiana o la idea rousseana de un contrato social, sino una ampliación de su campo semántico que nos sitúa en la propiedad privada como elemento constitutivo de su ejercicio. La libertad, además de encontrarse regulada por la ley de la naturaleza y cimentada en el consenso que exige el pacto, será también, aunque desde un punto de vista que se distancia de los acuerdos sociales atisbados en Kant y Rousseau, para asentarse en el sentido y el patrimonio privado que autoriza a:

Que cada uno pueda disponer de su persona como mejor le parezca; disponer de sus acciones, posesiones y propiedades según se lo permitan las leyes que le gobiernan, evitando así estar sujeto a los caprichos arbitrarios de otro, y siguiendo su propia voluntad. (Locke, 2014, p. 93)

Con este precedente, la libertad alcanza su punto de inflexión en el *interés*, en la concepción del ser humano que, como una suerte de fuga natural, busca lo más conveniente y dichoso para sí, pues “todo hombre desea dedicarse a su ocupación y gozar de los frutos de su trabajo y de su propiedad en paz y seguridad, y con el menor gasto posible” (Paine, 1984, p. 207). Para ello, precisa de toda la flexibilidad que otorga el libre albedrío, lo cual implica la superación de todas las coacciones que puedan llegar a cuestionar o limitar el ejercicio y disfrute de sus posesiones.

En adelante, el deontologista, guiado por la brújula moral que ordena su relación con sus pertenencias y aspiraciones, no solo tiene la facultad, sino la obligación de prescribir y analizar el interés de modo que participe tanto de la dicha particular o privada como de la pública o del Estado. Se trata, pues, de concebir un modo de vida en el que cada uno proyecte y ejecute un trazado vital que repose en la pesquisa de la dicha sin desvincularse de la obligación de contribuir con su búsqueda a la felicidad de los miembros del Estado en su conjunto o, de no alcanzar tal expectativa, por lo menos no coartar el derecho ajeno de buscar, a su vez, su propio interés.

La lógica del utilitarismo va a basarse en esta premisa y en la idea reguladora de la razón como custodia que impida “un error de cálculo en la suma de la dicha” (Bentham, 1836, p. 126). Más aún, la libertad ha de enmarcarse en la

prescripción de lo útil que es “de derecho; y, el derecho resulta de la aplicación del principio de la maximización de la dicha” (Bentham, 1836, p. 108). Pero estas aseveraciones en sí no son sostenibles o moralmente aceptables sin el desarrollo de la virtud en el hombre razonable; no es suficiente, pues, con la obediencia y ejecución de las obligaciones y normas jurídicas. Si la razón es la carta de navegación, la virtud es el timón que mantiene el feliz curso en la búsqueda de la dicha, siempre y cuando conserve “los sentimientos y predisposiciones entrañables a favor de la virtud, así como todo disgusto y aversión con respecto al vicio” (Hume, 2014, p. 42). De esta manera, se asegura la firmeza en la convicción y la práctica de la virtud, ya que “lo que es inteligible, lo que es evidente, lo que es probable, lo que es verdadero produce en nosotros, únicamente, el frío asentimiento de nuestro entendimiento” (Hume, 2014, p. 41).

En este sentido, el hombre razonable y virtuoso difícilmente desacierta respecto a la vida pública y privada mientras persigue su propio interés; gusta, sabe medir y aplicar distintos criterios como medios para este fin sin estropear la materialización de la dicha común, lo cual lo convierte en una especie de adalid de intenciones que buscan generar y mantener un ambiente de armonía en el que puedan fluir los intereses propios y ajenos sin tensiones que puedan perjudicar el logro de los propósitos que allí estén trazados:

la virtud, conforme con la doctrina utilitarista, no es natural y originariamente parte del fin, pero es susceptible de llegar a serlo. En aquellos que la aman desinteresadamente ya lo es, deseándola y apreciándola no como medio para la felicidad, sino como parte de su felicidad. (Mill, 2014, p. 117)

La relación entre virtud y felicidad se establece a partir de los criterios de ausencia del vicio y del dolor (Mill, 2014). Sin el ejercicio juicioso en la virtud, el sufrimiento que se desprende de la intemperancia va a entorpecer cualquier esfuerzo dirigido a la búsqueda de la felicidad pública o privada. En este punto del desarrollo de la teoría utilitarista se mantiene el sentimiento de necesidad de la libertad del individuo como parte del engranaje virtud-felicidad, necesidad de la defensa y constitución del carácter individual, de la legitimidad y validez de sus intereses. Mientras el norte que el hombre persiga sea útil, es decir, tenga convergencia con la categoría de felicidad y con todo lo que ella implica: razón y virtud, le es lícito perseguirlo, pues cualquier intento de imponerle un interés ajeno “podría pecar de excesivo al interferir indebidamente con la libertad y la individualidad humanas” (Mill, 2014, p. 110).

Inadvertidamente, el utilitarismo de Bentham ayuda a conferir un sentido a la libertad que se vincula estrechamente con el interés. El análisis se desprende del individuo deseante, cuya naturaleza es inapelable y que, frente a un discurso meramente descriptivo, se encuentra irremediabilmente distante. Esto se debe

a que, mientras se les habla a los individuos “de deberes, cada uno piensa en los intereses” (Bentham, 1836, p. 9). Y es inadvertido porque, aunque Bentham no se haya ocupado mucho de la libertad, pues no creía en una libertad como “ese orden único y verdadero en que cada alma humana logra su realización completa” (Berlin, 2014, p. 116), como derecho, es el guion que traza los límites que el Estado u otro agente no tienen permitido transgredir en la vida humana individual o colectiva. En este contexto, el Estado actúa como garante jurídico que mantiene la búsqueda de la dicha en sus justas proporciones para que las afectaciones suscitadas por los intereses particulares sean mínimas con respecto a la dicha o felicidad del conjunto. Entonces, cabe preguntarse si la libertad es útil o es condición de posibilidad para que los intereses perseguidos por los individuos puedan cumplirse sin intervenciones que restrinjan el máximo beneficio posible.

Para contestar a este entramado interrogativo, hay que encontrar el puente que vincula a la libertad con los principios utilitaristas. En primer lugar, debe reconocerse la primacía de la utilidad en la formulación política y ética de este proyecto, es decir, la utilidad como fin por antonomasia que subordina otros medios y fines para cumplir con la promesa de la dicha o felicidad colectivas. De este mismo lado, es importante admitir al miembro del Estado y la sociedad civil en calidad de individuo que, con el uso de la razón y expansión en el ejercicio de la virtud, conoce, discrimina con justedad sus intereses y sabe adherirse desde una proyección de sí a la felicidad colectiva. En este último punto, se establece la relación entre la libertad y lo útil: con la expansión individual como artífice del progreso humano en la idea de la minimización del dolor y en el acuerdo tácito que la razón y la virtud resguardan, en el que cada uno se ubica en estado de correspondencia con lo que está deseando, lo que cual significa que cada individuo:

recibirá su debida parte, si tiene la que más particularmente le interesa. A la individualidad debe corresponder la parte de la vida en la que el individuo es el principal interesado; a la sociedad, aquella en la que ella misma esté principalmente interesada. (Mill, 2013, p. 178)

La libertad, pues, es útil y, desde el punto de vista del utilitarismo, se trata de un derecho que promueve diferentes formas de pensamiento y de trabajo. En esta medida, puede esperarse de su ejercicio el florecimiento de “las facultades humanas de percepción, juicio, discernimiento, actividad mental” (Mill, 2013, p. 153) y, con ellas, el mejoramiento de la especie, el progreso que solo la elección fecunda, bien sea elección de asociación, de tradición, de hábitos, entre otros, desde donde las libertades individuales toman forma. Hablamos, entonces, de la libertad como elección.

Si se acepta esta afirmación, lo que queda es ampliar la discusión sobre la libertad en una intención de organización sociopolítica, es decir, la libertad que pasa de la reflexión filosófica a su entrecruzamiento con categorías estrechamente ligadas a la economía política y al derecho desde el punto de vista gubernamental “como una regla, universal o circunscrita a algunas clases definidas de personas, que deriven su validez de un sistema de derechos, basado en promulgaciones legales específicas, o de la costumbre, o de alguna otra fuente identificable de autoridad humana” (Berlin, 1983, p. 147).

A partir de estos requerimientos, el liberalismo no solo toma su forma como filosofía política, sino como la forma occidental de gobierno aceptada e instaurada sobre los pilares de las libertades y de la igualdad. Respecto a esto último, es necesario aclarar que el liberalismo o por lo menos la escuela que se ha impuesto en los Estados de Occidente, en su promulgación y defensa de la libertad como eje fundamental de su filosofía política, no se conecta “con el deseo de igualdad” (Berlin, 1983, p. 167), por lo menos, no en un sentido globalizante por fuera de la esfera del ejercicio de los “derechos legales y políticos” (Berlin, 1983, p. 165). La igualdad en su concepto y aplicación se subordina a la idea de ciudadanos en condición de igualdad ante la ley para participar de las decisiones que le competen al Estado y de la igualdad de todos los seres humanos que les permite vincularse a las diferentes actividades económicas y sociales legales a su disposición: “*libertad* de emprender, de publicar, de burlarse, de ejercer la sátira, de cultivar la tierra, de comerciar” (Onfray, 2016, p. 256). Otros ámbitos de igualdad no se contemplan por el riesgo de regular demasiado la vida privada de los ciudadanos y de vulnerar el curso espontáneo de las capacidades humanas y su desarrollo.

En resumen, es la igualdad política y de estatus social por y para la libertad. Mientras los intereses de cada particular sigan la línea expuesta y no vayan en detrimento de las libertades individuales que por derecho se adjudican a todo ciudadano, las desigualdades de otro orden diferente al expuesto no solamente son admisibles, sino lícitas. Ahora bien, hay que tener en cuenta que “no se otorga ninguna prioridad a la libertad como tal, como si el ejercicio de algo denominado ‘libertad’ tuviese un valor preeminente y fuese el principal si no el único fin de la justicia política y social” (Rawls, s. f., p. 34). De ahí que sea posible ver la escisión de la discusión metafísica sobre la libertad o su desplazamiento hacia el ámbito inteligible y gubernamental. Las complejidades metafísicas y morales, en su dimensión abstracta, son reemplazadas por la materia de derechos civiles y ejercicio de las libertades individuales como la libertad de conciencia y la libertad de asociación. Las libertades, pues, parecen desprenderse de un principio de justicia que subordina a la libertad, pretendiendo salvaguardar, de este modo, el dinamismo y evolución de los gobiernos

democráticos y del conjunto de individuos que componen dichos Estados. Hasta aquí, la historia de las democracias modernas maduras y emergentes se han basado, epistemológicamente, en el proyecto contractualista moderno. Aunque no se habla de un “contrato social” en la política actual, se conserva la necesidad, por parte de los defensores de la democracia, de continuar con esta idea rectora contemplada, tácita o metafóricamente, en la constitución de todo Estado libre con el fin de proteger a los individuos “de la inseguridad de los derechos” (Nussbaum, 2007, p. 56). En consecuencia, la libertad que se subordina a la justicia se traduce en *libertades individuales* o, incluso, como el primero de “los dos principios de justicia” (Rawls, s.f., p. 33). Por otro lado, la igualdad como segundo principio garantiza el funcionamiento y crecimiento de “una sociedad que se pretende autosuficiente” (Rawls, s.f., p. 38). Este hecho representa un nuevo problema, para el valor en cuestión a nivel global. En un mundo globalizado, el contractualismo se encuentra limitado para responder ante el fenómeno de interdependencia entre los países que participan de la economía. En este sentido, afirma Nussbaum (2007): “los teóricos clásicos asumieron en todos los casos que los agentes contratantes eran hombres más o menos iguales en capacidad y aptos para desarrollar una actividad económica productiva” (p. 34). Pero si ya no hablamos en términos de hombres, sino de naciones que participan de diferentes intercambios económicos, por ejemplo, llaman la atención los procedimientos y prescripciones que se establecen para la participación de estos y que “perturban tanto las economías internas de las naciones implicadas (en especial, las de los países colonizados pobres) como la salud de las relaciones comerciales que podrían establecerse entre las naciones” (Nussbaum, 2020, p. 184).

Fenómenos como los monopolios, instaurados por parte de las potencias económicas —que con sus prácticas colonizan las economías de los países emergentes a partir de tratados y reglas de juego cuyos beneficios se desplazan en una sola vía— abren preguntas sobre la economía democrática y libre no solo a nivel nacional sino transnacional. ¿Puede decirse que tales protocolos se fundamentan en términos igualitarios, en el sentido de igualdad en la participación —teniendo en cuenta que muchos de los países, concretamente aquellos en vía de desarrollo, que entran en relación con Estados más fuertes económicamente—, no están considerados como pares por su incapacidad en el desenvolvimiento de la actividad económica? ¿Qué sucede, en este contexto, con los pueblos que no poseen las “capacidades” a la hora de *contratar*, si es que tal contrato existe, con aquellos que sí? ¿Pueden gozar de la libertad e igualdad política para la toma de decisiones económicas y de su horizonte sociopolítico?

Aunque tales protocolos se fundamentan en términos igualitarios, en el sentido de igualdad en la participación, llama la atención la asimetría desde

la cual los Estados económicamente fuertes establecen relaciones de orden comercial con los países en vía de desarrollo, cuyo desenvolvimiento en la actividad económica se ve diezmado por las inseguridades jurídicas nacionales e internacionales. Este contexto pone de relieve las “incapacidades” que los pueblos en vía de desarrollo poseen a la hora de contratar, si es que tal contrato existe, con los Estados maduros económica y políticamente. Esto quiere decir que se acentúa la imposibilidad de tomar decisiones económicas beneficiosas dado que no se goza de la libertad e igualdad políticas en la arena comercial internacional.

Y, recordando que “las partes en el contrato social son, ante todo, *libres*” (Nussbaum, 2020, p. 47), no se pueden considerar democráticas las exigencias y prescripciones de un país a otro si no ha existido previamente un acuerdo en el que ambas partes encuentren beneficio y diálogo con miras a la dignidad humana. El contrato fue pensado hasta los límites de la nación y es aquí donde radica su debilidad para responder por las prácticas y relaciones transnacionales que afectan de forma profundísima a las economías y democracias en desarrollo (Nussbaum, 2007).

Es notable, pues, el paralelismo de las democracias concretas con respecto a la filosofía de los modernos. Esta filosofía, cuya construcción teórica política del Estado ha puesto el acento en la concepción del ser humano en su dignidad, es decir, como fin y no como medio, ha insistido en el uso de la razón como requisito indispensable para acogerse al contrato social y, con frecuencia, ha dejado de encontrar eco en las democracias en ejercicio de los Estados libres vigentes.

El panorama descrito deja percibir una creciente y progresiva desregulación estatal de los derechos y de la economía en favor del mercado, la cual va configurando una libertad como “*instrumento* para la realización de los intereses privados” (Habermas y Rawls, 1998, p. 27) que se valen del *kitsch* y la explotación de las emociones o de la psique para el beneficio de un sistema económico que se conduce sin la moral ilustrada que solía asistirle. Asimismo, con la llegada del neoliberalismo a las democracias emergentes y maduras a partir de la década de los ochenta, se despliega un vaciamiento de los sentidos modernos y liberales de la libertad. En consecuencia, la ideología ilustrada es sustituida por una retórica que continúa haciendo uso de su discurso filosófico-político con un tono distinto. La idea del ser humano como un fin en sí mismo, propio del Siglo de las Luces y del pensamiento liberal, se desplaza hacia la primacía del mercado fundamentado tácitamente en *la mano invisible de la naturaleza* de Smith y en la defensa de las libertades individuales sin los sentidos éticos que los soportaban. Si el capitalismo significó para el ser humano el surgimiento del individuo moderno despojado del destino y de las determinaciones sociales (Fromm, 2019), el neoliberalismo, como nueva forma de gobierno y de hacer economía, resignifica

al ser humano y su condición de “sujeto libre” con un espíritu diferente al de sus predecesores. Con un lenguaje bancario y empresarial, transforma la narrativa humana con consecuencias para el ser humano que apenas pueden sospecharse. De ahí que las preguntas sobre la libertad, “liberarse de” (Fromm, 2019, p. 57), “liberarse para” (Fromm, 2019, p. 57) y sobre el sujeto, “que literalmente significa ‘estar sometido’” (Han, 2018d, p. 11) —¿a qué se sujeta o somete?—, se reactúalicen para responder a la emergencia del sujeto político del siglo XXI que es usuario y deudor de los valores ilustrados.

Ahora bien, si se acepta que uno de los privilegios de la libertad de los modernos, desde el enfoque del liberalismo, es perseguir el propio interés sin que el Estado obstaculice tal búsqueda o intervenga para imponer un molde distinto al que el individuo designe para sí después de una rigurosa meditación y conciencia de lo que es conveniente para alcanzar la verdadera felicidad; es propio cuestionar al ser humano en su relación consigo mismo y con cada uno de los ámbitos que habita como ser político, económico y social en el siglo presente. Es difícil imaginar un ejercicio de la libertad, en el sentido en el que se ha venido estudiando en este texto, a partir de un conjunto de individuos cuya confianza es depositada en las formas de producción y de consumo para la constitución de modos de ser y de experiencia humana. En este sentido, si la persona es un activo más del sistema neoliberal, pues hoy es considerada como recurso o capital humano y “empresari[a] de sí mism[a]” (Han, 2018d, p. 13), ¿puede aún ser para la libertad?

El neoliberalismo ha transformado la actividad humana y, por ende, al sujeto mismo para hacerlos equiparables al mercado y a su comportamiento, por supuesto, “voluntariamente, sin coacción externa” (Han, 2012, p. 30). La consigna es la completa desregulación estatal de la economía y la internalización del slogan “Yes, we can” (Han, 2012, p. 27), donde “lo social se degrada y hace operacional hasta convertirse en un elemento funcional del proceso de producción” (Han, 2013, p. 94). Volviendo a la idea del contractualismo, en la cual se fundamenta la existencia de los Estados democráticos maduros y emergentes, la metáfora del contrato social ubica a los seres humanos en un momento de acuerdo, un instante de renuncia y ganancia donde se dejan atrás prácticas de guerra con el otro para dar paso al consenso que permita establecer los vínculos necesarios para una vida en comunidad en la que cada parte se beneficia desde una ligazón con el otro. De ahí que la libertad en este contexto sea “una *palabra relacional*” (Han, 2018d, p. 13) que disputa con este nuevo sujeto del neoliberalismo cuyas relaciones sociales se basan en la competencia y en la apuesta por un *nuevo interés* que se desanuda de la colectividad participativa y cooperativa del contrato, es decir, de la imagen de personas que “se entregan libremente al desarrollo de las fuerzas productivas sociales” (Arendt, 2008, p. 174). En contraposición

a esto, la libertad es una acción que "a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar" (Arendt, 2005, p. 211). En este sentido, afirma Han (2018a): "los sujetos neoliberales de la economía no constituyen ningún nosotros capaz de acción común" (p. 31). En consecuencia, el sujeto contemporáneo se encuentra en falta de la aptitud para ser libre.

En oposición a lo afirmado, podría argüirse que hoy asistimos a una época más tolerante y cercana al ideal cosmopolita del Siglo de las Luces, existe más cooperación entre seres humanos a nivel nacional y transnacional, hemos avanzado en la lucha por las libertades individuales como los derechos de la mujer y de las minorías, el discurso inclusivo y el reconocimiento de las deficiencias a nivel jurídico, que han impactado negativamente la dignidad humana, se han ido subsanando. Aunque en menor o mayor medida esto es cierto, ello no implica que lo humano haya sido respondido como si fuese un proyecto que pudiera concluirse en la confianza de un progreso moral ininterrumpido cuya culminación ya se ha ido alcanzando. La mejora moral precisa de la reflexión y de la acción en el espacio público y gubernamental. Dar por sentados los principios de los modernos sin discusión, vigilancia o actualización de estos, implica un deterioro en el espíritu de los derechos y de los principios políticos cuyo coste en vidas humanas no debería volver a repetirse. Toda democracia libre, que no vele por la defensa de una constitución que salvaguarde la dignidad humana, es susceptible al menoscabo de uno de los ideales más amados e incomprensidos del Siglo de las Luces: la libertad. Después de todo, como afirma Arendt (1996),

el problema de la política y el hecho de que el hombre sea un ser dotado de la posibilidad de obrar tiene que estar vivo sin cesar en nuestra mente cuando hablamos del problema de la libertad, porque la acción y la política, entre todas las capacidades y posibilidades de la vida humana, son las únicas cosas en las que no podemos siquiera pensar sin asumir al menos que la libertad existe, y apenas si podemos abordar un solo tema político sin tratar, implícita o explícitamente, el problema de la libertad del hombre. (pp. 157-158)

Se reitera, pues, el problema de la libertad del individuo como humano, irresoluto, siempre en deuda y construcción, que no puede ser trasladado al ámbito de la lógica de mercado sin convertirse en un oxímoron de sí mismo.

En la intención de este último capítulo aparece la libertad como un concepto que carece de una definición que pueda ser equiparada como categoría de exclusiva pertenencia a una dimensión teórica o práctica regulada por los criterios políticos y económicos de un modo de producción que privilegia la conducta del individuo. La libertad extiende sus tentáculos semánticos. Así, abre horizontes para ser pensada, reflexionada y dialogada dentro de una intertextualidad que integra su experiencia como causa humana, es decir, como legado y acción

que convoca a los seres humanos a ponerse en correspondencia con otras posibilidades vitales que no desligan la libertad de los sentidos y vivencias de la justicia, la dignidad, el bienestar y la misma vida en acordonamientos fraternales que permiten comprender esta experiencia como una conquista dentro de una sociedad en la que todos puedan sentir un lugar para una vida tejida por las voluntades colectivas capaces de compartir como causa y acto de resistencia con el competir.

La libertad se resitúa como causa humana

De acuerdo con la línea expuesta, se reconoce en el concepto de libertad un valor en expansión y en articulación semántica que despliega pretensiones ideológicas a través de posturas epistemológicas que van expresando el espíritu de una época desde los cimientos políticos y económicos. Con este criterio, se pone de relieve el acuartelamiento de la sociedad dentro de los postulados que los diferentes modos de producción van trazando para definir una estructura en conveniencia con sus lógicas de división y ordenamientos de clases.

En este sentido, se parte del antecedente de la libertad como “una *palabra relacional*” (Han, 2018d, p. 13), comunicativa y de “apertura “del ser” (Ricoeur, 2015, p. 64) en un sentido vinculante que, con el *otro*, renuncia “a una definición de alguna manera *monádica* de la verdad, donde la verdad sería para cada uno la adecuación de *su* respuesta a *su* problemática” (Ricoeur, 2015, p. 65). Se habla, pues, de la libertad en la verdad del diálogo que no solo la “salva del olvido y de la muerte” (Ricoeur, 2015, p. 65), sino que la hace hablar con la voz de la necesidad, la emergencia del sujeto contemporáneo y el hombre por venir. El giro que se propone aquí está en la dirección de la cultura, de nuestro “acontecimiento cultural” (Ricoeur, 2015, p. 195), como mediadora en el debate político y como intercambio generador de libertad en concordancia con una praxis jurídica que asuma una postura crítica del ideario ilustrado que soporta, en mayor o menor medida, nuestras democracias.

Como toda filosofía, el discurso responde a un momento histórico y a sus propios afanes. Con la pretensión cosmopolita del Siglo de las Luces se pretendió unificar a los individuos en una voluntad general de progreso, razón, ciencia y dicha. Pero esta se ha visto limitada para responder por sí misma a los avatares de una posmodernidad que se plantea preguntas con posibilidades que franquean lo considerado verosímil en casi cualquier ámbito de la vida diaria. Una época transgresora de la tradición y los valores, la lógica binaria y de los mismos límites de la ciencia y de la técnica exige nuevas resignificaciones que respondan a los peligros y posibilidades que esta realidad supone.

De hecho, los tejidos semiocéntricos de la posmodernidad que, suponiendo la relación de las partes con el todo, permiten mantener el diálogo entre los códigos del pasado con el presente y en proyección con las pretensiones del futuro, dan cuenta de unos nuevos desafíos de sentido que, a su vez, favorezcan nuevas posibilidades vivenciales de la libertad y, por ende, nuevas rutas interrogativas hacia otras formas de habitar, sentir y reinventar el mundo.

La precipitación de la actividad laboral y social que, gracias a los avances tecnológicos ha acortado distancias y procesos, ha dejado en el camino a la reflexión y al diálogo filosófico-político, cuyo tiempo y espacio son tan propios y tan de otro orden, que no parecen encontrarse para atender a las preguntas fundamentales del hombre contemporáneo. Este sujeto de la Modernidad tardía, asistido por el cansancio del esplendor moderno cifrado por el afán y por la premura de poseer para responder a las afujías de una dinámica indiferente a las doce campanadas vitales (Nietzsche, 2014), ha subvertido, como transgresor que es, los cimientos mismos de la moral ilustrada: por un lado, demanda representación y respeto por toda manifestación individual; por otro, busca imponer una visión totalizante del mundo que se perpetúa en la nostalgia del pasado, defiendo y ataca un sistema económico que lo cosifica y agrede, pero se ludifica hasta la saciedad permaneciendo en la minoría de edad denunciada por Kant (2013). Esta minoría declara la incapacidad de elección que constriñe el ejercicio de la libertad en su posicionamiento político de tomar decisiones como posibilidad de establecer renunciaciones, pues elegir supone descartar y, en esa medida, generar oposición frente a lo que no es deseable o, simplemente, expresar rechazo a una posibilidad que resulta menos tentadora que otra.

Si bien el rasgo de nuestra cultura es la alienación en la idea del éxito individual y profesional, así como la búsqueda de acumulación de experiencias como antes se perseguía la del capital, ella, como toda cultura, todavía es capaz de “saber y percibir” (Ricoeur, 2015, p. 198). Este hecho la faculta para que haga lo propio y module éticamente los procesos políticos y económicos. ¿Qué alcanza a ver la cultura cuando siente la necesidad de relacionarse con lo exótico, con lo muy otro que desconozco, pero que en su gesto me sustrae de mí mismo y de mi miseria? ¿Por qué las formas visitadas, conocidas y reproducidas hasta el fetiche y lo falaz me atan y me ponen en continua guardia para defenderlas? ¿Qué conoce la cultura sobre estas preguntas y las necesidades humanas? Pero, para que la cultura hable hay que abrir un campo participativo y no meramente representativo: “ese llamado a otro, vuelto hacia mí mismo, es la apuesta en cuestión esencial que crea el espacio de la reflexión y el espacio de la libertad” (Ricoeur, 2015, p. 255).

Dicha espacialidad de apertura semántica y vivencial de la libertad supone hacerle frente a la injusticia, la discriminación, la humillación y la indignidad.

De esta manera, se posibilita que, en medio de la crisis, emerjan otros actores y otras actuaciones que permitan reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (de Sousa Santos, 2009) en la cual se conciba una cultura en ampliación de la comprensión del mundo y en su infinita diversidad expresada en múltiples maneras de pensar, sentir, actuar y relacionarse con la existencia. Hablar de cultura implica, entonces, al ser humano libre y no al individuo como “cosa sometida a las leyes del mercado” (Ricoeur, 2015, p. 260). En este sentido, requiere una simetría que no se basa en el poder adquisitivo y de producción, sino en el reconocimiento del *otro* en mí: habla con mi voz, pues participa de la humanidad como yo lo hago, aunque en otra piel y desde otras circunstancias y urgencias.

La *inclusión* del *otro*, propia de esta economía política, es una relación de verticalidad que “significa que dicho orden político se mantiene abierto a la igualdad de los discriminados y a la *incorporación* de los marginados sin *integrarlos* en la uniformidad de una comunidad homogeneizada” (Habermas, 1999, p. 118). Esta mantiene al otro en un estereotipo de incapacidad e infantilismo que no solo violenta su libertad, sino la mía, pues quedamos suspendidos en un lugar donde no hay comunicación ni actuación conjunta. Desde esta lógica es posible ver la continuidad de un concepto de cultura que permanece supeditada a una “tensión dialéctica, es decir, contradictoria o agonial, no admite ninguna forma lúdica de la multiplicidad” (Han, 2018b, p. 38) y “solo permite diferencias que estén en conformidad con el sistema” (Han, 2018c, p. 49).

En esta tradición, la cultura es relegada a uno de los tantos ministerios estatales y a la industria cultural que la ofrece como “yuxtaposición” (Han, 2018b, p. 84) de lo *diverso* para llevar a cabo “la función civilizadora de la democracia de las fronteras y de los empresarios, cuya sensibilidad para las diferencias de orden espiritual no fue nunca excesivamente desarrollada” (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 2012). Por el contrario, el encuentro político entre sujetos de la cultura en el que la “otredad, su manera de ser” (Han, 2018f, p. 76) tiene el despliegue y la apertura para la actividad y toma de decisiones, abre el espacio para un ejercicio de libertad verdadero: de elección “entre las posibilidades (alternativas) reales existentes” (Fromm, 1966, p. 189). Este enfoque participativo incrementa tanto la libertad del ciudadano como la posibilidad de libertad de las naciones al crear el espacio de poder estatal:

Que configura el futuro del otro, y no aquel que lo bloquea. En lugar de proceder contra una determinada acción de otro, el poder influye o trabaja sobre el entorno de la acción o sobre los preliminares de la acción del otro, de modo que el otro se decide *voluntariamente*, también sin acciones negativas, a favor de lo que se corresponde con la voluntad del yo. Sin hacer ningún ejercicio de poder, el soberano toma sitio en el *alma* del otro. (Han, 2018e, p. 14)

La metáfora del *soberano* nos indica, en el sentido de este texto, comunidad. En ella el poder se estructura a partir de la reafirmación del *yo* y del *otro* en el espacio público, donde el *decir* y el *hacer*, en el reconocimiento mutuo, constituyen redes de sentido que impulsan la acción común: “una manera afortunada de subrayar la primacía ética del vivir-juntos sobre las restricciones vinculadas a los sistemas jurídicos y a la organización política es la de señalar, con Hannah Arendt, la distancia que separa el *poder-en-común* de la *dominación*” (Ricoeur, 1996, p. 203). El poder, en este sentido, no lo detenta un exterior encarnado por el líder sobre el súbdito, sino que es constituido y ejercido por el individuo de cultura que, en la “transposición de lo privado a lo público” (Han, 2018c, p. 120) durante la socialización, crea lugares de reconocimiento, emociones colectivas y obras con sentido de lo humano. La obra, aquí, es la acción en “vinculación que se establece en la comunidad” (Sennett, 2012, p. 85) y que tiene que “conducir a alguna parte” (Sennett, 2012, p. 85), esto es, al *poder-en-común*. Y, aunque parezca una simplicidad y anacronismo hablar de cultura y espacio público en la sociedad de la Modernidad tardía, es claro y amenazante el riesgo que corre el hombre cuando habita una sociedad desgarrada en proyectos del *yo* sin un horizonte común. Con ello, alimenta “una cultura de la imagen de ese *yo* idealizado capaz de prosperar en un mundo de compra apalancada. Esta persona idealizada evita la dependencia, no se ata a otros” (Sennett, 2007, p. 44). Se constituye, así, un sistema que impide “que las personas sean expresivas entre ellas” (Sennett, 1978, p. 41). Sin la expresión en el seno de lo cultural, no hay identificación. Sin identificación no hay emociones “como factores estabilizadores” (Nussbaum, 2014, p. 38, 39) de los principios políticos, ni impacto en la esfera de lo social y de lo político para dar paso al conflicto y a las tensiones necesarias que den génesis al cuidado y a la discusión de lo profundamente humano. Por ende, la posibilidad de la libertad se extingue en una sensación que no encuentra asiento firme, pues ella es manifestación de lo social vinculante.

Conclusión

Con todo este desarrollo conceptual que pone en escena la plasticidad con que se puede llegar a significar la experiencia de la libertad, la cultura en la acción política —que reafirma y reposiciona al ser humano en el lugar que ocupa en el mundo— permite y promueve, desde normativas y políticas de Estado justas, el despliegue de la personalidad que se ha nutrido y ejercitado en la relación con el *otro*, ya no en esa relación de verticalidad que encuentra minorías, marginados y personas en estado de pobreza o *diversidades* consumibles por los medios de comunicación masiva. Quizás, aquí, hasta la libertad de los ilustrados tenga su tiempo en la apertura sincera y fraterna hacia el *otro* que, con su visión del mundo, también construye la complejidad de la realidad humana a la que nadie puede renunciar sin generarle daño o provocar su destrucción.

Se abre, entonces, un interesantísimo reto intelectual de visibilizar, desde la abundancia epistemológica ensombrecida por las posturas y perspectivas eurocéntricas que declaran una historia universal de los seres humanos, un panorama plural del conocimiento desde nuevas narrativas que nombran el presente en sus vínculos con el pasado y en sus desafíos con el futuro. Estas nuevas vías lingüísticas permiten la transición de las cegueras nominales diseñadas y definidas por el andamiaje ideológico de los diversos modos de producción clasista hacia la emancipación en clave de un camino autorreflexivo y autotransformativo que permita la sostenibilidad de la vida. Se trata de una auténtica experiencia de la libertad que pueda alcanzar un sentido desmarcado de todas las formas de opresión y condición que la han convertido en un trofeo de las ostentosas vitrinas del consumo. La libertad, en la pluralidad de historias que hacen posible la utopía y la acción de un cuerpo en el terreno dialéctico de la existencia, encuentra alternativas para una vida en franco encuentro con la libertad sostenida por la dignidad y la justicia.

En virtud de lo anterior y en develamiento de los sesgos ideológicos que han delimitado la libertad en unas condiciones de posibilidad regidas por las aperturas y limitaciones de las formas económicas que trazan los lineamientos de las sociedades y de sus principios reguladores, se pueden atisbar los diseños políticos y culturales que han instalado a los seres humanos en unos guiones y prácticas en conformidad con los intereses que sostienen las tensiones sociales dentro de un orden de dominación, control, vigilancia y adoctrinamiento de conductas.

