

Ciencias Sociales y Educación

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Vol. 1, No. 1, enero-junio de 2012



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN





UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Revista **Ciencias Sociales y Educación**

Volumen 1, No. 1, enero-junio de 2012

ISSN: 2256-5000

Correos electrónicos: socialeduca@udem.edu.co,
cienciasocialesyeducacion@hotmail.com
Publicación del Departamento de Ciencias Sociales y
Humanas de la Universidad de Medellín

Periodicidad semestral

Aura Marlenny Arcila Giraldo
Presidenta Honorable Consiliatura

Néstor Hincapié Vargas
Rector

Alba Luz Muñoz Restrepo
Vicerrectora Académica

Coordinador Editorial
Leonardo David López Escobar

Corrección de estilo
Lorenza Correa Restrepo

Editor
Hilderman Cardona Rodas

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Av. Américas No. 39-53 - PBX (+57 1) 602 0808
Bogotá, Colombia

Diseño y diagramación
Hernán Darío Durango
hernandedurango@gmail.com

Diseño e ilustración carátula
Juan Carlos Peña

Ilustración portada
Josué Carantón Sánchez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Argentina

Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, EE.UU.

Colombia

Dra. Adriana Alzate. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

Dra. Zandra Pedraza. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

España

Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, España.

Inglaterra

Dra. Jenny Pearce. Universidad de Bradford, Inglaterra.

México

Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Dr. Cesar Correa. Universidad de Guadalajara, México.

COMITÉ EDITORIAL:

Dr. Carlos Alirio Flórez López. Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de Universidad de Medellín, Colombia.

Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Dr. Luis Alfonso Palau-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Dr. Óscar Almario García. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Los artículos son responsabilidad de sus autores y no comprometen en nada a la Institución ni a la revista.

Visión La Universidad de Medellín impulsará la educación superior mediante la excelencia académica, la cultura investigativa y la responsabilidad social, para contribuir al desarrollo regional y nacional, en el contexto internacional.

Misión Fundamentada en su lema Ciencia y Libertad, la Universidad de Medellín tiene como misión la promoción de la cultura y la formación integral de profesionales que contribuyan a la solución de problemas en las áreas de los saberes propios, mediante la docencia, el fomento de la investigación y la interacción con la sociedad.

Valores Justicia
Responsabilidad
Respeto
Equidad
Coherencia
Solidaridad

Contenido

Editorial	7
Autores.....	9
Evaluadores	11

Artículos resultados de investigación

Sobre la construcción de un modelo teórico-metodológico para escribir historias de vida	15
<i>On the construction of a theoretical and methodological model for writing Life Histories</i>	
• José Carantón Sánchez	
Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966	37
<i>Degenerate bodies and abnormal behaviors: the transgression of legitimate sexualities in Medellín between 1957 and 1966</i>	
• Hilderman Cardona-Rodas	
• Natalia Sánchez Puerta	
Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín	61
<i>Redefining university teaching practice. Reflection and action in the University of Medellín</i>	
• Constanza Botero	
• Juvenal López	
El reportaje: un género híbrido, omnívoro y totalizante	87
<i>The report: a hybrid genre, omnivorous and totalizing</i>	
• Andrés Alexander Puerta Molina	
Historia de rojos y azules: los partidos políticos tradicionales colombianos desde la Independencia hasta mediados del siglo XIX	93
<i>A history of reds and blues: traditional Colombian political parties from Independence to the mid-19th century</i>	
• Óscar Andrés Moreno Montoya	

Ensayos

¿Comunidad política sin negociación?: “desacuerdo radical” y las dimensiones éticas de la búsqueda de la paz en Colombia 113

Political community without negotiation? “Radical disagreement” and the ethical dimensions of the search for peace in Colombia

- *Paul Anthony Chambers*

De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales 135

From the history of mentalities to the history of social imaginaries

- *Alexander Cano Vargas*

La ecología humana. Complejidad del espacio y del tiempo 147

Human Ecology. Complexity of space and time

- *John Harold Biervliet*

Anotaciones sobre el sujeto lírico en la poesía de Raúl Gómez Jattin (1945-1997) 163

Notes on the lyrical subject in the poetry of Jattin Raúl Gómez (1945-1997)

- *Juan Carlos Herrera Ruiz*

Traducciones

El fracaso de la escuela..... 183

- *François Dagognet*

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau

Reseñas libros

Participación y democracia en la ciudad del siglo XXI. Jenny Pearce 221

- *Reseña de Paul Anthony Chambers*

Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís 1757-1761. Margarita Restrepo Olano 226

- *Reseña de Hugo Francisco Aristizábal Correa*

Pautas para la presentación de artículos 233

Ciencias Sociales y Educación	Medellín Colombia	Vol. 1	Nº 1	Enero-Junio	pp. 238	2012	ISSN 2256-5000
-------------------------------	-------------------	--------	------	-------------	---------	------	----------------

Editorial

El Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, junto con su Maestría en Educación, Universidad de Medellín, son los encargados de la *Revista Ciencias Sociales y Educación*, proyecto editorial que acoge la trayectoria de la *Revista Universidad de Medellín* que circuló desde 1957. Su objetivo es configurar un espacio de difusión, apropiación y circulación de conocimiento del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Así, la revista pretende propiciar lugares de conversación y discusión de la producción intelectual tanto local, como nacional e internacional, publicando textos académicos que pueden ser artículos de investigación científica y tecnológica, artículos de reflexión, artículos de revisión y reseñas de libros; además de propuestas gráficas.

Para el primer número de la revista *Ciencias Sociales y Educación* se seleccionó una serie de textos, los cuales siguieron el proceso de recepción, evaluación por parte del Comité Editorial, envío a par evaluador y, en caso de aprobación para su publicación, la deconstrucción de los textos por parte de los autores guiados por las sugerencias de los evaluadores. Después de esto se sometieron los textos a un nuevo proceso editorial de corrección y adecuación según los derroteros de un documento académico. De esta forma, los textos que finalmente fueron aprobados para su publicación se clasificaron en cuatro campos: artículo resultado de investigación, ensayos, traducciones y reseñas de libros.

Teniendo en cuenta la clasificación anterior, el primer número de la revista comienza con el texto de Josué Carantón Sánchez quien evalúa y analiza la pertinencia de un modelo teórico-metodológico para la construcción de historias de vida a partir de la antropología social y la microhistoria, el cual tiene como horizonte interpretativo la propuesta estética del pintor antioqueño Rodrigo Callejas. Continúa el texto escrito por Hilderman Cardona-Rodas y Natalia Sánchez Puerta, que estudia la relación problemática entre sexualidad, transgresión y criminalidad que entraña el despliegue de la biopolítica en la ciudad de Medellín en la primera mitad del siglo XX. Prosigue el texto presentado por Constanza Botero y Juvenal López, resultado de su tesis en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, que problematiza la práctica docente universitaria según estrategias cualitativas, hermenéuticas y de investigación-acción-participación que permitan la resignificación del ejercicio de la pedagogía. Continúa el texto escrito por Andrés Alexander Puerta, quien se interesa por el espacio discursivo del reportaje, género por excelencia del periodismo, el cual tiene como tarea resolver interrogantes de una historia pero que igual intenta ofrecer una investigación rigurosa de la misma. Finaliza esta parte con el artículo de Óscar Andrés Moreno que desarrolla una reflexión sobre el nacimiento del bipartidismo

en Colombia, enmarcado en el proyecto europeo de la Ilustración y del liberalismo moderno de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, que tendrán sus efectos en la conformación de las naciones latinoamericanas en el siglo XIX.

La revista prosigue con cuatro ensayos de temas diversos. El primero es un texto escrito por Paul Anthony Chambers, quien analiza los posibles efectos de “una solución no- negociada” del conflicto armado en Colombia, que podría suprimir los conflictos sociales y políticos que subyacen en el contexto colombiano, pero trayendo consigo más violencia en el país; es preciso, entonces, llegar a consensos racionalmente contruidos dentro de una comunidad política donde interviene una multiplicidad de actores. Otro ensayo es el escrito por Alexander Cano Vargas sobre el paso de la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales que se experimentó en la llamada *Escuela de los Annales* francesa, preocupada por darle un zócalo de enunciabilidad al problema historiográfico de las representaciones colectivas del pasado. John Harold Biervliet continúa con un texto que analiza los conceptos de sistema-mundo y espacio-tiempo transformativo, desarrollados en la obra del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein, para comprender las turbulencias y complejidades del mundo capitalista contemporáneo y sus efectos en el mundo de la vida cotidiana, unido a un mundo que ha desarrollado una potencia de destrucción según los rigores del proyecto empresarial en todos los rincones de la existencia del planeta propios del capitalismo. El ensayo final es un texto escrito por Juan Carlos Herrera sobre el concepto de sujeto lírico en la poesía de Raúl Gómez Jattin, analizando ocho piezas poéticas de Jattin, así como la vida del poeta y su característico lenguaje estético.

Una traducción articula el cuerpo de la revista: “El fracaso de la escuela” del filósofo francés François Dagognet, traducción de Luis Alfonso Palau, texto que retrata la educación en el mundo contemporáneo, preocupada por la implementación de prácticas disciplinarias que propenden al ordenamiento y control según la lógica de una máquina binaria de lo útil o lo inútil de la producción capitalista y de la jerarquización social. Para finalizar, la revista publica dos reseñas, una del libro *Participation and Democracy in the Twenty-First Century City* de la filósofa inglesa Jenny Pearce, y otra del libro *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís 1757-1761* escrito por la historiadora colombiana Margarita Restrepo Olano.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Autores

- **Josué Carantón Sánchez**

Maestro en Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, especialista en Gestión Cultural de la Universidad de Antioquia y magíster en Historia del Arte de esta misma universidad. Se desempeña como profesor de cátedra en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Medellín y Profesional adscrito a la Dirección de Cultura Científica y Tecnológica del ITM. Correo electrónico: josue.caranton@gmail.com

- **Hilderman Cardona-Rodas**

Historiador y magíster en historia de Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Miembro del grupo de investigación Estudios en Ciencias Sociales y Educación de la referida universidad. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

- **Natalia Sanchez Puerta**

Comunicadora con énfasis en lenguajes audiovisuales de la Universidad de Medellín, auxiliar del proyecto de investigación *Biopolítica del espacio urbano. Vigilancia y apropiaciones en Medellín y municipios circunvecinos (1946-1951)*. Correo electrónico: naty19122@hotmail.com

- **Constanza Botero**

Comunicadora en Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Docente de cátedra de la materia Estética de la imagen en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Candidata a magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: cbotero@udem.edu.co

- **Juvenal López**

Ingeniero de Sistemas de la Universidad de Antioquia (1993). Especialización en Desarrollo de Software de la Universidad Eafit. Arquitecto de Software en Empresas Públicas de Medellín. Profesor de cátedra del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Candidato a magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: juve.lobo@gmail.com

- **Andrés Alexander Puerta Molina**

Comunicador social-periodista, magíster en Literatura Colombiana. Investigador en las áreas de periodismo, literatura, periodismo narrativo y redacción de textos. Docente de tiempo completo de la Universidad de Medellín, editor de la revista Anagramas. Correo electrónico: andrespuerta@udem.edu.co

- **Óscar Andrés Moreno Montoya**

Historiador-Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia y docente de cátedra en los pregrados de Ciencia Política, Antropología y Periodismo de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: omorenomontoya@hotmail.com

- **Paul Anthony Chambers**

Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Exeter, magíster en Ética, Religión y Sociedad, Universidad de Exeter, Inglaterra, Magíster en Métodos de Investigación, Universidad de Bradford, Inglaterra, doctor en Estudios de Paz, Universidad de Bradford, Inglaterra. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: pchambers@udem.edu.co

- **Alexánder Cano Vargas**

Historiador (2003), magíster en Historia (2006) y candidato a doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Historia de Colombia V y Siglo XX Colombiano, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Estudiante del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: acanov@unal.edu.co

- **John Harold Biervliet**

Sociólogo de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra / Investigador de Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jbiervliet@udem.edu.co

- **Juan Carlos Herrera Ruiz**

Antropólogo y licenciado en Educación, Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia, estudiante de la maestría en Literatura Colombiana de la referida universidad. Profesor de cátedra del programa de Negocios Internacionales de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: abbisina@yahoo.com

- **Francois Dagonet**

Filósofo francés nacido en Langres en 1924, quien ha enfocado sus trabajos en epistemología médica, neuropsiquiatría, química, geología y arte contemporáneo. Fue profesor de la Universidad de Lyon III y de la Universidad de París I. Entre sus obras figuran: Por una teoría general de las formas (1975), La razón y los

remedios (1984), Cerebro ciudadela (1992), Para una filosofía de la enfermedad (1996), Georges Canguilhem, la filosofía de la vida (1997), Rematerializar (2000), la Invención de nuestro mundo: la industria, ¿por qué y cómo? (2000), ¿Cómo escapar del a servidumbre? (2000).