Por ello, en todo el dinamismo semántico y vivencial de la libertad queda abierto el sendero reflexivo que nos pone frente a las crisis que desnudan las injusticias y ponen en la escena política nuevas problemáticas para ser abordadas; nuevas voces y acciones para repensar el sistema y evaluar los procesos que han regido el devenir de los seres humanos. En el marco de este capitalismo despiadado, de sus lógicas de explotación, discriminación, humillación y sometimiento, es posible encontrar el desbordamiento de los límites en la manifestación extrema de las crisis que logran ser nombradas y reprochadas desde gestos colectivos que le dicen no más al estado dominante causante de las condiciones de opresión y miseria.

En las miradas del sur (de Sousa Santos, 2009), como territorio simbólico de las contemplaciones y las comprensiones de las inmensas mayorías excluidas y desconocidas en su derecho a la libertad, se visualizan nuevas rutas interrogativas para pensar una hermenéutica libertaria desde las voces y los sentires de los pueblos; desde los silencios condenados al empobrecimiento; desde los sujetos invisibilizados en su dignidad; desde las historias desconocidas, ignoradas, excluidas: borradas de los megarelatos con los cuales Occidente

declara una historia universal y un molde para convocar a las competencias por el éxito y la rentabilidad. En este tiempo de agobio e inconformidad, emergen otros actores y otras actuaciones que revelan nuevos y grandes retos para generar alternativas que le brinden esperanza a una sociedad más justa y libre en la que pueda tener lugar la diversidad en sus múltiples maneras de pensar, sentir, actuar y habitar el mundo.

Referencias

- Arendt, A. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arendt, A. (2005). *La condición humana*. Ediciones Paidós.
- Arendt, A. (2008). *La promesa de la política*. Ediciones Paidós.
- Bentham, J. (1836). *Deontología o ciencia de la moral*. Librería de Mallen y Sobrinos.
- Berlin, I. (1983). *Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos*. Fondo de Cultura Económica.
- Berlin, I. (2014). *Las ideas políticas en la era romántica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida*. Pentalfa Ediciones.
- Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la Ilustración*. Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1996). *El corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2019). *El miedo a la libertad*. Ediciones Paidós; Espasa Libros.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Grocio, H. (1925). *Del derecho de la guerra y de la paz*. Editorial Reus.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). Introducción de Vallespín, F. *Debate sobre el liberalismo político*. Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Ediciones Paidós.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018a). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018b). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018c). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018d). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018e). *Sobre el poder*. Herder Editorial.
- Han, B. (2018f). *Topología de la violencia*. Herder Editorial.

- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta.
- Hume, D. (1980). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Alianza Editorial.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2016). *La paz perpetua*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Locke, J. (2014). *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil. Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*. Alianza Editorial.
- Mill, J. (2014). *El utilitarismo*. Alianza Editorial.
- Mill, J. (2013). *Sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Montesquieu, C. (2007). *Del espíritu de las leyes*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2014). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Ediciones Paidós; Espasa Libros.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Paidós; Editorial Planeta.
- Onfray, M. (2016) *Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía, IV*. Editorial Anagrama.
- Paine, T. (1984). *Derechos del hombre*. Alianza Editorial.
- Pagden, A. (2002). *La ilustración y sus enemigos. Dos ensayos sobre los orígenes de la Modernidad*. Ediciones Península.
- Rawls, J. (s. f.) *Sobre las libertades*. Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2015). *Historia y verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Rousseau, J. (2007). *El contrato social o principios de derecho político*. Editorial Tecnos Grupo Anaya.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Editorial Siglo XXI.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Ediciones Península.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Smith, A. (2017). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.
- Stalin, J. (1976). *El marxismo y los problemas de la lingüística*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Traducciones



Título: Rodolfo II como Vertumno

Autor: Giuseppe Arcimboldo

Técnica: óleo sobre madera

Año: h. 1591

Castillo de Skokloster, Estocolmo

¿Qué es la filosofía?*

Bernard Stiegler

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

La filosofía como cuestión de la enseñanza

Eudico. —Pero, Sócrates, ¿por qué te quedas así de mudo, luego que Hippias ha expuesto todas esas cosas? ¿A qué se debe que tú no unas tus elogios a los nuestros? O bien, si tiene alguna cosa que criticar, ¿por qué no la criticas? Sobre todo estando entre nosotros aquí, es decir, entre gentes que afirman interesarse tan vivamente en el ejercicio de la filosofía. (Platón, 1979 p. 102)

Así comienza el *Hippias menor*, donde se trata (inmediatamente después de este extracto) de *la Ilíada*, de *la Odisea*, de Homero y de otros poetas sobre los cuales Hippias acaba de dar una lección. *Hippias menor* es el diálogo que se considera la primera obra escrita por Platón.

La primera cuestión que plantea la filosofía, que está en el origen como movimiento del pensamiento y de la individuación de todo lo que se reivindicará de la racionalidad, esa *primera cuestión* (que quizás no sea la *cuestión primera* de la filosofía) no es el ser. Tampoco es el devenir ni la técnica —ni siquiera bajo la forma de esa mnemotécnica que es la hipomnesis—. No es la ley ni el poder, ni tampoco la poesía. Esta primera cuestión, que no es por ello la cuestión primera (y que ha estado la mayor parte del tiempo secundarizada), es la *enseñanza*.

Y la enseñanza no es simplemente la primera cuestión de la filosofía, sino la *práctica* de la filosofía. Al menos en la academia donde Platón la enseña, siguiendo las enseñanzas de Sócrates contra la manera de enseñar de los sofistas, es decir de los docentes de la época, y con miras a formar legisladores; se trata claramente de una *batalla* de la inteligencia:

Cómo citar: Stiegler, B. (2021). ¿Qué es la filosofía? (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 245-262. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a11>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Stiegler (2008, cap. 7, pp. 275-300).

Agradecemos la editorial Flammarion por permitir el acceso del libro en francés para la versión en español del capítulo 7. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 6 de febrero de 2021.

Aprobado: 20 de febrero de 2021.

Se dice que la Academia conoció inmediatamente el más aclamado éxito: de todos los puntos de Grecia y de Asia helenizada vinieron a instruirse o a aportarle el homenaje de un concurso particular. Una de las razones de ese éxito residía quizás en el programa que se trazó Platón: su objetivo [...] parece en efecto haber sido el determinar un plan de estudios, tal que los alumnos que fueran capaces de seguirlo hasta el final estuvieran en disposición, luego, de administrar las ciudades según la justicia. (Robin, 1968, p. 10)

La enseñanza no es simplemente la trasmisión del saber, sino del conocimiento. Y este solo accede a ese estatuto con la condición de ser pública y explícitamente transmisible: enseñanza y conocimiento son indisolubles. Un conocimiento debe poder ser enseñado; en caso contrario no es un conocimiento. Y una enseñanza solo puede transmitir conocimientos, incluso si una enseñanza está a menudo acompañada de una educación, si supone por esto la trasmisión de una mundología. Es así como el conocimiento rompe con la mistagogía; el saber racional ya no es el fruto de una iniciación, sino de una instrucción.

Esto no significa que el conocimiento ya no tenga *nada* que ver con los misterios. Por el contrario, lo que *queda* en el conocimiento de una experiencia de sus límites (lo que *confina* con el misterio como confines de los fundamentos y de los horizontes de todos los conocimientos) constituye *el objeto propiamente de la filosofía* y del tipo de atención bien específica que ella forma en tanto que disciplina (la que convoca entonces, en el momento de su nacimiento platónico, los *mitos* de la mistagogía). Porque ella es esencialmente la experiencia de ese resto, la filosofía griega —que reivindica como su principio de partida la posibilidad de un conocimiento no mistagógico— practica sin embargo *dos* tipos de enseñanzas:

1. Las unas, *exotéricas*, están abiertas a todo ciudadano previamente instruido por la formación que recibió del *grammatistès*, es decir: del enseñante (que se volverá el sofista).

2. Las otras, *esotéricas*, se abren únicamente a los que tienen acceso a la *cuestión* de ese resto mistagógico, que no se presenta en filosofía como una mistagogía que lucha de alguna manera contra una *tendencia* a volver-a-ser-mistagógico por una *práctica* de las enseñanzas y, tal como lo han conducido esas enseñanzas y en los diversos dominios del saber, a los *axiomas* y a las *aporías* de todos los conocimientos; a los indemostrables y, más ampliamente, a los principios (*arkhái*) que forman lo que será llamado después de Aristóteles, pero a partir de su obra, la *metafísica* como onto-teología, es decir, como discurso sobre el ser tal como él proyecta los entes, en y desde otro plano: el *theos*.

Los principios, los axiomas y las aporías no son accesibles como tales, es decir, como objetos de una atención racional no dogmática en cuanto a sus cono-

cimientos¹ —sensible por ello a sus límites que permanecen como el horizonte de todo pensamiento que se amplía a medida que este pensamiento avanza—, sino a partir de una formación exotérica que dispone aquel que con ellos se confronta a considerarlos teóricamente. Pero lo teórico no es aquí simplemente (como se ha vuelto en nuestros días) lo que es formalmente consistente, sino claramente la atención a lo que *soporta* (como *soporte primordial* que los griegos llaman el *hypokeimenon prôton*) y, por ello, *limita* a la atención cuando se denomina pensamiento. Así, alcanza su cima como *turbación*, lo que el griego llama la *aporía*.

Una aporía no es evidentemente un misterio; es un límite encontrado como una vía sin salida a la cual *conduce*, sin embargo, el pensamiento y *lógica necesaria y por tanto ineluctablemente*. Una de las más bellas y de las más célebres es la aporía de Menón. Un límite tal separa lo filosófico de lo mistagógico, de tal suerte que esta separación *proyecta* lo filosófico, en tanto que es *separado* de lo mistagógico, *hacia* ese objeto del que es separado y, en verdad, como su objeto más íntimo. En el caso del *Menón*, ese objeto mistagógico lleva el nombre de la diosa Perséfone (Platón, 1979, p. 44). Cuando está así de encartado, Platón, el filosófico, convoca el mito.

Pero un tal objeto es también y constantemente el de la filosofía como *deseo*. Y la figura de Diotima, que inscribe la filosofía en la experiencia de ese deseo, es ella misma mistagógica. Igualmente, este es el sentido de la onto-teología aristotélica. Aristóteles plantea que el *theos* (*θεος*), que el filósofo considera según esta forma de atención específica que es la teoría (*θεορία*), es el objeto del deseo de todos los entes animados, y constituye por ello *el objeto de toda ontología*, de todo discurso sobre lo que es y de todo pensamiento de lo que es.

El filósofo ama (*φιλει*) la sabiduría (*σοφία*) en la misma medida en que plantea que ella le escapa y lo supera. La sabiduría es el objeto de deseo de la filosofía en la medida —y en la desmesura— en que ella le hace falta², permaneciendo para ella como una interrogación sin cesar renovada. Y en la experiencia de un tal pensamiento, cuyo camino es finalmente siempre obstaculizado, Sócrates puede recurrir a la potencia adivinatoria que él llama su demonio (*δαίμόν*). La dificultad de la enseñanza filosófica está entonces en tener en cuenta las contingencias entre la enseñanza en la que consiste la filosofía y ese objeto que no puede ser nunca el objeto de una simple enseñanza (de una simple interiorización

¹ Una atención racional dogmática se vuelve por ese hecho mismo irracional; la razón es lo que queda abierto a su inacabamiento. Ahora bien, este inacabamiento abre la posibilidad permanente de un volver-a-ser-mistagógico, es decir, de un volver-a-ser-irracional, porque no es él mismo ni explicable ni conocible; no puede ser sino experimentado e individuado. No es posible conocer la individuación, dice Simondon, por otra vía que individuándola, es decir: haciendo que ella se escape a sí misma por su propio conocimiento. Esto significa que un desconocido que permanece por principio incognoscible es el principio mismo de su conocimiento.

² Pero esta falta no es una carencia. Estoy aquí más próximo de Deleuze que de Lacan.

de operaciones de retención), pero que debe volverse una experiencia y casi un modo de vida: una ascesis, un cuidado, una *épiméleia* de un tipo particular, de las que son casos todas las técnicas de sí estudiadas por Foucault.

Ahora bien, esta dificultad que, sin cesar pone en apuros a la filosofía —y que en el momento mismo en que ella se opone a los mistagogos se vuelve ella misma excesivamente misteriosa (lo que la opinión mejor intencionada le reprocha de todas las formas posibles)—, es muy originalmente la del *pharmakon*. El ser farmacológico es un ser mistagógico en tanto que el *pharmakon* le remite sin cesar hacia lo que la tragedia llama el enigma. El enigma es una figura profana del misterio en una sociedad (Grecia) de donde las divinidades se retiran y donde los objetos más elevados de la atención son desacralizados, en este caso, por la gramatización (tal es mi tesis). La *mistagogía* es en el fondo la *farmacología no racional*, de la que la magia es la forma más común (común a todas las sociedades que preceden la escritura).

A partir de la escritura, el conocimiento aparece y construye su objeto como objeto *conocible*, es decir, *sin misterio*. Pero el objeto del conocimiento no se reduce nunca a esta construcción. Hay una inadecuación irreductible entre el conocimiento y su objeto, y ella inscribe el inacabamiento en el corazón mismo de este proceso de individuación en el que consiste el conocimiento *tal como él desea su objeto*. Por esto el objeto del conocimiento es infinito, porque es el objeto del deseo³.

Porque el objeto del conocimiento —y de la filosofía que es su forma más radical y más inquieta que llega a sus propios límites casi mistagógicos— es objeto de amor y de deseo, Platón tanto como Aristóteles plantean que el conocimiento no es reducible a una técnica, es decir, a un simple *modo de producción* de su objeto⁴. Ella es un afecto. Lo verdadero, lo justo y lo bello me afectan y por ello

³ Platón y Aristóteles lo plantean de esta manera. Platón define la filosofía como amor (*El banquete*) y Aristóteles hace del *θεος* (*theos*) el objeto de todos los deseos (*Tratado del alma*) donde la filosofía es una onto-teo-logía como discurso sobre lo que es como deseable, es decir: sobre lo que sólo se entrega en un *proceso* que va de la *dynamis* (de la potencia) a la *energeia* (al acto). Y el paso al acto es evidentemente el paso del deseo. Hegel, y sin duda antes que él Spinoza, han comprendido que la cuestión del deseo está ligada en Aristóteles a la de la procesualidad por donde el ser solo puede pensarse como paso al acto de una potencia que Simondon analiza como lo preindividual. Sobre esta cuestión, cfr. “La inquietante extrañeza del pensamiento y la metafísica de Penélope”, prefacio a *L’Individuation psychique et collective* de Gilbert Simondon.

⁴ Se podría aquí objetar que lo que distingue el conocimiento (para los filósofos griegos) de la técnica es que él es apodíctico, allí donde la técnica no es precisamente demostrable y sigue siendo el fruto de un saber inductivo y por tanto empírico. Desde entonces, se dirá que la técnica es lo que sigue siendo misterioso de la misma manera que la magia, mientras que el conocimiento es por naturaleza claro, distinto, etc. Ahora bien, nos engañamos. Si el conocimiento puede volverse una técnica automatizable (como tecnología), es decir, exactamente reproducible por un algoritmo, y así calculable, es porque pierde su dimensión intuitiva, como lo dice Husserl (1990, pp. 53 y ss.) en

rebasan mi solo conocimiento; me transforman. Esta superación intrínseca del conocimiento por su objeto es lo que requiere la individuación del que conoce por lo que conoce (el objeto), donde el que conoce se transforma, mientras que el objeto que él construye se transforma a su vez⁵. Es esta individuación la que Platón llama anamnesis.

La diferencia entre conocimiento y técnica —que es también una diferencia esotérica entre ese conocimiento y su objeto que lo rebasa— niega la sofística, la que en esto es (dice Platón) una simple técnica, es decir: al mismo tiempo un cinismo sin objeto (sin deseo) y, finalmente, un veneno que *desafecta* a los jóvenes atenienses. La confusión del conocimiento y de la técnica por donde también se pierde la diferencia entre este conocimiento y su objeto se produce cuando el *gramatistès* se vuelve el sofista.

El *pharmakon* literal, que ese *gramatistès* encargado de hacer adoptar a los jóvenes atenienses, comienza entonces a envenenar a la ciudad a través de lo que se vuelve así la sofística como poder psicotécnico del lenguaje gramatizado (como *pithanon*, arte de persuadir). El devenir histórico de la *polis* se vuelve entonces un problema. *En este embrollo* aparece la forma de enseñanza que se describe ella misma como filosofía. Esta plantea que su objeto la excede siempre, siendo esencialmente el objeto *por venir* del deseo en que consiste esa enseñanza, y es *en este trastorno* que ella es no tanto saber y sabiduría como amor por la sabiduría como único saber verdadero.

En tanto que enseñanza, la filosofía es una nueva forma de atención y de cuidado que busca configurar un nuevo sistema de cuidado fundado en la anamnesis. La filosofía no es simplemente la *epistémē*. Ella es lo que sin descanso problematiza y cuestiona esa *epistémē*, a tal punto que, tendiendo siempre a volverse dogmática, corre el riesgo de transformarse en una técnica que finalmente solo será una psicotécnica hipersofisticada de manipulación de la opinión; tal es el proceso que la filosofía comienza por entablarle a la sofística.

Desde entonces, la filosofía es ese sistema de cuidado que se sitúa entre dos modalidades dogmáticas: la una es la mistagogía, salida de la edad del

La Crisis de las ciencias europeas, y que esta es irreductiblemente afectiva; la razón es un motivo, mientras que la intuición es *ante todo una emoción*.

⁵ Las transformaciones que la escena pedagógica reproduce en el curso de una individuación colectiva en un medio regulado e idealmente asociado, así como la construcción del objeto en un curso particular o colectivo es una coindividuación del objeto, del sujeto que estudia el objeto y del educador que acompaña a ese sujeto y le enseña el acceso a ese objeto según reglas disciplinarias que pueden revestir formas muy variadas, pero que está siempre sometidas a constreñimientos de explicitación y de argumentación. La atención que construye este objeto es la que conduce a un proceso no solamente de coindividuación, sino claramente de transindividuación, es decir, de compartir significaciones y, en este caso, significaciones explicitables y por ello argumentales. Por esta razón es preciso hablar de transindividuación *crítica*.

mýthos ante la que el filósofo recurre al *logos*; y la otra es el saber que, al no cuestionar, perdió su objeto sin saberlo y que cree más que nunca saber, lo que Platón llama la polimatía (la de ese señor sabelotodo que es el sofista a los ojos del filósofo).

La filosofía, que se opone esencialmente a la sofística, al haberse constituido por completo en esta oposición, no piensa en qué *consiste* el *poder* de la sofística. Solo piensa en lo que *corrompe* ese poder. Y esto porque, de manera muy general, la filosofía (tal como la funda Platón) reposa sobre el rechazo de la técnica de la que la hipomnesis no es sino un caso como psicotécnica. La anamnesis, por la cual la filosofía experimenta la necesidad para el alma que conoce de transformarse con su conocimiento, es una forma de la *épiméleia*, es decir, del cuidado y de la atención en tanto que cuidado tomado a sí mismo y tenido *por sí*, que es también un cuidado tenido por *lo que no es sí mismo*, esto es, a lo que se llamará más tarde un "objeto". Pero, como lo habría enseñado Michel Foucault, la filosofía —y con ella lo que se ha vuelto el sistema académico como cuerpo de disciplinas— olvidó que el conocimiento es *también y ante todo* un sistema de cuidado, una *épimeleia* (bien cercana por lo demás de una *épimetheia*). Y por esto mismo, vamos a verlo, *comienza* por el olvido.

Como anamnesis, la filosofía supone una hipomnesis que (en tanto que estadio de la gramatización) la hace posible. Pero ella la *deniega*. Y como *épiméleia*, ella supone técnicas de sí, pero reprime igualmente esta *épiméleia* al someterla a la anamnesis que deniega su condición hipomnésica. Hay condiciones farmacológicas para la anamnesis como nuevo sistema de cuidado. En las condiciones farmacológicas del nuevo sistema de cuidado consiste que la filosofía deniegue desde su nacimiento mismo. Ahora bien, ella lo hace sometiendo su *épiméleia* (que conserva siempre algo de misteriosa, que proviene siempre un poco de la magia, de la tradición, del ya ahí) a la *gnosis*.

Por esta razón, aunque toda nuestra herencia académica se haya constituido sobre la base de una cultura de la letra como técnica retencional de los letrados transindividuales, las disciplinas que forman tales proyecciones del saber que sigue estando por venir —esa herencia que es también metafísica y epistemológica ha consistido en denegar sistemáticamente (continuando la orden expresa venida de Platón en cuanto al *pharmakon* logográfico de los sofistas) el carácter *estructuralmente* hipomnésico de la vida del espíritu.

Conocer y poner cuidado

Esta represión del *pharmakon*, legada por la Academia de Platón —que es también la represión de la situación farmacológica que está en el origen mismo de la filosofía (y como la represión de un *trauma* de origen)—, habría perdurado

hasta en la *actual* institución académica. Y se habría mantenido durante la época moderna y hasta nosotros, los tardollegados del siglo XXI, en la ignorancia profunda (por no decir en la desconfianza) de las nuevas formas de mnemotecnologías salidas de los aparatos analógicos, luego numéricos, que forma el psicopoder contemporáneo. Y esto ya no puede seguir en el momento en que regresan las cuestiones iniciales con las figuras contemporáneas del *hypomnematón*, que abren el frente de una nueva “batalla de la inteligencia”.

La impotencia pública frente al hundimiento de nuestros establecimientos de enseñanza, que constituye el contexto académico de esta batalla de la inteligencia, procede ampliamente de la *denegación teórica* (para una gran parte del mundo intelectual) del carácter mnemotécnico y hipomnésico de los saberes en todas sus formas; mientras que la dominación de las industrias de programas sobre las instituciones de programas procede de su *dominación empírica* de las psicotecnologías que constituyen las formas contemporáneas de hipomnesis.

Estas industrias forman el psicopoder que viene a completar el biopoder analizado por Michel Foucault, pero que también lo hace mutar en profundidad. Ellas ponen en funcionamiento psicotecnologías que son las herederas de las psicotécnicas, de las que las técnicas de sí mismo, igualmente descritas por Foucault, son prácticas. En la antigüedad, la cuestión de las técnicas de formación de la atención se presenta ante todo como la de la atención de *sí* y de la adquisición de técnicas *de sí* como prácticas nootécnicas de aquello a lo que introduce *también* la formación escolar, ante todo, como *sumisión de la atención a la letra* por el *grammatistès*, y que abre el acceso a la *skholè*, en ese *skholeion* (*σχολειον*) que es la escuela de la Grecia antigua.

Ahora bien, hemos visto en el curso de los capítulos precedentes que:

a) Las tecnologías de control de la atención se ponen al servicio del biopoder agroalimenticio en el presente, por ejemplo, como economía de la atención que se apoya sobre la cognición de la atención. Esta se confunde con la retención y, a fin de cuentas, *elimina pura y simplemente la atención, es decir, el cuidado* (ese “biopoder” que se ha vuelto además con frecuencia patógeno⁶). Deleuze ha descrito esta mutación como la formación de sociedades de control más allá de las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault.

b) Con este objetivo, las industrias de programas —que son los brazos armados de este biopoder que se ha vuelto psicopoder— entraron en competencia con las instituciones de programas a las que buscan reemplazar (destruyendo los procesos de identificación primaria y secundaria a los cuales los sustituyen por un proceso de identificación regresiva) en su función de formación del proceso

⁶ Proliferan aquí toda suerte de enfermedades nuevas tanto somáticas como psíquicas.

de individuación de referencia que reposaba, desde Kant, Condorcet y Ferry, en una formación de la atención llamada la mayoría.

La “batalla de la inteligencia” es donde se presenta, entonces, una *alternativa contemporánea* que concierne a la *disposición* entre biopoder y psicopoder: i) sea que el psicopoder esté sometido al biopoder, y en este caso es *exclusivo* de una política del espíritu, se vuelve una batalla de la inteligencia *contra la inteligencia* (lo que he llamado el populismo industrial, que es también un capitalismo pulsional); ii) sea que se distinga del biopoder, y en este caso es el objeto de *regulaciones* por la potencia pública al servicio de una psicopolítica que se vuelve así, y en el mismo golpe, una noopolítica (por ejemplo desarrollando un nuevo “espíritu del capitalismo”).

La cuestión del cuidado es también claramente la de los cuidados prodigados al cuerpo como carne de lo que vive y de los cuidados ofrecidos al alma, esa psiquis que a partir de Platón la filosofía griega no solamente distingue del cuerpo, sino que la *opone* a él. Esta *oposición entre los cuidados psíquicos y somáticos* (pero que son en los dos casos especies del género “cuidados”) constituye la apuesta de un diálogo de Platón (1979), *Alcibiades*, al que Foucault concede una importancia particular. En él se juega —nos dice él— un volteo en la cuestión filosófica del cuidado, que es de alguna manera (pues estamos a comienzos de la filosofía) la *vuelta original* de la filosofía.

Sócrates anima a Alcibiades a que tenga cuidado de sí mismo y a que se pregunte lo que es “tener cuidado de sí”:

Sócrates. —Es preciso mostrarse animoso, pues si tu hubieses caído en la cuenta de esto a la edad de cincuenta años, te sería difícil poner cuidado de ti mismo (*epimelesthai...*); pero ahora, precisamente, estás en la edad en la que conviene preocuparse.

Alcibiades. —Y al darse cuenta de ello, ¿qué es preciso hacer, Sócrates?

Sócrates. —Responder a las preguntas, Alcibiades [...] Pues bien: dime ¿en qué consiste el cuidado de sí mismo? (Platón, 1979, p. 255)

Michel Foucault confiere a este diálogo un estatuto excepcional porque en él se discierne el movimiento complejo que se juega en la filosofía entre dos cuestiones distintas, pero que (nos dice él) son aún indisolubles en aquella época: la del conocimiento y la del cuidado. Foucault muestra que, en este diálogo, Platón *somete* la cuestión del cuidado —de la *épimelesthai*— como poner cuidado, y de la *épiméleia*, como técnica de sí, al conocimiento (*gnôsis, epistēmē*). Y esta *nueva jerarquía de los principios* es lo que conducirá a un olvido progresivo de la cuestión del cuidado, en particular como *técnica* de sí, que desaparece así por completo entre los modernos.

La cuestión del cuidado *como técnica de sí* es la misma tardía en Foucault (pero es nativa en su obra que estudia ante todo el cuidado como medicina [Foucault, 1966]). Y ella se plantea en él como *pendiendo de la de la administración* (que en griego también se dice *épiméleia*) *de los hombres y de la vida*, cuya cuestión se esboza desde el siglo XVI, pero que solo se concreta con la burguesía, y como biopoder. La *épiméleia* es claramente tanto la técnica de sí como la administración de los asuntos públicos en general. Desde entonces, Foucault va a dedicarse a conectar estas dos cuestiones en aquella que llamará la gubernamentalidad.

El biopoder es una forma del cuidado; es una forma histórica del sistema de cuidado de la que se encarga el Estado como gubernamentalidad. En el curso de los años 1980, Foucault plantea que, para pensarla, se precisaba *también* pensar las técnicas de sí, para las que los griegos tenían un precepto: “*epimelesthai sautou*”, esto es, poner cuidado a sí mismo. Ahora bien, él muestra que el platonismo y luego el cristianismo han *ocultado* progresivamente esta tradición en provecho del mandamiento délfico formulado en el *Cármides* como en *Alcíbiades*: “*gnôthi seauton*”, conócete a ti mismo.

Episteme y disciplina (épiméleai, méléte)

Es menester reconstituir aquí el recorrido que va, en Foucault, de las tecnologías de poder al biopoder, las técnicas de sí y finalmente a la escritura de sí.

La edición de *Dichos y escritos* (Foucault, 1994) fue realizada, como se debe, para ordenar los textos según sus fechas de publicación. Estas no corresponden al orden en el cual Foucault abordó estas cuestiones. Y, en particular, “La escritura de sí”, artículo publicado por Foucault en la revista *Cuerpo Escrito* (y que apareció en 1983) aparece en esta edición mucho antes de “Las técnicas de sí” y “La tecnología política de los individuos”, conferencias pronunciadas en 1982 en la universidad de Vermont. Ahora bien, me parece que “La escritura de sí” va un paso más allá de la conferencia sobre “Las técnicas de sí”. Este paso permite encarar, a partir de los análisis foucaultianos del biopoder, la cuestión del psicopoder y de la noopolítica.

Releyendo estos textos en este orden, y ante todo *Vigilar y castigar* (Foucault, 1975), luego *Las mallas del poder* (conferencia pronunciada en 1976) (Foucault, 1999), donde está sintetizada la cuestión del biopoder⁷, necesario hacer tres observaciones previas:

⁷ Que fue abordada desde los primerísimos trabajos de Foucault sobre la medicalización, en el surco de Georges Canguilhem, y luego la cuestión de la norma de la que *Vigilar y castigar* hace un tema.

1. A comienzos del siglo XXI, lo que Foucault había definido en los años 1970 como biopoder, ha mutado fundamentalmente. Analizar nuestra época presente en los términos con los cuales el describe el biopoder puede conducir a disimular la especificidad de nuestra situación.

2. Si pensó las psicotécnicas de la atención, a título de lo que constituye en él las técnicas de sí, del cuidado y de la preocupación de sí, luego de *La escritura de sí* —es decir, de la individuación *via* las *hypomnémata* que constituían así nootécnicas— descuidó extrañamente el momento de la socialización de los nootécnicas como técnicas de sí que se volvían técnicas del nosotros por la laicización de lo que habrá sido instruido —y en el surco de lo que Sylvain Auroux llama la segunda revolución de la gramatización— primero por la Iglesia luterana y después por la orden de los Jesuitas. Dicho de otro modo, su estudio de las sociedades disciplinarias le conduce a borrar las cuestiones psicotécnicas y nootécnicas que se le plantean a la escuela religiosa y luego laica, así como a borrar lo que diferencia las formas religiosas de enseñanza de la instrucción laica, pública y obligatoria.

3. Su análisis de la escuela como establecimiento disciplinario, donde la disciplina es la del ejército, no la del saber, y donde la normalización y la individualización son producidos por lo que él llama un “aparato de escritura” (Foucault, 1976, p. 195), ignora totalmente el hecho de que la escritura, en tanto que tecnológica y más precisamente en tanto que psicotécnica de la atención, es también farmacológica, y puede *igualmente* constituir un aparato de *desindividuación por la individualización* como un *proceso de individuación al servicio de un sí mismo*, como “escritura de sí”, lo cual constituye uno de los últimos temas de Foucault poco después de su estudio de las técnicas de sí.

El estatuto de la escritura es muy ambiguo en el pensamiento de Foucault; unas veces es resaltado como poder de individuación, otras veces es considerado de manera unilateral como tecnología disciplinaria y en otras ocasiones es totalmente ignorado. Por ejemplo, en *¿Qué son los lucas?*, que es publicado en 1984⁸, es decir, después de *La escritura de sí* (mientras se mete totalmente en un callejón sin salida sobre las cuestiones de la escritura y de la lectura que condicionan la argumentación de Kant), Foucault analiza la cuestión de la *Aufklärung*, y con ella la cuestión de la mayoría de edad que Kant define como el fruto de un proceso de conquista histórica.

⁸ Este texto, que fue publicado en Estados Unidos por Paul Rabinow (1984) en *The Foucault Reader*, es retomado en *Dichos y escritos II* (Foucault, 1994, p. 1381) y en “¿Qué es la ilustración?” en *Estética, ética y hermenéutica* (Foucault, 1999). No debe confundírsele con un artículo publicado en *el Magazine Littéraire* en mayo de 1984 bajo el mismo título, que retoma un extracto de un curso pronunciado en el Collège de France el 5 de enero de 1983, y que es retomado en *Dichos y escritos II* (Naranjo y Paláu, 1985 p. 1498).

La consciencia de adulto, *que escribe* ante un público de consciencias adultas *que leen esos escritos*, es una definición de la mayoría cuyo carácter perfectamente tecnológico⁹ no es notado ni siquiera por Foucault, es decir, aquí: inscrito en un *aparato de escritura* que es también una *sociedad*. Su propia lectura sabia del texto de Kant, ante el público de lectores que somos nosotros de su propio texto a través del cual nos invita a leer el de Kant (y a leerlo como él: *olvidando* esas diferentes escenas de lectura y escritura), *borra* en el mismo golpe las cuestiones de la lectura y de la escritura del proceso histórico del que habla Kant.

Ahora bien, esta borradura es una consecuencia de la posición de conjunto que Foucault adopta en los años 1970 sobre las tecnologías de poder; donde ellas son esencialmente disciplinarias y somáticas y su gran cuestión es el cuerpo. Desde entonces, el olvido de la escritura y de la lectura, que forman el dispositivo de producción de la mayoría en que la época organológica de la formación de la atención es perfectamente congruente con el hecho de la institución escolar —cuya cuestión es abordada en *Vigilar y castigar* bajo los temas del “buen encauzamiento” y de la vigilancia (Foucault, 1976, p. 175 en adelante) (pero que no es analizada como instrucción pública)—, no tiene otro sitio en la biopolítica. Esta, como elemento del dispositivo disciplinarios de encauce y de *racionalización*, se entiende aquí exclusivamente en el sentido de *normalización*, dado que no establece ninguna relación entre escuela, técnicas de sí y escritura.

Ahora bien, las referencias a la escuela como dispositivo de vigilancia se apoyan esencialmente (en *Vigilar y castigar*) en textos fechados entre 1669, *Instrucción metódica para la escuela parroquial* (Foucault, 1976, p. 194), y 1828, *Conducción de las escuelas cristianas* (Foucault, 1976, pp. 183, 191); aquí sólo se habla de enseñanza religiosa y de escuelas militares. Pero nunca se tematiza, en este contexto, el origen espiritual de los nootécnicas que allí se enseñan ni, por tanto, su carácter precisamente nootécnico. La escuela y el colegio instituyen simplemente una técnica disciplinaria como las instauradas por el ejército, luego por la fábrica y, por último, la prisión. Y en *Las mallas del poder*, Foucault (1999, pp. 235-254) escribe que el preceptor deja su lugar al vigilante. Él reencuentra en la escuela la misma lógica que la del panóptico, donde la posición de los alumnos sentados frente al profesor (que puede así ver el conjunto de la clase) permite una “administración” de los alumnos como permite en la prisión la de los detenidos.

Aquí, Foucault no hace ninguna referencia a las consideraciones de Kant sobre esta cuestión de la disciplina del cuerpo que impone la estación sedente en clase. Ahora bien, estas plantean la cuestión *organológica* de la formación

⁹ Cfr. en particular Foucault (1994, t. 4, p. 1385).

de los hábitos del cuerpo *requeridos* para la obtención de un cierto *tipo de atención con miras a formar una mayoría que se oponga al amaestramiento*; y a la bajeza a la que tiene en la mira, así como a la pereza de la que procede; proceso de sujeción que es también una individualización en la sumisión. Al contrario de Kant, Foucault plantea que ese dispositivo escolar está esencialmente consagrado a una tal corrección para formar seres sumisos.

En la escuela analizada por Foucault, como dispositivo de vigilancia, no se trata de formar una atención ni de crear las condiciones corporales de la técnica del *nosotros* que convoque la mayoría (y que Condorcet busca también en la educación), sino de darse los medios de clasificar los individuos de tal manera que cada uno esté en su sitio (Foucault, 1999).

Sin embargo, acá se ha descuidado totalmente el papel del maestro en tanto que encargado de formar *por medio de una disciplina que no es la de vigilancia*, sino de integración en circuitos de transindividuación *regulados por conceptos y no por normas*. Es un *nosotros* intergeneracional, y sin embargo racional, como formación de una atención de adulto en el sentido de que se ha vuelto accesible a la mayoría de los alumnos a partir de la instrucción pública obligatoria.

Esta *inatención foucaultiana* a lo que le habría permitido al propio Michel Foucault individuarse como ser mayor, como escritor y como profesor del Collège de France se traduce por lo que *Las mallas del poder* habla del vigilante que reemplaza al preceptor, pero no habla del cuerpo de profesores que constituye la instrucción pública, luego la educación nacional, sino para evocar las escuelas normales como lo que vendría a imponer una norma (el profesor que es descrito como un vigilante no lo es como enseñante; está *reducido* al estatuto de “peón”) y por el hecho de que no propone ningún análisis de los motivos y de las consecuencias de la *alfabetización*. Por lo demás, la historia de las transformaciones de la escuela ha sido totalmente descuidada.

Si se trata claramente de un asunto de escritura en *Vigilar y castigar*, es a través de la cuestión del “aparato de escritura” que está puesto al servicio de un sistema de vigilancia y de individualización (Foucault, 1976, p. 195). En ningún caso se trata como lo que *también* podría organizar un acceso a sí mismo y al cuidado que él constituye como *épiméleia*, es decir, como esa disciplina y esa *mélètè* (el propio Foucault subraya que esta es la radical de *épiméleia* que puede significar tanto el cuidado de sí como la administración —ya lo hemos visto—) que intensifican la autonomía a través de la escritura *de sí* y constituye, por ello, *lo contrario* de lo que describe Foucault, a saber: un aparato de escritura al servicio de *otra suerte de disciplina* que incorpora las clases y comienza por la sumisión, el control y la individualización de los cuerpos que ella hace posible como aparato de vigilancia. Kant muestra, sin embargo, que esta dimensión

corporal de la disciplina es una condición de sí que supone la mayoría y que es, a la vez, obediencia a la ley y consciencia crítica.

Es al servicio de una tal argumentación que Foucault muestra cómo y por qué el examen —sea escolar o médico— es una técnica disciplinaria y de vigilancia:

El examen hace entrar [...] la individualidad en un campo documental. [...] El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. (Foucault, 1976, pp. 193-194)

Estos constituyen un “poder de escritura”. Es la prueba de que este examen no parece tener para Foucault *nada* que ver, en la escuela, con una escritura de sí. Sin embargo, yo mismo me acuerdo muy bien de la exaltación en la que me ocurría (rara vez es verdad) experimentar tales pruebas; y recuerdo todavía cómo la *obligación* escolar me procuró a veces un verdadero *sentimiento de elevación*¹⁰.

Un tal poder de escritura que forma toda una serie de códigos de la individualidad disciplinaria (Foucault, 1976, p. 194) es evidentemente, tal como la describe Foucault (es decir como vigilancia), lo que constituye la vida escolar *ordinaria*. La cuestión es solamente saber si es preciso pensar las cosas *desde su ordinario* o desde lo que puede producirse, en ese ordinario y gracias a él, de *extraordinario* como *exceso* al servicio del cual estaría el tal ordinario y al cual se trataría de acceder, por ejemplo, como conquista de una mayoría contra la pereza y contra la flojera.

La heurística de la decepción y la retórica del no... más que... frente al envite farmacológico

Hubiera sido muy ordinario, en el curso de los sombríos años 1970, reivindicar —a nombre de la lucha contra las “ideas recibidas” y las “ideologías”— una *heurística deceptiva*; se hubiera vuelto trivial pretender mostrar que lo que se

¹⁰ Este fue el caso cuando un día entré en oposición con uno de mis profesores, precisamente en el curso de un examen oral, lo que entonces se llamaba un “interrogatorio”. Pienso aquí en la señora Risbec, que fue mi profesora de matemáticas en cuarto y que además era mi directora de curso. Recuerdo en particular un día en que ella me hizo demostrar un teorema sobre la base de una enseñanza salida del manual de geometría de Lebossé y Hemery. Al final de mi demostración, ocurrió que ella y yo no estábamos de acuerdo sobre la interpretación de la demostración propuesta por los dos autores. Al final de ese año escolar, la señora Risbec me hizo repetir esa materia con el pretexto de que yo era demasiado joven con respecto a mis compañeros de clase. A partir de aquel día, le cogí pereza al colegio y abandoné el liceo tres años más tarde, en el curso del año 1968, habiendo pasado brevemente por las barricadas de la calle Gay-Lussac sin haber creído nunca en aquello. Vuelto padre, conocí el trabajo bien pronto y me volví militante tanto para cultivarme (sin la escuela de la República y en la escuela de la vida) como para combatir lo que me parecía la amenazadora estupidez. Solo fue cuando mi propia tontería me condujo a prisión que pude finalmente regresar a la geometría, al espíritu de contradicción y a la lógica de la demostración teniendo que ver con lo que nosotros, los filósofos, llamamos el juicio apodíctico. Pensaba entonces con bastante frecuencia en la señora Risbec y algunos otros profesores de esos años mozos, a los que (como es el caso del señor Passage, un profesor de francés con un apellido bien bello y bien preciso) les debo mucho.

presentaba como idealidades a los ojos de la filosofía solo habría constituido finalmente un tipo particularmente sutil de creencia en la historia política, económica, moral e intelectual de Occidente, es decir, principalmente a propósito de la Europa occidental. Desde entonces, esta historia aparecerá como una ilusión o una serie de ilusiones, para no hablar de un tejido de ellas, y no simplemente como religión, sino como todo lo que habría pretendido ser institucionalmente puesto al servicio del bien común tanto como individual.

Toda la cuestión es evidentemente aquí la carga ideológica de esta lucha contra la ideología, que perderá poco a poco (como concepto filosófico heredado de Marx) todo crédito. Este concepto de ideología estaba de alguna forma roído por un poder corrosivo autoinmunitario (en el sentido en que Jacques Derrida habría explorado una tal lógica). Así como Marx habrá mostrado que el derecho servía para enmascarar y legitimar la espoliación del trabajo, Nietzsche y Freud habrían mostrado cómo la moral estaba al servicio del control social y del resentimiento. Entonces era de buen tono revelar al mundo ingenuo que todos esos bellos discursos —sobre la formación de los alumnos, por ejemplo— estaban de hecho al servicio de una máquina de Estado disciplinaria, y que cuando un profesor creía enseñar en realidad vigilaba.

Un tal punto de vista es triste y profundamente falso (cualquier profesor que ame todavía su oficio lo sabe, y existen aún muchos profesores así por muy desafortunados que puedan estar frente a una situación que se ha vuelto intolerable). Pero un punto de vista tal también es terriblemente performativo, es decir, históricamente desmoralizador; instala en una época histórica de la desmoralización una especie de depresión económica del espíritu y de la energía libidinal en la que consiste. Esta energía ordinaria y extraordinariamente está consagrada a ser sublimada en proyecto social, e incita a la renuncia (no solamente a la renuncia *de sí*, de la que hablará Foucault como causa cristiana del olvido de la *épiméleia* y del precepto *epimelesthai sautou*, sino a la renuncia a todo).

Este estado de espíritu *revelador de decepciones*, al imponerse a través de grandes figuras salidas de la Escuela Normal Superior en Francia, saca su potencia performativa (después de la enorme decepción de esa especie de aborto histórico-político que habría sido 1968) de un discurso de denegación¹¹ basado en la retórica del *no... más que... en futuro anterior*; por ejemplo: la escuela *no habría sido más que un dispositivo disciplinario*; o también que el pensamiento político *no habría sido más que un gran relato* (lo que quiere decir, de

¹¹ En el medio de los truhanes, se habla de "enterarse". Un "enterado" es el que *sabe* que esto *no es* en realidad *más que* aquello, por ejemplo, que este café en una pantalla es para otras actividades, que fulano es un informante o que tal personalidad influyente es corruptible, etc. Es la visión de un mundo *esencialmente constituido por la mentira y la astucia*; los que no se enteran son "lerdos".

hecho, que estamos condenados a administrar la economía, no existe ya economía política). Tales enunciados son tentativas de universalizar y de racionalizar los fracasos históricos de una generación de pensadores, de militantes y de actores públicos. Hoy pagamos el precio: vivimos en lo que se presenta solamente como un desierto: el nihilismo cuyas versiones más sutiles son estos discursos y, en efecto, son las más *reveladoras*. Y sin embargo...

En cuanto a lo corriente, es seguro que el aparato de escritura caracterizado por Foucault, que forma el establecimiento escolar disciplinario (como se habla del batallón disciplinario) y donde la disciplina es reducida a la vigilancia sin la menor atención a lo que hace de una disciplina un saber, describe por entero lo que se prosigue actualmente a través de las tecnologías puestas en operación por la cognición de la atención y la economía de la atención para sustituir toda forma de atención por un sistema de retención automatizado, que es también un “poder de escritura”. Sobre este aspecto, Foucault (1976) hace la arqueología sin saberlo:

Estos códigos [los de la individualidad disciplinaria] eran todavía muy rudimentarios, en su forma cualitativa o cuantitativa, pero marcan el momento de una “formalización” inicial de lo individual en el interior de las relaciones de poder. (p. 194)

Lo que será en 1983 el soporte de la escritura *de sí*, que formará *también* un “campo documental”, una “red de escritura” y un “espesor de documentos” escritos, es en 1975 *lo que constituye su contrario*: un “poder de escritura” que instala un campo de vigilancia y de gestión de particulares desingularizados y desindividuos por su “individualización” (pues lo particular es la negación de lo singular [Stiegler, 2005a, p. 46 y ss.; Stiegler, 2005b, p. 99]; pero Foucault no ha dicho nada sobre ello en su digresión sobre la ciencia de los individuos como origen de las ciencias humanas y sobre el origen aristotélico de la cuestión [Foucault, 1996, pp. 195-196]).

Dicho de otro modo, *tenemos que ver (en lo que describe tan brillantemente Foucault en 1975 y 1976) con una farmacología cuya “poder de escritura” es una época*. Ahora bien, *Foucault borra este carácter de época y, por lo mismo, borra también el carácter farmacológico de las tecnologías de poder en general*; tiende desde entonces a plantear, en la tercera parte de *Vigilar y castigar* (que se titula “Disciplina”), que la escuela es *en sí* un sistema disciplinario. Del mismo modo, borra su dimensión *organológica* en tanto plantea una cuestión farmacológica, que es *la cuestión política propiamente dicha* como formación de un sistema de cuidado del que el biopoder es un estadio y una capa histórica, pero que quizás no da cuenta de *todo* lo que atraviesa y trabaja una época así, ni siquiera posiblemente de lo esencial (Foucault, 1976).

Es difícil, por no decir totalmente imposible, dar cuenta de una época; lo único que ahí se puede hacer es seleccionar materias que soporten argumentos producidos posteriormente. Que no haya la menor huella de Condorcet y de Ferry en esos discursos sobre la escuela, y que la cuestión kantiana de la escritura y de la lectura ni siquiera se subraye, son los resultados de una selección al servicio de una toma de partido que tiene sus méritos; es una suerte de *épokhè* al servicio de un nuevo método y de una heurística que, por decepcionante que pueda ser, sigue siendo sin ninguna duda formidablemente fecunda.

Pero que Foucault no cuestione en ninguna parte la posibilidad que lo que él describe (y que desenrolla las consecuencias sociales del proceso de gramatización) sea una *tendencia* en el campo farmacológico abierta por las tecnologías de poder —que son *también* tecnologías de saber y, por tanto, el campo disciplinario en el sentido de Foucault (como control y sujeción de los individuos) solo sería un polo frente a otro polo que sería el campo de las disciplinas que forman el saber (y como relaciones discursivas basadas en las técnicas de sí)— no es simplemente una toma de partido; es una *incoherencia* con sus propio método y con sus resultados. Dicho de otra manera, la fecundidad del *no... más que...* solo es fecunda con la condición de ser criticada, y el tiempo de esta crítica ha llegado hace rato.

Desde que no se reconecte ni interrogue esta multidimensionalidad *contradictoria* tanto de las disciplinas como de las tecnologías (como saber y como poder), Foucault descuida por completo el origen *espiritual* de la disciplina en las escuelas religiosas que, sin embargo, hicieron precisamente el puente con las técnicas de sí cristianizadas y de la que los *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola son un canon. Asimismo, y correlativamente, no ve en ninguna parte emerger el conflicto entre las instituciones de programas (cuyos elementos son las escuelas, las escuelas normales, la Escuela Normal Superior y el Colegio de Francia donde él mismo termina su vida profesional de profesor) y las industrias de programas que reconfiguran bien en profundidad la cuestión del biopoder y de la biopolítica como época de las psicotecnologías. Ahora bien, este conflicto es la realidad de lo que él mismo, en una página *contra la disciplina escolar* (y que aparece después de todo bastante estupefactiva), describe como el “poder de la Norma”¹². Desde entonces, este discurso se revela extremadamente teórico y muy normalizado en efecto.

Por esto, incluso si él le responde a una pregunta de Michelle Perrot, que [...] los reformadores del siglo XVIII que han concedido a la opinión un poder considerable

¹² “Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones [...] Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault, 1976, pp. 187-188).

[...] desconocían las condiciones reales de la opinión, los "media", una materialidad que está aprisionada en los mecanismos de la economía y del poder bajo la forma de la prensa, de la edición, y más tarde del cine y de la televisión. (Barou, 1980)

Él mismo descuida profundamente esas materialidades y sus efectos orgánicos y farmacológicos sobre los cuerpos, las almas, las organizaciones, la individuación psíquica, la individuación colectiva y la individuación técnica. Esto se manifiesta en su lectura de Kant (que sin embargo evoca explícitamente el dispositivo entre escritura y mayoría) y en su análisis de las sociedades disciplinarias y del biopoder en general.

No hay apuesta farmacológica para Foucault, y es un problema fundamental para una filosofía que se presenta, a fin de cuentas, como un pensamiento del cuidado y de sí. Ahora bien, la retórica del *no... más que...* es por regla general una renuncia a cargarse con las ambigüedades del *pharmakon*. Sin duda que nadie escapa a esto; este es el carácter eminentemente astuto de lo que Derrida llamó la "lógica del suplemento", en la cual yo creo que él mismo se varó a veces¹³.

En sus análisis de la institución escolar, Foucault nunca presenta la instrucción pública como un proceso histórico que pasa por las Luces, es decir, por la modernidad en el sentido que él le da a esta palabra comentando a Kant. Y sobre todo, recíprocamente, no parece ver el desarrollo del poder del mercadeo y de la regresión histórica que él constituye como especificidad de nuestra época mundializada, lo que lo exime de problematizar la potencia de las industrias de programas, es decir, de ese mercadeo del que ellas son los órganos. Por consiguiente, él no puede ver de manera evidente la guerra de esta ciencia de las sociedades de control, que es el mercadeo libra contra las instituciones de programa.

Mi hipótesis es que más acá o más allá de esos elementos del contexto de decepción sobre el resultado inevitable de lo que será pensado como fin de la filosofía y deconstrucción de la metafísica, las cuestiones que se le pueden objetar a las tesis más conocidas de Foucault *a partir de la lectura de sus textos tardíos* son consecuencias, a la vez, de una muerte prematura de ese gran heredero del pensamiento de Canguilhem y de un método de interpretación que se despliega en *Las palabras y las cosas* (1966) con el concepto de *épistémè* en el surco del *Nacimiento de la clínica* (1966) y luego en *La arqueología del saber* (1969) en ruptura con *Las palabras y las cosas*, pero manteniendo el mismo enceguecimiento que es, a saber, una *total inatención al proceso de gramatización*. Estas

¹³ Me expliqué sobre el asunto en *Las prótesis de la fe y la fidelidad a los límites de la deconstrucción* (Stiegler, 2000, p. 237), y en *Piel de zapa* (Stiegler, 2006, p. 10).

consecuencias se mantienen luego con el concepto de dispositivo en *Vigilar y castigar* (1976)¹⁴ y en la *Historia de la sexualidad* (1976).

Referencias

- Barou, J.-P. (1980 [2019]). *El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault*. (J. Varela y F. Álvarez-Uría, trads.). Escuela de Filosofía Universidad Arcis. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/EI%20ojo%20del%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1966). *Nacimiento de la clínica. Arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (tomos 1-4.) Gallimard.
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III* (pp. 235-254). Paidós.
- Husserl, E. (1990). *La crisis de las ciencias europeas*. Crítica.
- Naranjo, J. A. y Paláu, L. A. (1985). Un curso inédito. *Sociología: Revista de la Facultad de Sociología de Unaula*, (8-9), 90-95. <https://bit.ly/3hszXkd>
- Platón. (1979). *Obras completas*. Aguilar.
- Robin, L. (1968). *Platon*. PUF.
- Stiegler, B. (2000), La fidélité aux limites de la déconstruction, *Alter*, 8.
- Stiegler, B. (2005a). *Constituer l'Europe 1*. Éditions Galilée.
- Stiegler, B. (2005b). *Constituer l'Europe 2*. Éditions Galilée.
- Stiegler, B. (2006). La peau de chagrin ou L'accident franco-européen de la philosophie d'après Jacques Derrida. *Rue Descartes*, (52), 103-112. <https://doi.org/10.3917/rdes.052.0103>
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*. Flammarion.

¹⁴ Igual que en *Las palabras y las cosas*, el cuadro juega un papel importante en esta arqueología de la vigilancia: "Importancia decisiva por consiguiente de esas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo". (Foucault, 1976, p. 195). Ahora bien, el encuadramiento es lo que resulta del foliado del libro impreso, y permite la formación de un espacio de objetivación que sostiene un tiempo de la subjetivación (que yo prefiero llamar una individuación psíquica y colectiva); es un fruto de lo que Auroux designa como la "segunda revolución tecnológica de la grammatización".

Biopoder, psicopoder y gramatización*

Bernard Stiegler

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

De la producción al consumo

Los trabajos de Michel Foucault sobre la biopolítica y sobre las técnicas de sí constituyen, en su conjunto, una reflexión sobre la sexualidad y una discusión con el psicoanálisis. Es este objetivo el que conecta a estas problemáticas; no es solamente la técnica. O más bien: la técnica es la manera específica que Foucault tiene de plantear la cuestión de la sexualidad; piensa tras la estela de Freud y de Lacan lo que distingue instinto, pulsión y deseo, pero rebasa el examen de estas cuestiones exclusivamente a título de la constitución de la prohibición, la ley y la represión (Foucault, 2007, pp. 29-34) (como se lo trata igualmente por tradición en etnología [Stiegler, 2006; Foucault, 1999, pp. 235-254]). Por esto, Foucault se da como programa pensar el poder no a partir de la ley, sino a partir de sus tecnologías. Lo que hace que el instinto pase al estadio de la pulsión es el poder *como tecnología*, por donde *Foucault introduce la técnica en la constitución del deseo*.

Sin embargo, algo permanece oscuro en cuanto a la *situación* de esta cuestión de la tecnología; Foucault nunca interroga aquí el carácter tecnológico *de la ley misma*, y ello por la misma razón que hace que él no explore la cuestión *específica* de la escuela entre las instituciones disciplinarias. De la misma manera como la disciplina *escolar* es precisamente *ante todo*, en el *skholeion*, *la disciplina que constituye el saber racional* y por ello una introducción a la *épiméleia*, a la *mélète* y a las técnicas de sí como diversos tipos de disciplinas, es decir, de formación de la atención, *pero que comparten precisamente con la ley el hecho de ser técnicas de la letra*; el derecho es lo que literaliza y gramatiza las existencias al tramar

Cómo citar: Stiegler, B. (2021). Biopoder, psicopoder y gramatización (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 263-284. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a12>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Stiegler (2008, cap. 8, pp. 301-325).

Agradecemos la editorial Flammarion permitir el acceso del libro en francés para la versión en español del capítulo 7. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 6 de febrero de 2021.

Aprobado: 20 de febrero de 2021.

allí nuevas reglas en los procesos de transindividuación y seguir dispositivos intergeneracionales perfectamente homogéneos con los circuitos de transindividuación por donde se forman las disciplinas del pensamiento racional, con las cuales el derecho forma en esto “regularidades discursivas”¹.

Hay algo de común a las tecnologías de poder y a la ley, que es precisamente la técnica hipomnésica que constituye la base de las psicotécnicas que forman la *épiméleia*. Ahora bien, estas psicotécnicas de sí son esas a las que la escuela introduce desde la antigüedad, pasando por la iglesia hasta la escuela laica, para un *sí mismo* que, en la *modernidad*, se vuelve así un *nosotros*; el *nosotros* de la mayoría (liberado del dogma religioso) que piensan Kant y Condorcet. No preguntarse por la duplicidad esencial del *pharmakon* que aquí aparece es cerrarse a la posibilidad de pensar los otros tipos de *pharmaka* que constituyen las psicotecnologías movilizadas por el cine y por la televisión, y sus efectos sobre la individuación psíquica y colectiva, es decir, sobre sí mismo.

No cabe duda de que, al filo de este recorrido, Foucault busca precisamente conjugar todos esos temas en el sentido de una cuestión de sí que tiende hacia la individuación en tanto que ella es indisociablemente psíquica y colectiva (individuación que él llama una subjetivación): “Me intereso cada vez más en la interacción que se opera entre sí y los otros” (Foucault, 1990a).

Esta interacción, que está en el corazón de la subjetivación, constituye la cuestión de la gubernamentalidad. Pero en el momento en que él muere, esta conjugación aún no había tenido lugar. Creo que esto tiene que ver, por una parte, con que, desde *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1968), existe una ausencia de problematización de la cuestión de la letra y de la república de las letras, es decir, desde los efectos de la imprenta en el Renacimiento y en la época clásica hasta la Ilustración y posteriormente.

Por esto, cuando hace aparecer ¿Qué es la ilustración?, un año después de la publicación de *La escritura de sí*, donde la escritura aparece como la condición de la constitución de sí tal como se proyecta siempre ya hacia los otros² por ese vínculo que constituye el *pharmakon* (que también puede desliar y envenenar al sí mismo, pero este tema no es abordado por *La escritura de sí*), Foucault (1983) está de alguna manera impedido por sus trabajos anteriores a remarcar el papel que juega la técnica de la escritura en la formación del concepto kantiano de mayoría. Y, a fin de cuentas, no plantea en ninguna parte la cuestión farmacológica que, sin embargo, es esencial a toda terapéutica, medicalización y a toda

¹ “Las regularidades discursivas” es el título de la segunda parte de *La Arqueología del saber* (Foucault, 1970a, pp. 33-127).

² En particular en tanto que arte epistolario, cfr. Foucault (1983, pp. 3-23).

cuestión del cuidado y de la *épiméleia*: no hay medicina sin esta farmacopea³, lo que, hechas todas las cuentas, quizás sea la verdadera cuestión del poder.

Pero se me objetará —en cuanto al papel de la escritura en la formación de la mayoría que sería la *Aufklärung* según Kant— que este último no parece conceder importancia a lo que escribe sobre la escritura y la lectura, como si él no hubiera leído lo que ha escrito en tanto sabio delante de nosotros que lo leemos. Ahora bien, Foucault subraya tan precisamente la importancia de la letra y de la escritura que uno no puede dejar de decirse que aquí la inatención de Foucault a esta cuestión en Kant (a la cual el propio Kant está extrañamente tan poco atento) procede de un mecanismo que se parece mucho a una denegación. Esta denegación es la metafísica misma, como estadio organológico y *sucesión de épocas de disimulación del organon* (es decir del *pharmakon*) por el *organon* (por el *pharmakon*), lo que se traduce en Kant por una teoría del esquematismo⁴ sobre la que es preciso preguntarse hasta qué punto pesa sobre la arqueología foucaultiana.

En *Las mallas del poder*, Foucault (1999) se inscribe por el sendero de Marx cuando este plantea (igualmente contra el juridismo en materia de teoría del poder) que no hay un poder, sino muchos: el taller, el ejército, la esclavitud, la servidumbre, etc. (p. 239). Es necesario hablar de los poderes y “tratar de localizarlos en sus especificidades históricas y geográficas” (Foucault, 1999, p. 240).

Ahora bien, me parece precisamente que el *biopoder*, que el propio Foucault se dedicó a describir histórica y geográficamente (y tan poderosamente localizándolo en Europa), *ya no es* lo que trama *nuestra* época. En este sentido, este concepto *no puede* dar cuenta (sin ser renovado) de la especificidad del psicopoder *psicotecnológico*, de la nueva situación del biopoder que de ello resulta ni, por tanto, de la “biopolítica” tal como ella se vuelve una psicopolítica que ya no tiene que ver con los Estados nacionales (y con instituciones de programas), sino con potencias económicas desterritorializadas (y con industrias de programas) que constituyen nuevas relaciones discursivas y no discursivas, es decir, nuevos dispositivos.

Con las tecnologías de poder nace la actuación. Su objetivo, dice Foucault (1999), ya no es “impedir” (como lo hace el poder de la prohibición que prescribe la ley, y a partir del cual el psicoanálisis piensa la transformación del instinto en pulsión, ella misma ligada por la libido en tanto que dispositivo de censura), sino

³ ¿Cómo pensar la medicina moderna sin pensar el papel que en ella toma el medicamento, y cómo no pensar el biopoder médico como nacimiento de la industria farmacéutica? Ahora bien, Foucault (1970b) no le concede ningún sitio a estas cuestiones en *Naissance de la clinique: Une archeologie du regard médical*.

⁴ Es la tesis que he sostenido en *La técnica y el tiempo 3* (Stiegler, 2005, pp. 72 y ss.).

“optimizar” (p. 241) (y esto es también lo que claramente describe Weber como proceso de racionalización y desencantamiento)⁵. Por tanto, sería igualmente necesario interrogar aquí todo lo que —por ejemplo, en la ley que instituye la instrucción pública obligatoria— obliga precisamente en tanto abre un derecho de saber y, en esto, no se reduce a un impedimento. Por el contrario, instaura una potencia positiva de sublimación como disciplina de transindividuación que instituye políticamente la mayoría que constituía la esencia de la *Aufklärung*.

La actuación sistemática y tecnológicamente buscada con la ciencia del poder, que viene luego del Renacimiento, conduce a las sociedades disciplina-rias como dispositivos organológicos. Es, por ejemplo, el fusil que, como órgano técnico⁶, impone la formación de un nuevo cuerpo de ejército, es decir, de una organización social disciplinaria que requiere el desarrollo de competencias por las cuales los individuos (soldados en el ejército, productores en la fábrica, niños en la escuela, etc.) adquieren un valor por la interiorización en su organización psíquica y somática del funcionamiento del órgano técnico, que es también su individualización en y por la “máquina de producción”.

Ahora bien, esta *individualización* (que es una *particularización*) conduce a la *desindividuación* (como lo habrá mostrado Marx, y sobre todo Simondon [2008, pp. 131-137] a partir de Marx). No se trata de una interiorización individualizadora, ni la disciplina de esta tecnicidad es la constitución de un sí mismo; al tender hacia la automatización, ella expropia los individuos de todo saber. Las tecnologías de poder conducen necesariamente (como gramatización) a la exteriorización de los saberes en las máquinas sin otra interiorización que aquella por la cual el individuo le “sirve” al sistema (el cañón, la máquina, el aparato). Al menos en esta lógica del *pharmakon* que es el biopoder, se trata en verdad, por la “disciplina”, de *liquidar la atención* y de *formar un cuerpo social de menor “de edad”* explotable como un puro recurso viviente de producción, lo que Marx llamaba precisamente la fuerza de trabajo. Además, esta lógica se extiende en el siglo XX al consumidor; pero esto es precisamente lo que la teoría del biopoder no permite pensar.

Con esta tecnología política que es la disciplina, es necesario —en el ejército, la fábrica y a escuela, pero también por la administración que forma en

⁵ La proximidad de los análisis de *Vigilar y castigar* con los de Weber es a veces sorprendente.

⁶ En *Las mallas del poder*, Foucault (1999) escribe que es menester “hacer no solamente la historia de las técnicas industriales, sino también la de las técnicas políticas”. Esto significa que la organología es de las organizaciones sociales como de los artefactos materiales que llaman las técnicas; y esto es lo que no comprendió Deleuze (Stiegler, 2004, p. 24). Pues el fusil como órgano técnico es lo que requiere una organización social compatible con su uso y capaz de asegurar la formación de los individuos y su administración racional según sus competencias (su individuación, precisamente) que se trata pues de evaluar.

esto una policía en el sentido amplio—, “controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues, por los cuales llegamos a alcanzar los átomos sociales mismos, es decir los individuos” (Foucault, 1999, p. 244). Esto se hace para explotar mejor el valor de la población que así se ha formado, lo que confiere un papel fundamental, funcional y nuevo al aprendizaje y, más generalmente, a la educación. El ejército, la fábrica y la escuela operan de la misma manera, según Foucault, para poner en su sitio una tecnología individualizadora —es decir, *desindividuante*— al servicio de una política “que apunta en el fondo a los individuos hasta en sus cuerpos, en sus comportamientos [...] hasta anatomizarlos” (Foucault, 1999, p. 246).

Esta tecnología del poder, que es una “anatomía política”, no es, sin embargo, el biopoder propiamente hablando. Pues este no se ejerce sobre sujetos, sino sobre poblaciones “de seres vivos atravesados, comandados, regidos por procesos, por leyes biológicas” (Foucault, 1999, p. 246) por el dominio de las cuales se trata de utilizar esta población como “máquina para producir”.

Pero, precisamente, la cuestión del biopoder no es tanto *hoy* la de “utilizar la población” para la *producción* como la de constituirla en mercados para el *consumo*. Y es aquí donde los análisis de Foucault no pueden sernos suficientes. Lo que él describe —que es a fin de cuentas la génesis del Estado que se encamina hacia la revolución industrial con la conquista del poder por la burguesía— establece las condiciones de formación del capitalismo típico del siglo XIX (tal como lo habría descrito Marx) y cuya primera preocupación es la producción. Pero el siglo XX encuentra cuestiones completamente distintas.

La cuestión del siglo XX es la revolución de los modos de existencia humanos que deben volverse modos de consumo al mismo tiempo que liquidan las mundologías en lo que se vuelve una economía industrial de servicios cuya base son las industrias de programas⁷. Es lo que conduce a la destrucción de los medios asociados, es decir, de los medios simbólicos, que son reemplazados por medios disociados (Stiegler, 2006b, pp. 50-55; Stiegler, 2006a, p. 29), es decir, medios cibernéticos. Y la ciencia de todo esto no es tanto la cibernética misma —(como lo creía Heidegger [Stiegler, 2006b, p. 41]) y que en realidad es un estadio de la gramatización—, sino el mercadeo que *prescribe* esta farmacología, y que hace de los niños prescriptores de sus padres, y de esos padres, niños grandes⁸. Así, el mercadeo es una *prescripción contra todo sistema de cuidado* y, en particular, contra todos los circuitos intergeneracionales.

⁷ Sobre este punto, cfr. Stigler (2006 b, p. 41)

⁸ “Nuestro papel no es ayudar a nuestros niños a seguir siendo niños, ni siquiera a volverse grandes niños, sino ayudarlos a volverse adultos, a volverse ciudadanos. Todos somos educadores” (Sarkozy, 2007).

Esta escena por donde el biopoder de Estado se vuelve el psicopoder del mercado no se juega tanto en Europa como en los Estados Unidos. Ella entra a Europa después de la Segunda Guerra Mundial y la invade literalmente a partir de los años 1970, poco después de 1968, en el momento en que sobreviene la crisis petrolera y la conmoción del Estado-providencia. Nosotros mismos, en el siglo XXI, seamos lo que seamos en todo el mundo industrializado, vivimos frente al embrollo colosal que habría inducido esta incuria, de donde ha desaparecido toda biopolítica (al ser esta siempre en Foucault el hecho de Estado), pero donde apareció que las psicotecnologías de este psicopoder, que arrasa la salud mental y física de las poblaciones, y en particular de los niños, en el porvenir de la economía mundial, conforman sistema con una forma de financiación ruinosa.

Esta destruye la inversión y la reemplaza por la especulación y, por ello, juega sistemáticamente al corto término contra el largo plazo. El verano de 2007 habría mostrado que esta incuria está de aquí en adelante en el principio mismo de la economía mundial, y eso habría dado una primera idea, aún confusa y débil, de los inmensos peligros que ella le hace correr a la humanidad planetarizada (Aglieta, 2007).

La otra disciplina; poder de escritura y escritura del saber

En una conferencia pronunciada en 1982 en la universidad de Vermont⁹ (un año antes de la aparición de *La Escritura de sí*), Foucault (1988) se refiere a menudo a Von Justi: “La policía gobierna, no por la ley sino interviniendo de manera específica, permanente y positiva en la conducta de los individuos” (p. 9).