- **Luis Alfonso Palau**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diploma de Estudios Avanzados del Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas de París. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias, Universidad París I, Panteón-Sorbona. Profesor titular en Historia de la Biología, Jubilado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales, profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

- **Hugo Francisco Aristizábal Correa**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana y en Administración y Planeamiento Educativo de la Universidad de Medellín. Estudios en Filología en el Instituto Caro y Cuervo (Yerabuena), Bogotá, magíster en Educación con énfasis lectura y escritura de la Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín, estudios avanzados doctorado de Historia en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente de cátedra del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín. Correo electrónico: hfaristizabal@udem.edu.co

Evaluadores

- **Margarita Restrepo Olano**

Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, doctora en Historia de la Universidad de Navarra, España. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: mmrestrepo@udem.edu.co

- **Luis Hernando Restrepo**

Sociólogo de la Universidad Autónoma y magíster en Sociología en la Universidad de Antioquia, candidato a doctor en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Pinar del Río, Cuba. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: rrestrepo@udem.edu.co

- **Liliana Gallo Consuegra**

Magíster en Educación de la Universidad París XII, Francia, magíster en Proyectos de Desarrollo Social de la Universidad de Norte, Barranquilla. Profesora de tiempo completo de la Maestría en Educación del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: lgallo@udem.edu.co

- **Carlos A. Flórez López**

Historiador y doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: caflores@udem.edu.co

- **Nora Margarita Vargas**

Licenciada en Formación Estérica de la Universidad Pontificia Bolivariana, candidata a magíster en Desarrollo Sustentable de la Universidad de Lanús de Buenos Aires, Argentina.

Profesora de Historia del Arte y Geopolítica de la Universidad de Medellín, profesora de Fotografía y Metodología de la Investigación de la Fundación Universitaria de Bellas de Artes. Correo electrónico: nmvargas@udem.edu.co

- **Iván Sylva Sánchez**

Comunicador social y periodista de la Universidad de Antioquia, magíster en Ciencias Políticas de la misma universidad. Corrector de textos de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín e Institución Universitaria Esumer. Correo electrónico: isylva@unal.edu.co

- **Juan Carlos Escobar Escobar**

Sociólogo de la Universidad de Antioquia, magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jcescobar@udem.edu.co

- **Oscar Almarío García**

Licenciado en Historia de la Universidad de Valle, Cali, especialista en Métodos de Investigación Social, de la misma universidad, magíster en Historia Andina de la misma universidad y doctor en Historia de la Universidad de Sevilla, España. Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: oscaralmariogarcia@gmail.com

- **Faustina Alzate Garcés**

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la

Universidad de Antioquia, especialista en Gerencia Integral del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Profesora de cátedra del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: pulita8@hotmail.com

• **Alexánder Cano Vargas**

Historiador (2003), magíster en Historia (2006) y candidato a doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Historia de Colombia V y Siglo XX Colombiano en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Estudiante del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: acanov@unal.edu.co

• **Lina María Maya Rico**

Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y estudiante de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: lmmaya@udem.edu.co

• **Julio César Acevedo**

Filósofo de la Universidad Santo Tomás, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jcacevedo@udem.edu.co

• **Rafael Alfonso Rubiano Muñoz**

Sociólogo de la Universidad de Antioquia, especialista en Periodismo Urbano de la Universidad Pontificia Bolivariana y magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Profesor asociado de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: rafael.rubiano@gmail.com

• **Andrés Felipe Giraldo Dávila**

Comunicador Social-Periodista de la Universidad de la Sabana, Bogotá, magíster en Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: afgiraldo@udem.edu.co

• **Frank Piedrahita Bedoya**

Comunicador social-periodista de la Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Comunicación Educativa UTP-Universidad de Medellín. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: fpiedrahita@udem.edu.co

• **María Elena Valencia**

Magíster en Lenguas Modernas de la Universidad Paul Valéry (Montpellier), profesora de traducción del francés al español en la Universidad de Antioquia, y de francés en la Alianza Francesa de Medellín. Correo electrónico: melev50@hotmail.com

Artículos resultados de investigación

Sobre la construcción de un modelo teórico-metodológico para escribir Historias de Vida *

Josué Carantón Sánchez **

Recibido: 15 de julio de 2011

Aprobado: 18 de septiembre de 2011

RESUMEN

En este artículo, base del texto de sustentación de la tesis de grado de maestría en Historia del arte, *Rodrigo Callejas, historias de una vida. Un modelo teórico-metodológico*, se propone un modelo para la construcción de historias de vida que parte de la experiencia de aplicar diferentes propuestas, resultado del análisis de las teorías contemporáneas en antropología social y

del método propuesto por la microhistoria. Palabras e imágenes se convierten en el motivo del diálogo y la entrevista, que es presentada como texto literario, y cuya contextualización se construye con referentes a modo de hipertextos dentro de la puesta en escena a modo de trípico.

Palabras clave: microhistoria, dialógica, Rodrigo Callejas, historia de vida.

* Este trabajo es emanado de la tesis de grado: *Rodrigo Callejas, historias de una vida. Un modelo teórico-metodológico*, presentada por el autor y evaluada como sobresaliente en la Maestría en historia del arte de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia en el año 2007.

** Maestro en Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, especialista en Gestión Cultural de la Universidad de Antioquia y magíster en Historia del Arte de esta misma universidad. Se desempeña como profesor de cátedra en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Medellín y Profesional adscrito a la Dirección de Cultura Científica y Tecnológica del ITM. Correo electrónico: josue.caranton@gmail.com

On the construction of a theoretical and methodological model for writing Life Histories

ABSTRACT

This article, which is based on my thesis for an MA in History of Art entitled *Rodrigo Callejas, life histories. A theoretical-methodological model*, proposes a model for the construction of life histories that draws on the experience of applying various proposals as well as on the analysis of contemporary theories in social anthropology and the method proposed in micro-history. Words

and images become motivating reasons for the dialogue and the interview, which is presented as a literary text the contextualization of which is constructed with references in the form of hypertexts within the composition, similar in style to a triptych.

Key words: microhistory, dialogical, Rodrigo Callejas, life history.

Introducción

Al enfrentarnos a un trabajo investigativo lo primero que nos vincula es la selección del tema y el enfoque bajo el cual este se ha de desarrollar. Cuando llegué a este punto y decidí hacer historias de vida del maestro Rodrigo Callejas como tema central del trabajo de grado en la Maestría en Historia del Arte en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (Carantón, 2006), hablaba con antropólogos de lo interesante que sería poder desarrollar una investigación que partiera de las teorías contemporáneas en antropología y que se pudieran proyectar de manera explícita en la construcción de un modelo investigativo. Aquí es donde nace esta simbiosis, un ejercicio inter y transdisciplinario que conjuga el saber propio del campo artístico con las preguntas y los métodos de las ciencias sociales, y que toman forma en el trabajo que a continuación se presenta.

La estructuración de la idea

Las propuestas teórico-metodológicas que en forma paralela a las tradicionales buscan alternativas académicas suelen ser recibidas con sorpresa y en algunos casos con rechazo por algunos sectores académicos, de forma similar a lo ocurrido con el polémico texto *Historia doble de la Costa*, de Orlando Fals Borda (1981) o con la propuesta de Microhistoria hecha por Carlo Ginzburg (*Il Formaggio e i Vermi*, 1976). Pero han sido el tiempo y las necesidades académicas las que han librado de temores y validado para la academia estos ejercicios. Por ello, y como una manera de reconocer el trabajo realizado por estos y otros autores, se decide enfrentar la experiencia de la construcción literaria y se propone un formato o modelo para realizar la investigación. Los retos comenzaban desde el momento en que se permitía al entrevistado jugar con los recuerdos y su memoria, y no por medio de preguntas direccionadas; a su vez, el modelo ofrece con anticipación la información necesaria para que el lector entienda lo que está leyendo y no tenga que leer una cita al pie de página. Las imágenes que inician cada palabra ayudan a recrear el texto que se va a leer y le dan un valor distinto a la interpretación del lector.

Ser conscientes de las necesidades y búsquedas en torno a la definición de lo que debe ser un “aporte a la comunidad académica” remite a los tiempos que se están viviendo y a las experiencias adquiridas a través de los años. El aprender que la imaginación es vital en la construcción de una obra de arte es de gran importancia para descubrir o plantear miradas diferentes y divergentes; por ello me atreví a hacer unas miradas en las que su ser alterno se constituya en un aporte a esa comunidad académica y, a su vez, se convierta en elemento para el fortalecimiento y desarrollo de esta disciplina.

El aparente simplismo de su presentación no es causa del azar, sino el resultado de un profundo análisis en torno a la manera de tratar los temas y a una búsqueda de metodologías que le permitan al lector desprevenido y alejado acercarse y adentrarse en los círculos del mundo del arte y en el de “las miradas particulares de los artistas”, a su vez, para que estos trabajos no sean tema exclusivos para el entendido o erudito y no sólo queden circunscritos a los medios académicos.

La posibilidad de adentrarse en las intimidades y en el mundo personal de un artista conlleva un acercamiento y un sutil tacto que permite, de manera tranquila y metódica, ir abordando y recorriendo los caminos por los que nos invitan a trasegar. Caminos que se pueden recorrer con la complacencia y complicidad de quien abre las puertas para que esos lugares sean traídos de nuevo a la memoria y al hoy, para compartirlos y de una manera u otra hacerlos públicos. Por ello, se hace necesario un especial agradecimiento al Maestro Rodrigo Callejas, quien de manera gentil puso todo a disposición para realizar el trabajo, no obstante la situación personal que estaba viviendo.

La transdisciplinariedad y la entrevista como herramientas teóricas y metodológicas

La entrevista y el diálogo se han tornado en una herramienta importante en el acercamiento al artista y en una forma de la crítica para acceder a reflexiones que antes denegaba o le parecían sin importancia. Prueba de ello es el libro de Diego Garzón *Otras voces, otro arte. Diez conversaciones con artistas colombianos* (2005), donde se profundiza sobre los alcances informativos de la crítica, a partir de las conversaciones con los artistas.

Los artistas actúan cada vez más como analistas sociales que presentan su obra valiéndose de estrategias propias de la antropología, la sociología o la política, en una especie de estrategia como defensa del estatus teórico y conceptual de su trabajo. Los etnógrafos, teóricos y críticos culturales, por su parte, se sienten particularmente inclinados a incorporar los modelos de exhibición del arte. De ahí que informar al público sobre el arte contemporáneo sea tremendamente difícil y que los ejemplos sean cada vez más insuficientes para explicarlo. (Giraldo, 2007).

También en el escenario crítico, cada vez es más evidente que los géneros literarios canónicos, asociados por tradición al hecho de comprender y valorar el arte, han cedido el paso a formas que intentan escapar a la rigidez. Así, el comentario, la glosa, la reseña y, sobre todo, el ensayo se manifiestan como formas secundarias de la declaración teórica, el análisis o la discusión estética de los artistas. Curiosamente, la evidente complejidad del arte actual pareciera demandar una simplificación de sus medios de transmisión.

Por otro lado, Ana María Guasch (2006) ha venido revisando y recogiendo diversos materiales que van desde catálogos de exposiciones y artículos, y en su libro *La Crítica dialogada. Entrevistas sobre arte y pensamiento actual (2000 - 2006)*, habla de la pertinencia de la entrevista como una nueva forma de intermediación con el público, hecho que se ha convertido en uno de los problemas fundamentales del arte contemporáneo.

Estos hechos confirman la entrevista como un medio de transmisión de conocimientos y hacen que sea el propio artista quien a través de su poder crítico le dé a la misma una autoridad indiscutible, emanada de la sinceridad y de la espontaneidad, convirtiéndola, además, en la reina de la declaración contemporánea en el campo de las artes.