Ahora bien, en la actualidad *es mucho más el mercado que el Estado* el que así interviene, es decir, *muy precisamente* “de manera específica, permanente y positiva en la conducta de los individuos”. Y en 1982 ya era evidente el caso. Pero me parece que Foucault no vio nada de esto. En desquite, esto será algo que subrayará Deleuze en 1990.

Es en la obra de Von Justi donde aparece el concepto de población y, con él, a partir de esos pensadores de la razón de Estado luego de la policía y de la “ciencia del Estado” que son Botero, Turquet y Lamare, se localizan los conceptos del biopoder. En el espíritu de Von Justi,

los elementos físicos o económicos del Estado (tomados en su totalidad) constituyen un medio del que la población es tributaria y que, recíprocamente, depende de la población. [...] el Estado debe ante todo velar sobre los hombres en tanto que población. Ejerce su poder sobre los seres vivos en tanto que seres vivos, y su política es, por consiguiente, necesariamente una biopolítica. (Foucault, 1988, p. 10)

⁹ Será publicada en 1988 con el título *la Tecnología política de los individuos*, en su original como *Technologies of the Self*.

Sin embargo (quizás objetaría aquí Kant), este viviente es noético; está dotado de una conciencia y es susceptible de pasar de la minoridad a esa mayoría sin la cual ninguna política digna de ese nombre es verdaderamente posible. La grandeza de Federico II habría estado en no haber reducido la política prusiana a su policía, aun cuando Prusia era precisamente el país de esta “ciencia del Estado”¹⁰. Incluso si tiene que obedecer y observar una disciplina en este sentido, un buen prusiano, dice Kant (agradeciéndole a Federico II por haber hecho posible “el siglo de Federico”, y más allá de ese siglo, y de Prusia y del buen prusiano, al ser humano en su mayoría de edad que adviene *cosmopolíticamente* con la *aufklärung* y lo define por eso mismo), también debe criticar, es decir, observar (como se observa una regla) y no solamente conservar.

Observar significa aquí examinar *esa otra disciplina*, que es la formación de la mayoría, como esa suerte de atención que se llama consciencia racional y que se forma al inscribirse en el espacio del “poder de escritura” del que Foucault lee su aparición en Von Justi, Bentham, etc. como siendo *también* y *aún* y *siempre* un *saber* de escritura por donde el espacio político se abre como *espacio crítico* de la escritura ante el público que lee. Que el poder de escritura se despliegue como sofística o individualización disciplinaria puede, ciertamente, enmascarar que haya un saber de escritura, y que es algo adulto; pero esto no se les puede ocultar sino a los menores. La escritura es ese espacio crítico que es también, evidentemente y en el mismo golpe, dúplice, es decir, farmacológico y crítica también en este sentido.

Tal es la condición, dice Kant, de la escritura del saber, es decir, de la persecución de su individuación. En un lenguaje más reciente, le objetaríamos a Von Justi que el ser farmaconoético simboliza porque desea y que solo él desea y transforma sus pulsiones. Por ese hecho (el hecho por donde se forma un derecho) ya no son simplemente instintos *en tanto* que simboliza noéticamente; noesis que es también una voluntad de saber (de acceder a las consistencias como objetos ideales). Que el biopoder busque reducir el ser farmaconoético a la sola condición de su subsistencia, a lo que Marx llama la renovación de su fuerza de trabajo, es un hecho. Pero es también el objeto de una *lucha* que tiene efectos políticos, es decir, institucionales y, por ello, materiales, especialmente como instrucción pública. Pero Foucault, a pesar de ser muy atento a las instituciones materiales (como vamos a verlo), borra extrañamente de sus descripciones históricas.

Esta lucha plantea que hay, además del biopoder, un psicopoder, es decir, un poder sobre las almas del que la filosofía (dirigiéndose a Hipias, Alcibiades, Menón, Fedro y tantos otros jóvenes atenienses) hace la crítica desde que ella

¹⁰ Al respecto, se sugiere consultar “*Omnes et singulatim*”, *hacia una crítica de la razón política* de Foucault (1990b).

se opone a la práctica sofisticada del *pharmakon* logográfico para transformar ese psicopoder en un noopoder (lo que Platón llama la dialéctica y la anamnesis). Es lo que conduce por un proceso histórico y organológico a lo que Kant, Mendelssohn y la *aufklärung* llaman la mayoría (o la *bildung*) de los que leen y escriben. Por esto Condorcet pone a la escuela en el corazón de todo combate social¹¹; es aquella que Ferry concreta socialmente en Francia un poco menos de un siglo después de la respuesta de Kant a la pregunta de la *Berlinische Monatsschrift*.

Cuando Deleuze propone que las sociedades disciplinarias le han cedido su lugar a las sociedades de control, esto significa que de ahí en adelante el psicopoder asegura el control del comportamiento, la ciencia de la policía y del Estado al haberle cedido la plaza al apoderamiento, el mercadeo, la disciplina y la modulación. El mercadeo se presenta ante todo como tecnología de las *public relations* con Edward Bernays (2007), luego con Esneest Dichter y Louis Cheskin. El objetivo ya no es formar y explotar productores, sino controlar comportamientos de consumidores por medio del desarrollo de psicotecnologías que tienden a liquidar la noopolítica propuesta desde Ferry por las instituciones de programas. Pues la sociedad disciplinaria industrial encuentra en esos momentos su límite: la superproducción, primero en la época de Bernays (los años 1920 y 1930), y luego después de la Segunda Guerra Mundial.

Del Estado al mercado

Un artículo de la agencia de publicidad MacGraw-Hill publicado por la revista *Advertising Age* el 24 de octubre de 1955 se dirige así a los productores estadounidenses:

En tanto que nación, somos ya tan ricos que los consumidores no tienen ninguna necesidad de comprar una gran parte —quizás el 40 %— de nuestra producción, y esta necesidad disminuirá progresivamente en el curso de los próximos años. Ahora bien, si los consumidores escogen no comprar una gran parte de la producción, no está lejana una fuerte depresión económica. (Packard, 1958, p. 23)

Esta amenaza es, de hecho, una consecuencia concreta de la baja tendencial de la tasa de ganancia —que tiene como corolario el aumento del desempleo y la pauperización— contra la cual el capitalismo lucha para no dejar de intensificar la innovación, pero que engendra inevitablemente excedentes de producción y una obsolescencia crónica de los productos con respecto a la cual es necesario sostener cada vez más artificialmente el consumo:

¹¹ Y luego de un amplio pensamiento de la disciplina matemática de la que Catherine Kintzler (1987) recordaba el rigor en plenos años foucaultianos.

Desde 1950, en momentos en que la superproducción amenazaba numerosos frentes, los preocupaciones de los dirigentes de las sociedades industriales sufrieron una modificación fundamental. La producción pasó para ellos a segundo plano. En lugar de pensar en fabricar, pensaron en vender. (Packard, 1958, p. 24)

La cuestión no es ya, entonces, y en la actualidad mucho menos aún, controlar la población como máquina de producción, sino más bien como máquina de consumo; y el envite ya no es el biopoder, sino el psicopoder como control y fabricación de motivaciones: “En las conferencias de industriales y de comerciantes, se habló de ‘revolución del mercado’, y se reflexionó mucho sobre los medios para ‘estimular’ a los compradores creándoles necesidades cuya existencia ellos ignoraban” (Packard, 1958, p. 24).

En este contexto, se desarrolla en los Estados Unidos la *Investigación de los móviles*, de la que Ernest Dichter es el principal representante. Plantea en principio que es necesario encontrar “los medios de pre-acondicionar al cliente para comprar [los productos] ‘grabándole las características en el cerebro’” (Packard, 1958, p. 28).

Es así como se emprende el proceso que conducirá a la destrucción del aparato psíquico juvenil y a la liquidación de las relaciones intergeneracionales. Para ello, tras las huellas de los primeros trabajos de Bernays (pero también de la cibernética aplicada a los condicionamientos de los equipamientos de las fortalezas volantes durante la Segunda Guerra Mundial) Dichter y Cheskin ponen el psicoanálisis al servicio del análisis sistemático de los mercados. Es así como invitan a los industriales a distinguir entre tres dimensiones en el aparato psíquico de sus clientes: i) la consciencia, que no es manipulable; ii) el preconscious, que los investigadores norteamericanos llaman con más gusto subconsciente; y iii) el inconsciente.

Vance Packard (1958) puede desde entonces escribir que “la exploración de nuestras actitudes con respecto a los productos, a los niveles dos y tres, es ahora conocida, en tanto que ciencia nueva, bajo el nombre de Análisis o de Investigación de móviles” (p. 28).

Vimos al comienzo de esta obra cómo el mercadeo trata, a principios del siglo XXI, de tomar el control del aparato psíquico y social de los niños desde su más tierna infancia. Destruye los circuitos intergeneracionales donde se forman los circuitos de reproducción biológica de las poblaciones, los circuitos de la sexualidad donde se cruzan las cuestiones biopolíticas y las de las técnicas de sí, que son a la vez somáticas y psíquicas.

Hacia la cuestión de la sexualidad entendida así ampliamente, es decir, como socialización del deseo y socialización como deseo que dispone del principio del

placer y el principio de realidad converge todo el trabajo de Foucault. Así, él escribe en 1976 que

el sexo está en la bisagra entre la anatomo-política y la bio-política, en la encrucijada entre las disciplinas y las regulaciones, y en esta función es como ha llegado a ser, al final del siglo XIX, una pieza política de primera magnitud para hacer de la sociedad una máquina de producción. (Foucault, 1999, p. 247)

Pero además de que acá la regulación es entendida en un sentido muy restrictivo, que no tiene en cuenta el sentido que toma esta palabra con Keynes (precisamente frente a los peligros de la superproducción que esta problemática del biopoder parece ignorar totalmente), la sexualidad que Foucault busca pensar a partir del deseo se volverá precisamente, como energía libidinal, el factor de base de la economía consumista; se tratará entonces de hacer de la sociedad una máquina de consumo (las máquinas industriales están ahí para lo que tiene que ver con la producción, lo que engendra la baja de la tasa de ganancia y el aumento del desempleo, ante los cuales el capitalismo reacciona intensificando la carrera de la innovación y la obsolescencia y se vuelve *así* la cuestión primordial el consumo y el control psíquico) para construir una nueva economía libidinal.

Sin embargo, la cuestión fundamental actualmente se ha vuelto la autodestrucción de esta economía libidinal capitalista y consumista, porque una economía libidinal durable supone siempre la identificación primaria y la identificación secundaria psíquica y colectiva (Stiegler, 2006), es decir, la formación de un superyó y la capacidad de sublimación. Ahora bien, en el momento mismo en que Packard describe la "RM", Marcuse muestra que el desarrollo del mercadeo televisivo, como industria de programas comportamentales, engendra a la vez lo que él llama un superyó automático y un proceso de desublimación (Marcuse, 2002, p. 89; Stiegler, 2006a) .

Y esto es perfectamente congruente con el hecho de que si el biopoder es lo que conduce a "reemplazar el derecho por la administración" (Foucault, 1988, p. 11), la educación nacional es un caso insigne de una tal administración como institución de programas comportamentales. Foucault los describe como disciplinarios en tanto conducen a la formación de una atención que tiende hacia una mayoría por la adquisición de las disciplinas que forman el saber. Con ello, sin embargo, esta administración, que se ha vuelto la educación, procede de un *derecho a la instrucción pública* que es también una *obligación* tanto para los ciudadanos como para el Estado.

Este derecho, la obligación mutua (como sistema de cuidado) y la administración como gubernamentalidad de la *épiméleia* de sí y de los otros tratan de reemplazarse en el nuevo capitalismo que se inventa en Estados Unidos, y

que no es tanto un biopoder como un psicopoder (un *soft power*), por la formación de los comportamientos según las psicotécnicas de la “RM” apoyadas sobre las psicotecnologías puestas en obra por el mercadeo y hoy por la microeconomía de la gran distribución y la cognición de la atención.

Es así como en la sociedad de servicios, que se sitúa principalmente en la segunda mitad del siglo XX, se trata de reemplazar la administración (que es la institución de los programas escolares) por las industrias de programas, y de reemplazar las administraciones públicas en general (y las que constituyen la biopolítica en particular) por los consejos, las agencias privadas y los comités.

Es entonces el reino de lo que Anthony Giddens (1999) llama “el examen pericial”. Este resulta del desarrollo de los “sistemas abstractos” (Giddens, 1999, pp. 89 y ss.) inducidos por la “distanciación espacio-temporal” (Giddens, 1999, pp. 25 y sucesivas), es decir, por la desterritorialización y por el hecho de que nuestras existencias están implicadas en redes tecnológicas de saberes especializados que se nos escapan inexorablemente y nos obligan a delegar la asunción del devenir a agencias que hacen de esta delegación mercados. En este contexto se despliega la economía de servicios que conduce a la disociación, es decir, a la destrucción de los medios asociados por el desarrollo de psicotecnologías que eliminan las facultades psíquicas y sociales, y en particular la atención, al reemplazarlas por autómatas sin procesos de reinteriorización, es decir, *sin crítica* y, por tanto, *sin responsabilidad*.

De todo ello resulta, sin embargo, el déficit atencional, la hiperactividad, la saturación cognitiva y afectiva, la infantilización de los adultos, la mayoración prematura de los menores y, a fin de cuentas, la desafección y la desafección de lo que tiende a formar baldíos humanos y grupos comunitarios que reaccionan lanzándose muy violentamente en la regresión más arcaica; comenzando por Irán, a donde Foucault fue en 1979, escribió páginas perturbadoras y singularmente bellas, al mismo tiempo que malinterpretó totalmente la situación pues no veía nada distinto a un levantamiento de la sociedad contra el Estado (Foucault, 1994).

El desarrollo de este “examen de experto”, por donde el biopoder de Estado retrocede ante el psicopoder del mercado, está en el origen también de lo que Giddens (1999) cree tener que describir como una integración reflexiva por la sociedad entera de los saberes de las ciencias sociales:

No se puede aplicar los descubrimientos de las ciencias sociales a un sujeto inerte; no podrían imponerse más que a través de su comprensión por parte de los agentes sociales [...] Hay un va-i-ven entre el universo de la vida social y el saber sociológico, y en este proceso el saber sociológico se modela y remodela el universo social. (p. 24)

Ahora bien, no es para nada evidente que se pueda hablar aquí de “reflexividad”. Me parece que se trata mucho más de adaptación no-comprehensiva de los comportamientos a reglas socializadas en normas (lo que es una modalidad bien específica del proceso de adopción) en un contexto de disociación, si es verdad que la *comprehensión es crítica* (y por esto *adulta*) y forma la condición de un medio asociado que se ha vuelto un espacio crítico.

Sea lo que sea, los saberes de las ciencias sociales (de los que habla aquí Giddens) son salidos de lo que se forma a partir del desarrollo de las tecnologías de poder sobre los individuos, nos dice Foucault (1988), y es esto lo que dan una ciencias de los individuos con miras a una tecnología política: “No se podría aislar la aparición de la ciencia social de esta nueva racionalidad política ni esta nueva tecnología política” (p. 11).

A estos análisis del biopoder realizados en los años 1970 y recordados en 1982, Foucault precisa (1990), sin embargo, en esta conferencia que es necesario añadirles los de las técnicas de sí, y que su objeto final (encarado, como lo hemos visto, a través de su historia de la sexualidad) es la gubernamentalidad que pone en obra “cuatro grupos de técnicas: de producción, de sistemas de signos, de poder y de sí mismo”, que rara vez están separadas. La gubernamentalidad es el “encuentro de las técnicas de dominación y de las técnicas de sí” (Foucault, 1990).

Evidentemente, se podría considerar que las psicotecnologías son este encuentro perfectamente realizado. Pero esto sería precisamente ignorar que la terapéutica no puede ser reducida a la biopolítica¹². Y sería no comprender por qué Foucault regresa (precisamente en esta época) sobre *la otra cuestión de la disciplina*, introduciendo la *épiméleia*, cuya radical *mélétè* designa tardíamente la *meditatio*. Pero Bailly nos enseña que *mélétè* significa ante todo, precisamente, la disciplina (y en un sentido que no es precisamente el de las sociedades disciplinarias).

Épiméleia y pharmakon

Mélétè (μελετη) viene de *mélétaô* (μελεταω). Este verbo polisémico significa ante todo poner cuidado a algo. Por lo mismo, designa el ejercicio en general de prepararse para algo y, en esto, una especie de entrenamiento. Por ejemplo, mientras Sócrates espera tomarse la cicuta, se prepara para la muerte por medio de esta disciplina que es su *mélétè*. *Mélétéma* (μελετημα) significa en esto primero el ejercicio práctico y, por extensión, designa el estudio. Es así como la *mélétè* termina por significar la *meditatio*.

¹² Sin hablar de los efectos patológicos sobre los cuerpos mismos de esta biopolítica que escapó a los Estados, además de las cuestiones medioambientales en general como consecuencias de la incuria.

El retorno operado por Foucault hacia las técnicas de sí desde la cuestión de las técnicas de dominación (o de poder) que forman (con la venida de la burguesía al poder) un biopoder, lo conducen igualmente a reexaminar la cuestión del entrenamiento (*gymnasia*) ya no como formación de un cuerpos social individualizado por la anatomopolítica con miras a su control, sino como individuación de un sí que está por naturaleza en exceso sobre un tal control. Es, pues, bien claro que al final de su vida y, de alguna forma, en pleno corazón de su tema, Foucault entra en el examen del otro sentido de la palabra disciplina, en el examen de su sentido antiguo: el que constituye y soporta la radical de *épiméleai* que significa, sin embargo, la administración.

La cuestión y la historia de la *épiméleai* deben entonces ser examinadas en dos contextos: la filosofía grecorromana y la espiritualidad cristiana. “Entre los griegos, estas prácticas [que son las técnicas de sí] tomarán la forma de un precepto: *epimelesthai sautou*, es decir: “el cuidado de sí”, tener ‘preocupación por sí’, ‘el sentirse preocupado, inquieto por sí’” (Foucault, 1990).

El precepto ‘ocuparse de uno mismo’ era, para los griegos, uno de los principales principios de la ciudad, [...] A nosotros, esta noción se nos ha vuelto ahora más bien oscura y desdibujada. Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante en la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es ‘cuidar de sí mismo’, sino el principio délfico *gnothi seauton* (‘conócete a ti mismo’). (Foucault, 1990, p. 50)

Este principio délfico fue, por lo demás, al comienzo una práctica, “una regla que había de ser observada para consultar el oráculo. ‘Conócete a ti mismo’ quería decir ‘No supongas que eres un dios’” (Foucault, 1990, pp. 50-51).

Ahora bien, Foucault nos dice que la filosofía olvidó el primer principio de la *epimelesthai sautou*, del que el principio délfico era entonces un caso.

En los textos griegos y romanos, el mandamiento de conocerse a sí mismo está siempre asociado a ese otro principio que es el cuidado de sí. Ahora bien, su olvido comienza con la filosofía naciente —como lo testimonia el *Alcibíades*— donde Sócrates declara (nos dice Foucault) que enseñando a los hombres a ocuparse de ellos mismos les estaba enseñando a preocuparse por la ciudad (Foucault, 1990).

Es preciso subrayar, sin embargo, que en el *Alcibíades*, como siempre, Platón argumenta por la boca de Sócrates *para la dialéctica y la anamnesis*, es decir, para el pensamiento que piensa *por sí mismo* y que no recibe lecciones de los otros. Dicho de otro modo, argumenta *contra la psicotécnica* sofística, *que es también una tecnología de poder*.

Este mandamiento *platónico* de ocuparse de sí mismo para aprender a ocuparse de la ciudad, antes que ir a escuchar a sofistas que enseñan a cambio

de retribución la logografía y el *pithanon* (el arte de persuadir), va contra ese uso psicotécnico del *pharmakon*. Y va de la par con la condena de la *téchnē* y, finalmente, con su denegación (de su papel constitutivo de toda anamnesis en tanto que hipomnesis) que está en el origen de la denegación por donde la filosofía se constituye, a fin de cuentas, en metafísica.

Por esto, hay razones históricas “que explican que el *Conócete a ti mismo* haya eclipsado el *Pon cuidado de ti mismo*” (Foucault, 1990), en particular el hecho de que con la moral cristiana como renuncia a *sí mismo* (bajo el peso de una moral de la culpabilidad, “los principios morales de la sociedad occidental han experimentado una transformación profunda” (Foucault, 1990)¹³. Esta es la orientación *inicial* de la filosofía como represión de la cuestión del *pharmakon*, y en particular de la escritura que pone en movimiento —como platonismo— ese *mecanismo de ocultación inicial* del principio que es el *epimelesthai sautou* en tanto que *toma técnica del cuidado*. Y es lo que subraya el propio Foucault: “tener cuidado de sí mismo consiste [en *Alcibíades*] a conocerse a sí mismo [...] El diálogo termina cuando Alcibíades comprende que él debe ponerse cuidado a sí mismo examinando su alma” (Foucault, 1990).

Lo que quiere decir que, con Platón, la *épiméleia* se volvió sinónimo de *gnosis*.

Si “hubo inversión de la jerarquía de los dos principios de la antigüedad” (Foucault, 1990), si los estoicos y los epicúreos han revalorizado las técnicas y la escritura de sí (como lo veremos), la cuestión que se plantea de entrada para Platón (que *somete* en realidad la *épiméleia* a la *gnosis* como *somete* la *téchnē* a la *epistémē*) es la de la *tecnicidad* de las técnicas de sí. El *gnôthy seauton* significa que no es necesario pasar por las técnicas de los sofistas ni por las de la *épiméleia* cuando esta no está fundada en la anamnesis y la dialéctica que abre a la cuestión *¿ti esti?* (*¿qué es que?*), que abre a la cuestión de *lo que es*: a la ontología.

Aquí, lo que en particular es denegado por Platón es *la necesidad de pasar por la escritura*, es decir, por el *pharmakon*, como lo hacen los sofistas y como lo harán precisamente los epicúreos y los estoicos. Es lo que mostrará *La escritura de sí*, que Foucault publicará un año después de la conferencia que articulaba el biopoder y las tecnologías políticas de los individuos con las técnicas de sí en la cuestión de la gubernamentalidad (Foucault, 1990). Un año antes, en *Las técnicas de sí*, él subraya que el período helenístico ve un renacimiento del cultivo de sí donde la escritura toma una nueva importancia:

¹³ Y hay para esto una segunda razón: “en la filosofía teórica que va de Descartes a Husserl, el conocimiento de sí (el sujeto pensante) ha tomado una importancia cada vez más grande en tanto que primer jalón de la teoría del saber”.

Tomará notas sobre sí mismo, que se podrán releer [...] reactivar para sí las verdades de las que se ha tenido necesidad [...] el desarrollo de las estructuras administrativas bajo el imperio aumentará el número de los escritos y la importancia de la escritura en la esfera política. [Después de Platón] con el período helenístico [...] la dialéctica [salida del diálogo] encuentra su terreno de expresión en la correspondencia. Tener cuidado consigo mismo de acá en adelante va a la par con una actividad de escritura constante. El sí mismo es algo sobre lo cual hay materia para escribir. El acto de escribir intensifica y profundiza la experiencia de sí. (Foucault, 1990)

Estas psicotécnicas —técnicas del alma— que también se acompañan de somato-técnicas —esos casos de técnicas del cuerpo (en el sentido en que habla más generalmente Mauss), por ejemplo, como *deambulatio* y *gymnasia*—. Esas psicotécnicas, como *mélète* entendida en el sentido de *meditatio*, son procesos de concentración sobre un objeto de contemplación¹⁴ que prefiguran la confesión, de la misma manera como el arte de escuchar y la escucha de sí prefiguran el examen de conciencia (Foucault, 1990). Este examen de conciencia pronto será prescrito por un director de conciencia, para no decir dictado por él, lo que Kant, con la *aufklärung*, viniendo después de Martín Lutero e Ignacio de Loyola, condenará como factor de minoridad. En este sentido, afirma que la escritura y la lectura forman ese proceso histórico por donde se forma la mayoría en tanto que conciencia racional, es decir, crítica.

Psicopoder, gramatización y cristiandad

Anacoresis, *askésis*, *mélète* sostenida por la práctica de las *hypomnémata*, mnemotécnicas en general, *gymnasia* incluso, definida como lucha contra la tentación en el sentido de los estoicos; con el cristianismo, todas las técnicas de sí son reinscritas en el cuadro de una institucionalización religiosa de las prácticas psicotécnicas, donde la *askésis* es redefinida como penitencia y donde “lo que era privado para los estoicos se vuelve público para los cristianos” (Foucault, 1990).

Desde Casiano, el cristianismo utilizará técnicas de verbalización que, a partir del siglo XVIII, y luego con las ciencias humanas y con el psicoanálisis, ya no son “el instrumento de la renuncia del sujeto [...] sino [...] el instrumento positivo de la constitución de un nuevo sujeto” (Foucault, 1990).

En esta historia eclesial y occidental de las técnicas de sí, “conglomerado heredado” (Dodds, 1980) desde el cual Loyola redactará sus *Ejercicios espirituales*, Foucault permanece extrañamente silencioso en cuanto a lo que ocurre, precisamente, primero con Erasmo y Lutero y luego con Loyola. Sin embargo, ellos están

¹⁴ Como este será el caso con el monaquismo (Foucault, 1990). En la vida del monje, “la contemplación constituye el bien supremo”. Todo es asunto de concentración y de atención, “para Casiano, la movilidad constante del espíritu significa su debilidad. Ella es lo que distrae al individuo de la contemplación de Dios”. Se trata “de inmovilizar la conciencia [...] de eliminar los movimientos del espíritu que alejan de Dios” (Foucault, 1990).

en el origen de los establecimientos o de las prescripciones de enseñanzas que han interesado tanto a Foucault en *Vigilar y castigar*. Asimismo, él no dice nada sobre la imprenta, sin la cual el protestantismo (condición de la Contra-Reforma) no hubiera sido posible nunca.

Port-Royal, su lógica y su gramática, están en 1666 en el corazón de los análisis de la constitución de la *epistémē* clásica en *Las palabras y las cosas*. En la época clásica, “el comentario deja su lugar a la crítica [que] se opone al comentario como el análisis de una forma visible al descubrimiento de un contenido oculto” (Foucault, 1968, p. 85).

Este devenir supone un análisis del lenguaje mismo y busca

constituir el tesoro de una lengua perfectamente analítica. Se manifiesta también en el orden gramatical como un análisis de los valores representativos de la sintaxis, del orden de las palabras, de la construcción de las frases [...] La crítica se da también su espacio en el examen de las formas de la retórica. (Foucault, 1968, p. 85)

En esta experiencia nueva del lenguaje se coloca la cuestión de la representación, donde “un lenguaje no puede representar al pensamiento, de golpe, en su totalidad; es necesario que lo disponga parte a parte según un orden lineal” (Foucault, 1968, p. 87).

Por ello, la gramática general va a condicionar la formación del pensamiento clásico:

La gramática general es el estudio del orden verbal en su relación con la simultaneidad que está encargado de representar. Así pues no tiene como objeto propio ni al pensamiento ni al lenguaje, sino al discurso, entendido como sucesión de signos verbales. (Foucault, 1968, p. 88, cursivas del autor)

Y es también por esta gramática por la que se forma la cuestión clásica de la universalidad: “La gramática como reflexión sobre el lenguaje en general, manifiesta la relación que éste tiene con la universalidad [...]. La lengua universal no restablece el orden de las épocas pasadas; inventa signos” (Foucault, 1968, pp. 89-90).

Ahora bien, a pesar de todo lo que Foucault dirá en la misma obra sobre el lugar de la escritura y de la reflexión sobre ella a partir de la teoría de la derivación (Foucault, 1968, pp. 115 y ss.), la formación de estas “regularidades discursivas” no parece que le debiera nada (a sus ojos) a la gramatización, cuya intensificación constante describe Sylvain Auroux (1993) a partir de fines del Imperio romano que soporta y condiciona “el desarrollo de los saberes lingüísticos europeos” (p. 71). Asimismo, conduce a la impresión industrial del periódico diario y luego a lo que Auroux (1993) describe como una *tercera* revolución tecnológica

de la gramatización que nosotros mismos vivimos a través de la informática y el desarrollo de las “industrias de la lengua”.

Auroux (1993) muestra magistralmente que el desarrollo de los *saberes* lingüísticos es de las *tecnologías* lingüísticas a través de las cuales se forma un *poder* lingüístico. Sin el desarrollo de estas tecnologías y especialmente de los caracteres móviles que plantearán, por ejemplo, la cuestión de la normalización ortográfica y, por tanto, sintáctica, pero también de la traducción y de la semántica; las cuestiones de la linealidad del discurso, la gramática general y la lengua universal nunca hubieran podido formarse ni seguramente conducir a la instrucción pública obligatoria. Y Auroux (1993) muestra que estas son esencialmente tanto tecnologías de poder como tecnologías de saber¹⁵.

La gramatización como imprenta viene a realizar un proceso que toma sus fuentes a fines del Imperio romano (Stiegler, 2006) y el propio Foucault remarca en 1982 la importancia que ha tomado la escritura a través de las estructuras administrativas en la antigüedad imperial:

De la época tardo-antigua (siglo V de nuestra era) hasta comienzos del siglo XIX [...] vemos que se produce un proceso único en su género: la *gramatización masiva*, a partir de una sola tradición lingüística inicial (la tradición greco-latina), de las lenguas del mundo. Esta gramatización constituye, después del advenimiento de la escritura [en las edades proto-históricas y antiguas] [...] la segunda revolución tecnolingüística. Aunque la empresa de gramatización sea de hecho casi infinita [...] se la puede considerar como prácticamente acabada en la actualidad. (Auroux, 1993, p. 71)

La empresa de gramatización es la operación indisociablemente espiritual y tecnológica de formalización lingüística de los idiomas. Auroux (1993) muestra que la imprenta está intrínsecamente ligada a la colonización como exportación del cristianismo a través de la tecnología del libro impreso.

Lo que le había permitido a Lutero entrar en luchas contra la dominación del Vaticano es vuelto a poner así a su servicio por medio de las prácticas espirituales de Loyola que, como *Ejercicios* (1987), fundan la orden de la Compañía de Jesús y la institución escolar que él forma a través de las misiones. Es a la vez *via* la Reforma, *via* la Contrarreforma y *via* la crítica (por la Ilustración) de la minoridad que imponen los “directores de conciencia”¹⁶, como se forma el *espacio de escritura crítica y sabia* para el público que lee.

Ahora bien, esto se acompaña de una teoría y práctica gramaticales que reposan sobre lo que Auroux (1993) llama la “gramática latina extendida”. Esta es la base histórica de lo que Foucault analizaba en 1966 como gramática general,

¹⁵ Ver particularmente su comentario de la política castellana de la lengua en 1492 (Foucault, 1993, p. 93).

¹⁶ Ver Kant *¿Qué es la ilustración?* y mi comentario en el capítulo 1.8 (Stiegler, 2006).

pensamiento clásico de la representación y órdenes de la *mathesis* y de la taxonomía (Foucault, 1968, p. 77 y ss.) que soporta el cuadro (Foucault, 1968, p. 78). La formación de la gramática latina extendida (muy próximo de lo que Derrida [1996] hubiera descrito como una “mundialatinización” [p. 58]) está ligada a una transformación de la situación escolar:

Los niños griegos o latinos que frecuentaban la escuela del gramático sabían ya su lengua; el estudio de la gramática sólo era una etapa en el acceso a la cultura escrita. Para un europeo del siglo IX, el latín era ante todo una lengua secundaria que le era preciso aprender. La gramática latina existe; va a volverse prioritariamente una técnica de aprendizaje de la lengua. (Auroux, 1993, p. 81)

Es sobre esta base, formada en la larga duración del período de gramatización de las vernáculos que comienza en el siglo V, cuando la gramática latina extendida va a generalizarse, mundializarse y a emprender la gramatización de todos los idiomas. Asimismo, nuevas tecnologías del espíritu (y aquí, del Espíritu Santo) se harán posibles por la imprenta y constituirán las *herramientas lingüísticas*, que son las gramáticas, en tanto que manuales, y los diccionarios (Auroux, 1993, p. 109), por donde la letra del libro que es la Biblia se vuelve accesible a todos los pueblos colonizados. Con ella, ese sistema de cuidado llamado cristiandad, que transforma al mismo tiempo e institucionaliza las técnicas de sí de la *épiméleia*.

Pero esto solo es posible desde el “fondo latino” de esta cultura lingüística a la letra. Ahora bien, es también lo que constituye la condición de posibilidad de la gramática general, que está en el corazón de la teoría de la *epistémē* clásica descrita por *Las palabras y las cosas*:

El fondo latino constituye un factor de unificación teórica que no tiene equivalente en la historia de las ciencias del lenguaje. Él sólo explica la homogeneidad conceptual de esas disciplinas, lo que se puede considerar como su identidad de metalenguaje [...] Sin la tradición gramatical latina (esencialmente Donato, que fue el maestro de San Jerónimo, el traductor de la Biblia al latín y Prisciano, muchos más complejo...) no habría habido simplemente lo que hoy llamamos la lingüística. (Auroux, 1993, pp. 82, 85)

En cuanto a la gramática general, que ciertamente no es la lingüística pero que es un paso hacia ella, supone tener en cuenta tres elementos históricos fundamentales:

la refundición de la gramática latina, la imprenta y los grandes descubrimientos¹⁷
[...] Gramatización e imprenta hacen parte de la misma revolución tecno-lingüística [...] La práctica manuscrita medieval deja lugar [...] en cada ejemplar, a la variabilidad,

¹⁷ Auroux (1993) precisa que “hay una intrincación cronológica compleja entre todos esos elementos (con una ligera ventaja para la refundición de los estudios latinos y la imprenta), aunque está por fuera de discusión la cuestión de establecer una causalidad lineal entre ellos” (p. 95).

especialmente ortográfica. Con la imprenta, no solamente la multiplicación de lo mismo es inevitable, sino la normalización de los vernáculos se vuelve un asunto de estándar profesional. La ortografía, la puntuación y la regularización de la morfología conciernen a los impresores tipógrafos [...] La difusión del libro impreso impone, entonces, la constitución de un espacio ilimitado en el cual cada idioma, desembarazado de la variación geográfica, se volvió isótopo. (Auroux, pp. 95, 97)

La normalización, que se volvió después de Georges Canguilhem un objeto de pensamiento importante, y singularmente importante en la obra de Foucault (Stiegler, 2006)¹⁸, procede fundamentalmente de la gramatización. Y es claro que la alfabetización tendrá consecuencias considerables en materia de disciplina tecnolingüística y, por ello, de *formación de la atención lingüística, literaria y lógica* como capacidad de discernir las partes del discurso en el flujo de la conciencia simbolizadora idiomáticamente¹⁹, es decir, singularmente como conciencia de mayor de edad.

La formación y el control de esta disciplina del discurso será el objeto de una verdadera competencia entre los diversos poderes espirituales. En este contexto, se desarrolla la gramática general. El espacio ilimitado formado por la gramatización es donde cada idioma tiende a devenir isótopo; es un espacio crítico y también el de un combate²⁰. La cuestión de las Luces es una época singularmente dinámica y decisiva de este combate: *la formación de la conciencia crítica y de adulto supone la de esta atención lógica salida de la gramatización del discurso*. Ahora bien, no se encuentra huella de este combate en la teorización foucaultiana de las tecnologías de poder, que son *también* las tecnologías del saber. Claramente, el asunto aquí es: *¿cómo la tecnología, que siempre es el basamento de toda "batalla de la inteligencia", anuda contradictoriamente el saber con el poder y recíprocamente?*

Para quien se ha asomado a la historia de la imprenta, y antes de ella a la de los *scriptoria* o de la biblioteca de Alejandría²¹, los pasajes que evocan el libro en *La Arqueología del saber* son decepcionantes. Ese dispositivo de retención no es pensado aquí con precisión ni desde su tecnicidad material ni su tecnicidad intelectual *de producción*, tal como ella está ligada precisamente de forma estrecha a la constitución de lo que Auroux llama las herramientas lingüísticas (Foucault, 1970a, pp. 36-37). Y esto sorprende retrospectivamente

¹⁸ Ver particularmente el capítulo 7.36.

¹⁹ Es idiomática toda diacronización de la lengua que se constituya en un discurso que tienda a transindividualizar esa lengua, eventualmente como lengua de especialidad y de disciplina. El idioma no es necesariamente un dialecto. Y, en español, él da su nombre a la lengua misma.

²⁰ Volveré sobre este tema en *La técnica y el tiempo 5. La guerra de los espíritus*, que aparecerá en ediciones Galileo [Éditions Galilée] (Stiegler, 2005).

²¹ Ver tomos I y II de *Des Alexandries* bajo la dirección de Christian Jacobs (2002, 2003).

al lector que conoce la atención que Foucault le pondrá luego a la literalidad de las técnicas de sí. Además (y esto es algo más sorprendente aún), la insistencia de *La arqueología del saber* en la materialidad documental (Foucault, 1970a, p. 17) habría permitido pensar que esa *historia material del libro* debía ser el objeto de un estudio específico.

Tampoco hay nada en esta obra sobre el lugar de la república de las letras en el advenimiento de la burguesía que, sin embargo, es paralelo al desarrollo de un escrito que ya no es el de los Imperios helénico y romano desde hace mucho tiempo, sino del que conduce a la sociedad industrial. Ahora bien, esta es *un nuevo estadio de la gramatización claramente más allá de las formaciones discursivas* que suponen esas Luces sin las cuales James Watt nunca hubiera encontrado a Matthieu Boulton²². Y en esto, la gramatización constituye un dispositivo completamente extraordinario en la historia humana entre el *logos* y su otro; pero del que *La arqueología del saber* no dice nada, mientras que incluso la cuestión de las relaciones entre lo discursivo y lo no-discursivo es en el fondo su principal objeto.

Referencias

Aglieta, M. (2007, 1 de septiembre). *Le capitalisme, de bulle en bulle* [entrevista]. Le Monde. <https://bit.ly/3jV4loJ>

Auroux, S. (1993). *La révolution technologique de la grammatisation*. Mardaga.

Bernays, E. (2007). *Propaganda*. La Découverte.

De Loyola, I. (1987). *Ejercicios espirituales* (S. Dalmases, ed.). Sal Terrae.

Derrida, J. (1996). *Foi et savoir. Les deux sources de la "religion" aux limites de la simple raison*. En J. Derrida y G. Vattimo (dirs.), *La religion* (pp. 9-86). Seuil.

Dodds, E. (1980). *Los griegos y lo irracional*. Alianza.

Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1970a). *La Arqueología del saber*. Siglo XXI.

²² Ver Bertrand Gille (1978, p. 70).

Foucault, M. (1970b). *Naissance de la clinique: Une archeologie du regard medical*. PUF.

Foucault, M. (1983). *L'écriture de soi. Corps Écrit. "L'autoportrait"*, (5). PUF.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1990a). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

Foucault, M. (1990b). *La vida de los hombres infames: ensayos sobre desviación y dominación*. La Piqueta.

Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III* (pp. 235-254). Paidós.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: la Voluntad de saber*. Siglo XXI.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.

Gille, B. (1978). *Histoire des techniques*. Gallimard, La Pléiade.

Jacobs, C. (dir.). (2002). *Des Alexandries I. Du livre au texte*. BNF Éditions.

Jacobs, C. (dir.). (2003). *Des Alexandries II. Les métamorphoses du lecteur*. BNF Éditions.

Kintlzer, C. (1987). *Condorcet: l'instruction publique et la naissance de citoyen*. Gallimard.

Marcuse, H. (2002). *Eros y civilización*. Ariel.

Packard, V. (1958). *La persuasion clandestine*. Calmann-Levy.

Sarkozy, N. (2007, 4 de septiembre). *Lettre aux Educateurs*. Présidence de la République. <https://bit.ly/3wlrDXn>

Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.

Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique 1. L'époque hyperindustrielle*. Éditions Galilée.

Stiegler, B. (2005). *La Technique et le Temps 3*. Éditions Galilée.

Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie. Lettre ouverte aux représentants politiques*. Flammarion.

Stiegler, B. (2006a). *Mécréance et discrédit. 3. L'esprit perdu du capitalisme*. Galilée.

Stiegler, B. (2006b). *Réenchanter le monde: la valeur esprit contre le populisme industriel*. Flammarion.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Por una geopolítica de las lenguas romances*

Louis-Jean Calvet

Traducción del francés al español de Jessica Montaña Oliveros
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
jmontanoliveros@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de reflexión nos propone un breve recorrido histórico de la política contemporánea de las lenguas romances y su relación con los demás grupos lingüísticos (*xfonías*). A través de una analogía con la teoría de juegos, establecida alrededor de los diferentes organismos e instituciones propias de cada región, se evidencia la influencia de los intereses de la globalización a nivel cultural y, sobre todo, económico; el discurso de lo políticamente correcto limita las iniciativas para una intercomprensión entre la hispanofonía, la francofonía y la lusofonía. Sin embargo, existe una solución viable desde el punto de vista educativo con el fin de mejorar el futuro de la geopolítica lingüística romance.

Palabras clave: geopolítica; lenguas romances; teoría de juegos; intercomprensión

Introducción

Quisiera comenzar por referir una constatación simple: nos encontramos en un continente en el que dominan las lenguas romances. Si se mira desde lejos, desde Europa, por ejemplo, esa afirmación parece paradójica, pero veremos que esta es una realidad indiscutible.

Empecemos por la situación a nivel mundial de estas lenguas a partir de algunas consideraciones. Primeramente, cabe preguntarse ¿cuántas personas en todo el mundo tienen una lengua romance como lengua materna? En la tabla 1 se verá que las cifras que ofrece el sitio *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fenning, 2019) muestran que llegamos a ser un total de 766 millones de hablantes.

* Cómo citar: Calvet, L.-J. (2021). Por una geopolítica de las lenguas romances (J. Montaña, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 285-297. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a13>

Traducción realizada por Jessica Montaña Oliveros del artículo "Pour une géopolitique des langues romanes" de Calvet (2018).

Agradecemos a la revista *Matices en Lenguas Extranjeras (MALE)* de la Universidad Nacional de Colombia permitir la publicación del texto de Calvet en su versión en español en nuestra revista.

Recibido: 8 de junio de 2021.

Aprobado: 20 de junio de 2021.

Tabla 1. Número de hablantes por cada lengua tenida en cuenta como lengua materna según *Ethnologue*

Lengua	Número de hablantes (en millones)
Catalán	4
Español	398
Francés	75
Italiano	63
Portugués	203
Rumano	23

Fuente: Eberhard, Simmons y Fenning (2019)¹.

Otra manera de medir el peso o la importancia de una lengua es a partir del factor de uso. Así, se verá en la tabla 2 que el español es oficial en veintiún países, el francés en treinta y seis, etc.; lo que lleva a un total de setenta países en los que la lengua oficial o nacional es una lengua romance.

Tabla 2. Países donde el español, el francés, el italiano, el portugués o el rumano son oficiales

Lengua oficial	Número de países
Español	21
Francés	36
Italiano	3
Portugués	8
Rumano	2

Fuente: *National Encyclopédie Wikipedia* (citado por Leclerc, 2017).

El total es de setenta países, es decir, más de un tercio de los países miembros de la ONU. En la figura 1 se verá un mapa de lenguas oficiales en el mundo, donde hay grandes manchas rosadas para el inglés, amarillas para el árabe, verdes para el chino, naranjas para el español, etc.; sin embargo —aparte de la India—, en el mapa no se tienen en cuenta las lenguas cooficiales.



Figura 1. Lenguas con estatus de lenguas oficiales.

Fuente: Mapa tomado originalmente del informe de la Organización Internacional de la Francofonía (2006-2007) *Français dans le Monde* (citado y adaptado por RFI, 2007 [2009]).

Este otro mapa, que se verá en la figura 2, sí tiene en cuenta las lenguas cooficiales para Canadá; además, veremos que estas lenguas europeas, que vienen probablemente de la Cuenca del Mediterráneo, están presentes en Europa, en toda América y el Caribe y en África.

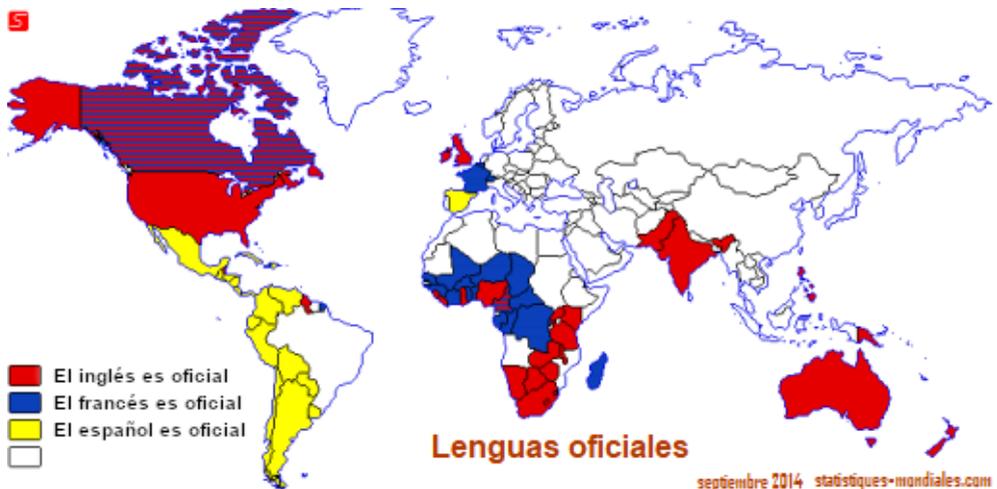


Figura 2. Lenguas oficiales en el mundo.

Fuente: Mapa tomado originalmente de *Statistiques Mondiales* (2014).

A lo anterior debe agregarse que el 17 % de los 325 millones de habitantes de Estados Unidos habla español. Y para terminar con estas consideraciones rápidas, tenemos la tabla 3 que muestra las primeras veinte lenguas del barómetro Calvet, entre las que se encuentran cuatro lenguas romances.

Tabla 3. Primeras lenguas del barómetro Calvet

1. Inglés	11. Mandarín
2. Francés	12. Polaco
3. Español	13. Checo
4. Alemán	14. Croata
5. Ruso	15. Rumano
6. Italiano	16. Serbio
7. Portugués	17. Húngaro
8. Japonés	18. Coreano
9. Neerlandés	19. Noruego
10. Sueco	20. Danés

Fuente: *wikiLF* (2017).

Este barómetro tiene en cuenta once factores y aquí se añadirá uno más: las lenguas que se enseñan en las universidades como lenguas extranjeras. La tabla 4 indica la situación mundial de estas lenguas (podría cambiar según los continentes, por ejemplo, el chino y el japonés tienen más participación en Australia) (Calvet Y Calvet, 2016). Se puede ver que el inglés se enseña en el 97 % de las universidades del mundo, sin contar las de los países anglófonos; que el francés se enseña en el 74 % de las universidades, sin contar las de los países francófonos; etc.

Tabla 4. Lenguas extranjeras que se enseñan / % de universidades

1. Inglés	97 %	7. Chino	37,8 %
2. Francés	74,9 %	8. Japonés	34,9 %
3. Alemán	62 %	9. Árabe	28,7 %
4. Español	50,8 %	10. Portugués	23,6 %
5. Italiano	40,8 %	11. Coreano	14,6 %
6. Ruso	38,6 %	12. Turco	12,4 %

Fuente: Calvet (2016).

Además, en la figura 3 se puede ver una representación más diciente de los mismos porcentajes.



Figura 3. Diagrama del porcentaje de lenguas que se enseñan en las universidades

Fuente: Calvet (2018).

En la mitad derecha del diagrama se encuentran ocho lenguas, de las cuales seis tienen origen europeo; el árabe aparece en novena posición, pero, al igual que en la clasificación de lenguas oficiales, normalmente se refiere al árabe escrito.

Todo esto sirve para recordarnos que, desde diferentes aspectos, las lenguas romances gozan de una posición importante en el mundo. Además de estas consideraciones geolingüísticas y politolingüísticas, se debe considerar también otro factor: la intercomprensión entre estas lenguas, tema que abordan Blanche-Benveniste y Valli (1997) en *L'intercomprension: le cas des langues romanes*, Dabène (2003) y también aparece en un curso en línea abierto y masivo (CLOM) de intercomprensión de las lenguas romances de la Organización Internacional de la Francofonía (2015).

Las lenguas y la teoría de juegos

Ustedes dirán que todo lo anterior es muy bonito, ¿pero y qué? La francofonía, la hispanofonía y la lusofonía ciertamente existen de manera más o menos organizada, pero existen de manera independiente. El Instituto Cervantes, el

Instituto Camões y los Institutos Franceses o las Alianzas Francesas aplican sus propias políticas individuales que, a veces, pueden ser opuestas.

Y es justamente ahí que la teoría de juegos puede resultar útil. En esta teoría se dice que hay un problema de juego, porque existen varios centros de decisión. Ahora bien, sin importar si las políticas lingüísticas versan sobre varias lenguas en un mismo nicho ecolingüístico (como el francés, el corso, el bretón, etc.) o sobre varios espacios lingüísticos (como la francofonía, la hispanofonía, la anglofonía, etc.), le competen a diferentes responsables o agentes que podrían considerarse los “jugadores” en el sentido que se precisará más adelante. Retomemos los dos tipos de juego que menciona Calvet (2002):

En todas las situaciones (políticas, diplomáticas, militares, etc.) en las que los “jugadores” tienen intereses diferentes, se deben tener en cuenta dos factores, la cooperación y la competencia, que se conjugarán, por convergencia o divergencia de sus intereses, para dar lugar a juegos de cooperación, de competencia o de cooperación y competencia. En los juegos de cooperación, los intereses de los jugadores convergen frente a un único adversario, los jugadores pueden adoptar una estrategia común para lograr un fin común. Por el contrario, en los juegos de competencia no existen intereses comunes, los jugadores no tienen un fin común y se encuentran en una situación de contienda. Finalmente, en los juegos de competencia y cooperación, los jugadores tienen algunos intereses convergentes y otros divergentes².

En tales situaciones, el jugador debe construir un modelo que represente la situación real, teniendo en cuenta las posibilidades que le ofrecen a él y las que se le ofrecen a los otros jugadores. En este modelo, tendrá que integrar las consecuencias de las decisiones que él mismo tomará con las que tomarán los otros jugadores. Para hacerlo, tendrá que considerar cuáles pueden ser sus preferencias y las de los demás, y si existen alianzas posibles, es decir, convergencias de preferencias que podrían llevar los intereses individuales de los jugadores hacia un interés colectivo. A estas consideraciones se añade además la distinción entre los juegos de suma cero y suma positiva. En el primer caso, lo que gana uno de los jugadores es igual a lo que pierden los demás, las ganancias de uno equivalen a las pérdidas del otro. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en una partida de póker. En el segundo caso, todos ganan, pero no ganan lo mismo.

Pasemos ahora a las políticas lingüísticas, pues aquí la analogía con la teoría de juegos ofrece un criterio muy razonable:

Si consideráramos metafóricamente que los “jugadores” son las lenguas (es decir, el grupo de sus hablantes) o los grupos lingüísticos (francofonía, anglofonía, etc.), entonces se podría analizar su relación como un juego; el problema es saber en qué puntos puede haber cooperación y en qué puntos existe el riesgo de contienda. Se podrían analizar, por ejemplo, los problemas lingüísticos de Europa al intentar

² Esta y todas las citas textuales subsiguientes son traducciones propias. Nota de la traductora.

descubrir los intereses de cada lengua, las posibilidades ofrecidas y las posibles consecuencias de las diferentes elecciones. (Calvet, 2007)

Esta es más o menos la situación en la que se encontrarían algunos grupos lingüísticos si decidieran formar alianzas.

Retomando por última vez la teoría de juegos, cuando un jugador elige una estrategia, se le puede asociar un cierto número de resultados esperados según las estrategias de que dispongan los demás jugadores. Pero si la estrategia es una cooperación entre los otros jugadores o una parte de ellos, debería asociarse a la estrategia común cuyos objetivos no son necesariamente los mismos para todos y que a veces es cuestión de compromiso. Consideremos un ejemplo hipotético sobre este tema (Calvet, 2007):

Y si consideramos que la política lingüística no debería ser un juego de suma cero, es posible imaginar que cada jugador se beneficiará de dicha cooperación aunque no tengan el mismo objetivo, pero sí objetivos compatibles. Ninguna cooperación sería posible, por ejemplo, entre la francofonía y la hispanofonía si cada uno de estos dos grupos quisiera que su lengua fuera la segunda lengua internacional después del inglés.

Así, este enfoque implica que, paralelamente a un análisis concreto de la situación de las lenguas, que he comenzado a hacer anteriormente, debemos hacer un inventario de las expectativas, reivindicaciones y esperanzas de las diferentes lenguas o grupos lingüísticos; una lista de los problemas internos y externos que enfrentan a fin de identificar posibles concertaciones y acciones conjuntas entre todos o algunos de los jugadores en cuestión.

Para los grupos lingüísticos organizados propuse el término *xfonías* y el tema que quiero abordar ahora es el de posibles alianzas entre esas xfonías. Sin embargo, esta idea no es nueva: sobre ella existen algunas prefiguraciones que referiremos rápidamente.

La primera es la que se refiere al grupo de lenguas romances, que surgió en 1954: la Unión Latina. Este era un proyecto de alianza para la difusión de las lenguas (nacionales) de origen latino, es decir, el español, el francés, el italiano, el portugués y el rumano. Aunque esta iniciativa no tuvo mucho éxito durante los primeros años, el diplomático Philippe Rossillon la volvió a lanzar a principios de los ochenta, invirtiendo en ello su energía y sus propios recursos financieros. La Unión Latina se consagró, en esencia, a la terminología y dejó de funcionar en 2012, pero hay quienes quieren volverla a lanzar. Este es un ejemplo sobre el cual meditar. Esta estructura que se preocupó poco por la política lingüística (la terminología es solo una pequeña parte de la política lingüística) podría ser reavivada y usada para nuevos proyectos. El 7 de abril de 1997 en Lisboa, los treinta y cinco Estados miembros de esta unión firmaron

una declaración (Conseil de l'Europe, 1997) en la que señalaban el peligro de un empobrecimiento cultural de la humanidad a partir de la unificación lingüística mundial, y claramente se preocuparon por hacerle contrapeso a la galopante transformación del mundo al anglicismo.

Pero a finales del siglo XX y principios del XXI las cosas cambiaron de curso. Hasta este punto y desde hacía treinta siglos, las lenguas de gran difusión apenas habían jugado un papel regional: desde el acadio en Mesopotamia hasta el francés en Europa, pasando por la koiné de Grecia, el latín o la *lingua franca*; algunos lugares del mundo conocieron lenguas vehiculares limitadas tanto regional como funcionalmente (según el caso, eran usadas por los comerciantes, los nobles, los científicos, los diplomáticos, etc.). Y por aquella época nadie se oponía a esas lenguas. Hoy la situación es diferente al menos por dos razones: el surgimiento cada vez más fuerte de nacionalismos y el miedo cada vez más palpable que suscita la globalización. El inglés ya no solo se considera una lengua imperial, también se percibe de manera errada como la traducción lingüística de un orden mundial que se critica desde diversos puntos de vista y por diversos motivos a través de diversas manifestaciones: los OGM, la OMC, el FMI, etc.

Pero la oposición a estas diversas manifestaciones de la globalización provenía principalmente de grupos de "centro", autoproclamados defensores de la periferia, y respecto a esto puede haber un gran malentendido. Efectivamente, mientras los ricos del centro protestan contra el maíz transgénico, por ejemplo, la gente de la periferia se muere de hambre; y los países del tercer mundo pueden ver en los OGM una solución a sus problemas. Lo mismo aplica en el caso de las lenguas. La francofonía, impulsada por Francia y Quebec, se ha movilizado para defender el francés, incorporando bajo esta bandera a los países africanos sin tener en cuenta los problemas lingüísticos propios de esos países. Solo recientemente la francofonía se ha planteado un nuevo tema: la necesaria diversidad que se ve amenazada por el inglés. Así, han redescubierto en el ámbito lingüístico una competencia que unos años antes era librada por la excepción cultural.

En este contexto nació la idea de la alianza entre las *xfonías* donde la francofonía (representada por la Organización Internacional de la Francofonía, OIF) acudió a otros dos grandes grupos lingüísticos: la hispanofonía y la lusofonía. Así, en el 2001, la OIF motivó varios encuentros destinados a "tres espacios lingüísticos" (la francofonía, la hispanofonía y la lusofonía) (Hoyos et al., 2001), siempre con énfasis en la "diversidad". Y, como se verá, esta distinción entre centro y periferia juega allí un rol importante.

¿Quiénes son sus asociados? Para empezar, una estructura un tanto peculiar en la medida en que no es completamente hispanófona, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), cuya sede principal está en Madrid, con

sucursales en Bogotá, Buenos Aires, Lima, México y San Salvador. Veintitrés países son miembros de esta organización: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Salvador, Uruguay y Venezuela. Desde su creación, la OEI ha experimentado una evolución importante. Fue fundada en 1949 en Madrid, con ocasión del Primer Congreso Iberoamericano de Educación, pero con una función limitada que se refleja en su nombre de entonces: Oficina de Educación Iberoamericana. En 1985, en el congreso de Bogotá, esta “oficina” cambió su nombre y se convirtió en la Organización de Estados Iberoamericanos, con un subtítulo adicional que precisaba “para la Educación, la Ciencia y la Cultura”, lo que la asemeja a una suerte de Unesco hispanolusófona. Después, en 1991, la OEI decidió organizar una Cumbre anual de jefes de Estado, preparada por una reunión de ministros de educación. Reunida cada cuatro años, la asamblea general de la OEI es la instancia legislativa que establece su política, aprueba su plan de operaciones, sus programas y elige al secretario general. La OEI tiene actualmente una estructura similar a la de la OIF, pero con la particularidad de ser bilingüe: junto a los veintiún miembros hispanófonos encontramos a dos países lusófonos: uno ibérico, Portugal; y uno americano, Brasil.

En cuanto a la lusofonía, esta se encuentra organizada en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), que fue creada el 17 de julio de 1996 durante la primera conferencia de jefes de Estado y de gobierno de los siguientes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Mozambique, Portugal y Santo Tomé y Príncipe. Esta joven organización, cuya sede principal queda en Lisboa, tiene una estructura que parece inspirarse directamente en la de la OIF. Sus estatutos precisan en el artículo tercero que los países miembros sostienen una cooperación en términos económicos, sociales, culturales y jurídicos que trabajan por promover y difundir la lengua portuguesa por todo el mundo. A esto se debe añadir la existencia del Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), cuya sede principal queda en Praia (Cabo Verde) y cuya creación es muy reciente como para evaluar su producción. Sus principales objetivos son “la promoción, la defensa, el enriquecimiento y la difusión de la lengua portuguesa como vehículo para la cultura, la educación, la información y el acceso a conocimientos científicos y tecnológicos”.

Durante dos o tres años, dos comisiones trabajaron en este proyecto de tres espacios, una sobre nuevas tecnologías y la otra sobre políticas lingüísticas. Yo presidí esta última. Allí insistimos mucho en el hecho de que, en cada una de las *xfonías* en cuestión, debía distinguirse entre la diversidad horizontal y la diversidad vertical. Una diversidad horizontal entre las tres lenguas dominantes:

español, francés e inglés. Y, dentro de cada una de las *xfonías*, una diversidad vertical entre esa lengua y las otras. Por ejemplo, en la francofonía, la relación entre el francés y los idiomas africanos o los idiomas regionales. En la hispanofonía, la relación entre el castellano, las lenguas indígenas de América, el vasco, el catalán, etc. Y decíamos que si estos lenguajes periféricos no eran tenidos en cuenta, corríamos el riesgo de caer en una especie de reparto del mundo, una conferencia de Yalta lingüística para asegurar el estatus de estas tres lenguas con respecto al inglés.

Por lo tanto, hemos propuesto al mismo tiempo proyectos de políticas lingüísticas relativas a estas tres lenguas y proyectos relativos a la relación entre cada una de estas lenguas y sus lenguas "asociadas". Los Estados no nos siguieron en este segundo punto, quizás porque la francofonía se interesaba más en la defensa del francés que en la defensa de las lenguas que confluyen con él.

A diferencia de la francofonía, la hispanofonía no tiene que preocuparse por la difusión de su idioma en los países hispanófonos. De hecho, la mayoría de los países en los que el español es lengua oficial son hispanófonos (contrario a los que sucede en los países africanos "francófonos" o "anglófonos"). En el libro *1998 Britannica Book of the Year* (Calhoun, 1998) se presentaban los siguientes porcentajes de ciudadanos que hablaban el idioma oficial de su país:

- inglés 27 %
- español 94,6 %
- francés 34,6 %

Por lo tanto, el español no está amenazado en los países hispanófonos y el problema de la defensa o promoción de esta lengua en el mundo no es un punto principal en la agenda. De hecho, hasta ahora, España ha estado mucho más preocupada por su expansión económica en los países hispanófonos que por la difusión de su lengua, que no necesitan transmitir allí. España aprovecha este espacio principalmente para extenderse económicamente: es el principal inversor en Argentina. Telefónica se estableció en Miami y compró el portal Lycos, la compañía petrolera Repsol compró a la argentina YPF, el Banco de Bilbao y Vizcaya (BBVA) tomó el control del mayor banco mexicano, etc. Además, España no es el principal país hispanófono: con unos cuarenta millones de habitantes está después de México (ochenta millones) y podría ser superada por Colombia y Argentina (unos treinta y cuatro y treinta y tres millones respectivamente), incluso por Estados Unidos, donde actualmente hay cerca de veintitrés millones de hispanófonos.

Y la situación del portugués en la lusofonía es comparable a la del español en la hispanofonía: el número de lusófonos portugueses es casi diecisiete veces menor que el de lusófonos brasileños.

Conclusión

¿Tendría futuro entonces una cooperación entre las *xfonías* romances? ¿Y cuál es el futuro lingüístico del mundo? Para intentar dar respuesta a estas preguntas debemos saber cuál es el horizonte temporal sobre el que reflexionamos. Naturalmente, es imposible saber cuál será la situación dentro de mil años. Como decía Woody Allen, “es muy difícil prever algo, especialmente el futuro”. A lo sumo podríamos suponer que ninguna de nuestras lenguas actuales será comprensible para los terrícolas, si todavía queda alguno. ¿Sería razonable pensar que en diez años la situación será la misma que tenemos actualmente? Sin duda, parecerá similar para aquellos que la viven sin analizarla. Sin embargo, todos los indicadores que presentamos aquí nos hacen pensar que las cosas habrán evolucionado: habrá muchas menos lenguas, muchos más hablantes para algunas lenguas y, quizás, unos cambios significativos en el estatus de otras lenguas. Entre esos dos horizontes temporales, diez años y mil años, ¿en dónde se encuentra nuestro futuro?

Si nuestro objetivo es tomar las reflexiones de la politología lingüística como base para unas políticas lingüísticas concretas, también debemos considerar cuál es el tiempo de la política, además de considerar lo que llamaré el tiempo de la lingüística o el tiempo de las lenguas. Normalmente, los políticos piensan a corto plazo: su horizonte está determinado por la siguiente elección, por el momento en que aspirarán una vez más al voto de los electores, con la esperanza de ganar. Sus decisiones se guían por el interés en obtener una rentabilidad inmediata o solo por el de hacerse visibles y producir un impacto. Pero las acciones con respecto a las lenguas y a las situaciones lingüísticas rara vez tienen repercusiones inmediatas: por cada intervención con resultados rápidamente visibles, como la de la “revolución lingüística” turca, hay muchas más que solo se pueden medir décadas después. Por lo tanto, es más fácil conseguir que los políticos hagan intervenciones lingüísticas simbólicas (casi siempre en forma de afirmaciones que no cuestan nada pero que no cambian mucho la situación); basta con adaptar elementos del discurso politicolingüísticamente correcto a alguna realidad, en lugar de realizar acciones con resultados a mediano o largo plazo.

Ahora, suponiendo que algunos de ellos se preocupen más por el futuro que por su reelección, ese futuro no puede estar muy lejos: para justificar una política, sus efectos deben ser como mínimo imaginables, si no palpables; es necesario que el ciudadano pueda pensar que si él no se beneficiará, al menos lo harán

sus hijos o sus nietos. Se puede decir que la política es el arte de hacer posible aquello que se desea, pero ese deseo no puede ser muy lejano ni muy abstracto.

Pues bien, estas son algunas ideas, algunos proyectos que podríamos sacar adelante. Primero se podrían definir políticas lingüísticas dentro de cada país de lengua romance y después definir políticas lingüísticas de las lenguas romances a escala mundial frente a otras *xfonías*. Para poner un ejemplo simple, podríamos actuar frente a la lista de lenguas oficiales de las instituciones internacionales, proponiendo que se incluya el portugués, y también el alemán o el hindi o el swahili.

Pero tomemos un ejemplo que nos concierne directamente: la situación del francés en América. En América Latina y central, el inglés es obligatorio y el francés no es más que la segunda lengua que enseñan, aunque puede concurrir con el español en Brasil o con el portugués en Argentina, etc. Por consiguiente, ¿por qué no proponer la introducción de un módulo basado en la intercomprensión? Durante un año, los estudiantes aprenderían, a partir de un mínimo de latín, las diferentes lenguas —francés, español e italiano en Brasil; italiano, francés y portugués en Colombia; etc.—, entonces podrían elegir una de estas lenguas al tiempo que tendrían algunos conocimientos de las otras.

Otro ejemplo muy distinto tiene que ver con lo que he llamado la diversidad vertical que tiene en cuenta un país oficialmente francófono y otro lusófono: Haití y Cabo Verde. Estos dos países tienen un perfil sociolingüístico similar: una lengua oficial (francés o portugués) que se habla poco como L1 y un creole que todos hablan; aunque el creole haitiano es una lengua cooficial, algo que los caboverdianos quisieran lograr con su propio creole. Por consiguiente, los caboverdianos podrían ir a ver qué hacen los haitianos, evaluar su política y, posiblemente, inspirarse en ella. Allí habría una cooperación romance, si se puede decir, además de una cooperación Sur-Sur, que no solo tendría en cuenta la defensa de las lenguas dominantes, sino también la promoción de las lenguas del pueblo.

Solo he presentado algunos ejemplos de lo que podría ser una geopolítica de las lenguas romances y las políticas lingüísticas entre estos espacios, estas *xfonías*. Para profundizar sobre este tema, se puede consultar los textos en francés *Géopolitique de la langue française* (Giblin, 2007) y *Langues romanes: un milliard de locuteurs* (Éditions CNRS, 2016).