Más aún, cuando algunos artistas desde principios de los años noventa, “reinterpretan, reproducen y utilizan en sus proyectos lo que podríamos definir como productos culturales disponibles, y esto ha supuesto la inclusión en el ámbito del arte de formas anteriormente excluidas, ignoradas o simplemente despreciadas. Se han incorporado así al arte contemporáneo discursos adoptados de otras disciplinas o campos teóricos” (Dardanyá, 2006).

Ahora bien, los artistas visuales no pueden justificar sus proyectos sólo en función del tema que tratan, por el hecho de relacionar su trabajo con una comunidad o un grupo marginal cualquiera, puesto que esto no garantiza la calidad de los resultados, ni formales ni de contenido. Del mismo modo que los antropólogos han hecho un análisis crítico sobre el impacto de sus estudios acerca de las sociedades que estudiaban o que estudian, lo que ha supuesto cambios sustanciales en la disciplina, igualmente los artistas, la crítica y la historia del arte deberán hacer este ejercicio crítico con sus proyectos, siendo lo más escrupulosos posible a la hora de involucrar personas y/o comunidades que desconocen el contexto en que se utilizarán las imágenes o los documentos donde ellos son una parte protagonista.

[...] Debemos ser prudentes a la hora de definirlo como una tendencia, pero en todo caso debemos ser exigentes y críticos con los que se suman de manera rápida y sin hacer un análisis riguroso de las implicaciones necesarias en un cambio de enfoque de estas características. Hemos de exigir que la estética no disimule la ética indispensable que debe regir este tipo de trabajo, exigir que el acercamiento al territorio y a la comunidad se haga meticulosamente, teniendo en cuenta las opiniones y las voces de los protagonistas sin caer en el paternalismo, exigir la distancia necesaria que permita ser conscientes de la subjetividad implícita en este tipo de trabajo; eso sí, utilizando las herramientas de siempre, como la metonimia, la metáfora y, por qué no, la ironía. La compleja realidad se construye con estas herramientas. Pero, atención, hace falta saber aplicarlas cuando toca y con las dosis adecuadas y esto no es una cuestión de inspiración, sino que forma parte de un proceso de aprendizaje largo y riguroso” (Dardanyá, 2006, p. 68).

En este punto es bueno aclarar que el acercamiento hecho por las nuevas teorías antropológicas y los nuevos historiadores privilegia el papel de la en-

trevista como forma de conocimiento, muchas veces exaltada, del pensar y del sentir de los artistas, y del modo particular en el que conciben su mundo.

El nacimiento de la idea

Siempre que se comienza una nueva expedición académica nos enfrentamos a muchas dudas e inquietudes sobre lo que va a ser nuestro futuro en ella, también aparece el cuestionamiento de cuál va a ser el trabajo, de cuáles sus implicaciones y del cómo vamos a desarrollarlo.

Por formación académica esta última opción era la que más se ajustaba a los intereses. Pero el qué y el cómo hacerlo fueron otra cosa. El trasegar por el campo de la antropología y la historia, la experiencia en el área de la gestión cultural y el trabajo con comunidades daba unos presupuestos válidos para explorar otros caminos. La etnografía y todas sus complejidades se habían convertido en los caminos a explorar y más cuando las frustraciones presentes en muchos trabajos de campo, y las experiencias de otros investigadores habían generado una serie de inquietudes, que no habían sido reflexionadas ni, mucho menos, despejadas las dudas.

Son muchas las casualidades que comienzan a conjugarse en estos momentos; si bien la premura del tiempo no era una de ellas, en el interior comenzaba a manifestarse un grado de ansiedad constante. En discusiones emanadas luego de las clases de la Maestría en Historia del Arte y en *El Ajuste*¹ generaron la pregunta sobre la vida de aquellos artistas que tuvieron que ver con mi formación plástica en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

Un encuentro fortuito en la inauguración de una exposición en el MAMM me puso frente a Rodrigo Callejas, quien había sido mi profesor de pintura VI en la Nacional; recuerdos, nostalgias y añoranzas que van y que vienen fueron la constante. Y justo allí le propuse que quería hacer un trabajo sobre su vida, no supe explicarle cómo, pues no lo tenía claro, pero me dijo que con mucho gusto me colaboraría, así que salí de allí con el tema de investigación.

Luego de pesquisas, búsquedas y visitas a bibliotecas me encontré con una realidad que en este campo nos aqueja y era que el material bibliográfico sobre su vida era poco, el libro de Félix Ángel *Nosotros, un trabajo sobre los artistas antioqueños* (1976) y uno que otro catálogo y comentario de prensa y nada más. El libro de Ángel, pionero de la entrevista a los artistas en Colombia, es un referente indispensable e importante no sólo para el arte local. Así que pensé que era con el propio artista, con sus percepciones, con sus sentimientos y con

¹ *El Ajuste*. Revueltería ubicada en las afueras de Ciudad Universitaria de la Universidad de Antioquia, cerca de la portería de Barranquilla.

sus ideas; unas entrevistas o unas charlas con el Maestro Callejas me darían los elementos necesarios para desarrollar la investigación.



Imagen 1. El Maestro Callejas frente a su obra.

Comencé a ver modelos de charlas y entrevistas en publicaciones, formatos de biografías y de memorias y en este recorrido llegué a los pocos documentos publicados en el medio hasta ese momento y entre ellos, los dos libros observados y analizados fueron los realizados sobre Justo Arosemena (Arosemena & Schnitter, 2002) y Ethel Gilmour (Ramírez, 1996). Pero el libro sobre *Justo Arosemena*, por su esquema y modelo, no fue de interés ni de motivación, y no llenó las expectativas, ya que los análisis sobre su obra, escritos por encargo, por los profesores Carlos Arturo Fernández y Darío Ruiz, no obstante ser complejos y profundos, tan sólo daban cuenta de la mirada que se hace desde el exterior y en retrospectiva, circunstancia que no ofrecía elementos para construir una visión desde el propio artista ni de sus verdaderas motivaciones frente a la obra.

En el libro sobre Arosemena lo que prima es la mirada desde el afuera. Es una mirada post mórtem. Es la ausencia del reconocimiento en vida. Es perder, quizá para siempre las reflexiones de un artista que aportó sensiblemente al desarrollo del arte antioqueño; es la memoria olvidada. En estos escritos son la historia del arte, las referencias, los paralelos, los escritores y las interpretaciones quienes hablan por el artista, pero el artista no está. Y las historias de vida no son las obras.

El segundo trabajo, sobre Ethel Gilmour, es el producto de una visita que da cuenta de la cotidianidad de la artista, y de los espacios de su casa. No obstante

lo interesante del formato y el texto, me permitió darme cuenta de qué era lo que no quería hacer, porque los objetivos, si bien eran parecidos, podrían caer en una repetición del formato y modelo usado.

Mi afición al cine me llevó a comprar las memorias de Marcello Mastroianni y justo allí encontré sin querer lo que pretendía, las memorias tituladas *Sí, ya me acuerdo...* (1997) fueron filmadas en el norte de Portugal, en septiembre de 1996, mientras Mastroianni rodaba una película. El libro es una transcripción de su voz.

Lo particular de este libro es que con el tema del cine se desarrolla una especie de entrevista, no cronológica, llena de detalles y momentos determinantes e importantes para la formación actoral de Mastroianni y que por su forma aparentemente simple nos lleva a hurgar en los rincones de un personaje respetado y con grandes cosas para aportar al ejercicio de la formación actoral.

Este detalle se ligaba con la idea de realizar un trabajo desde la Microhistoria, propuesta por Carlo Ginzburg (1976), y que se ajustaba a las condiciones y al interés de hacer un aporte académico para la historia del arte colombiano.

La microhistoria

La opción de la Microhistoria, como una especie de rompecabezas, encaja al ejercicio del saber humano en forma tentativa y provisional en la que operamos y optamos por lo que pensamos que es lo mejor. Nunca se sabe de antemano a dónde se va a llegar: toda investigación tiene unos virajes y unas formas rizomáticas que amplían el panorama y muchas veces lo desvían del camino.

El paradigma indiciario lo encontramos desarrollado y expresado por Carlo Ginzburg en el libro *El signo de los tres, Dupin, Holmes y Peirce*, editado por Umberto Eco y por Thomas A. Sebeok (1989 pág. 136), en el capítulo IV, titulado *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico*. Ginzburg parte su recorrido desde el llamado Método Morelli, médico italiano quien estableció un método para identificar la autenticidad de las obras de arte basado en los detalles menores, especialmente en los menos significativos del estilo típico de la escuela del pintor, como eran los lóbulos de las orejas, las uñas, la forma de los dedos de las manos y de los pies. El modelo no abordaba el problema estético sino un nivel más básico, cercano a la **filología**.

Según el texto de Ginzburg, Freud descubre el documento que había sido publicado en 1874, y llega a la conclusión de que el psicoanálisis acostumbra a deducir de rasgos poco estimados o inobservados del residuo de la observación, cosas secretas o encubiertas y vincula la intimidad individual con elementos sustraídos al control de la conciencia.

En *Morelli, Holmes y Freud*, a partir de unos detalles minúsculos, Ginzburg encuentra la clave para acceder a una realidad más profunda, inaccesible por otros métodos. Para Freud son síntomas, para Holmes pistas o indicios y para Morelli rasgos pictóricos. Este enfoque en **la interpretación de los indicios** llegó a tener una gran influencia en el campo de las ciencias humanas (Ginzburg, 1989).

Para la mayoría de los microhistoriadores, la microhistoria es un intento saludable de desembarazarse de las coerciones cognoscitivas y las ineficacias explicativas que la tradición política ha impuesto. La crisis del marxismo es una respuesta en el ámbito historiográfico a una constatación cultural-civilizadora que acontece entre finales de los setenta y los ochenta: la crisis de la razón. Identificada con la postmodernidad, la microhistoria permite compartir la certidumbre de una quiebra de paradigmas, los cuales tradicionalmente se han sostenido para explicar desde lo general una realidad que siempre es local y particular, y es desde allí, de donde los microhistoriadores tratan de formular algún nuevo “paradigma” bajo el cual puedan integrar sus investigaciones parciales y dejar de asumir una concepción positivista en el sentido de asumir **la narratividad en el discurso histórico**.

Haciendo un uso metafórico del cómo escribir una historia, la Microhistoria nos podría llevar, utilizando la metáfora del mosaico, a una reconstrucción de piezas o elementos que de forma indirecta ayuden a construir una memoria, que permita ser leída desde particularidades, muchas veces inconexas, pero que amplían el marco de percepción y análisis en torno al complejo desarrollo implícito en una obra.

Para ir más lejos y no quedarse cortos, es necesario ver que ciertos procesos historiográficos llevan a una “depuración”, manipulada en la información, la cual en su asepsia elimina detalles, muchas veces intrascendentes, que para un lector entrelíneas aportan más que lo comúnmente dicho. En este caso se puede usar el ejemplo del restaurador de una obra de arte, el cual se da a la tarea de lavar la superficie, retirar el barniz y eliminar el exceso de pintura para devolver al espectador el cuadro original, el mismo que tuvo el artista ante sus ojos.

No se debe olvidar que los presupuestos conceptuales de cada individuo también determinan los resultados y que como esta es una opción utilizada más frecuentemente desde la historia del arte, que desde las metodologías de las ciencias humanas, los resultados no se pueden medir bajo los criterios de una disciplina común.

La dialógica y la etnografía

Otro de los soportes conceptuales que se aplicaron a esta *investigación* hace referencia a Mijail Bajtín (Bubnova, 2006), fundador de la dialógica, concepción

que se opone a lo monológico del lenguaje, la cual separa las expresiones del contexto dialógico en el cual ocurren. Para Bajtín y según su dialógica, cualquier expresión, por completa o autónoma que parezca, no es otra cosa que un momento de un diálogo, un fragmento en el proceso continuo de la comunicación verbal o intertextual.

Si pensamos cómo es el funcionamiento de la entrevista desde el punto de vista de la situación comunicativa y sus participantes, la perspectiva de Mijaíl Bajtín resulta sumamente útil. Este teórico ruso, cuyos trabajos han tenido una influencia perdurable en la lingüística, la crítica literaria y otras disciplinas, ha desarrollado una reflexión tan profunda como abarcadora en torno de la enunciación y de su naturaleza interactiva, hasta el punto que su teoría suele denominarse «dialogismo» (Arfuch, 1995, p. 31).

A su vez, Bajtín empleó la metáfora de la polifonía, noción que originalmente hace referencia a una composición musical en la cual se superponen las voces, para oponer y caracterizar dos formas de literatura: una la dogmática, en la que domina la voz del autor, y otra, la polifónica o carnavalesca, de origen popular, en la que existen varios personajes que se presentan a sí mismos y donde el sentido global de la obra lo da la confrontación de los personajes.