Referencias

- Blanche-Benveniste, C. y Valli, A. (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le français dans le monde*, Janvier, (22), 10-152.
- Calhoun, D. (1998). *Britannica book of the year*. Encyclopaedia Britannica.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché au langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2007). Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde. *Hérodote*, 126(3), 153. <https://doi.org/10.3917/her.126.0153>
- Calvet, L.-J. (2018). Pour une géopolitique des langues romanes. *Matices en Langues Extranjeras (MALE)*, 12, 9-22. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/download/82871/72675/442689>
- Calvet, L.-J. y Calvet, A. (2016). Les langues romanes dans les universités. *Hermès, La Revue*, 2(75), 52-59. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-52.htm>
- Conseil de l'Europe. (1997). *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région Européenne*. Unesco. <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=165>
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. *Lidil* (28), 23-29.
- Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (Éds.). (2019). *Welcome to the 22nd edition*. Ethnologue (éd. 22). SIL International. <https://www.ethnologue.com/ethnoblog/gary-simons/welcome-22nd-edition>
- Éditions CNRS. (2016). Langues romanes: un milliard de locuteurs [nombre temático]. *Hermès*, 75. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/61425>
- Giblin, B. (2007). Géopolitique de la langue française. *Hérodote*, 126(3), 3. <https://www.herodote.org/spip.php?rubrique38>
- Hoyos, G., Calvet, L.-J., Sauvé, P., y García Canclini, N. (2001). *Actes du Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation"*. http://www.mondialisations.org/medias/pdf/Actes3EL_1_P1.pdf
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2001, 14-15 de junio). *III Conférence ministérielle de la francophonie sur la culture. Déclaration et plan d'action de Cotonou* [conferencia] Cotonou, Bénin. https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-01/Conf_minis_Culture_Cotonou-2001.pdf
- RFI. (2009, 12 de marzo). Mapa de lenguas con estatus de lenguas oficiales. En RFI, *La langue française dans le monde*. RFI. http://www1.rfi.fr/actufr/articles/111/article_79172.asp
- Statistiques mondiales. (2014). *Langues officielles dans le monde*. <https://bit.ly/2UyxVfY>
- wikiLF. (2017). *Baromètre Calvet des langues du monde*. <http://www.wikilf.culture.fr/barometre2017/index.php>

La emergencia de enfermedades infecciosas*

Bernardino Fantini

Traducción de del francés al español de Rodrigo Zapata Cano
Universidad de Antioquia
jose.zapata@udea.edu.co

El 5 de junio de 1981, el *Center for Disease Control* (CDC) de Atlanta, en Estados Unidos, publicó en su boletín semanal el primer anuncio oficial de una “nueva” enfermedad que se volvería algunos meses más tarde el sida o síndrome de inmunodeficiencia adquirida. El boletín describe cinco casos de neumonía grave con *Pneumocystis carinii* observados entre octubre de 1980 y mayo de 1981 en tres hospitales de los Ángeles. La particularidad “inhabitual”, según el término de la noticia, reside en la aparición de la neumocistosis en cinco individuos “anteriormente sanos y sin signos clínicos de inmunodepresión”. En este primer artículo ya se sugiere “la posibilidad de una disfunción de la inmunidad celular [...] que predispone a los individuos a las infecciones oportunistas, como la neumocistosis y la candidiasis” (Centers for Disease Control, 1981, pp. 250-252).

En este corto artículo de epidemiología encontramos el acta de nacimiento de una grave pandemia, pero también el punto de partida de una de las más grandes aventuras científicas y médicas del siglo XX. La aparición de la nueva epidemia de sida, enfermedad metafórica de la época “posmoderna” (Sontag, 1990), ha golpeado la sensibilidad de nuestra época y ha asustado tanto al mundo científico como a la opinión pública. La aparición de esta pandemia ha mostrado cruelmente que las enfermedades infecciosas todavía podían ser causas importantes de morbilidad y mortalidad.

La emergencia del sida (exactamente en el momento en que la OMS anunciaba la primera erradicación de una importante enfermedad infecciosa, la viruela) y al mismo tiempo que la reemergencia de otras endemias o epidemias que

* Cómo citar: Fantini, B. (2021). La emergencia de enfermedades infecciosas (R. Zapata, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 299-311. Doi: <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a14>

Traducción realizada por Rodrigo Zapata Cano del artículo de Fantini (1999), “L’émergence de maladies infectieuses”.

Agradecemos a la *Revue médicale de la Suisse romande* permitir la publicación del texto de Fantini en su versión en español en nuestra revista.

Recibido: 17 de julio de 2021.

Aprobado: 4 de agosto de 2021.

habíamos creído que se podían erradicar, como el paludismo o la tuberculosis, ha constituido una verdadera sorpresa para las organizaciones sanitarias nacionales e internacionales. La palabra que se encuentra con más frecuencia en las publicaciones de esta época y los documentos oficiales de la OMS es “desafío”, el reto de las nuevas enfermedades.

Esta sorpresa era la consecuencia del optimismo excesivo propagado en los medios médicos durante los años cincuenta y sesenta. En efecto, los desarrollos de la medicina y la farmacología habían dado la impresión de que las poblaciones estaban en lo sucesivo al abrigo de accesos epidémicos de enfermedades infecciosas. La espectacular caída de las enfermedades infecciosas, en particular la regresión de la tuberculosis, enfermedad metafórica y dominante del siglo XIX y de la primera mitad del XX, sobre todo en los países occidentales, como la erradicación del paludismo de algunos países templados, habían hecho nacer la esperanza de controlar por completo las enfermedades infecciosas. Incluso en presencia de las diferentes epidemias de gripa y del acceso epidémico de la poliomielitis, la posibilidad de nuevas enfermedades infecciosas en realidad no se tomaba en cuenta, debido a la euforia provocada por los éxitos obtenidos contra las enfermedades transmisibles gracias a los antibióticos y al DDT. Un cierto malestar fue percibido solamente por los escritores, en particular por los autores de ciencia ficción y por astrónomos que especulaban sobre la llegada de nuevas enfermedades del espacio (Hoyle y Wickramasingh, 1979).

A medida que las más importantes enfermedades infecciosas desaparecían de la lista de las diez primeras causas de mortalidad en los países industrializados, para ser reemplazadas allí por enfermedades llamadas de degeneración o de la civilización (cáncer, enfermedades cardiovasculares, enfermedades del metabolismo, accidentes y enfermedades crónicas), la idea de los responsables de la salud pública a nivel nacional e internacional era que, gracias a la inmunización en masa, la protección sanitaria, las buenas condiciones de vida, la mejor alimentación y el aprovisionamiento de agua de mejor calidad, las enfermedades infecciosas se debían volver cada vez más raras.

Por ejemplo, Macfarlane Burnet (1953) escribía:

Las enfermedades infecciosas siempre estarán presentes y siempre habrá lugar para el mejoramiento de la prevención y el tratamiento. Pero, perderán relativamente su importancia como la mayor causa de decesos en los años de la juventud y la madurez [...]. Creo que, gracias a las políticas de prevención existentes, de tratamiento médico y de producción de medicamentos, la investigación fundamental sobre los microorganismos y las enfermedades producidas, estas últimas se podrían detener sin influenciar el proceso en curso que está en camino de hacer desaparecer las principales enfermedades infecciosas, excepto la poliomielitis [...]. Es extre-

madamente improbable que sean necesarios nuevos principios para mantener el actual control tan eficaz sobre las enfermedades infecciosas. (pp. 103-108)

Esta idea se ha reforzado ulteriormente con el descubrimiento de vacunas eficaces y seguras contra la poliomielitis (la enfermedad infecciosa paradigmática de los años cincuenta y sesenta en los países desarrollados). A finales de los años sesenta, en varias oportunidades se había planteado una pregunta: "*Infectious disease, does it still matter?*" ["Enfermedad infecciosa ¿todavía importa?"] (Howie, 1968, pp. 253-260), aun cuando la respuesta hubiera sido positiva ("sí, las enfermedades infecciosas todavía son importantes"), incluso el hecho de que la pregunta haya sido planteada, demuestra la manera de considerar la política de salud pública en los países desarrollados. Todavía en 1977 Beveridge (1977) escribía una excelente obra sobre la historia de la gripa que llevaba un título paradójico en la actualidad: *Influenza, the last great plague* [*La gripa, la última gran peste*].

En un libro magistral dedicado a la historia del sida, el historiador de la medicina Mirko D. Grmek se interroga sobre las causas biológicas, ecológicas y sociales de esta imprevista peste.

En sentido estricto, el sida no es una enfermedad nueva, pues el virus, como lo demuestra el análisis genético de las cepas, existía desde hacía mucho tiempo oculto detrás de "la pantalla" de otras enfermedades infecciosas. En el pasado, el virus VIH solo podía asegurar su supervivencia gracias a una "estrategia de parasitismo silencioso", puesto que, debido al dominio de las enfermedades infecciosas y de la limitación de las vías de transmisión, "una cepa muy virulenta no tenía ninguna oportunidad de perpetuarse por numerosos pasos sucesivos y provocar así una epidemia mortífera" (Grmek, 1989, p. 261). Una cepa virulenta habría podido provocar un foco local, que pasaría desapercibido a la mirada médica, oculta, por ejemplo, detrás de una forma violenta de tuberculosis o neumonía y que sería apagado a causa justamente de su violencia.

El desarrollo histórico o actual de una pandemia, y en particular la emergencia de una nueva enfermedad, se puede interpretar en su dinamismo gracias al concepto de "patocenosis", introducido por Grmek (1969), por analogía con el concepto biocenosis. En una población dada, las diferentes enfermedades están en equilibrio entre ellas, pues la frecuencia de cada enfermedad depende de la de las otras, con un número muy restringido de enfermedades dominantes y una cantidad mucho más importante de enfermedades relativamente raras. Podemos decir que las enfermedades infecciosas son antagonistas de las enfermedades degenerativas pues matan (o mataban, para los países occidentales), antes que los individuos puedan alcanzar la edad donde se manifiestan enfermedades como el cáncer o el alzhéimer. Entre las enfermedades presentes en

una población dada hay un equilibrio históricamente determinado, que puede cambiar debido a modificaciones biológicas (un nuevo germen o un cambio de hospedero de un germen existente), sociales (los movimientos de población, por ejemplo) o ecológicos (la entrada en nuevos ecosistemas o la modificación de las técnicas de producción).

El siglo XX se puede considerar como una verdadera ruptura del equilibrio patocenótico, semejante a la introducción de la agricultura en el neolítico, a las migraciones de la Edad Media o al descubrimiento de América en el Renacimiento. Esto se debe a la unificación microbiana del mundo, a la globalización y la facilidad de los contactos entre poblaciones y diversos ecosistemas. Una pandemia es el resultado de la interacción entre factores biológicos y socioecológicos. La ruptura de un equilibrio preexistente produce consecuencias inesperadas. Esta ruptura puede tener tres causas principales:

- a) La mutación de un virus o la recombinación entre gérmenes diferentes que produce un nuevo germen más virulento, a causa de su novedad.
- b) Cambios sociales o ecológicos que producen nuevas condiciones favoreciendo focos epidémicos.
- c) La apertura de nuevas vías de transmisión que permiten la difusión de un germen más allá de su nicho ecológico tradicional.

En el siglo XX, la aparición de enfermedades infecciosas nuevas está paradójicamente ligada a la vez al desarrollo científico y económico y a la pobreza de una gran parte de las poblaciones humanas. Esta pobreza impide el establecimiento de políticas de salud pública eficaces. Las mutaciones sociales (migraciones, urbanizaciones, cambios del comportamiento sexual y mezcla de las poblaciones) le han permitido al virus del sida franquear el umbral crítico que limitaba sus vías de transmisión. En efecto, hay una relación, que resulta de un equilibrio biológico, entre transmisibilidad y virulencia de un germen. Solo las vías de transmisión muy amplias, que aumentan el número de personas susceptibles de ser afectadas, pueden permitir la supervivencia biológica de un virus muy virulento. Un modelo de la relación entre virulencia y transmisibilidad ha sido desarrollado por Anderson y May (1992). Debido a sus técnicas y eficacia terapéutica, la medicina moderna ha producido una ruptura de la patocenosis suprimiendo las enfermedades infecciosas que ocultaban el sida y facilitando la transmisibilidad del virus, sobre todo por la apertura de la “vía de la sangre” (transfusiones, inyecciones, etc.).

El precedente de la poliomielitis

Nuestro siglo ya había conocido una enfermedad emergente: la poliomielitis. Esta enfermedad, aunque muy antigua, conoció un acceso epidémico a finales del siglo XIX (Organisation Mondiale de la Santé, 1955). Después de la Segunda Guerra Mundial, este acceso se había vuelto una verdadera “marea creciente”, para utilizar la expresión de Stowman (1947, p. 114).

La transformación de la parálisis infantil del siglo XIX, enfermedad relativamente rara, en poliomielitis epidémica, que hacía estragos en casi todo el mundo, plantea uno de los problemas de salud pública más angustiantes. Como para el sida en la actualidad, lo que era inquietante no era solo que la forma paralítica de la poliomielitis se volvía cada vez más frecuente y se extendía a regiones que se creían antes indemnes, pues esta frecuencia era casi por doquier claramente menos fuerte que la de muchas otras enfermedades infecciosas. Era sobre todo que no se conocía ningún método de lucha contra la enfermedad y que, paradójicamente, golpeaba más en los países donde las medidas de higiene y profilaxis contra la diseminación de las infecciones intestinales habían sido más rápida y eficazmente aplicadas.

Como de costumbre, las primeras reacciones han sido una política de cuarentena, cierre de las fronteras, aislamiento de los enfermos, prohibición de aglomeraciones públicas y restricción de los desplazamientos. Los responsables de la higiene pública percibieron rápidamente que estas medidas eran ineficaces, pero las prescribieron igualmente “con la intensión loable y bien fundada de apaciguar la ansiedad pública” (Payne, 1955, p. 394).

Los epidemiólogos mostraron el cambio progresivo del comportamiento de la poliomielitis desde finales del siglo XIX. El factor decisivo para la gravedad de la enfermedad era un cambio de los grupos de edades afectadas, de tal modo que, por lo menos en lo que atañe a la poliomielitis, las medidas de higiene, que alejaban las fuentes de infección para el niño en la primera infancia, parecían haber hecho más mal que bien. Burnet (1940) parece haber sido el primero en subrayar la importancia epidemiológica de la evolución general de la edad de las enfermedades. Por consiguiente, en los países que gozaban de buenas condiciones higiénicas, la infección era menos frecuente, pero la enfermedad era más grave. Era inquietante pensar que el mejoramiento del estado sanitario y de higiene general había eliminado prácticamente, en muchas partes del mundo, un gran número de enfermedades infecciosas, pero, al mismo tiempo, había creado las condiciones de una nueva afección epidémica grave. Esta nueva epidemia era considerada como el resultado de los efectos nefastos de nuestra interferencia con los procesos naturales. Cuanto más eficaz era la aplicación de las medidas sanitarias, más se disminuía el riesgo de una infección natural inmunizante.

La infección primaria en las personas sería entonces retardada y cuando se producía, lo que era casi inevitable, los efectos tenían tendencia a ser más graves. Así pues, parecía que, en lo que tiene que ver con la poliomielitis, las medidas de higiene eran realmente indeseables, conclusión a la cual ya se ha llegado por los estudios históricos. (Payne, 1955, p. 398)

En 1953, la Tercera Asamblea Mundial de la Salud abordó el problema y subrayó fuertemente el interés que tenía para dar directivas internacionales sobre las medidas que se debían tomar para prevenir la propagación de la poliomielitis. En esta ocasión, fue creado un comité de expertos que tuvo su primera sesión en Roma, del 14 al 19 de septiembre de 1953, después del Primer Congreso Internacional de Microbiología. Su primer informe, publicado por la OMS en abril de 1954, mostraba la necesidad de la creación de un programa internacional de lucha contra la epidemia.

Los resultados de la acción internacional contra la epidemia de poliomielitis fueron positivos, en particular, gracias a la constitución de centros internacionales para la identificación de las cepas, la difusión de las informaciones epidemiológicas y vacunas eficaces. La inmunización contra la poliomielitis produjo un cambio de dirección en la actividad higiénica: en vez de defender una población frente a un virus, apuntaba a la diseminación de un virus de débil virulencia con el objetivo de recrear las condiciones que reinaban a comienzos del siglo XIX. Para hacerlo, era preciso administrarles a todos los niños de pecho una pequeña dosis de virus vivo no atenuado y hacer lo necesario para que el virus fuera ampliamente difundido y que nadie escapara a la infección primaria precoz y a las infecciones ulteriores repetidas que reforzarán la inmunidad, produciendo así el proceso natural de inmunización.

La epidemia de poliomielitis fue una lección de un alcance general que, sin duda alguna, no fue bien aprendida: "Cualquier perturbación en gran escala de la ecología de los procesos naturales puede tener como consecuencia efectos secundarios inesperados y con frecuencia lamentables" (Payne, 1955, p. 398).

La emergencia de nuevas epidemias

La experiencia trágica de la epidemia de sida ha suscitado el temor de ver aparecer otras formas de enfermedades infecciosas que podrían tomar una expansión catastrófica. En el pasado, solo las grandes pandemias de peste y sífilis han tenido consecuencias sociales, comportamentales y políticas de la misma envergadura que la aparición del sida. Los medios científicos y las autoridades de salud pública nacionales e internacionales han sido entonces conscientes de la posibilidad de que puedan aparecer otras nuevas enfermedades. No solo el cine y la literatura, sino también los medios científicos y las organizaciones

sanitarias internacionales se han planteado claramente el problema. Se han dedicado conferencias a los “virus emergentes” (Morse, 1993) y la OMS ha creado una nueva división para desarrollar políticas de salud pública y para hacer frente a la emergencia de nuevas enfermedades.

El cambio de medio natural, el trastorno de la vida social y, paradójicamente, los éxitos de la medicina han creado situaciones completamente nuevas. Ilustran un proyecto de reglamento sanitario internacional propuesto por Robert H. Black, profesor de medicina tropical en la Universidad de Sydney y David J. Sencer, exdirector del CDC de Atlanta, quienes tenían una experiencia única de la aplicación práctica del Reglamento anterior. Ambos autores escriben:

Contrariamente a lo que se había hecho antes, nos esforzamos por enunciar principios generales antes que describir medidas precisas para actuar contra tal o cual enfermedad. En efecto, las técnicas modernas en pleno desarrollo condujeron al descubrimiento de enfermedades desconocidas todavía en la actualidad. (Black y Sencer, 1978, p. 472)

En efecto, los dos últimos decenios del siglo XX han visto aparecer un conjunto de nuevos tipos de patógenos. Las enfermedades de los legionarios, la fiebre de Lassa (Nigeria), la fiebre hemorrágica del Ébola y de Marburg, son solo los principales ejemplos de una larga lista de enfermedades cuya naturaleza o manifestaciones clínicas muestran nuevos caracteres. Además, después del descubrimiento de los retrovirus, han aparecido nuevos campos conceptuales, como los viroides (virus “desnudos”) y los priones, formas proteicas patológicas capaces de transformar las proteínas normales. Son los agentes responsables de las encefalopatías espongiiformes, sobre todo el Kuru de los indígenas de Nueva Guinea, transmitidos por el canibalismo ritual, la enfermedad de Creutzfeld-Jacob debida a las acciones médicas (intervenciones neuroquirúrgicas y uso de la hormona del crecimiento) y la enfermedad de la “vaca loca” debida al paso en las vacas de un agente presente desde hace más de un siglo en los corderos.

Así pues, se interroga sobre la naturaleza de estas nuevas epidemias y sobre los medios de prevenirlas.

El concepto de enfermedad emergente

Una enfermedad se puede considerar como nueva o emergente en los siguientes casos que expone Grmek (1993, pp. 281-296):

1. Imposibilidad para la mirada médica de conceptualizar la enfermedad en tanto entidad nosológica.
2. Cambio cualitativo o cuantitativo de las manifestaciones clínicas.

3. Introducción a partir de otra población.
4. Introducción a partir de una población animal.
5. Aparición de un agente patógeno verdaderamente nuevo a causa de:
a) mutación, b) recombinación y c) variación de la virulencia del germen.

En los tres primeros casos, se puede definir como nueva una enfermedad que no existía en ninguna población humana en tanto que entidad clínica distinta. En los casos 3 y 4, la enfermedad existía y era conocida, pero ha sobrepasado sus límites geográficos o biológicos.

La clasificación puede ser difícil. Un caso histórico muy conocido de esta dificultad lo da la primera pandemia de cólera que azotó a Europa entre 1829 y 1837. El cólera podía ser definido como una nueva enfermedad, porque no existía en Europa y fue introducida a partir de la India. Así pues, sería una pandemia producida por el rebasamiento de barreras geográficas y la invasión de nuevas poblaciones por el germen. Pero este caso se debe considerar, además, como una nueva enfermedad *strictu sensu*, si se tiene en cuenta que la primera epidemia comenzó en 1817 en la India y era probablemente el resultado de una recombinación genética entre bacterias diferentes.

En la mayoría de los casos, no se trata de enfermedades verdaderamente nuevas, sino más bien de enfermedades que emergen en un momento dado en una población dada y de enfermedades reemergentes, es decir, enfermedades que habían existido antes y habían prácticamente desaparecido, pero que reaparecen con una forma más grave por causas sociales o ecológicas, como por ejemplo la reemergencia de epidemias de paludismo a causa de las transformaciones agrícolas en la Amazonía o de la difteria en algunos países debido al derrumbamiento de los sistemas de salud o aún los accesos de la tuberculosis a causa del estado de inmunodepresión provocado por el sida.

Un caso paradigmático para la discusión de las nuevas enfermedades lo da las pandemias de influenza, una enfermedad muy antigua, pero siempre nueva, que se presenta con ciclos epidémicos regulares. Esta enfermedad es causada por tres tipos de virus (A, B, C). Los virus influenza del tipo A, los más importantes desde el punto de vista de la epidemiología y los más peligrosos en términos de mortalidad, son designados según sus antígenos de superficie, la hemaglutinina (H) y la neuraminidasa (N). Cada cepa será entonces caracterizada por los subtipos de antígenos, por ejemplo, H1N2. El virus de la gripa tiene la capacidad de modificar muy fácilmente su estructura y composición genética, lo que le permite eludir las defensas inmunológicas gracias a las mutaciones y, sobre todo, a la recombinación y el reordenamiento de las diferentes partes de su material genético. Los virólogos hablan de *genetic drift* (deslizamiento)

por variaciones de pequeña envergadura, en el interior de un mismo subtipo y de *genetic shift* (desplazamiento) para variaciones mayores, recombinaciones. La influenza es una enfermedad siempre nueva, aun cuando sus formas clínicas parecen ser permanentes, lo que permite establecer su presencia ya en el siglo XVI. El problema fundamental que se les plantea a los epidemiólogos y a los responsables de la salud pública es prever la emergencia de una cepa verdaderamente nueva de virus, de la del germen que provocó la pandemia de la gripa española en 1918-1919, pandemia que dejó setenta y cinco mil decesos en Suiza y veinte millones de muertos en el mundo, es decir, el 1,5 % de la población mundial.

El caso de la gripa es además paradigmático por el análisis de las medidas que se deben tomar. En efecto, la colaboración internacional ha hecho sus pruebas sobre todo en este campo y los éxitos reportados se deben, en particular, a la constitución de centros internacionales para la identificación de cepas, la difusión de informaciones, los servicios de epidemiología y la difusión rápida y suficientemente vasta de las vacunas.

Nuevas enfermedades y equilibrios ecológicos

En resumen, hay tres fuentes verdaderas de emergencia de una nueva enfermedad infecciosa:

1. La evolución *de novo* de un nuevo agente patógeno o, más precisamente, la evolución de una cepa variante.
2. El paso de un germen de una especie a otra, en particular de una especie animal al hombre.
3. El importante aumento de la difusión de este agente más allá de las fronteras tradicionales en las cuales existía en un equilibrio "con débil ruido", es decir, con una incidencia cuantitativamente limitada.

El primer factor es relativamente poco importante, aun cuando la gran variabilidad del virus está en la base de algunos acontecimientos catastróficos en el pasado. La mayoría de las grandes epidemias del pasado y de las enfermedades emergentes actuales resultan más bien de lo que el virólogo Steven Morse ha denominado la "circulación viral", es decir, el paso de agentes patógenos verticalmente a través de diferentes especies y horizontalmente a través de diferentes poblaciones de la misma especie. Así pues, se trata simplemente de antiguos virus conquistando nuevos territorios.

La epidemiología del sida muestra que las actividades y el comportamiento humanos pueden ser la causa determinante de la diseminación de un nuevo agente

patógeno, o más bien de una cepa más virulenta y que el hombre es el más importante factor de cambio. La epidemia de sida ha sido una importante señal que recuerda la exigencia de tener en cuenta constantemente que las poblaciones humanas viven en un equilibrio precario con el contexto ecológico. Por su actividad, el hombre crea nuevas situaciones que se pueden volver inestables. El desarrollo de las actividades médicas está entre los factores que han producido la emergencia de nuevas enfermedades infecciosas (transfusiones, inyecciones, mejoramiento de las condiciones de higiene, como en el caso paradójico de la poliomielitis). En la totalidad de estos casos, los epidemiólogos y virólogos piensan que el agente causal de la enfermedad estaba presente incluso antes de que la epidemia se manifestara y que su emergencia se debe a factores sociales y ecológicos. La mayoría de las epidemias del pasado solo se pueden comprender en un contexto ecológico. Las investigaciones históricas y epidemiológicas han mostrado que una gran parte de las emergencias de enfermedades estaban vinculadas directamente con actividades humanas que cambiaban el contexto ecológico: agricultura intensiva, migración de la población, deforestación, irrigación, contacto con nuevos mundos (como las catástrofes sanitarias que siguieron al descubrimiento de América).

Todas las asociaciones virus/hospedero tienen umbrales que determinan la posibilidad para un virus de propagarse en una población dada y luego “emerger” y permanecer allí en un equilibrio más o menos estable (May, 1993, pp. 58-68). Estos umbrales dependen de la densidad y los comportamientos de las poblaciones hospederas; cambian en la historia y en el espacio siguiendo los cambios ecológicos, los movimientos de las poblaciones, los cambios culturales y comportamentales.

Como lo ha hecho observar Lederberg (1993, pp. 3-9), la historiografía de las enfermedades endémicas es uno de los últimos refugios del creacionismo, pues los gérmenes responsables parecen aparecer *ex nihilo*, en vez de ser el resultado de un cambio dinámico de una situación preexistente, de su evolución biológica y social. Durante una conferencia sobre las enfermedades emergentes en Washington en 1989, este autor había recordado la introducción del virus de la mixomatosis en Australia, que había producido una mortalidad inicial del 99,8 % en la población de conejos, reducida al 20 % de su tamaño antes de la introducción de la “nueva enfermedad”. Sobre la historia de la mixomatosis véase Fenner y Fantini (1999). Sobre esta base Lederberg (1993) había planteado

la pregunta de saber si la sociedad humana podría sobrevivir si fuera reducida a solo algunos porcentajes de sobrevivientes, en una playa. ¿Se podrían organizar en algún nivel cultural más elevado que el de los conejos? Y, reducidos a esto, ¿podrían ser competitivos con relación a los canguros? (pp. 3-9)

Así pues, Lederberg sugiere ver las pandemias de enfermedades infecciosas como un fenómeno natural permanente y recurrente e interpretarlas como un resultado de la coevolución darwiniana entre los gérmenes y las poblaciones humanas.

Las paradojas de una política de previsión de la emergencia de enfermedades infecciosas

Frente a la posibilidad siempre presente de nuevas enfermedades infecciosas, se ha subrayado la necesidad de una vigilancia y una estrategia para anticipar y caracterizar la emergencia de nuevos agentes patógenos o de nuevos accesos epidémicos de enfermedades conocidas. En efecto, los conocimientos biomédicos adquiridos permiten la elaboración de predicciones sobre la posible emergencia de una nueva enfermedad infecciosa o sobre la reemergencia de una enfermedad epidémica antigua, una especie de *ecological and technological forecasting* [previsión ecológica y tecnológica] sobre los cambios de equilibrios entre las poblaciones humanas y sus agentes patogénicos.

El informe del Committee on Emerging Microbial Threats to Health, publicado en 1992, propone la creación de un sistema global y completo de vigilancia contra las enfermedades infecciosas (Institute of Medicine (US) Committee on Emerging Microbial Threats to Health, Lederberg, Shope y Oaks, 1992, pp. 6-7). Sin embargo, esta actividad predictiva (o por lo menos de observación de nuevas entidades) necesita de centros de investigación y una organización de vigilancia internacional de una calidad científica muy alta. Por ejemplo, es evidente que la rápida identificación clínica y la caracterización epidemiológica del sida ha sido posible únicamente gracias a la existencia de un centro altamente eficiente para la vigilancia epidemiológica como los Centers of Diseases Control de Atlanta (Etheridge, 1991).

Esta política de vigilancia sobre las nuevas enfermedades, necesariamente fundada en una vasta cooperación científica y sanitaria, precisa de un excedente de investigación fundamental y aplicada, a causa justamente de la novedad, para la identificación clínica de la nueva patología, la vigilancia epidemiológica, el diagnóstico y la descripción científica del agente patógeno y, en fin, para la adopción de medidas profilácticas. Esto constituye una paradoja, pues esta calidad científica no existe allí donde la vigilancia se debería establecer, es decir, en las zonas particularmente expuestas al riesgo de emergencia de nuevas enfermedades. El problema central para la salud internacional continúa siendo la realización de una organización sanitaria eficaz en cada país.

A comienzos del siglo XX, Calmette (1911, p. 32) había afirmado que las medidas de cuarentena o restrictivas de la libertad de circulación de los pasajeros y las mercancías eran ilusorias en la lucha contra las enfermedades transmisibles, pues el aislamiento de los portadores de gérmenes en las fronteras “es algo

financiera, práctica y científicamente irrealizable por completo". Sobre esta base, Calmette (1911) llegaba a la conclusión de que era indispensable renunciar a la ambición de resolver el problema aislando a los países occidentales:

Creo que será necesario resolernos a renunciar a esto deliberadamente, al punto de vista internacional, y reemplazar estas medidas por una organización sanitaria en cada país, suficientemente perfecta para asegurar la detección de los primeros casos sospechosos, el diagnóstico tanto precoz como posible de los primeros casos comprobados y un buen aislamiento, así como una desinfección perfecta del enfermo y de todo lo que lo ha rodeado. (p. 29)

La convención sanitaria de 1903 preconizaba la realización de una fase perfecta de la política sanitaria que unía la implementación del sistema de lucha contra las enfermedades infecciosas exóticas con el descubrimiento precoz y el aislamiento inmediato del *primer caso* de una enfermedad, objetivo que se busca también en la actualidad para las nuevas enfermedades infecciosas. Como lo había observado Rocco Santoliquido (1911), el primer presidente de la Oficina Internacional de Higiene Pública, "tal perfección, que se puede bien denominar ideal, sin duda, solo es realizable en algunos casos excepcionales y después de circunstancias igualmente excepcionales" (p. 69). El objetivo era aproximarse cada vez más a esta perfección ideal, lo que todavía continúa siendo en la actualidad el objetivo fundamental de la colaboración sanitaria internacional frente a la emergencia de nuevas enfermedades infecciosas.

Referencias

- Anderson, R. M. y May, R. M. (1992). *Infectious diseases of humans. Dynamics and control*. Oxford University Press.
- Beveridge, W. I. B. (1977). *Influenza: The last great plague*. Prodist.
- Black, R. H. y Sencer, D. J. (1978). The Long-Term Future of the International Health Regulations. *WHO Chronicle*, 32, 437-440.
- Burnet, M. (1953). The future of medical research. *Lancet*. 261(6751), 103-108. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(53\)90826-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(53)90826-5)
- Burnet, F. M. (1940). The Action of Certain Surface-Active Agents on Viruses. *Australian Journal of Experimental Biology and Medical Science*, 18(2), 141-150.
- Calmette, A. (1911). *Procès verbaux des séances du Comité permanente de l'OIHP*.
- Etheridge, E. W. (1991). *Sentinel for health. A history of the Centers for Disease Control*. University of California Press.
- Fenner, F. y Fantini, B. (1999). *Biological Control of Vertebrate Pests. The History of Myxomatosis, an Experiment in Evolution*. CABI Publishing.

- Grmek, M. D. (1969). Préliminaires d'une étude historique des maladies. *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, 24(6), 1473-1483. https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1969_num_24_6_422182
- Grmek, M. D. (1989). *Histoire du SIDA. Début et origine d'une pandémie actuelle*. Payot.
- Grmek, M. D. (1993). Le concept de maladie émergente. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 15(3), 281-296. Enlace doi
- Howie, J. W. (1968). Infectious disease, does it still matter? *Public Health*, 82(6), 253-268.
- Hoyle, F. y Wickramasingh, H. C. (1979). *Disease from space*. Dent & Sons Ltd.
- Institute of Medicine (US) Committee on Emerging Microbial Threats to Health, Lederberg, J., Shope, R.E. y Oaks S.C. Jr. (eds.) (1992). *Emerging infections. Microbial threats to health in the United States*. National Academies Press.
- Lederberg, J. (1993). Viruses and Humankind. Intracellular Symbiosis and Evolutionary Competition. En S.S. Morse (ed.), *Emerging Viruses* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- May, R. M. (1993). Ecology and Evolution of Host-Virus Associations. En S.S. Morse (ed.), *Emerging Viruses* (pp. s.n). Oxford University Press.
- Morse, S.S. (ed.) (1993). *Emerging Viruses*. Oxford University Press.
- Organisation Mondiale de la Santé (1955). La poliomyélite. *Série de Monographies, Organisation Mondiale de la Santé*, (26).
- Payne, A. M. M. (1955). Les mesures de santé publique dans la lutte contre la poliomyélite. *Série de Monographies, Organisation Mondiale de la Santé*, (26), 393-418.
- Santoliquido, R. (1911). *Procès-verbaux des séances du Comité permanent de l'OIHP*.
- Sontag, S. (1990). *Illness as metaphor. AIDS and its metaphors*. Anchor Books.
- Sontag, S. (1996). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Taurus.
- Stowman, K. (1947). *Epidem. vital. Statist. Rep.*
- Weekly Report. (1981). *Centers for Disease Control: Pneumocystis pneumonia. Morb. Mortal.*

Reseñas y entrevistas



Título: Retrato con verduras (El hortelano)

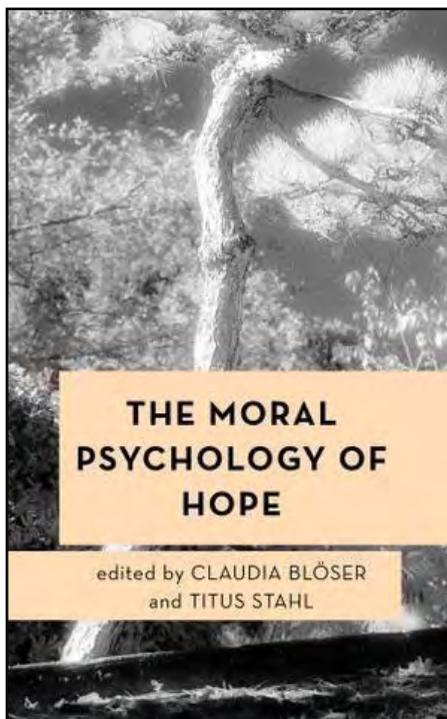
Autor: Giuseppe Arcimboldo

Técnica: óleo sobre madera

Año: h. 1590

Museo Cívico, Cremona

Reseña del libro *The Moral Psychology of Hope* de Claudia Blöser y Titus Stahl (2019)*



Portada del libro *The moral psychology of hope*.

Fuente: Blöser y Stahl (2019).

Roberto Carlos Dávila Morán

Universidad Privada del Norte (UPN), Lima, Perú

rdavila430@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3181-8801>

* Cómo citar: Dávila, R. (2021). Reseña del libro *The Moral Psychology of Hope* de Claudia Blöser y Titus Stahl. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 317-326. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a15>

Recibido: 8 de mayo de 2021

Aprobado: 8 de junio de 2021

Claudia Blöser y Titus Stahl han reunido un volumen amplio sobre la naturaleza, la historia y el significado social de la esperanza. El volumen no escatima en historia; seis de sus quince capítulos se centran en la historia filosófica de la esperanza, y otros incluyen una discusión extensa de figuras históricas y tradiciones. El volumen también hace contribuciones a nuestra comprensión de la naturaleza de la esperanza, considerada tanto como una actitud como un rasgo (quizás una virtud) del carácter. El volumen se cierra con una sección sobre los *contextos sociales* de la esperanza, donde se presta atención a temas como el papel de la esperanza en la justificación política y la racionalidad de esperar una prosperidad humana generalizada ante un posible colapso ambiental. Es un volumen rico. Tendré ocasión a continuación para tocar cada uno de sus capítulos.

Las últimas dos décadas aproximadamente de discusión filosófica sobre la actitud de esperanza pueden caracterizarse por un cambio desde la “visión estándar”, según la cual la esperanza se compone de i) la creencia de que algún resultado o estado de cosas *X* es posible pero no garantizado, y ii) el deseo de que *X* sea el caso. La visión estándar, se sostiene generalmente, no sólo falla en proporcionar condiciones suficientes para la esperanza; parece, de manera más condenatoria, contar los casos de desesperación, lo opuesto de la esperanza, como ejemplos de esperanza. Porque la desesperación también implica intuitivamente creencias y deseos del tipo anterior (de hecho, como varios han señalado, parece que dos agentes pueden asignar la misma probabilidad a algún resultado y desear ese resultado en el mismo grado, pero uno se llena de esperanza y el otro de desesperación). Actualmente se sostiene ampliamente que se debe agregar algún componente adicional, además de la fe y el deseo, para procurar las condiciones suficientes para la esperanza. Una forma útil de caracterizar lo que estas propuestas recientes tienen en común se encuentra en el capítulo de Martin (2019), donde escribe:

Recientemente ha surgido un consenso aproximado de que la esperanza tiene tres componentes principales: primero, la creencia de que el resultado esperado es posible pero no garantizado; segundo, un deseo o preferencia por ese resultado; y una tercera cosa que equivale a una actitud positiva de “qué pasaría si” hacia un futuro que contenga ese resultado. (Blöser y Titus, 2019, p. 231-232)

En contraste con el agente desesperado, que puede desear *X* y creer que *X* es posible pero no garantizado, el agente que espera tiene una actitud positiva de “qué pasaría si” con respecto a la obtención de *X*. La visión en marcha, en otras palabras, refleja que, en contraste con la desesperación, la esperanza implica una orientación positiva hacia la posibilidad de lo que se desea.

Stockdale (2019) desafía esta idea. En particular, el capítulo de Stockdale desafía la idea de que, en la medida en que la esperanza implica emoción, implica una emoción positiva. Stockdale (2019) sostiene que la atención a las condiciones

sociales no ideales revela que hay una especie de esperanza pasada por alto y con valencia negativa. Este tipo de esperanza, “esperanza temerosa” (p. 117), como la etiqueta Stockdale (2019), no sólo se asocia con, sino que se constituye por miedo. Su tono afectivo es totalmente negativo. Stockdale (2019) proporciona, en apoyo de su propuesta, un ejemplo en el que una mujer afroamericana llamada Kayla es detenida sin razón aparente y experimenta una actitud de valencia negativa cuando el oficial se acerca a su automóvil. Stockdale (2019) caracteriza la actitud de Kayla como una “terrible esperanza” de que “el oficial de policía con el que estoy a punto de encontrarme no utilice la violencia hacia mí” (p. 125). Sin embargo, dado que Kayla representa al oficial como “amenazante”, no está claro por qué no caracterizaríamos la respuesta de Kayla, más simplemente, como una de miedo. Después de todo, el miedo por algún posible estado de cosas implica ver ese estado de cosas como amenazante o peligroso. Stockdale describe a Kayla actuar violentamente hacia ella. Pero, ¿no podemos conformarnos con atribuirle a Kayla la respuesta más familiar (es decir, una dirigida no hacia la omisión sino hacia la acción) de miedo a que el oficial se comporte violentamente con ella? La palabra esperanza se puede emplear típicamente para describir a la persona que experimenta miedo: incluso la persona que huye con miedo del perro amenazante, por ejemplo, puede ser descrito como “esperando escapar del perro” (p. 128). Sin embargo, no está claro si este hecho lingüístico autoriza una visión de la economía mental de estos agentes temerosos en el sentido de que incluye una actitud de esperanza temerosa además de la de miedo, especialmente porque la naturaleza del miedo orientada hacia el futuro está preparada para dar cuenta de estos factores. pensamientos de los agentes sobre la seguridad. Estas preocupaciones sobre la adecuación descriptiva y la recompensa psicológica moral pueden ser especialmente importantes dado que la visión de Stockdale (2019) tiene el costo de rechazar una explicación unificada de la esperanza como en parte constituida por una perspectiva positiva.

El capítulo de Benton (2019) presenta a los lectores la relación entre conocimiento y esperanza. Benton proporciona apoyo lingüístico a la tesis de que espera que p sea incompatible tanto con el conocimiento que p como con el conocimiento que no p ; cuando se espera que p , no se sabe si p . Benton (2019) pasa en la última parte del capítulo en cuestiones relativas a la racionalidad de continuar con la esperanza frente a la creciente evidencia en contra de la obtención del resultado esperado. Como señala Benton (2019), a veces se alaba al persistente que espera por su “firmeza”, mientras que en otras ocasiones se burlan de él por «no ser realista». Benton propone que la racionalidad de perseverar en la esperanza, a pesar de la creciente evidencia contraria al resultado esperado, dependerá de la capacidad de recuperación que uno pueda

anticipar frente a una mayor decepción. Como tal, la racionalidad de perseverar en la esperanza depende tanto de juicios teóricos como de juicios prácticos.

¿Is Hope a Moral Virtue? de Snow (2019) responde afirmativamente a la pregunta del título, agregando a sus puntos de vista previamente publicados que la esperanza puede ser tanto una virtud intelectual como una virtud cívica democrática. Snow desarrolla una descripción ampliamente aristotélica de la esperanza como virtud moral, prestando especial atención al desarrollo de la esperanza como virtud natural a través de la esperanza como virtud moral, donde una marca de esta última es que está guiada por la sabiduría práctica. Para Snow, la esperanza tiene una conexión no accidental con una orientación agencial positiva, ya que “tener esperanza es parte de una perspectiva positiva y progresista que está abierta a posibilidades futuras y posiciona a la persona esperanzada para involucrar sus habilidades cognitivas, afectivas, imaginativas y capacidades agenciales en los esfuerzos por obtener bienes futuros” (p. 180). Al desarrollar una visión de la esperanza como virtud moral.

Pessimism and the Possibility of Hope de Vice (2019) defiende la compatibilidad de una disposición esperanzadora con el pesimismo, donde el pesimismo se entiende como “la perspectiva o actitud sobre el mundo humano que es escéptica de la posibilidad de un progreso moral significativo, y que considera el daño que los seres humanos causan es moralmente más destacado y de mayor peso que el bien que provocan” (p. 160). Partiendo de Gabriel Marcel, Vice se une a quienes entienden la esperanza (o, mejor dicho, la ilusión) como una orientación agencial positiva, aquella desde la que “el futuro se considera abierto y receptivo a nuestros esfuerzos” (p. 169). Así interpretada, la esperanza encuentra su opuesto en la desesperación más que en el pesimismo. Se presta especial atención a las diferencias en la fenomenología temporal entre la esperanza y la desesperación. A la desesperación, según Vice, capitular, mientras que esperar es negarse a capitular. La esperanza se caracteriza de esta manera como una forma de paciencia (una idea coherente con las recomendaciones en el sentido de que no nos rendimos y nos aferramos a la esperanza). Curiosamente, Vice construye la esperanza en términos estéticos positivos, escribiendo que hay una “flexibilidad y gracia en la negativa a capitular”.

Hope in Contemporary Psychology, de Gallagher, D'Souza, y Richardson (2019), se centra en el influyente modelo de esperanza desarrollado por Snyder, según el cual la esperanza elige un rasgo que implica verse a uno mismo como agente eficaz. Es decir, en el modelo dominante:

La esperanza es un rasgo cognitivo doble que representa la capacidad de identificar estrategias para lograr los objetivos propios (es decir, el pensamiento de caminos) y tener la motivación y la determinación para implementar con éxito esos

caminos (es decir, el pensamiento de agencia) para lograr los objetivos propios. (Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1991, p. 192)

Aquellos “altos contenidos de esperanza” — según varias escalas de medida (que se señala en el capítulo) desarrollado por Snyder y otros — se distinguen de los de alto contenido optimismo en que los altos hoppers creen no sólo que sus objetivos serán satisfechos, pero que estarán satisfechos a través de su propia agencia. El capítulo también analiza la evidencia de varias intervenciones terapéuticas basadas en la esperanza, incluidas aquellas que parecen tener cierta efectividad para reducir los síntomas de depresión y ansiedad.

Interpersonal Hope, Martin (2019) presenta una visión del tipo de esperanza que las personas invierten en los demás –esperanza interpersonal– proporcionando a lo largo del camino una taxonomía general de la esperanza. En la concepción de esperanza de «agencia socialmente extendida» (p. 233) desarrollada por Martin, «invertir esperanza en una persona es esperar extender la agencia de uno a través de la suya» (p. 237). El ejemplo paradigmático de Martin es aquel en el que un padre invierte en su hija la esperanza de una vida mejor. La esperanza interpersonal del padre consiste en la esperanza de extender su agencia a través de su hija, lo que se hace proporcionando a su hija, la participada, “recursos de agencia” (p. 240). Estos incluyen no solo los recursos materiales, sino el trabajo involucrado en la crianza y educación de un niño, junto con los recursos emocionales y motivacionales. El relato que se ofrece es rico y el capítulo puede ser de especial importancia para aquellos interesados en la psicología moral de las actitudes de los participantes más allá de la tan discutida tríada de resentimiento, indignación y culpa. Martin desarrolla su punto de vista con la mirada puesta en la gama de respuestas interpersonales que tenemos cuando las esperanzas que invertimos en los demás se frustran o se realizan.

Si bien creo que Martin (2019) discute un fenómeno normativo importante y pasado por alto, me pregunto si la centralidad otorgada a la contribución agencial del aspirante corre el riesgo de dejar de lado ejemplos de esperanza interpersonal. Parecemos capaces de poner esperanza en agentes con los que no estamos personalmente comprometidos y a quienes no podemos extender nuestra agencia de la manera demostrada por el padre. Supongamos, por ejemplo, que Belle es una ermitaña que vive en las montañas, está equipada con televisión por satélite y le apasiona el patinaje artístico. En los últimos años, Belle ha desarrollado un interés en Alicia, una patinadora artística en ciernes. Belle se deja llevar por la gracia de Alicia sobre el hielo y ve su considerable potencial. Quizás Belle y Alicia también comparten un origen nacional, donde la nación no está representada en patinaje artístico al nivel de Alicia. Supongamos que Alicia está a punto de actuar en sus primeros Juegos Olímpicos de invierno;

Belle observa con emoción y nerviosismo. Aunque Belle no lo hace contribuir con recursos de agencia del tipo que podrían proporcionar sus amigos, familiares, entrenadores e incluso otros fanáticos (a través de animar en las gradas, comprar mercadería), sin embargo, parece plausible que Belle pueda invertir la esperanza en Alicia (por ejemplo, para triunfar como patinador, para seguir desarrollándose). Martin puede decir que Belle está involucrada emocionalmente en Alicia, y esto seguramente es correcto, pero entender esto como un caso de agencia socialmente extendida parece, en el mejor de los casos, tenso. Al discutir casos similares, Martin afirma que puede ser razonable “que los fanáticos de las celebridades atléticas o políticas se sientan decepcionados por las malas actuaciones o las fallas en la defensa de los valores los fans sentían que tenían en común” (p. 245). Esto suena muy bien, pero parece apuntar en la dirección de una visión de esperanza interpersonal centrada en algo como compartir el valor, lo que podría hacerse desde lejos. - en lugar de la extensión de la agencia.

Paso ahora a los capítulos históricamente centrados en el volumen. En *Hope in Archaic and Classical Greek*, Cairns (2019) defiende la tesis mesurada de que, aunque la palabra griega *elpis* a veces significa más o menos lo que queremos decir con “esperanza”, el rango semántico de *elpis* es demasiado amplio para mapear claramente nuestro concepto de esperanza. Después de argumentar a favor de esta tesis a través de Aristóteles y Platón, Cairns recurre a la poesía griega clásica, donde *elpis* se interpreta como una deidad capaz de proporcionar sustento espiritual pero que ocasionalmente prepara agentes para las frustraciones que acompañan a luchar por lo inalcanzable. *Elpis* de esta manera opera dentro de una cosmovisión en la que las aspiraciones humanas deben mantenerse bajo control mediante una apreciación de hasta qué punto nuestros éxitos y alegrías dependen de una miríada de factores que escapan a nuestro control.

Hope in Christianity, Jeffrey (2019) sostiene que se pueden distinguir dos tipos de esperanza en un relato cristiano: i) esperanza dirigida hacia eventos posibles, y ii) esperanza en Dios. Este último se caracteriza por incluir el deseo de unión con Dios, donde no debe entenderse como una especie de esperanza para la obtención de algún evento. Es decir, la esperanza dirigida por Dios es irreductible a la esperanza dirigida por eventos, en parte, sostiene Jeffrey, porque la esperanza dirigida por Dios no necesita tener un objeto determinado. Jeffrey ofrece como ejemplo la esperanza que Abraham deposita en Dios cuando deja su hogar por mandato de Dios. En ese punto, no sabe qué esperar de Dios (p. 45). Sin embargo, no está claro por qué no deberíamos caracterizar a Abraham en lugar de confiar en Dios, porque la confianza parece tomar más cómodamente a un agente como su objeto sin tomar también algún evento / acción adicional como su objetivo. De interés potencial para quienes consideran los aspectos epistemológicos de la esperanza es que a veces se entiende que la esperanza

va acompañada de una especie de certeza no probatoria, alcanzada por la fe, donde “la fe consiste en la adhesión segura a una proposición con certeza, pero sin una comprensión completa” (p. 50).

Hope in Kant, Blöser (2019) desarrolla una descripción unificada de la esperanza como se analiza en una variedad de obras de Kant (la primera y la segunda crítica, la religión y los escritos políticos de Kant). Una suposición clave de la visión presentada es que la esperanza presupone que se considera que algún fin está más allá del poder de uno para realizarlo. Pero mientras esta presuposición distingue la esperanza de la elección, para distinguir la esperanza del desear, es necesaria una segunda suposición clave, a saber, la presuposición de que el fin tiene fundamentos, es decir, que puede ser provocado, a través de algún poder. Como sostiene además Blöser, mientras Kant sostiene que carecemos de conocimiento de los fundamentos de la esperanza, la esperanza puede ser racional en la medida en que sea racional tener fe o “creencia moral” en los fundamentos de la propia esperanza. Una de esas creencias morales que podemos sostener racionalmente, según Kant, es que en la existencia de Dios y una vida después de la muerte, la ley moral ordena que actuemos de tal manera que seamos merecedores de la felicidad, pero el mundo presente no es uno en el que la felicidad está garantizada por una acción moralmente digna. Según la lectura de Blöser, Kant presenta un argumento estructuralmente paralelo a favor de la racionalidad de la esperanza de una paz perpetua. Tenemos el «deber de promover y, por lo tanto, aproximarnos a la paz perpetua» (p. 63), por lo que podemos esperar la paz perpetua, pero como no podemos asumir que podemos lograr este fin por nuestra cuenta, esta esperanza presupone la fe en su fundamento, es decir, en el orden providencial. Además de identificar posibles debilidades en los diversos argumentos de Kant, Blöser atiende la cuestión de si la esperanza ocupa un papel motivacional distinto en la psicología moral de Kant.

El capítulo de Fremstedal (2019), *Kierkegaard on hope as essential to the selfhood* (p. 83), avanza en la afirmación de que Kierkegaard sostiene que una identidad práctica coherente requiere no solo, como otros han argumentado, un compromiso incondicional con un ideal moral sino también la “esperanza de que nuestros ideales sean realizables” (p. 90). Una característica extraña de la opinión es que parece ser una cuestión de estipulación que la desesperación implica una doble mentalidad y, por lo tanto, excluye una identidad práctica coherente. Puede ser que este lector simplemente requiera una mayor familiaridad con Kierkegaard sobre la desesperación, ya que, como lo discutió Fremstedal, es un compromiso metodológico de Kierkegaard que su explicación de la esperanza se desarrolle vía negativa, trabajando hacia arriba, por así decirlo, desde la desesperación.

Antes de apartarme de la filosofía europea del siglo XIX, observo que, en varios lugares del volumen, incluida la introducción de los editores y el capítulo antes mencionado, se afirma que “Nietzsche está en contra de la esperanza” (Merrick, 2019, p. 101). Es cierto que “Nietzsche está en contra de la esperanza” en la promesa del teísmo, particularmente en la medida en que tal esperanza sirve para pacificar las aspiraciones de uno para este mundo. Pero concluir de esto que Nietzsche está en contra de la esperanza es como concluir de la hostilidad de Nietzsche hacia los efectos de las deudas de gratitud que se perciben como irredimibles hacia un creador abnegado que Nietzsche está “en contra de la gratitud”. Si bien Nietzsche no abogaría por la esperanza con exclusión de la agencia, su proyecto filosófico positivo está muy orientado al futuro y en muchos sentidos se caracteriza por la esperanza. Más fuertemente, la postura de Nietzsche sobre la perspectiva de un futuro dionisiaco de la música, la superación del nihilismo, una revalorización de valores, etc., son posiblemente ininteligibles sin entender a Nietzsche como un filósofo de la esperanza.

Pragmatist Hope de Stitzlein (2019) cubre mucho terreno, comenzando con los primeros pragmáticos estadounidenses (Pierce, James, Dewey) y concluyendo con “neo y pragmatistas contemporáneos” (Rorty, Judith Green, Cornel West, Patrick Shade, Colin Koopman). Stitzlein entiende la “esperanza pragmatista” como un “conjunto de hábitos”, donde estos hábitos comprenden disposiciones perceptivas, cognitivas y motivacionales para reimaginar creativamente nuestras circunstancias en respuesta a los desafíos encontrados en un mundo no ideal.

A Zen Buddhist Conception of Hope in Enlightenment, argumenta Dunlap (2019): los que identifican la esperanza como un estado orientado al futuro y como tal un obstáculo para la iluminación o un mero trampolín hacia ella, que el budismo zen de Dōgen proporciona una concepción de la esperanza orientada al presente en la que la esperanza es un buen constitutivo de la iluminación propiamente dicha.

Political hope and cooperative community, Stahl (2019) enumera varias funciones que la esperanza puede ocupar en una teoría política y se centra en la posible función justificativa de la esperanza, argumentando que la esperanza de una forma ambiciosa de comunidad (en algo como el sentido empleado por Rawls) puede proporcionar motivos para el respaldo de una sociedad liberal justa.

Hope for material progress in the Age of the Anthropocene, Moellendorf (2019) sostiene que, frente a la destrucción medioambiental provocada por el capitalismo, es sin embargo racional esperar una prosperidad humana generalizada. El argumento de Moellendorf prosigue examinando y modificando el mecanismo identificado por Cohen para explicar la tendencia histórica del crecimiento de las fuerzas productivas. En opinión de Cohen, argumenta Moellendorf, falta la

apreciación de la contribución hecha por circunstancias ambientales suficientemente favorables, de modo que “cuando los seres humanos trabajan, las mejoras pueden transmitirse al menos a algunas generaciones sucesoras” (p. 253). Moellendorf obtiene apoyo empírico para este “hecho de la favorabilidad climática” (p. 261), como él lo llama, del trabajo en la teoría de la evolución sobre las circunstancias subyacentes al advenimiento de la modernidad conductual y de los datos relacionados con el crecimiento atribuible a la Revolución Industrial. Según Moellendorf (2019), dada la destrucción ambiental atribuible a los factores que subyacen al crecimiento de la capacidad productiva, el crecimiento futuro y la eventual prosperidad generalizada no pueden darse por sentados; sin embargo, pueden esperarse racionalmente. Es decir, es racional esperar que “los hechos de la inteligencia y la racionalidad puedan reunirse para resolver el problema de la destrucción del medio ambiente, que en sí mismo se está convirtiendo en un problema productivo” (p. 263).

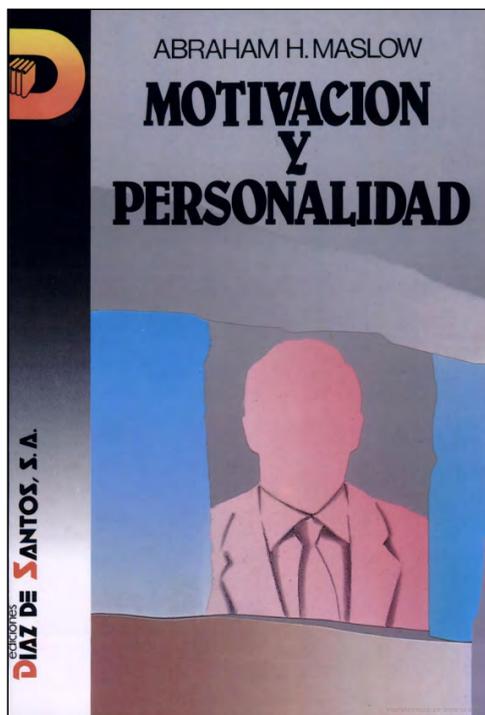
Dada su amplitud, es probable que haya algo de valor en el volumen para una amplia gama de lectores de disciplinas que incluyen filosofía, historia, teología y teoría política.

Referencias

- Benton, M. (2019). Epistemological Aspect of Hope. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 135-152). Rowman y Littlefield Publishers.
- Blöser, C. (2019). Hope in Kant. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 57-74). Rowman y Littlefield Publishers.
- Blöser, C., y Stahl, T. (2019). *The moral psychology of hope*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Cairns, D. (2019). Hope in Archaic and Classical Greek. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 15-36). Rowman y Littlefield Publishers.
- Dunlap, R. (2019). A Zen Buddhist Conception of Hope in Enlightenment. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 209-226).
- Fremstedal, R. (2019). Kierkegaard on Hope as Essential to Selfhood. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 75-92). Rowman y Littlefield Publishers.
- Gallagher, M., D'Souza, J., & Richardson, A. (2019). Hope in Contemporary Psychology. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 189-208). Rowman y Littlefield Publishers.
- Jeffrey, A. (2019). Hope in Christianity. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 37-56). Rowman y Littlefield Publishers.
- Martin, A. (2019). Interpersonal Hope. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 229-248). Rowman y Littlefield Publishers.
- Merrick, A. (2019). Historia Abscondita: Or, on Nietzsche, Hope and History. In R. Green, *Theories of hope* (pp. 99-110). Rowman y Littlefield Publishers.

- Moellendorf, D. (2019). Hope for Material Progress in the Age of the Anthropocene. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 249-264). Rowman y Littlefield Publishers.
- Snow, N. (2019). Is Hope a Moral Virtue? In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 171-188). Rowman y Littlefield Publishers.
- Snyder, C. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Stahl, T. (2019). Political Hope and Cooperative Community. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 265-284).
- Stitzlein, S. (2019). Pragmatist Hope. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 93-112). Rowman y Littlefield Publishers.
- Stockdale, K. (2019). Emotional Hope. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 115-134). Rowman y Littlefield Publishers.
- Vice, S. (2019). Pessimism and the Possibility of Hope. In C. Blöser, & T. Stahl, *The Moral Psychology of Hope* (pp. 153-170). Rowman y Littlefield Publishers.

Reseña del libro *Motivación y personalidad* de Abraham Maslow (1991)*



Portada del libro *Motivación y personalidad*

Fuente: Maslow (1991).

Yair Cafiel Cuello

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Umecit,

Ciudad de Panamá, Panamá

yaircafiel@unicesar.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6685-6907>

Cómo citar: Cafiel Cuello, Y. (2021). Reseña del libro *Motivación y personalidad* de Abraham Maslow (1991). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 327-333. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a16>

Recibido: 17 de julio de 2021

Aprobado: 28 de julio de 2021

En el libro titulado *Motivación y personalidad* de Abraham Maslow, el autor expone la temática en cuatro partes. La primera parte, llamada "Teoría de la motivación," se encuentra constituida por capítulos; uno de ellos es "La jerarquía de las necesidades". En este aparte se aborda lo correspondiente a las diferencias entre las necesidades superiores y las inferiores, y las consecuencias de la jerarquía de las necesidades.

En este orden de ideas, el capítulo "La jerarquía de las necesidades" se encuentra clasificada en necesidades superiores e inferiores, con propiedades completamente desiguales, pero forman parte de la naturaleza humana. En ese sentido, se resalta el animal biológico y sus necesidades instintivas propias de cualquier ser vivo de la naturaleza, como la alimentación, la reproducción, la protección y otras necesidades intrínsecas o extrínsecas convenientes de la especie humana. Todas hacen parte del desarrollo y la cultura de cada individuo o sociedad como el amor, la belleza, la estima, la autorrealización, entre otras.

Las necesidades superiores y las inferiores presentan una marcada diferencia, de tal manera que unas serán más fuertes que otras al momento de satisfacerlas, por lo que potencialmente el ser humano sentirá siempre la necesidad de satisfacer inicialmente unas necesidades básicas y, posteriormente, otras de mayor jerarquía, pero de menos importancia biológica. Por su parte, Maslow (1991) dice que

las necesidades fisiológicas son más fuertes que las de seguridad, que son más fuertes que las necesidades de amor, que a su vez son más fuertes que las necesidades de estima, que son más fuertes que aquellas necesidades de autorrealización. (p. 88)

Por otra parte, el autor enfoca las consecuencias de la jerarquía de las necesidades en tratar de reconocer si las necesidades superiores, tales como la amistad, la intimidad, el respeto, el éxito, la autorrealización, entre otras, son tan instintivas o biológicas como las necesidades inferiores (alimentación, respiración, reproducción, seguridad y salud, entre otras), de las cuales pueden salir diversas repercusiones, pero se limita a explicar unas cuantas.

Al respecto, Maslow (1991) manifiesta, en sus repercusiones, que dentro de la naturaleza del ser humano hay un animal muy especial, dado que nuestras necesidades no son totalmente ciegas, sino que dependen y se modifican según la cultura, la realidad y la posibilidad que tenga cada individuo. Así, le da una gran importancia a las acciones cognitivas y voluntarias o instintivas de la naturaleza animal. Estas últimas no son tan instintivas como en el resto de los animales de la naturaleza. Estas diferencias instintivas que se hacen fuertes, indeseables e inmutables en el común de los animales de la naturaleza, contradictoriamente, se hacen débiles en las necesidades básicas del ser

humano —aunque también instintivas—, dado que la conciencia que nos impulsa a saber realmente lo que queremos y necesitamos como proyecto de vida se convierte en un logro psicológico difícil para satisfacer. Asimismo, cuanto más superiores sean las necesidades, estas serán más débiles y más fáciles de cambiar y suprimir en el desarrollo del individuo.

Es de aclarar que las necesidades superiores no son clasificadas como malas, sino que simplemente se ubican como neutrales o buenas. No obstante, dentro del instinto humano, lo que queda es tan débil que permanentemente necesita de la protección contra la cultura, la educación, el aprendizaje, lo que finalmente se traduce, en una palabra, contra la opresión del entorno. Lo superior siempre se desarrollará sobre la base de lo inferior, y en la medida en que quede bien estructurado, podría llegar a ser relativamente independiente de lo inferior.

Finalmente, según la teoría de la supervivencia de Charles Darwin, todos los seres vivos lucharán por mantenerse con vida, donde los más débiles desaparecerán. En la especie humana, no solo es bueno sobrevivir, sino que también se busca ese complemento que caracteriza y diferencia a la humanidad como la potencialidad de tener felicidad, serenidad, experiencias y trascendencia, entre otras.

Pregunta orientadora

¿En qué consisten las necesidades inferiores y superiores que hacen parte del desarrollo y del proyecto de vida de los seres humanos?

El objetivo del texto

Caracterizar las necesidades inferiores y superiores que hacen parte del desarrollo y del proyecto de vida de los seres humanos.

Tesis principal del texto

Hay necesidades básicas esenciales y mínimas que todos los seres vivos requieren para sobrevivir, incluyendo a los seres humanos.

La satisfacción en los seres humanos de las diferentes necesidades, tanto inferiores como superiores, contribuye de una u otra manera en el proceso de formación y desarrollo de cada individuo.

Argumentación del texto a favor de la tesis

En general, para sobrevivir, todos los seres vivos de la naturaleza necesitan de unas condiciones mínimas de desarrollo para garantizar la supervivencia de sí mismos y la permanencia de la especie. Estas condiciones se cumplen cuando el individuo puede mantener su homeóstasis. Para ello, necesita, inicialmente, satisfacer fisiológicamente al cuerpo de oxígeno, alimentos, agua y demás nutrientes esenciales que contribuyen para que, al menos, el ser se mantenga con vida.

Al satisfacer las necesidades básicas fisiológicas, el ser humano, a diferencia del resto de los seres vivos, ha desarrollado otros estados de necesidades consideradas motivacionales, presentes y desarrolladas únicamente en la especie humana. Dichas necesidades motivacionales llevan a la persona a desear o satisfacer objetos o momentos que no se presentan en ninguna otra especie de la naturaleza, como obtener una prenda de vestir, tener compañía, un vehículo de transporte, amistad, recreación, prestigio, entre otras.

En su efecto, el ser humano comienza a satisfacer, desde su nacimiento, sus necesidades. Por ende, las primeras en ser satisfechas serían las de supervivencia o fisiológicas, y posteriormente —y de forma simultánea— se comenzarían a generar y satisfacer otras necesidades según el caso y las condiciones. Al respecto, Maslow (1991) afirma que

el humano es un animal necesitado y raramente alcanza un estado de completa satisfacción, excepto en breves períodos de tiempo. Tan pronto se ha satisfecho un deseo, aparece otro. Cuando éste [sic] se satisface, otro nuevo se sitúa en primer plano. (p. 9)

Por su parte, Carver y Scheier (1997) hacen una reflexión sobre la relación entre conducta humana y las necesidades básicas, donde una es el reflejo de la otra. La necesidad es un estado interno no satisfactorio: la falta de algo que se requiere para el bienestar. Estos estudios fueron iniciados por Henry Murray (1938), citado por Carver y Scheier (1997), quien definió la necesidad como una fuerza directriz interna que determina la forma en que la gente decide responder a los objetos o a las situaciones de su entorno.

Es claro, entonces, que hace parte de la especie humana, independientemente cual sea su origen, raza, posición geográfica, estrato socioeconómico y demás, estar deseando algo de forma permanente durante su existencia. Estas necesidades, según su jerarquía, pueden ser satisfechas o no, lo cual depende de sus condiciones familiares, sociales, económicas, motivacionales, políticas, entre otras. Asimismo, el ser humano experimenta y goza de un alto grado de satisfacción emocional cuando finalmente logra obtener una o más necesi-

dades que fueron, en su momento, deseadas, ya sea por impulsos netamente fisiológicos del cuerpo o por efecto de un *locus* de causalidad motivacional intrínseco o extrínseco.

Por consiguiente, Abraham Maslow (1970), citado por Arends (2007), reverenciado como uno de los más importantes psicólogos estadounidenses de mediados del siglo veinte, planteó que los seres humanos tienen una jerarquía de necesidad que se esfuerzan por satisfacer. Maslow (1991), categorizó estas necesidades en cinco niveles: las inferiores, donde existen necesidades de satisfacer los requisitos fisiológicos básicos, la seguridad y la afiliación; y las superiores, que son más complejas y se refieren a las necesidades humanas de crecimiento tales como el reconocimiento y la autorrealización. Asimismo, explica que, potencialmente y de forma relativa, las personas se esfuerzan por satisfacer las necesidades de orden superior. Cuando esto se presenta, se han satisfecho las necesidades físicas y las necesidades de amor y autoestima. De esta manera, jerarquiza la pirámide de necesidades, donde las de nivel superior se satisfacen solo si las del nivel inferior se satisficieron.

Cabe señalar que, subjetivamente, puede existir de forma relativa un orden de elección o preferencia al momento de satisfacer alguna necesidad. Pero ese orden, dentro de las estimaciones generales, siempre se desarrollará desde lo inferior a lo superior, donde la satisfacción de las necesidades superiores dependerá directamente de la satisfacción de las necesidades inferiores. Al respecto, Maslow (1991) dice:

La necesidad superior está en el nivel más alto del desarrollo evolutivo. Compartimos la necesidad de alimento con todo lo vivo, necesidad de amor con (quizá) los simios, necesidad de autorrealización con nadie. Cuanto más superior la necesidad, es más específicamente humana. (p. 88)

Consecuentemente, Maslow (1991), expresa que las necesidades superiores se llevan a cabo de forma posterior a la ontogenia. Esto quiere decir que, al nacer, el individuo comienza por manifestar sus necesidades físicas y probablemente la correspondiente a la seguridad. En la medida que va desarrollando y creciendo en sus primeros meses, comienza a mostrar la satisfacción de otras necesidades como afecto y cariño, y en ese orden de desarrollo se continuarán manifestando diversas necesidades que a su vez serán satisfechas según las condiciones dadas. Cuando el individuo se encuentra en el estatus de satisfacción de necesidades muy superiores, estas serán menos imperiosas para la supervivencia, es decir, será más fácil dejar de satisfacerlas y prescindir sin comprometer la existencia misma.