Este intento por construir una confrontación entre las miradas particulares que hacen los individuos sobre su entorno y lo que se conoce, eso que siempre se ha dado por sentado o forma parte de la llamada historia tradicional, lleva a que la propuesta pueda hacer uso de otra de las herramientas que se tienen a disposición, y es el aprovechar la experiencia de la antropología y su método etnográfico.

Según Carlos Reynoso, en la introducción al libro *El surgimiento de la antropología posmoderna* (1996) en la que hace un examen a la antropología posmoderna, se podrían distinguir tres grandes líneas o corrientes, las cuales son aplicables a la Historia del Arte, este tríptico sería el siguiente (Reynoso, 1996, pp. 26-29):

- Una corriente que podría ser llamada “meta-etnográfica” o “meta-antropológica”, la cual se preocupa por analizar críticamente los recursos teóricos y “autoritarios” de la etnografía convencional y de tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica. Caracterizada como “antropología de la antropología”, su objeto de estudio no es ya la cultura etnográfica, sino la etnografía como género literario por un lado y el antropólogo como escritor por el otro.
- La segunda corriente se caracteriza por ser una “antropología experimental”, donde se redefinen las prácticas, o por lo menos las formas en que la praxis del trabajo de campo quedan plasmadas en las monografías etnográficas. Aquí se ubica una de las corrientes más claramente definidas, “la etnografía dialógica”, propuesta por el antropólogo Dennis Tedlock de la Universidad de Buffalo en Nueva York. En “Preguntas concernientes a la antropología dialógica”, un artículo de 1987 reproducido, por Carlos

Reynoso (1996), Tedlock vuelve a la carga; y esta vez, para ser coherente, una de las afirmaciones que prueban ese punto es la afirmación de que una de las señales del posmodernismo es una incredulidad hacia las metanarrativas en que se realizan intentos de totalización. En la medida en que un diálogo siempre está en proceso, ninguna metanarrativa es posible. Si los que participan de un diálogo alcanzaran un punto de completo acuerdo, ya no tendrían que dialogar mutuamente. En este sentido, el diálogo (como proceso dinámico) es posmoderno.

- La tercera corriente no se interesa ni por el análisis pomenorizado de la escritura antropológica tradicional ni por la renovación de la literatura etnográfica; su espíritu es disolvente, y proclama la caducidad de determinadas formas de escribir, y la crisis de ciencia en general. Esta "vanguardia", para usar un término artístico, está representada por Stephen Tyler y Michael Taussig (Reynoso 1997, pp. 40-43), donde el primero propone una epistemología irracionalista que reformula todo el proyecto científico desde la raíz, en términos todavía pragmáticos; y el segundo hizo estallar el género y la "autoridad etnográfica" mediante el uso simbólico del montaje y el collage. Taussig ha popularizado entre los antropólogos postmodernos la técnica literaria del montaje; en sus textos, que presumen de inacabados se suponen fragmentos estilísticamente disímiles que establecen paralelismos y contrapuntos, por ejemplo, la cura chamanística, las visiones inducidas por el uso de alucinógenos, entremezclado con frases, citas y reflexiones personales de sus autores favoritos.

Este tríptico se desarrolló en una línea que involucra primero la situación de la escritura etnográfica como problema, en nuestro caso la histórica-etnográfica, luego la práctica de nuevas escrituras o microhistorias, con transcripciones recreadas en forma literaria y, por último, el estallido de los géneros literarios académicos a través de la pérdida de la forma que hace Taussig y de la escritura que realiza Tyler. Para el caso de la historia del arte, lo apliqué en forma similar y me permitió construir un enfoque amplio emanado de la experiencia etnográfica y de antemano me multiplicó las posibilidades interpretativas; aunque entre las tres líneas existe cierta superposición, el ordenamiento realizado por Reynoso me facilita una visión panorámica.

Optar por la perspectiva formal de Taussig y no por la escritural de Tyler tuvo dos circunstancias determinantes: en primer lugar, que el desarrollo del trabajo de Taussig y su obra más significativa, *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación*, (2002) se realizó en Colombia entre los años 1969 y 1985, y en segundo lugar, porque su propuesta emana de una incursión en varios terrenos como la historia, la antropología, la medicina, la mitología y la magia, sólo por mencionar las que tienen nombre, según sus propias palabras, y dejar el resto en el punto en que los textos y las imágenes se expresan por sí mismos y en la misteriosa dialéctica del yo y el Otro.

Este es un ejemplo de los resultados con el maestro Callejas: en primer lugar, se muestra una imagen que hace referencia a lo que él está expresando, luego siguen unos links o hipertextos en dónde se encuentran los datos a los que irá a

hacer referencia en su comentario y posteriormente en forma literaria se expresa lo manifestado oralmente.



Imagen 2. Taller del Maestro Callejas.

- **Rafael Saenz**

Pertenece a la escuela paisajística de Antioquia, pero ha enfocado una variedad de temas en óleo y acuarela, con producción en la mitad del siglo XX. Nace en Rionegro en 1910 y muere en Medellín en 1998. Como muchos artistas de su generación, tenía como premisa fundamental de su trabajo plástico la expresión y la denuncia social; dejó varias obras en las cuales el bodegón es tratado de una manera muy personal e independiente. La historia conduce, entonces, a una sociedad con sabor más liberal, más laica, que se va desacralizando (años 40 y 50). Con Entierro campesino y Éxodo, enriquece el panorama. Su obra también está presente en el Cementerio de San Pedro en Medellín (Antioquia).

- **Instituto de Bellas Artes**

El Instituto de Bellas Artes fue fundado como “escuela de música, pintura y escultura” el 26 de septiembre de 1910 por la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, al aprobar una proposición presentada por don Gonzalo Escobar. Se dedica a la formación y a la labor educativa por y para el arte; con programas en: música, diseño y artes plásticas.

- **No me dejaban entrar**

Llegué a Bellas Artes a los 12 años a estudiar con Rafael Sáenz, con quien manteníamos una relación más de grupo de amigos que de profesor alumno.

En Bellas Artes se estudiaba bodegón, dibujo, acuarela, era una cosa muy académico; algo que me llamó la atención y marcó ciertos derroteros, fue el hecho de que los sábados se hacía desnudo, pero no me dejaban entrar, situación ante la cual miraba por la chapa, y de esta manera, realizaba mis dibujos detrás de la puerta. Con el paso del tiempo Rafael supo lo que yo hacía y por su mediación me dejaron, por fin, entrar. Para ese entonces ya tenía entre 13 o 14 años, allí comienza a alimentarse mi gusto por el erotismo y se amplía mi campo imaginativo, especialmente el nocturno (Carantón, 2006, pp. 58-60).

Por fuera de todo esto, dice Reynoso, existe un marco que se podría llamar postmodernismo antropológico genérico, el cual no se alimenta de los desarrollos específicamente disciplinares cuya dinámica ya está establecida, sino que abreva directamente en el pensamiento posmoderno no disciplinar, siguiendo algunas líneas como son la crisis de los metarrelatos, el colapso de la razón, la deconstrucción y el fin de la historia.

El modelo usado por el postmodernismo antropológico me ayudó a plantear ciertas preguntas en torno a la Historia del arte: ¿Somos partidarios de una concepción interpretativa de la disciplina? ¿Nos ha faltado conciencia en los modos de representación y de experimentar con ellos? ¿Podría incluirse la historia del arte en el género de la ficción? ¿Permite el modelo usado por la etnografía ser usado para la historia del arte, especialmente en la aplicación de la polifonía, la dialógica y la autoría dispersa?

En 1979, Dennis Tedlock, principal exponente de la antropología dialógica, publica el artículo "*La tradición analógica y el surgimiento de una antropología dialógica*", donde dice que si la antropología sociocultural estuviera basada solamente en la observación silenciosa, no habría nada que la distinguiera de las ciencias naturales, más aún, cuando el campo del estudio cultural se basa en el ámbito de la intersubjetividad humana, donde el diálogo antropológico crea una comprensión de las diferencias que existen entre quienes participan del diálogo al dar comienzo a una conversación. Pero, también afirma que cuando se prepara el texto sobre la experiencia, para su presentación, esta dimensión dialógica se pierde en beneficio de la tradición analógica (Reynoso, 1996, p. 39).

Como lo dominante en la tradición analógica es el monólogo, se pierde el diálogo y se disfraza de diálogo, haciendo que quien habla se pierda en el rol actoral de quien escribe. En el teatro, un monólogo es un diálogo en el que un orador tiene interlocutores que están ausentes o son imaginarios y cuando se escriben historias, difícilmente se deja que los demás digan algo, y se cita a otros para que hablen por ellos. Cuando se habla de diálogo en una novela o en una obra de teatro, no sólo se habla de dos personas, pues *día* en diálogo no significa "dos", significa "a través".

El diálogo es posmoderno en su esencia, en tanto se esté desarrollando. No es posible ninguna metanarrativa que lo abarque, y si lo hace, llegando a un punto de completo acuerdo, ya no dialogan. Todo lo que se dialoga sucedió en ocasiones anteriores, incluyendo ocasiones en las que no estábamos copresentes, por tanto, no se puede afirmar que lo que digamos en ese diálogo sea original, en el sentido de que nunca se ha dicho antes; lo que sí tendrá serán matices únicos de esa ocasión particular. Tampoco puede haber diálogo sin que haya actos de traducción, que rompan la copresencia, y ocasionando períodos de ausencia a lo largo del diálogo.

Luego del diálogo existe el acto de construir la traducción verdadera, la cual es imposible. Re-decir dentro de una lengua, lo que Jakobson llamó “traducción intralingual”, es una extensión adicional del discurso anterior, a través del presente y hacia el futuro, que a medida que se desarrolla toma algo de lo que se dijo antes y puede ganar algo nuevo en la medida que pierde algo de lo viejo. Algo que se reconoce permanece y nos lleva al “texto original”, es decir, a la fuente; pero ya no será como era antes.

El modelo propuesto

Hechas estas necesarias aclaraciones, el modelo propone después de las respectivas pesquisas bibliográficas, la elaboración de un listado de una serie de palabras (sin artículo) emanadas de la información recolectada, y no de preguntas, pues el uso de palabras permite dar cuenta de una información sin llegar a poner condiciones, que es lo que se hace cuando se formula una pregunta. La propuesta al poner palabras como tema buscaba ampliar la mirada de la respuesta, y no dirigirla. Además, si se mira que el diálogo se establece a través del otro, las preguntas no son consecuentes.

La palabra como conductor de un diálogo no limita ni los recuerdos ni la posibilidad de soñar, todo lo contrario, los amplía, pues no existe la condición cronológica y, de paso, se respetan la memoria, los recuerdos y los sueños de quien está siendo nuestro interlocutor. Este tipo de charla abierta, a su vez, permite recomponer palabras a medida que se desarrolla.

En diálogo con el profesor Carlos Arturo Fernández me recordó el uso de un modelo similar al que se estaba proponiendo, y que apareció publicado en los primeros números de *Artes, la revista*; lejos de lo que se podría imaginar, el ejercicio, no obstante el uso de las palabras, se acompañaba con artículos que limitaban y determinaban la respuesta. Y como lo afirma la presentación del trabajo “no es en sentido estricto una entrevista sino un intento de aproximación a las motivaciones, intereses y conceptos de un artista a través de una serie de referencias culturales de amplio significado, planteadas de manera puntual” (Fernández, 2002, p. 84).

El análisis de este ejercicio me permitió la construcción y el fortalecimiento de la metodología para hacer la aproximación a la vida del maestro Rodrigo Callejas, pero sin limitar ni condicionar las respuestas.

Las grabaciones realizadas en los encuentros dieron la posibilidad de, al ser transcritas, seleccionar y escoger los comentarios y apreciaciones que de manera más completa y detallada dieran cuenta de los intereses plásticos y personales del artista, lo que no quiere decir que el resto del material sea desechado o no pueda ser útil. Aplicando este modelo, el número de los comentarios y apreciaciones se definen por el investigador y se deja el registro como una fuente inagotable de información.