En este mismo orden de ideas, cuando la persona se encuentra satisfaciendo las necesidades del orden superior, trae como significado que goza de una alta

eficiencia biológica, tiene una mayor supervivencia, así como disfruta de escasas enfermedades, felicidad profunda, buen sueño, buena dieta, más serenidad, riqueza en la vida interior, entre otras. Es de aclarar que cuando se satisfacen las necesidades superiores a este nivel, son subjetivas según cada individuo y menos urgentes de ser satisfechas. Por lo tanto, la búsqueda de la satisfacción de las necesidades superiores representa una tendencia general hacia el goce de la tranquilidad y una buena salud. En pocas palabras, se encuentran más cerca de la autorrealización.

Por consiguiente, las necesidades del orden superior requieren de muchas condiciones previas para poderlas satisfacer, de tal manera que, para gozar de alguna de estas necesidades, primeramente se requiere de la satisfacción de necesidades del orden inferior. Tal es el caso donde la necesidad de seguridad demanda menor cantidad de satisfacciones que la necesidad de amor. Esto conlleva a deducir que el desarrollo y el cumplimiento de un buen proyecto de vida es más complejo al intentar satisfacer necesidades del nivel superior, para las cuales se requiere de un mayor tiempo para satisfacerlas, medios y metas parciales, fases preparatorias y subordinadas.

Asimismo, para que las necesidades del nivel superior sean satisfechas, también requieren de unas mejores condiciones externas, las cuales están relacionadas con el ambiente familiar, la cultura, los aspectos económicos, la política local, regional y nacional, los procesos educativos, entre otros. Por ende, las personas que han gozado de los dos niveles de necesidades, tanto del superior como del inferior, terminan dándole mayor relevancia a las necesidades del orden superior y, a su vez, están mejor prevenidas para tolerar la carencia parcial de alguna de las necesidades del orden inferior.

Finalmente, con todo lo expuesto en dicho análisis, hay que considerar que las necesidades del nivel inferior son mucho más localizadas, perceptibles y limitadas en comparación con las del nivel superior. Por ejemplo, necesidades localizadas de tipo fisiológicas —como el hambre o la sed— son mucho más corporales que el amor, donde a su vez este lo es más que el respeto y así sucesivamente. Asimismo, haber satisfecho necesidades inferiores es mucho más apreciable y notorio que cuando se satisface una del nivel superior. Y se limitan porque se requiere de una cantidad precisa para satisfacer dicha necesidad, como lo es aplacar o saciar la sensación del hambre con una cantidad definida de alimento, mientras que para otras necesidades como el amor y el respeto no hay límite de satisfacción.

Conclusión personal que suscita el texto

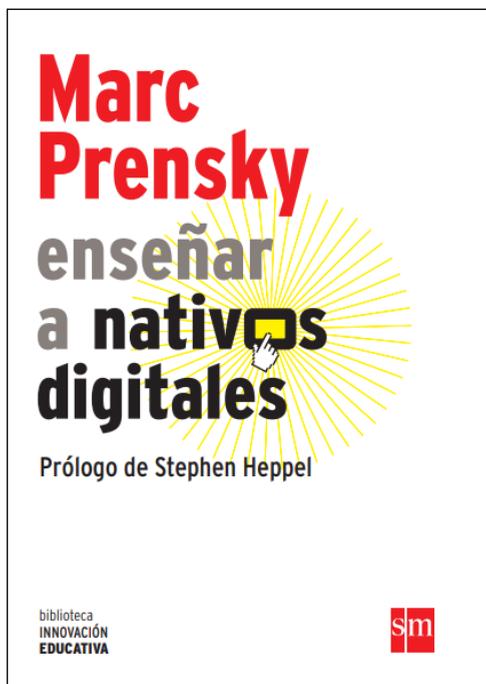
Fue muy grato para mí el análisis minucioso de esta temática, por lo que logré entender y profundizar diversos aspectos relacionados con la jerarquía de las necesidades motivacionales en los seres humanos y precisar en detalle las necesidades que corresponden al nivel inferior y superior. Asimismo, me quedó totalmente claro que está comprobado científicamente que el ser humano no actúa por instintos y que detrás de cada acción se encuentra un *locus* de causalidad motivacional que lo impulsa a pretender y satisfacer las diferentes necesidades que se originan por motivos intrínsecos o extrínsecos.

De la misma manera, este trabajo me llevó a comprender que no hay ninguna duda de que las necesidades humanas se satisfacen en un orden jerárquico, donde primero se tienen que satisfacer las necesidades inferiores, luego las que están relacionadas con los impulsos fisiológicos para que, posteriormente, se puedan satisfacer las del siguiente nivel jerárquico, y así sucesivamente. Esta temática es fundamental y precisa para abordar la tesis principal de la investigación doctoral que se encuentra en curso, titulada “Modelo teórico basado en la jerarquía de las necesidades de Maslow y su influencia en el aprendizaje del área de ciencias naturales en los estudiantes de educación básica secundaria de las instituciones educativas del núcleo 3 de la ciudad de Valledupar–Cesar”, así como para ir contextualizando las realidades de la población estudiantil que tengo a cargo en mi hermosa labor como docente.

Referencias

- Arends, R. (2007). *Aprender a Enseñar*. McGraw-Hill.
- Carver, C. y Scheier, M. (1997). *Teoría de la Personalidad*. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Reseña del libro *Enseñar a nativos digitales* de Marc Prensky (2015)*



Portada del libro *Enseñar a nativos digitales*

Fuente: Prensky (2015).

Dolinys Galeana Solano Carrillo

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Umecit,

Ciudad de Panamá, Panamá

solanodolinys@gamil.com

<https://orcid.org/0000-0002-2904-9815>

* Cómo citar: Solano Carrillo, D. (2021). Reseña del libro *Enseñar a nativos digitales* de Marc Prensky (2015). *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 335-341. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a17>

Recibido: 17 de julio de 2021

Aprobado: 29 de julio de 2021

En el capítulo uno del libro, titulado “La coasociación. Una pedagogía para el nuevo panorama educativo”, Prensky (2015), basándose en una encuesta que le desarrolló a más de mil estudiantes, pudo asegurar que los estudiantes del siglo XXI exigen una reforma en el proceso de enseñanza, donde la tecnología juega un papel importante y la relación entre estudiante y docente cambia de manera significativa. En este sentido, propone el enfoque pedagógico de la coasociación, centrado en lograr que docentes y estudiantes sean socios y cada uno tome el rol que mejor saben hacer.

La primera tesis del capítulo comprende la importancia de reconocer que los estudiantes del siglo XXI han cambiado frente a los estudiantes del siglo pasado, ya que se encuentran sumergidos en un mundo digital y diariamente se enfrentan a contenidos de diferentes áreas del conocimiento que luego son interiorizados y convertidos en aprendizaje.

El autor compara a los niños y a los jóvenes con “cohetes”, definidos así porque son muy rápidos,

operan a mayor velocidad que ninguna generación previa. Aunque puede que haya cambiado poco la tasa de crecimiento emocional de los chicos, ha habido un cambio enorme en cuanto a lo que aprenden y saben en etapas tempranas, y, por tanto, muchos creen, en su tasa de crecimiento intelectual. (Prensky, 2015, p. 23)

Esto les ha permitido manejarse muy bien en la tecnología, ya sea a través de videojuegos, redes sociales, búsqueda en internet, video y diferentes aplicaciones que usan con gran facilidad.

De esta manera, los niños y jóvenes “nativos digitales”, como fueron llamados por el autor, precisan de un cambio en la forma de enseñar. Esa velocidad requiere que sean formados como autosuficientes, de tal manera que su autonomía les permita usar la tecnología de forma adecuada, que lo que observen en su mundo digital contribuya a los conocimientos, que puedan ir mucho más lejos de lo que podríamos imaginar y que al final sean ellos quienes construyan sus conocimientos y, por lo tanto, se genere un aprendizaje significativo.

En cuanto al docente, el autor propone que debe dejar atrás las clases magistrales: “el profesor solo necesita dar a los alumnos, en una amplia gama de formas interesantes, preguntas que responder, y en algunos casos, sugerencias de posibles herramientas y lugares para empezar y proceder” (Prensky, 2015, p. 27). Así, le da autonomía al estudiante para que consulte sobre los temas, orientarlos y luego compartir los conocimientos en el aula.

La propuesta se basa en el modelo pedagógico constructivista, ligado a diferentes enfoques que se han planteado a través del tiempo como:

- Aprendizaje centrado en el alumno.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje basado en estudio de casos.
- Aprendizaje basado en investigación.
- Aprendizaje activo.
- Aprendizaje constructivista o construir de forma cooperativa.
- Aprender haciendo. (Prensky, 2015, pp.28-29)

Tales enfoques se enmarcan en la idea de que los estudiantes son capaces de construir su propio aprendizaje, ya sea de manera individual o en grupo. Sin embargo, la coasociación le suma el uso responsable de la tecnología y el papel de “socio” del docente como orientador del proceso.

Por último, el autor describe el papel de la tecnología en el enfoque pedagógico de coasociación: “El papel de la tecnología es dar soporte a la pedagogía de la coasociación y permitir que cada alumno personalice su proceso de aprendizaje” (p. 29). Para ello, tiene en cuenta que esto respeta los ritmos de aprendizaje y la autonomía de cada estudiante. Además, es claro que la tecnología será una herramienta usada por el estudiante, no por el docente.

Pregunta orientadora

¿Cuáles son las exigencias de los estudiantes del siglo XXI frente al panorama educativo?

¿De qué manera el enfoque pedagógico de coasociación permite optimizar el aprendizaje de los estudiantes “nativos digitales” del siglo XXI?

El objetivo del texto

Analizar las características del enfoque pedagógico de coasociación como una estrategia para optimizar el aprendizaje de los estudiantes “nativos digitales” del siglo XXI

Tesis principal del texto

Los niños y jóvenes del siglo XXI, “nativos digitales”, están sumergidos en un mundo tecnológico. Son capaces de usar con gran facilidad diferentes aplicaciones,

son más veloces en su proceso de aprendizaje (“cohetes”), exigen respeto a sus intereses y quieren una educación conectada con su realidad. Este nuevo panorama educativo exige un cambio en las estrategias que usualmente son usadas por los docentes.

La coasociación permite una sociedad entre estudiantes y docentes, donde cada uno toma el rol en el que mejor se desenvuelve, se respetan sus espacios, se genera un aprendizaje agradable y se construye un aprendizaje significativo.

Argumentación del texto a favor de la tesis

Prensky (2015) plantea que los estudiantes del siglo XXI, “nativos digitales”, poseen ciertas características particulares, como son: operan a gran velocidad, pueden hacer varias cosas a la vez, utilizan con gran facilidad las herramientas tecnológicas, les agrada compartir información, pueden autoaprender a través de videos, conciben las TIC como su realidad. Es posible que esto sea el resultado de la interacción de los niños con dispositivos digitales a temprana edad.

Es normal escuchar que los estudiantes presentan problemas de atención. En la escuela, los estudiantes no se concentran en clases como los docentes quieren, pero en un dispositivo móvil pueden durar horas centrados en la información que este les proporcione. Esta situación ha generado grandes debates encabezados por docentes, psicólogos, terapeutas, entre otros especialistas, que convergen su atención en un problema físico o una condición psicológica.

Sin embargo, Prensky (2015) asegura que “no es la capacidad de atención de nuestros estudiantes la que ha cambiado, sino más bien su tolerancia y sus necesidades” (p. 12). Los niños y jóvenes nacieron en un “mundo digital” que muchos adultos no comprenden; tanto en la casa como en la escuela se pretende una respuesta de niños y jóvenes de acuerdo con la forma como fueron formados los adultos, pero la realidad es que las necesidades de los “nativos digitales” son otras.

De la misma manera, en su investigación, el autor concluye que los estudiantes reconocen y aplauden a los profesores creativos, además de que las excursiones escolares son las más atractivas para ellos. Por lo tanto, conectarse con la vida real y relacionarse con otros jóvenes sigue siendo llamativo para ellos, aunque ahora con mayor frecuencia de manera virtual. Además, otra tesis del autor se orienta a la necesidad de los estudiantes de que se le respeten sus individualidades, necesidades, forma de pensar, gustos y sobre todo su ritmo de aprendizaje.

Por otra parte, no es nueva la exigencia de los estudiantes de cambiar las clases magistrales por unas más dinámicas y llamativas que permita el aprendizaje significativo. Los estudiantes “nativos digitales” exigen este cambio para evitar ser formados sin la guía de los expertos, ya que ellos son capaces de aprender solos utilizando la información que les proporciona la internet. Pero la sabiduría de los docentes es la que va a permitir orientarlos, formarlos de manera autosuficiente, responsable, que sean capaces de autoevaluarse, autocorregirse y que tengan un comportamiento ético intachable para que el aprendizaje sea realmente de calidad.

Es una realidad que los procesos educativos han sido tema de estudios de muchos pensadores, mientras que las propuestas han sido diversas y paulatinas. Sin embargo, desde tiempo muy remoto, hablando del siglo XVIII o antes, filósofos como Vico y Kant ya tenían una postura sobre la importancia de que el individuo construyera su aprendizaje, lo cual es un abre bocas para proponer el constructivismo.

De la misma manera, los aportes de Piaget, Ausubel y Vygotsky permitieron concretar aún más la teoría constructivista, y desde este punto de vista:

Se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio. (Ortiz, 2015, p. 8)

Prensky (2015), en su propuesta sobre la coasociación para el nuevo panorama educativo, tiene precisamente su sustento teórico en el constructivismo. En este se debe dejar de ver al estudiante como receptor, anular las clases magistrales y darle al alumnado las herramientas para que pueda construir su aprendizaje de forma segura y responsable.

Cómo funciona la coasociación

La propuesta de Prensky tiene dos elementos básicos: el estudiante y el docente, quienes deben convertirse en socios. En este sentido, cada uno cumple funciones según su rol, además de vincular los directivos docentes y padres de familia que también cumplen un papel importante en el proceso. Ahora bien, las responsabilidades de cada uno son las siguientes. Los docentes deben “elaborar y hacer las preguntas correctas, asesorar a los alumnos, poner el material curricular en su contexto, explicar de forma individual, crear rigor, asegurar la calidad” (Prensky, 2015, p. 27). Los estudiantes, por su parte, deben

encontrar y seguir sus pasiones, usar cualesquiera tecnologías que haya disponibles, investigar y recopilar información, responder a preguntas y compartir sus ideas y opiniones, practicar, cuando estén correctamente motivados (por ejemplo, a través de juegos), crear presentaciones en texto y multimedia. (Prensky, 2015, p. 26)

En este sentido, los docentes deben iniciar el proceso a través de preguntas orientadoras, socráticas y reales sobre el mundo; una pregunta-guía diseñada de tal manera que el estudiante es libre en su investigación, pero con un objetivo de aprendizaje claro y pertinente. El estudiante, según las herramientas que tenga a su disposición, debe buscar respuestas a esas preguntas. Y es precisamente cuando entra en el juego la tecnología que los estudiantes pueden usarla a su gusto, ya sea por las habilidades que tengan como nativos digitales, la ayuda de pares que muestran más habilidades en este sentido o la sugerencia de docentes.

De esta manera, se pueden encontrar unos estudiantes más hábiles tecnológicamente que otros y con ritmos de aprendizaje diferente, y es ahí donde el docente juega un papel importante, pues lograr retroalimentar, contextualizar y orientar al alumno para que siga el rumbo correcto. Para ello, respeta sus "limitaciones", lo motiva y lo ayuda a construir su aprendizaje; se convierte en su socio, pero siendo un proveedor de rigor y garante de la calidad educativa.

En una segunda fase, docentes y estudiantes confrontan lo que los estudiantes investigaron. De forma grupal se inicia el debate y se construye la respuesta correcta a la pregunta orientadora; se desarrollan los contenidos que abarca la pregunta y con esto se da cumpliendo a los planteados en el currículo. Cabe anotar que esta es la mayor preocupación de los docentes en la aplicación de la coasociación: no cumplir con el plan de estudio. Sin embargo, el autor afirma que esta propuesta es flexible, pero debe asegurar la calidad educativa y, por ende, el desarrollo de los contenidos.

Por último, los estudiantes tienen nuevamente la oportunidad de hacer una de las cosas que más les gusta: compartir información y crear contenidos digitales que puedan cambiar el mundo. Esto hace que lo que aprendieron se conecte con la realidad y que así el aprendizaje sea significativo.

Los directivos docentes deben apoyar y estimular a los docentes para permitir el uso responsable de la tecnología en las instituciones educativas (Prensky, 2015, p. 44).

Los padres de familia deben ser veedores respetuosos de los contenidos que ven sus hijos, ser vigilantes del uso adecuado de las herramientas tecnológicas y analizar, desde una perspectiva actual, los contenidos que observan sus hijos, para lo cual se pueden apoyar en la escuela (Prensky, 2015, p. 45).

Tanto directivos como padres de familia deben ser de mente abierta, pero siempre cerciorándose de los contenidos y herramientas que usan los niños y jóvenes. No es mentira que en la Internet se encuentran contenidos que pueden afectar emocionalmente a los estudiantes. Por ello, es importante que escuela y hogar trabajen de manera mancomunada para que la tecnología sea usada de forma responsable y segura. Aunque los adultos no sean “nativos digitales” tienen la madurez y sabiduría necesaria para orientar y salvaguardar a niños y jóvenes de contenidos digitales inadecuados, además de formar niños y jóvenes con valores y aptitudes que le permitan ser autónomos, capaz de autoevaluarse, de escoger el camino correcto y resolver problemas que se le presenten en su diario vivir.

Conclusión personal que suscita el texto

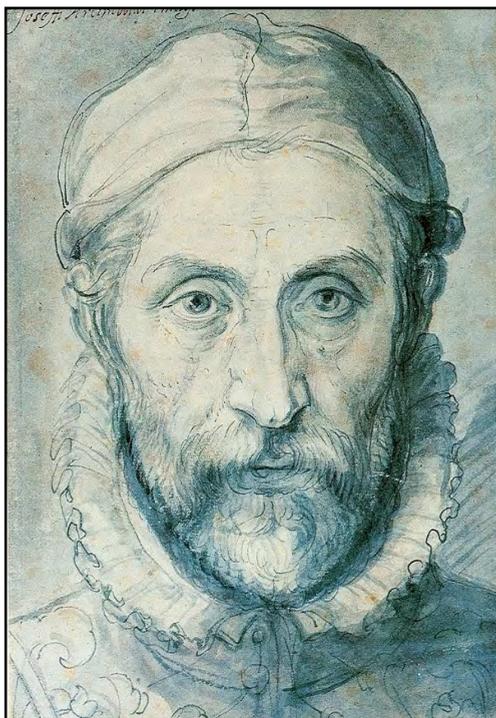
Leer el capítulo “La coasociación. Una pedagogía para el nuevo panorama educativo” no solo me ha permitido analizar las características reales de los estudiantes del siglo XXI y el nuevo panorama educativo, sino conocer a mayor profundidad la propuesta del autor. En la coasociación, la relación de docentes y estudiantes permite una sociedad fructífera, se dinamiza el proceso de enseñanza, se construye el aprendizaje y este se vuelve significativo, además de permitirle al docente estar a la vanguardia de los “nativos digitales” y orientarlos para que sus habilidades tecnológicas sean usadas de manera adecuada y significativa.

De igual manera, el tema de los “nativos digitales” y las propuestas para dinamizar el proceso de enseñanza ha sido de mi interés a lo largo de mi formación docente, por lo que esta lectura me permitió aprender un poco más sobre el tema y alimentar mi tesis doctoral.

Referencias

- Prensky, M. (2015). La coasociación. Una pedagogía para el nuevo panorama educativo. En M. Prensky, *Enseñar a nativos digitales* (pp. 21-47). Ediciones SM.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>

Giuseppe Arcimboldo y la parodia pictórica del lenguaje y su doble. A propósito de los dibujos que integran la revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 20*



Autorretrato de Giuseppe Arcimboldo (1527-1593)

Fuente: Galería Nacional de Praga-

Hilderman Cardona-Rodas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

hcardona@udemedellin.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6778-2102>

Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2021). Giuseppe Arcimboldo y la parodia pictórica del lenguaje y su doble. A propósito de los dibujos que integran la revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 20. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 343-349. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a18>

Recibido: 24 de junio de 2021.

Aprobado: 8 de agosto de 2021.

*Seguimos siendo leibnizianos, aunque ya no sean los
acordes los que expresan nuestro mundo o nuestro texto.
Descubrimos nuevas maneras
de plegar como también nuevas envolturas, pero se-
guimos siendoleibnizianos porque siempre se trata de
plegar, desplegar, replegar.
(Deleuze, 1989, p. 177)*

Giuseppe Arcimboldo (1527-1593), pintor manierista¹ italiano del siglo XVI, es un jugueteón de los efectos ópticos que subliman la polifonía de la imagen. En cada una de sus pinturas se despliegan tales efectos en un doble, o doblez, en tanto operación de plegado como divertimento ante la perplejidad de la imagen entre la metonimia y la metáfora. Como un poeta barroco al estilo de Cyrano de Bergerac (1619-1655), juega con las curiosidades y posibilidades del lenguaje que se despliegan en sinonimias y homonimias. “Su pintura tiene una carga lingüística, su imaginación es claramente poética: no crea signos, los combina, los permuta, los describe -en eso mismo consiste la tarea del obrero del lenguaje” (Barthes, 2014, p. 8). Este lenguaje remite a la expresividad de un rostro y a la corporeidad en tanto un organismo plástico, esculpido por líneas segmentadas, pliegues vivos, modelo biológico del origami.

Tejido. Textura. Cabellos, piel y boca creados por la fragua topológica de un artista jugueteón que hace de sus obras cuentos de hadas de personajes alegóricos. Cuerpo-gemido-pliegue de ojos que asaltan, despliegue que se dobla en las manos del panadero-pintor Arcimboldo, que amasan la dulce boca inerte ante los fulgores del arte de plegar la imagen. Organismo-flujo plegado que se refleja en obras como *Las cuatro estaciones* (1563, 1572 y 1573) y *Los cuatro elementos* (1566 y 1570), en los que se teje un complejo conjunto de segmentaridades que pasan a fundirse con el cuerpo en una especie de teatralidad onírica donde la inconsistencia, la fragilidad y el desgaste son condiciones imprescindibles para una nueva escena, un nuevo escenario, un nuevo guion y nuevos personajes.

“Individuos o grupos estamos hechos de líneas, de líneas de muy diversa naturaleza” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 141). Un primer tipo de línea sería de segmentaridad: la familia-la profesión; el trabajo-las vacaciones; la familia-y luego la escuela-y luego la fábrica-y luego el retiro. Cada obra de Arcimboldo

¹ El manierismo, como nos recuerda Umberto Eco (2011), remite a una época en el que el artista, inmerso en la inquietud y en la melancolía, “ya no tiende a lo bello como imitación sino a lo expresivo... El manierista tiende a la subjetivación de la visión: mientras que la perspectiva monocular de los renacentistas pretendía reconstruir una escena como si fuera vista por un ojo matemáticamente objetivo, el artista manierista disuelve la estructura del espacio clásico en las visiones pobladas y carentes de un centro destacado de Bruegel, en las figuras distorsionadas y ‘astigmáticas’ de El Greco, en los rostros inquietos e irrealmente estilizados de Parmigianino. Existe una preferencia por lo expresivo frente a lo bello, una tendencia a lo extraño, a lo extravagante y a lo deforme, como en las figuras fantásticas de Arcimboldo” (Eco, 2007, p. 169).

está formada por paquetes de líneas de segmentariedades. Otro tipo de líneas serían moleculares, líneas que atraviesan tanto a lo representado por Arcimboldo como a la sociedad que es escenificada en el despliegue de cada obra del artista manierista.

Heinrich von Kleist (1777-1811) ya sostenía en 1810 que existiría un tipo de líneas que pone en movimiento una fuga en la intensidad de los cuerpos, los cuales bailan al ritmo hipertrofiado del poder significativo de la imagen, en el caso de las obras de Arcimboldo. Dice Kleist (2015):

Pero habría otro tipo de líneas, líneas inerciales por los umbrales, irreversibles, no preexistentes: son líneas de gravedad y de celeridad, la línea de fuga y de mayor pendiente, la línea que el punto de gravedad tiene que describir sería muy sencilla, a su entender, y recta en los más de los casos. Cuando fuera curva, la ley de esa curvatura parece, a lo menos, de primer grado, o, a lo más, de segundo; y en este último caso sólo [sic] podría ser elíptica, forma de movimiento enteramente natural a los extremos del cuerpo, por razón de las articulaciones, y cuya ejecución no reclamaría, pues, del maquinista ningún arte especial.

Esa línea, empero, constituía, desde otro aspecto, algo muy misterioso. Era nada menos que el camino del alma del bailarín, y él dudaba que la tal línea pudiera ser hallada de otro modo que trasladándose el propio maquinista al centro de gravedad de la marioneta, o sea, con otra palabra, danzando. (p. 70)

La segmentariedad en la línea de fuga que danza en las obras de Arcimboldo convierte a la pintura en el ejercicio de plagado que se ha venido evocando, pues dota a la pintura de una doble articulación, doblez reflexivo.

Sus cabezas se descomponen, primero, en forma que ya son objetos con nombre, es decir, palabras: la carcasa de pollo, un mazo, la cola de un pescado, legajos de papeles: estos objetos, a su vez, se descomponen en formas que, por sí solas, no significan nada: encontramos así esa doble escala de las palabras y los sonidos. (Barthes, 2014, pp. 13-14)

He aquí la danza en la provocación estética de lo que se ve o la línea de fuga que sugiere Arcimboldo al desdoblarse a la imagen produciendo una especie de monstruo estructural que cuestiona la simple representación al hacer de la imagen un campo de interpretación de acontecimientos posibles. Por ello, es posible ver en sus obras ese arte del plegado en la composición que juega con lo aparente de una representación. *Pli selon pli* (pliegue sobre pliegue), nos recuerda el músico contemporáneo Pierre Boulez (1925-2016) en la producción de acordes. La filosofía y el arte, vistos en tanto topología musical, es una operación de plegado: “tenemos tantas líneas enmarañadas como una mano. Somos tan complicados como una mano” (Deleuze y Parnet 1980, p. 142).

Las obras de Arcimboldo que fueron seleccionadas para el presente número de la revista proyectan aquel plano de inmanencia del plegado. En ellas, se exponen ante nuestros ojos las comisuras, las fisuras, los pliegues, los torbellinos, los almizcles, las pieles, los velos, los trapos, el tejido flexible geométrico de variaciones figuradas: turbulencias de carne entre lo sólido y lo fluido en trance ante los elementos en combinación. Estas combinaciones posibles en el gesto estético del pintor se movilizan como las escamas de cebolla, alcachofa o feto a la invaginación de complejiones, informaciones, interpretaciones, saberes, en una especie de teoría del conocimiento que teje vertientes, nudos, pliegues. En cada obra es necesario destejer, según Serres (1983), el

advenimiento de una desmología, discurso de los lazos, de los ligamentos, de las ligaduras. Las briznas que se traslapan hacen sombra las unas sobre las otras, y es aceptando esta sombra y este encabalgamiento como el saber crece y se resume. Deseo que se reconozca el valor gnoseológico de la operación de anudar, de la operación de plegar. (pp. 64-65)

Esta operación de plegado es un proceso de implicación:

El conocimiento está replegado sobre sí como un cordaje, como una proteína, o como un tejido, se invagina también y así se vuelve denso, se llena de complejiones, se llena de información, si, va hacia el saber. Va hacia la deflación. La obra es recubrimiento de escamas o de hojas, cebolla o alcachofa, feto, como una sucesión de automorfismos. El análisis escama la cebolla, la destruye, deshace el corazón de su complejión, diluye lo denso, desaprieta. (Serres, 1983, p. 65)

El bibliotecario, óleo sobre lienzo pintado en 1566; *Las cuatro estaciones*, pintadas entre 1563, 1572 y 1573; *Los cuatro elementos*, pintados en 1566 y 1570; el retrato de *Rodolfo II como Vertumno*², pintado en 1591; y *Retrato con verduras* (El hortelano), elaborado en 1590, ponen en juego aquella hipertrofia del poder del signifiante que menciona Roland Barthes, la cual opera como evocación metafórica en el plegue de la metonimia y en la reiteración de la alegoría.

Enumerar frutas, melocotones, peras, cerezas, frambuesas, espigas para sugerir el Verano, es una *Alusión*. Repetir el pez para formar con él aquí una nariz, ahí una boca es una *Antanacsis* (repetir una palabra cambiando su significado). Evocar

² La obra de Arcimboldo sobre Rodolfo II, emperador del Sacro Imperio Romano quien nació en 1552 y murió en 1612 y tuvo al pintor italiano entre los artistas de su corte desde 1580, representa al monarca como Vertumno (divinidad romana de origen etrusco que simboliza el cambio de la vegetación en el trascurso de las estaciones, esposo de Pomona, divinidad de la fruta, árboles frutales, jardines y huertas). Fue un trabajo que envió Arcimboldo desde Milán a Praga, acompañado de un poema de Gregorio Comanini (1550-1608) que dice:
Mira la manzana, mira el melocotón
como se me ofrecen en ambas mejillas
redondos y llenos de vida
fíjate en mis ojos
de color cereza uno
el otro de color de mora.
No te dejes engañar, es mi cara.

una palabra con la que comparte una misma sonoridad (¡Qué clara eres, Clara!), es una *Paronomasia*; evocar una cosa con otra que tiene la misma forma (una nariz por grupa de un conejo), es una *paronomasia de imágenes*, etc. (Barthes, 2014, p. 16)

François Rabelais (1494-1553) y Arent van Bolten (1573-1633)³ exploran los lenguajes cómicos en términos de artificios paródicos, es decir, *forgeries*, que en Arcimboldo tienen toda su plenitud. Cuando se quiere transmitir un mensaje, por ejemplo, la cabeza de un cocinero o de un campesino, el verano, el fuego o el aire, el artista italiano encripta al ocultar y no ocultar al ojo, que solo a partir de un esfuerzo de distanciamiento logra cambiar el nivel de percepción para captar otro mensaje en el sentido global del artificio de lo "verdadero". He aquí la operación de plegamiento o doblez reflexivo de la provocación estética que el artista encripta. "Todo puede acabar significando su contrario... es decir: todo tiene siempre un sentido, se lea como se lea, pero ese sentido no es nunca el mismo" (Barthes, 2014, p. 22). Y esto se reafirma en la argumentación de Gilles Deleuze (1996) sobre el arte del plegamiento, que es la vida misma en acción estética:

Hay pliegues en todas partes: en las rocas, en los ríos, en los bosques, en los organismos, en la cabeza o en el cerebro, en las almas o en el pensamiento, en las llamadas obras plásticas... Pero eso no significa que el pliegue sea un universal. Me parece que fue C. Lévi-Strauss quien señaló la necesidad de distinguir entre dos proposiciones: "sólo difieren las semejanzas", y "sólo las diferencias se parecen". En el primer caso, lo primero es la semejanza entre las dos cosas, y en el otro es la cosa misma la que difiere, y difiere en principio de sí misma. Las líneas rectas se parecen, pero los pliegues varían, difieren. No hay dos cosas que estén plegadas de la misma manera, ni dos rocas, y no hay un pliegue regular en una misma cosa. Por eso, aunque hay pliegues en todas partes, el pliegue no es un universal. Es un 'diferencial', un 'diferenciante'. (pp. 247-248)

De allí que en las dos clases de conceptos, universales y singulares, el concepto de pliegue sea un singular, el cual avanza variando, permutándose, bifurcándose o metamorfoseándose en una cadena significativa que tienen su presencia, en tanto plegamiento estético, en los artificios de Arcimboldo que proyectan un territorio de ensoñación e imaginación en la poética de la imagen donde se entrelazan lo mundano, lo místico y lo profano en los pliegues de las experiencias corporales del lenguaje; toda una esfera topológica donde la sensibilidad juega con la metamorfosis de la representación (volver a mirar para contemplar lo encriptado en lo aparente).

Arcimboldo, como Rabelais y van Bolten, es un panadero de la imagen, esculpe la figura, la estira, la dobla y la pliega; cada doblamiento hace del desplazamiento de la mirada un acontecimiento en el estriaje de cartografías diversas, un plegamiento que corporaliza el rizoma en su manifestación encriptada como

³ Se pueden consultar las reflexiones sobre Arent van Bolten y la comicidad de lo grotesco, lo cual se refleja en la obra de François Rabelais, que aparecen en la revista Cardona-Rodas (2021, pp. 405-410).

mapa de múltiples entradas y salidas en la estética del sentido difuso que lo performativo despliega en la imagen. Todos los cuerpos en su rostridad están en un flujo perpetuo como ríos, principio interno que permite que las partes entren y salgan continuamente. He aquí la mónada leibniziana que moldea y amasa la memoria, y que nosotros en la revista *Ciencias Sociales y Educación* en su número 20, a diez años de persistencia, hemos querido compartir en la narrativa de la imagen, en la magia del sentido encriptado en sus pliegues.



Mosaico de obra de Giuseppe Arcimboldo (1527-1593)

Fuente: revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 20 (julio-diciembre de 2021).

Referencias

- Barthes, R. (2014). *Arcimboldo, retórico y mago*. Casimiro.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones* (Entrevista realizada por Robert Maggiori el 22 de septiembre de 1988 a Gilles Deleuze). Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1989) *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Debolsillo.
- 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>
- Kleist, v. H. (2015). Sobre el teatro de marionetas. En W. Benjamin, *Juguetes* (pp. 68-77). Casimiro.
- Serres, M. (2001). *Rome. Le livre des fondations*. Bernard Grasset. Traducción libre de Luis Alfonso Paláu-Castaño.

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@udemedellin.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 deberán 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