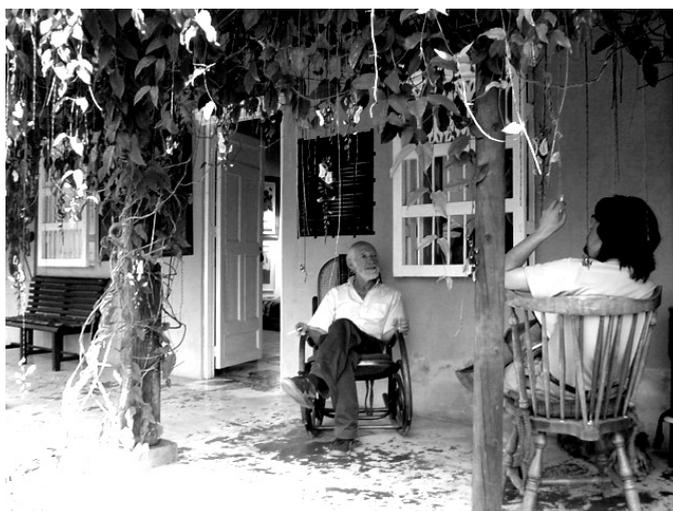


Imagen 3. El maestro Rodrigo Callejas y Josué Carantón.

Luego de la recolección de todos los datos y de hacer la transcripción de los diálogos, se realizó un ejercicio polifónico para ver la manera de presentar el resultado de la investigación.

Una vez construido el marco teórico arriba expuesto, los encuentros con Callejas se transcribieron y sus respuestas fueron recreadas en forma literaria.

El trabajo se presenta en dos grandes cuerpos, con dos motivaciones diferentes: las palabras y las imágenes.

Para la presentación del primer gran cuerpo se construye un tríptico en el que, a la derecha se presentan los diálogos con el maestro en color rojo oscuro y a la izquierda se construye el referente para su contextualización a partir de la consulta de fuentes bibliográficas diversas, y van en color azul oscuro. Como ayuda visual, cada fragmento forma un todo con una imagen de la obra o de las visitas, la cual le permite al lector recrear su imaginación.

Para la segunda parte de la aplicación se trabaja, ya no frente a palabras sino frente a una imagen, que se convierte en el eje del diálogo para, a partir de sus comentarios y apreciaciones, construir los referentes y los textos, como arriba se explica. Debido a las circunstancias personales que acompañaban al maestro Callejas, decidí retomar en los diálogos los comentarios sueltos que hacían referencia a las mismas y ser yo mismo el lector-espectador quien iría a construir unos textos que pretendían dar cuenta de lo expresado por él. Estas construcciones literarias intentaron abarcar miradas íntimas que de manera atrevida se convierten en una interpretación de las charlas sostenidas.

Según el Maestro Callejas:

Mi formación académica, Cézanne

La primera etapa en el Instituto de Bellas Artes no diría que hubiera sido clásica, y decir académica, lo tendríamos que decir entre comillas; porque más que eso, todo se relacionaba con una obsesión por la acuarela, existía allí una escuela de acuarelistas, que estaba liderada por Pedro Nel Gómez y por Rafael Sáenz.

Cuando afirmo que no era una formación clásica, lo digo, porque en lo que más profundizábamos en la pintura, era en el estudio de la obra de Cézanne, ya que para Rafael Sáenz, Cézanne fue muy importante dentro de su formación.

A partir de ahí, aprovechamos la circunstancia de vivir en el trópico y por el hecho de poseer una luz tan maravillosa y especial, aprendimos las enseñanzas de Cézanne, para lo cual él era el gran maestro, al igual que lo fue del Impresionismo. Eso era lo que más estudiábamos con influencia, claro está, de la historia del arte.

Los bodegones eran armados como los armaba Cézanne, incluso armábamos bodegones de muestra, copiados de alguna reproducción. Un trapo, una botella de vino, todo eso, en resumen la formación académica mía, es Cézanne.

Cerámica erótica y eterna

La cerámica la inicié al lado de Carlos Martínez. Luego llega Argemiro Gómez, un amigo que estaba estudiando en Italia cerámica, con él nos encarretamos a trabajar con la cerámica, incluso se hicieron todos los salones en el Museo de Zea que tienen su historia y son reconocidos. La dejé mucho tiempo y la retomé con el paso de los años, incluso con ella gané premios en los Festivales de Arte de Cali. Por allá en el año sesenta y cuatro hice una olla que se llamaba Cráter en Venus, una figura de inspiración precolombina con muchas bocas, pieza con la que gané el segundo premio y en 1965 gané el primer premio con la obra que tengo aquí, que es como una urna, y la hice cuando mataron al padre Camilo.

Luego la cerámica se torna erótica. Pues no solo son las vasijas sino también el mismo barro el que se torna sensual, su textura, su contacto y su manipulación. Debido a que tuve tanto éxito luego de los premios, me dediqué a ella de lleno, incluso los animales que tengo en la casa, son vasijas, que no tienen un diseño pensado y analizado, simplemente me pongo a hacerlos, van saliendo y salen.

Para mí la cerámica se volvió totalmente sensual, simbólica, erótica, eterna, tiene una cantidad de cosas dentro de ella que la hace especial. Imagínese que lo único que no destruye el tiempo es un pedazo de tiesto de barro quemado, los metales se corroen y a través de los siglos el barro enterrado, está perfecto, no se corroe que es una cosa extraña, es decir, se vuelve eterno (Carantón, 2006, pp. 40-47).

Estas reflexiones se construyeron más desde una esquizo-mirada que desde un análisis plástico o estético de las mismas, pues para mí era necesaria una catarsis que reflejara la complejidad de los comentarios y opiniones de los diálogos, ya que en muchos de ellos, el maestro no deseaba comprometer sus opiniones.

Como anexos se transcribieron textualmente, entrevistas, comentarios y opiniones aparecidas en catálogos, revistas y libros y las referencias de las imágenes, este material se constituye en apoyo para quien desee establecer otro tipo de análisis y mirada frente a la obra del maestro Rodrigo Callejas.

Conclusiones

La experiencia teórica de unir varias disciplinas en torno a unas temáticas aparentemente contradictorias, permitió tipificar nuevas alternativas en la escritura de la Historia del Arte y ayudó a redefinir la práctica que subyace en los trabajos de campo. Con la aplicación dialógica que propuso Taussig y con el uso simbólico del *collage* o montaje, se generaron alternativas de presentación de la información bastante singulares y particulares, y se puede constituir en herramienta que permita dar cuenta de los intereses de un artista y de las historias detrás del proceso plástico; generando de esta manera una dialéctica compleja.

Partir del paradigma indiciario deja abiertas muchas puertas como potencial para acercarse a los documentos y comprenderlos desde su perspectiva personal, pero sobre todo para ver el contexto en el cual están inmersos autores (escritor y entrevistado) y lector. Y parafraseando a Ginzburg, la realidad se torna opaca pero existen ciertos puntos de observación privilegiados que nos permiten descifrarla.

En el contexto del arte, las formas de saber tienden a ser mudas, y sus reglas formales no se prestan con facilidad a ser articuladas, ni aún a ser expresadas; por ello en este tipo de saber entran en juego factores y elementos clave que no pueden medirse como el sentido de la vista y la intuición.

El trabajo parte de las verdades de un ser, verdades que se involucran en el ser social de la verdad, no como una realidad de los hechos sino como una interpretación y representación de los mismos, tal vez libre de la historia que Walter Benjamín señala como el narcótico más poderoso, la historia que cuenta “cómo realmente sucedieron las cosas”.

Con el deseo de alterar la imaginaria y los rituales académicos de carácter explicativo y sus promesas alquímicas de orden, se usaron e incorporaron los principios de montaje, ensamble, mezcla e hipertexto que reflejan las búsquedas del hombre contemporáneo al cual sus discusiones y comentarios le surgen de su imposibilidad de pensar en términos académicos.

Disciplinas como el psicoanálisis y el trabajo social, que se basan en la hipótesis de que detalles aparentemente insignificantes pueden revelar fenómenos profundos y significativos, tendrían en este modelo alternativas para ampliar sus campos de acción e investigación, ya que les permitiría dar respuesta a necesidades y problemas no expresados en forma directa.

La omisión de citas dentro del texto desarrollado a partir del diálogo generó una alternativa de lectura que fue el planteamiento de presentar la información de antemano paralela, y en forma de hipertexto, transcrito textualmente de las fuentes, y con las referencias para profundizar si el lector lo desea, mas no como una razón de ser del texto.

El abordaje de imágenes y no de obras posibilitó una reflexión en torno a la historia de las imágenes que permitió tener acercamientos, encuentros y desencuentros con ellas, muchas veces ni imaginados. Esta circunstancia amplía la percepción por el grado de complejidad e, incluso, simpleza, con el que algunas de ellas fueron realizadas, planteadas o resueltas y, a su vez, me llevó a dejar al lado presupuestos conceptuales y teóricos que en muchos casos cohíben y coartan las miradas.



Imagen 4. Yarumos.

La síntesis y la claridad en las respuestas permiten reflexionar en torno a la necesidad de reconstruir contextos y ampliar los marcos de referencia, sobre los cuales nos podemos mover.

Respondiendo a la pregunta: ¿somos partidarios de una concepción interpretativa de la disciplina? El modelo permite aclarar y dilucidar que la interpre-

tación que tradicionalmente se le ha hecho a una imagen está determinada por factores externos a ella, que muchas veces, tan solo dan cuenta de la formación conceptual y académica de quien hace el ejercicio, pero que en el fondo no permiten realmente tener un acercamiento a los presupuestos en los cuales el artista se basó para ejecutar la obra.

El modelo permite hacer una interpretación de la imagen, pero se hace necesario manifestar desde qué lugar, o cuáles son los presupuestos para hacer estas miradas. Si se hace en forma especulativa, se aclara esta circunstancia, y si se realiza desde otra, se hace manifiesta; pero que si la disciplina es partidaria de una tarea interpretativa es una decisión que cada autor debe asumir y responder, sobre todo cuando es grande la responsabilidad de mediador con el público.

A la pregunta: ¿nos ha faltado conciencia en los modos de investigación y presentación y de experimentar con ellos? Sí, pues la afirmación de que las propuestas o investigaciones tengan un aporte académico ha sido tema poco analizado y estudiado. La persona que en estado formativo asume el reto propositivo y experimental se encuentra sola, pues el medio carece de investigadores o asesores que vayan más allá de las solas revisiones bibliográficas e incentiven formas alternas de enfrentar los problemas o las preguntas, es decir, la investigación.

El temor a tener que enfrentar nuevos lenguajes también es una constante en el medio académico, el cual gusta de moverse en terrenos seguros y aparentemente firmes, producto de los presupuestos almacenados por años y que involucran una manera de establecer y entender lo académico.

Las microhistorias aquí presentadas permiten construir unas miradas y unas posiciones muchas veces divergentes con lo establecido, pero construyen y constituyen un filón para adentrarse en las complejidades y en los recónditos mundos que el artista visita o recrea para darle sentido a su obra. En ellas vemos y podemos establecer cómo la edad de un artista no determina la juventud de su obra, y cómo esa circunstancia forma parte vital de su ser.

La pregunta: ¿podría incluirse la Historia del Arte en el género de la ficción? Sí, las nuevas formas de leer y de hacer la crítica de arte o de las imágenes están dando un sinnúmero de miradas y alternativas que se plantean desde los géneros, los gustos sexuales, el psicoanálisis, la política y una infinidad de variables; pero estas lecturas no dejan de tener una cantidad indeterminada de posiciones, pasiones, gustos y lecturas que rayan en una nueva forma de creación.

Las miles de miradas que puede hacer el espectador de una obra no deben limitarse a los presupuestos que un comentarista hace de la misma; intentar inducir a que las imágenes se deben leer de tal o cual manera, lo único que hace

es restringir el espacio de movimiento que pueda tener el observador y vehicular las posiciones en un solo camino, camino impuesto por un crítico y comentarista.

La responsabilidad en la formación y construcción de públicos es una de las tareas del historiador de arte y de quien ejerce la crítica, pero no se puede limitar esta función tan sólo para servir como convalidador de unos intereses de orden económico, pues es allí el lugar donde realmente la crítica y la historia del arte se convierten en ficción, pero no ficción premonitoria o en prospectiva, sino ficción embaucadora y manipuladora que apunta a cosas diferentes a lo que le concierne al arte.

¿Permite el modelo usado por la etnografía ser usado para la historia del arte, especialmente en la aplicación de la polifonía, la dialógica y la autoría dispersa? Efectivamente, este ejercicio permitió poner en juego estrategias que la etnografía ha utilizado, e integrar y articular dentro de la presentación del informe final las diferentes voces para que desde su lugar y sin perder su presencia se constituyan en aporte para la construcción de unos referentes que ayudan a formar una mirada particular sobre la vida y la obra del Maestro Callejas. Lo polifónico lo encontramos en las diversas voces que construyen el texto, donde figuran dos voces principales y múltiples voces de contexto.

La contextualización se presenta con la utilización de citas y lenguajes particulares en los hipertextos e hipervínculos; ellos, sin alterar las voces principales, permanecen inmersos dentro del texto y se convierten en acompañantes, sin tornarse necesarios, ni obligatorios en su participación, puesto que es el lector quien hará el uso que crea más apropiado de los mismos e inclusive pueden llegar a omitirse; de hacer uso de ellos se volverán vehículos para hacer aproximaciones, establecer vínculos, relaciones o paralelos, todo ello dependiendo de los intereses y necesidades de quien lee.

El modelo hace una invitación a participar, a seguir las pistas, los indicios y las huellas, e incita al juego de la construcción de una mirada personal sobre el artista aquí presentado. Dentro de la lectura se particulariza el aporte y la mirada de quien lee; es él quien construye y deduce, es él quien busca respuestas y genera preguntas, es él quien con la invitación a la lectura participa y pone sus presupuestos e intereses personales en la elaboración de su propio documento, él se constituye en voz activa e integral de la propuesta.

Tradicionalmente la dialógica suele confundirse, matizarse y refundirse en la mirada y los intereses de quien elabora un documento o texto bajo el pretexto del diálogo; así, muchas veces quien habla no es el entrevistado sino quien entrevista o transcribe, pues las preguntas pueden marcar más el carácter y las intencionalidades de quien entrevista y no de quien es entrevistado. Esta propuesta no involucra preguntas, y busca que con quien se estableció el diálogo

sea quien lleve el hilo conductor de las reflexiones, las palabras como temas eliminan la linealidad cronológica a la que podría conducir una pregunta y valida la memoria y los recuerdos en el orden en que van apareciendo, respetando a quien habla y sus intencionalidades.

Los textos correspondientes a la lectura de las imágenes son en sí mismas microhistorias que se construyen a partir de los diálogos, los contextos, las sensaciones y la intuición que emana de ellos, su construcción se origina en una necesidad expresiva personal y en los deseos de manifestar las miradas que los diálogos y encuentros ocasionaron.

Las microhistorias dan cuenta de un trayecto recorrido, informan y amplían los conocimientos; al estar contadas sin un orden de tiempo se integran mejor a la comprensión y a las lecturas que hace la contemporaneidad. Ganan en respecto hacia el otro, al que habla y al que lee, permiten ver y prever contenidos, informan sin detallar, pero amplían el ejercicio de la comunicación y de la imaginación, herramienta determinante en la propuesta.

La autoría dispersa integra el *collage* y la fragmentación, reúne en un solo tema alternativas, caminos y vías para recorrer, abre puertas y posibles destinos, incita a la profundización no sólo de los intereses de quien es entrevistado sino que permite dilucidar rutas y búsquedas de quien entrevista, en ellos están los gustos y las inclinaciones. Lo decía Maurice Blanchot, el libro que vendrá será una ventana abierta que no necesita de lo anterior ni de lo siguiente para poder construir unos referentes o sacar unas conclusiones, se abre a la mente y a la imaginación, al sueño y a los deseos pero sobre todo es una invitación a recorrer caminos y emprender nuevos horizontes.

Bibliografía

- Ángel, F. (1976). *Nosotros, un trabajo sobre los artistas antioqueños*. Medellín: Museo El Castillo.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arosemena M. J. y Schnitter E. (2002). *Justo Arosemena*. Colección "Vivan los creadores". Medellín: Vol 11, Secretaría de Educación y Cultura de la Alcaldía de Medellín.
- Bubnova, T. (2006) *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. Universidad Nacional Autónoma de México. *Acta Poética* # 27. <http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/97-114.pdf> . Visitada el 8 de octubre de 2006.
- Carantón S. J. (2006). *Rodrigo Callejas, historias de una vida. Un modelo teórico-metodológico*. Tesis de maestría en Historia del Arte Universidad de Antioquia, Medellín.
- Dardanyá, P. (2006). *Contaminados y Contaminantes*. Santa Mónica California: CASM Centre d'art Santamonica, visitada el 7 de febrero de 2007). http://cultura.gencat.net/casm/butlleti/hemeroteca/n30/sp/article_03.htm Fernández, C. A. (2002). "15 preguntas a José Ignacio Vélez Puerta". En: *Artes, La Revista*, Vol 2 Julio-Diciembre. Medellín: Facultad de Artes, Universidad de Antioquia
- Ginzburg, C. (1989). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico* En Eco, Umberto y Sebeok, Thomas (Ed). *El signo de los tres*, Dupin, Holmes y Peirce. Barcelona: Lumen.
- Giraldo, E (2007). *Sobre la declaración del artista y los alcances informativos de la crítica*, SP.
- Mastroianni, M. (1997). *Sí, ya me acuerdo... Memorias*. Barcelona: Ediciones Grupo Zeta.
- Ramírez G. I. (1996). *Una visita a la casa y la obra de Ethel Gilmour*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia,
- Reynoso, C. (1996). *C. Geertz, J. Clifford y otros. El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Tardy, M. L. *Microhistoria Italiana de Carlo Ginzburg*, Monografías. Visitada el 5 de febrero de 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos75/microhistoria-italiana-carlo-ginzburg/microhistoria-italiana-carlo-ginzburg>.

Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966*

Hilderman Cardona-Rodas**

Natalia Sánchez Puerta***

Recibido: 14 de julio de 2011

Aprobado: 12 de septiembre de 2011

RESUMEN

A partir de cinco artículos descritos en el periódico *Sucesos Sensacionales* respecto al travestismo y al homosexualismo en Medellín, el texto hace una aproximación al rol desempeñado por la prensa sensacionalista en la regulación de ciertas conductas y comportamientos de tipo erótico, consideradas como anormales e inmorales. En este sentido, el homosexualismo representa el cuerpo utilizado como instrumento de

placer, lo que deja como consecuencia una transgresión al orden establecido el cual dicta que el cuerpo se degenera cuando el erotismo se desvía, es decir, cuando el individuo se entrega a los “placeres prohibidos de la carne”.

Palabras clave: conducta sexual ilegítima, cuerpo degenerado, biopolítica, dispositivo de sexualidad, prensa sensacionalista, anatomopolítica.

* Esta composición hace parte del proyecto de investigación *Biopolítica del espacio urbano. Vigilancia y apropiaciones en Medellín y municipios circunvecinos (1946-1951)*, liderado por Hilderman Cardona Rodas y Juan Camilo Vásquez Atehortua, profesores del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín.

** Historiador y magíster en historia de Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Miembro del grupo de investigación Estudios en Ciencias Sociales y Educación de la referida universidad. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

*** Comunicadora con énfasis en lenguajes audiovisuales de la Universidad de Medellín, auxiliar del proyecto de investigación *Biopolítica del espacio urbano. Vigilancia y apropiaciones en Medellín y municipios circunvecinos (1946-1951)*. Correo electrónico: naty19122@hotmail.com

Degenerate bodies and abnormal behaviors: the transgression of legitimate sexualities in Medellín between 1957 and 1966

ABSTRACT

On the basis of five articles published in the newspaper *Sensational Stories* on transvestism and homosexuality in Medellín, the text analyses the role played by the tabloid press in regulating certain kinds of sexual behavior, which are considered to be abnormal and immoral. The analysis reveals how the newspaper portrays homosexuality as using the body as an instrument of pleasure, which implies a transgression of the

established order according to which the body degenerates when eroticism deviates from the norm; that is, when the individual gives him or herself over to “forbidden carnal pleasures”.

Key words: immoral sexual behavior, degenerate bodies, biopolitics, sexual orientation, tabloid press, anatomopolitics.

Introducción. El comportamiento errático del orden corporal

En Europa, desde el siglo XX, los académicos e intelectuales de la ciencia como la medicina y el derecho desarrollaron todo un entramado teórico en relación al comportamiento del cuerpo y su *deber ser*. A partir de este entramado es posible ver cómo operan los mecanismos de medicalización del deseo y los placeres de los cuerpos en una sociedad que regula un orden de la corporalidad sexual legitimada, es decir, la heterosexualidad naturalizada.

En este orden de problemas se aprecia que desde el período medieval las personas no heterosexuales han sido sometidas a humillaciones, vejaciones y exclusiones, tomándolos como criminales, fenómenos, monstruos aberrantes, pervertidos y otra serie de nominaciones. En el siglo XIX, se intentó resemantizar la figura del criminal sodomita (Foucault, 2001a), heredada de la Edad Media, por la del enfermo anormal; sin embargo, esto no fue más que un cambio semántico en la discriminación, inscrita en el ambición de la burguesía naciente por controlar las corporalidades, que muestra una cierta contradicción con los ideales de Revolución Francesa que proclamaba las nuevas libertades. De esta forma, ya no es la moral la que pretende adueñarse de los cuerpos y de la esfera pública y privada de la vida sino el discurso científico y medicalizador en concordancia con los dispositivos sexuales.

En Colombia, para la primera mitad del siglo XX la figura del homosexual¹ será vista, desde el ámbito médico, como un pobre bastardo que no tiene la culpa de ser anormal; sin embargo, serán los juristas quienes intenten hacer del homosexualismo un delito que atenta contra la moral y las buenas costumbres, además de la estética personal. El discurso médico legal no encontrará razones para hacer del homosexual un criminal, pero sí veía en las conductas homosexuales cierto exhibicionismo que cuestionaba los esquemas patriarcales y binarios que constituyen la virilidad y la masculinidad hegemónica².

En este contexto aparece en escena la prensa sensacionalista, expresada en el periódico *Sucesos Sensacionales* que se encargará de la divulgar los temores, miedos y rechazos, visibiliza además subjetividades partiendo de la premisa de que en la oscuridad se esconden los males que tienen a la sociedad en una *crisis de valores*, cuyos personajes principales son los pervertidos; la misión de este periódico se lee bajo este contexto de regulación moral, encargado de la conservación del buen orden, un orden que no debe salirse de lo que ya está regularizado, es decir, naturalizado, un orden que obliga a la funcionalidad del

¹ El término de homosexualidad se acuña en el discurso científico después del triunfo de las teorías freudianas, término que, además, se apodera de los imaginarios colectivos y designa una enfermedad mental hasta principios de la década de 1980. Cf.: Anne-Marie Sohn (2006) y Walter Bustamante Tejada (2008).

² Cf.: François Héritier, 2002, pp. 13-28.

cuerpo especie, de la máquina orgánica, un cuerpo que a fin de cuentas está vigilado y controlado por lo que Foucault ha llamado anatomopolítica³.

En este sentido, la prensa sensacionalista es la facultada para integrar ese cuerpo especie, ese cuerpo máquina, en la lógica del entramado social mediante la divulgación y exposición de aquellos que se salen del camino biopolítico, de ese control que encuentra su validez en los dispositivos sexuales. Estos son entonces los ejes temáticos que desarrolla este texto.

1. Medicalización de la sexualidad en occidente

La regulación de las conductas sexuales, donde se establece y de hecho se impone una hegemonía heterosexual que no acepta ningún otro tipo de comportamiento, implica necesariamente la contemplación del dispositivo de vigilancia y control que se hace del cuerpo bajo la lógica de la anatomopolítica, es decir, bajo la constante observación del cuerpo-especie, de un cuerpo individual que debe ser incorporado en el entramado social en función de su grado de productividad, viendo aquí ya un asunto biopolítico, caracterizado por el control y administración de la vida mediante las estrategias de poder.

Con este y para este fin, medicina y juridicidad han ido de la mano desde principios del siglo XIX⁴, existe entre estas dos ciencias una especie de complicidad que intenta reparar lo que no se ha dañado mediante mecanismos que en sí mismos incitan a la perversidad en tanto que inventan bien sea la enfermedad, bien sea la conducta delictiva, con el fin de demostrar el poderío que de ellas emana. Es por esta razón que aparecen en el horizonte campos de estudio como la psiquiatría o se constituyen nuevos campos de acción laboral como la medicina legal en donde el cuerpo anormal es observado, diagnosticado, castigado y reparado⁵. Para que estas transformaciones se llevaran a cabo, se requirió un largo proceso que se gestó desde mediados del siglo XVIII y que encontró su máxima expresión en el siglo XIX con la emergencia de esas nuevas ciencias. La naturalización de los cuerpos ha sido una constante en la historia y el discurso que predica que la sexualidad está llamada a la conservación de la especie por medio de dos seres biológicamente antagónicos pero complementarios para tal fin, parece inagotable⁶.

Algunos autores del siglo XIX, empiezan a diferenciar los cuerpos masculino y femenino bajo todas las categorías, es decir, las físicas, las intelectuales e incluso las emocionales, donde indican que la mujer, por sus muestras de sensibilidad es

³ Algunos de los conceptos que articulan este texto encuentran su definición en un glosario incluido al final de este texto.

⁴ Michel Foucault, 2003, pp. 162-194.

⁵ Cf.: Michel Foucault (1998).

⁶ Cf.: George Bataille (2005).

más apta para la amistad, para las alegrías familiares y “las dolencias morales del corazón” (Corbin, 2005, 148), mientras que el hombre fue hecho para soportar cosas fuertes, esa fuerza se la da su virilidad la cual proviene de la secreción de esperma. Siguiendo con esta lógica, parecía ser que la fuente de energía del hombre provenía de su semen, así que este debía ser cuidado si ese hombre no quería indisponerse⁷, esto entonces supone que la vigilancia se extiende hacia las prácticas de los hombres y cualquier acto en el que pudiese haber una erección, como por ejemplo un beso apasionado, o siquiera la insinuación de un pensamiento perverso así fuese evocado por un recuerdo, debían ser evitadas para poder prevenir las graves consecuencias que se derivaban del derroche de energía, operándose aquí el dispositivo de control. Bajo este contexto, medicina y religión en aparente dualidad, vuelven a fundir sus caminos para ejercer el control sobre los cuerpos de la sociedad y reprimir las pulsiones, la primera escudada en la biología y la segunda en los moralismos que consideraban que el derroche de semen era un pecado castigado por la fuerza de Dios.

Todo lo anterior no deja más que la impresión de que los dispositivos de control mediante la vigilancia de la sexualidad vuelven a converger en dos discursos aparentemente divididos axiomáticamente, o como lo diría Corbin “se habrá observado hasta qué punto el naturalismo, producto de la Ilustración, lleva a predicar comportamientos que al final coinciden, en forma laica, con la larga historia de la teología moral” (Corbin, 2005, 150), y así fue como el onanismo, la felación, la penetración anal y demás “prácticas sexuales” fueron vistas a ojos de la ciencia como actos *contra natura* con fuertes consecuencias físicas.

Las personas que encontraban placer y erotismo en personas de su misma condición biológica eran consideradas por las diferentes instituciones como bestias, anormales y sujetos a corregir. Para el siglo XVIII la pederastia, era considerada como monstruosa, una pasión horrorosa, un exceso desenfrenado que no inspira otra cosa más que repugnancia, porque no respondía a la intención reproductora y porque era la unión de dos cuerpos que sólo respondían a deseos placenteros, esto es, a deseos obscenos.

Desde el discurso médico, se hace del horror una manera de rechazar estas prácticas consideradas como perversas. Es así como se cree que la maña del amor *anti - natura* deja marcas en el cuerpo, pero más grave que la simple unión, era el hecho de la transexualidad⁸, de querer jugar roles binarios, es decir, masculinos y femeninos, y es entonces cuando se hace la división entre pederastia activa y pederastia pasiva⁹ donde la primera de ellas “se manifiesta por la

⁷ El siglo XIX hará de la masturbación un problema para el desarrollo físico y moral del sujeto. Así, se formulan campañas contra el onanismo, convirtiendo a quien lo hace en un pequeño criminal a castigar y corregir. Cf.: Michel Foucault (2001) y Thomas Laqueur, 2007, pp. 221-294.

⁸ Cf.: Hilderman Cardona-Rodas y María Fernanda Vásquez (2006).

⁹ Cf.: Walter Bustamante, 2008, p. 155.

conformación de la verga, generalmente muy delgada, pero excepcionalmente muy voluminosa” (Corbin, 2005, p. 173) en forma de gancho que responde a la forma del ano, afilada en el extremo y muy alargada; mientras que la segunda, la pederastia pasiva, se manifiesta por “el desarrollo excesivo de los muslos, la deformación del ano, la relajación del esfínter, la dilatación extrema del orificio anal, la incontinencia, las ulceraciones, las fístulas, sin olvidar las cicatrices de las heridas producidas por cuerpos extraños y los estigmas de la sífilis” (Corbin, 2005, p. 173). Así mismo, las otras prácticas *anti-natura* que no incluían el coito, pero que eran realizadas por pederastas también dejaban consecuencias horripilantes donde cabe resaltar que la mirada sobre estos cuerpos devela el ánimo de monstruosidad imperante en la medicina, comparable con los demonios del inframundo descritos en los textos epistolares. Sin embargo, no se puede olvidar que “el nacimiento del deseo homosexual, se atribuye tanto a la sociedad y a la repugnancia provocada por el abuso de las mujeres, como la privación absoluta de las relaciones femeninas” (Corbin, 2005, p. 174), y se alude nuevamente a la homosexualidad puesto que la pederastia da cuenta de la práctica sexual que sostienen las personas adultas con los infantes masculinos; es por ello que esas perversiones de la conducta sexual son producto de la violencia hacia lo femenino, situación muy característica de la cultura occidental.

Desde el siglo XVIII, con el ánimo de separar ciencia y religión, se empezaron a gestar los discursos que darían paso a los dispositivos de sexualidad encargados de engendrar el imaginario “sexo”¹⁰; en el siglo XIX, con la formación integral de las ciencias sexuales y la protosexología en el panorama, esos dispositivos se validan; ha llegado la era del “bio-poder” y con él la vigilancia y el castigo; el derecho sobre la muerte transmuta a un poder sobre la vida, ya no fundamentado en la sangre, sino fundado en la sexualidad tan explorada y perseguida en ese siglo.

A diferencia de los científicos del siglo XVIII que catalogaban las monstruosidades eróticas bajo nominaciones retóricas y se conformaban con el sólo hecho de definir sus consecuencias, los “médicos sexuales” del siglo XIX, en especial los protosexólogos, se emplean en descubrir, definir y clasificar las perversiones. Los procedimientos para conseguir tales fines difieren mucho de los de antaño, puesto que aquéllos ya no se basan en suposiciones, cierta retórica de la especulación, sino en la práctica de la observación, el test, la experimentación y la *confesión fisiológica*¹¹. Bajo este nuevo modelo protosexólogo y su proyecto biopolítico, la figura del monstruo antinatural se transforma al del invertido y la lesbiana, el lenguaje médico estrena vocablos y se empieza a hablar de homosexual.

¹⁰ Cf.: Michel Foucault (2003).

¹¹ Cf.: Michel Foucault (2001).

La homosexualidad empieza entonces a ser concebida por los médicos como una enfermedad. Así, la figura del homosexual emerge a mediados del siglo XIX, con el objeto de medicalizar conductas monstruosas del orden sexual. Sin embargo, con respecto al homoerotismo femenino o lesbianismo, en un acto que pareciera misógino, ni médicos ni juristas le dieron mucha importancia al placer homosexual entre mujeres, salvo ciertas anotaciones que referían lo moral. La documentación con respecto a este tema es muy escasa, pero vale la pena resaltar que la figura de la lesbiana fue englobada en la nueva enfermedad del homosexualismo. Así las cosas, los discursos médicos se encargaron de dar posibles explicaciones a la *inversión* femenina, llegando a las mismas conclusiones que con la masculina, donde por ejemplo, advierten que el mal proviene de episodios intrauterinos o de la sexualidad infantil. Pero el discurso sobre los rasgos adultos de las lesbianas no es más alentador, según los dictámenes médicos, la mujer se invertía porque dentro de sus pretensiones estaba la de ser un hombre y sentirse como tal, pretendiendo disfrutar de los placeres autónomos que la sociedad le ha dado al macho; es por esto que el grado de homosexualidad femenina se define según el grado de masculinidad, y las parejas homosexuales conformadas por mujeres son consideradas como plagios heterosexuales.

Ampliando un poco el concepto de dispositivo de sexualidad, Michel Foucault¹² da cuenta de la evolución de los diversos discursos que influyeron en la constitución del dispositivo de vigilancia y control a través de la historia, donde se toma como precedente la figura del Pater Romano y el derecho que éste tenía sobre la muerte de sus hijos y esclavos y la transmutación de esta imagen y su potestad en el dispositivo de sexualidad en una suerte de proyecto de bio-poder, es decir, el poder sobre la vida, lo que indica que, antes del siglo XVIII existía dentro del entramado social un poder sobre la muerte que era derecho exclusivo de los soberanos, mientras que desde el siglo XIX se ejerce una administración sobre la vida, como potestad exclusiva del capitalismo industrial naciente. En este nuevo orden, el poder se positiviza, se direcciona hacia la regulación de la vida y del cuerpo, erigiéndose con esto la transformación de la corporalidad, el cuerpo es ahora una máquina, un cuerpo funcional de producción y reproducción con miras a la conservación de la especie. En otras palabras, la sexualidad se naturaliza y el sexo es la herramienta de la cual se sirve para poder desempeñar su función. Por otra parte, este cuerpo máquina es integrado a los sistemas de control, a pues su actividad debe vigilarse para así poder garantizar su normal funcionamiento; esto se logra, entonces, a través del nuevo dispositivo, dándole el paso a lo que se podría denominar como dos categorías bajo el contexto del **bio-poder: la anatomopolítica y la biopolítica del cuerpo y la sexualidad**¹³.

¹² Cf.: Michel Foucault (2003).

¹³ En este orden de problemas se ubica el presente texto dentro de los resultados del proyecto Biopolítica del espacio urbano. Vigilancias y apropiaciones en Medellín y municipios circunvecinos (1946-1951), puesto que en los presupuestos de análisis de dicha investigación el control de con-

A este respecto, Foucault argumenta que la anatomopolítica se centra en el cuerpo individual, es decir, lo corpóreo como especie y su funcionalidad y correspondencia entre comportamiento, psique, uso, es decir, es aquella llamada a analizar y estudiar lo mecánico de lo viviente y sus procesos biológicos. El concepto de biopolítica por su parte, es explicado por Foucault como la herramienta del dispositivo sexual para la vigilancia y el control del cuerpo social, la población, cuyos puntos de atención se basan en situaciones sociales y cotidianas como la proliferación, los nacimientos, la mortalidad, entre otros, y todas las condiciones que pueden hacerlas variar. En este sentido, lo que se controla no es ya el cuerpo-aparato-especie, sino la maquinaria social que debe integrarse a los sistemas de control.

Es así como se constituye un poder cuya función no es ya la de matar, sino por el contrario, invadir la vida entera, poder que además está materializado en la biopolítica que administra los cuerpos y la gestión de la vida, cuerpos que se juntan en función de "ser útil", todo lo anterior teniendo como referencia el proyecto occidental del bio-poder.

A su vez, estos proyectos y estrategias son erigidos y legitimados en las instituciones que el mismo Estado designó para tales efectos, es decir, instituciones de poder, que tienen su campo de acción en entidades como familia, escuela, medicina o policía; éstas actúan en todos los niveles del cuerpo y permiten el ejercicio tanto de la anatomopolítica como de la biopolítica sobre los mismos que influyen en los nuevos juegos económicos del capitalismo industrial imperante; que hacen y sostienen las relaciones de dominación y efectos de hegemonía. Pero para poder tener un óptimo desarrollo y funcionamiento de estas herramientas era necesario primero intervenir de manera más directa en las corporalidades, era menester ejercer esa vigilancia pero sin levantar sospechas y es entonces cuando la medicina, especialmente con el campo de la psiquiatría posa sus manos y ojos sobre la especie; en otras palabras, la anatomopolítica funciona como debe porque los cuerpos se medicalizan.

En este sentido, un cuerpo se degenera cuando sus deseos y sus pasiones no se corresponden con su aparato reproductivo, cuando a pesar de poseer un pene, se desea a otro del mismo género; así pues, la conducta anormal se materializa en el momento en el que el cuerpo degenerado se deja llevar por sus deseos y se entrega a sus pasiones, produciéndose con esto un rompimiento en los mecanismos y el orden de la heterosexualidad hegemónica.

Así las cosas, la transgresión a la sexualidad natural y normal, es decir, a la sexualidad legitimada, se presenta en la medida en que el hombre, cuyo poderío

ductas consideradas como anormales, donde se ubican las de orden sexual, tienen su importancia en la configuración del espacio urbano bajo los efectos del capitalismo industrial en la ciudad de Medellín.

emerge de su órgano sexual, es el que está llamado a penetrar y no a ser penetrado; cuando esto ocurre, ese macho, que además es el patrón por naturaleza, pierde su virilidad y se feminiza, situación que tiende a agravarse en tanto que mujer es sinónimo de debilidad y sumisión. El poder en una sociedad debe ser asumido por aquél que posee la fuerza y la cordura suficiente al momento de asumir dicha responsabilidad, si los hombres se feminizan dedicándose a los goces prohibidos de la carne, entonces ese cuerpo social que requiere del gobierno de algunos, entrará en crisis y con él los sistemas de vigilancia y control absolutamente imprescindibles a la hora de regular la vida.

La medicina entonces establece la naturalización del sexo, lo que es y para lo que debe servir, y como consecuencia crea conductas anormales y antinaturales las cuales a su vez son tipificadas por la juridicidad, dándose así confluencia entre saber y poder. Los caminos por los cuales debe transitar el ser humano se trazan y cualquier cosa que se salga de ese camino debe ser llevado a juicio, sentado en el banquillo y sentenciado.

Por su parte, Anne-Marie Sohn argumenta que lo largo del siglo XX, la sexualidad se ha ido transformando de maneras inimaginables. Esta transformación empieza cuando los preceptos del pudor cristiano comienzan a agrietarse, y ese paradigma que dictaba como único fin y objetivo del sexo la reproducción y conservación de la especie, empieza a perder validez en las nuevas sociedades. Se desocultan las formas femeninas, exhibiendo vestidos de baño, bañadores más confortables, haciendo su aparición los bikinis, que con su sensualidad explícita provocan un escándalo al interior de ciertas comunidades moralistas; estos nuevos trajes de baño no sólo ofrecían comodidad, transgresión del cuerpo femenino, tan escondido, prohibido y enigmático hasta ese momento.

El cuerpo es expuesto en el ámbito público y con ello se empieza la lucha por alcanzar el estándar de belleza y es así como se ponen de moda las cirugías estéticas y sus miles de derivaciones¹⁴, las cuales a su vez son retomadas por aquellos que se sintieron atrapados en el cuerpo equivocado. Y es precisamente por todo esto que Sohn argumenta que “el desvelamiento público de los cuerpos femeninos tuvo un impacto inmediato sobre la vida privada. Este espectáculo inocente y admitido tácitamente por la opinión pública rehabilita el cuerpo en su dimensión sexuada” (Corbin, 2005, p. 103). El dispositivo ha hecho su jugada, se ha encargado de que el cuerpo femenino sea deseable con el fin de evitar prácticas que a la larga no constituyen más que un derroche de producción, prácticas tales como el onanismo y por supuesto la homosexualidad, mientras que “nos hace creer que somos libres” (Foucault, 2003, p. 194).

¹⁴ Se recomienda ver un corto del director, músico y artista Andy Huang realizado en 2005 llamado “Doll Face” (rostro de muñeca), que precisamente hace un llamado considerar esas bellezas estereotipadas. El video está disponible en URL: <http://www.youtube.com/watch?v=z16hNj1uOkY>

Cuando se da ese paso abismal de la sexualidad por reproducción a la sexualidad por placer, ésta última es definida por los científicos como hedonista, es decir, una sexualidad que busca el placer en sí mismo; a lo que los mismos médicos, en especial aquellos afines al psicoanálisis, recomiendan superar mediante una terapia, para poder acceder a una sexualidad normal, a una heterosexualidad hegemónica y genital, cuyo propósito no sea el placer, considerado como una perversión, sino la conservación de la especie.

Homosexualidad y lesbianismo se articulan en una sola categoría que hace referencia a la figura del homosexual. En Colombia, al reunirse medicina y derecho, esta figura adquiere matices represivos. Así, debido a los miedos impuestos por juristas y médicos, la criminalización de la población homosexual se ampara en la Organización Mundial de la Salud, al declarar la homosexualidad como una enfermedad que médicos y psiquiatras deben curar, mediante procedimientos como el electroshock e incluso la lobotomía¹⁵.

2. El cuerpo degenerado en el contexto de las sexualidades legitimadas en Medellín en la segunda mitad del siglo XX

En Colombia, a principios del siglo XX, los discursos que ven la degeneración de los cuerpos un asunto biopolítico, hacen igualmente de la sexualidad y el erotismo baluartes de una heterosexualidad natural. Así, medicina y derecho se apropian del dispositivo de sexualidad que nace en Europa para pensar la corporalidad de lo sexual en relación con su naturaleza y su comportamiento¹⁶.

Tal es la fuerza de esta apropiación que en el país rigió una ley penal que operó desde 1936 hasta 1980 la cual castigaba el *acceso carnal homosexual*. Esta ley, que aunque nunca fue aplicada según los registros de los archivos judiciales, sí estuvo vigente a lo largo de esos años a pesar de ir en contraposición al

¹⁵ Cf.: Walter Bustamante (2008). El uso del electroshock recuerda el tratamiento al que fue sometido el poeta y filósofo Antonine Artaud para encausarlo en una salud normalizada y mediacalizada por la psiquiatría de los años cuarenta en Europa. Cf.: Jean-Louis Brau (19972). Un fragmento de Artaud el Momo recuerdan el estado de desesperación y agonía de un cuerpo-mente visto como anormal al intentar ser vaciado por los electroshock y la insoloterapia: "y la medicina moderna, complotada con la/más/siniestra y libertina magia, tortura a sus/muertos/con la insulino terapia y el electro-choc para/vaciar/sus harás de hombre de su yo [...] El Bardo es el horror de la muerte en el que/cae el yo/como en un bache./y hay un estado bache en el electro-choc/por el que pasa todo traumatizado/por el que pasa todo traumatizado,/y que en ese instante le permite no sólo no/conocer/ sino terrible y desesperadamente desconocer/lo que fue,/cuando él era él, qué, ley, yo, rey, tú, zas y/ESO./Pasé por eso y no lo voy a olvidar./La magia del electro-choc supura un estertor,/ ahoga al conmocionado en ese estertor por el/que/se deja la vida.[...] La medicina pervertida miente cada vez que/muestra a un enfermo curado por las/introversiones/eléctricas de su método,/yo sólo he visto a los aterrorizados del/sistema,/imposibilitados de reencontrar su yo." Antonín Artaud. 1998, pp. 60-63.

¹⁶ Cf.: Hilderman Cardona Rodas y María Fernanda Vásquez (2006).

mismo discurso médico, que sostenía que un homosexual no tenía la culpa de estar enfermo, así como el loco no tenía la culpa de su demencia. De esta forma, a lo largo del siglo XX el homoerotismo en Colombia tuvo un cierto margen de tolerancia, lo que permitió que se diera un poco de visibilidad a los sujetos homoeróticamente inclinados. A pesar de los esfuerzos de algunas instituciones normativas y organizativas de la sociedad que buscaban perseguir, corregir y suprimir estas prácticas homoeróticas, estos sujetos convertidos en objetos resistieron “por la necesidad de sentir, existir y ser felices” (Bustamante, 2008, p. 18). A esta altura es bueno aclarar dos cosas: las instituciones ordenadoras de la sociedad nunca consiguieron sus propósitos de exterminio a pesar de sus intentos por la sencilla razón de que nunca contaron con los argumentos suficientes para hacerlo, aun habiendo legislado a espaldas de los discursos científicos; por otra parte, se hace referencia a los sujetos-objetos cuando el cuerpo de éstos, de las personas homoeróticamente inclinadas, es sometido a prácticas científicas, es decir, cuando se medicaliza.

Colombia ha sido un país de cultura patriarcal por tradición, el dominio del poder, los gobiernos, la economía y todas las demás relaciones sociales han estado en cabeza de los hombres, han sido ellos quienes tomen las decisiones que han de regir la vida en comunidad y es por esta razón que la historia los ha privilegiado al brindarles la potestad para interceder de manera directa en todas las cosas y escenarios que afecten a esa sociedad. Esta situación, en suma con los binarismos y divisiones de género según los criterios biológicos y psiquiátricos, deja como consecuencia que la masculinidad sea concebida como una sola, donde no caben otro tipo de manifestaciones y donde por supuesto se da una hegemonía heterosexual. Es por esto que se puede llegar a pensar que la homofobia se fundamenta básicamente en el miedo a perder ese patriarcado que confiere al ser biológico varón el poder y las comodidades con las que cuenta por el solo hecho de serlo; en ese sentido y teniendo siempre presente la sociedad concebida dentro del orden heterosexual, donde un hombre se alía con una mujer con el fin de procrear, se da una naturalización del sexo y por ende el binarismo constituyente del hombre-masculino y la mujer-femenina, apartando cualquier inclinación homoerótica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el decaimiento de la iglesia y su poder y los conflictos que se vivían en los partidos políticos colombianos, muchos cambios se empiezan a gestar al interior de la sociedad. El patriarcado empieza a entrar en crisis debido a la transformación de las instituciones y varios modelos que habían regido hasta ese momento son eliminados. En este nuevo orden los grupos terciarios que habían sido excluidos de la hegemonía bipartidista empiezan a ser visibilizados; estos grupos los encabezan las mujeres, quienes ahora tienen un mayor acceso a todos los niveles educativos, han dejado su lugar en la casa para salir al mercado laboral, en donde compiten con

el proveedor tradicional, y quienes además, estando inscritas o influenciadas por movimientos feministas, han empezado a tomar decisiones sobre su cuerpo en lo que concierne a la reproducción, la fecundidad y por ende la misma maternidad; igualmente, se experimenta la fractura del modelo de familia tradicional donde se hallaban padre, madre e hijos con roles definidos, situación esta que en mucha parte se debe a ese despertar de la mujer, y en donde, bajo la óptica de estas transformaciones se encuentran varios modelos de familia; también emergen los grupos de sujetos homoeróticamente inclinados quienes, no caben dentro del binarismo tradicional, ni en la concepción de familia, con lo que ponen en entredicho la norma heterosexual.

Sin embargo, en este punto cabe resaltar que la ausencia de un varón no presupone la superación del patriarcado, pues esos grados de poder y subordinación son reproducciones mentales y sociales que han estado arraigadas durante mucho tiempo en el imaginario colectivo, donde no se necesita de la presencia física de un hombre para que ese patriarcado siga rigiendo al interior de las sociedades.

Con todos estos cambios, los sujetos homoeróticamente inclinados se visibilizan y son acusados y perseguidos porque sus relaciones y prácticas implican una transvaloración de la sexualidad, donde ésta ya no está en función únicamente de la reproducción, sino también del placer. La diferencia sexual es considerada como una transgresión a la norma heterosexual establecida, que se legitima bajo el discurso científico, consagrando con esto una nueva forma de homofobia.

Dentro de la comunidad científica, y a luz de las diferentes transformaciones que vivía la sociedad, el término movilidad sexual, el cual hace referencia a una identidad móvil que fundamenta la forma de sentir bisexual, que podría ser el fundamento del homoerotismo según los científicos del siglo XIX, vira en el siglo XX al de intersexualidad¹⁷, que se formaría en la temprana infancia donde la sexualidad es indefinida, y a medida que la persona va creciendo y según su conformación biológica se va inclinando hacia lo masculino o lo femenino. Cuando se da una alteración en ese orden, es decir, cuando un hombre desarrolla deseos por otro hombre, es porque hubo un problema en esa etapa de intersexualidad¹⁸. Con esta teoría se cae nuevamente en la heterosexualidad normativa binaria, y a estos *desórdenes* o *alteraciones* se les empieza a denominar anomalías monstruosas, aberraciones o sexualidades confusas. Entre las instituciones y los discursos hay una transmutación de poderes, se pasa del saber

¹⁷ El estudio del médico español Gregorio Marañón sobre el "estado de intersexualidad", publicado en 1929, muestra el problema de la biopolítica de la población al medicalizar un grupo poblacional determinado y el de la anatomopolítica al intentar disciplinar el cuerpo especie en cuanto al comportamiento sexual concebido como normal. Cf.: Gregorio Marañón (1929)

¹⁸ Cf.: Sigmund Freud (1967). Los tres ensayos sobre teoría sexual de Sigmund Freud fueron publicados por primera vez en 1901.

–poder jurídico con el criminal, al saber– poder médico con el enfermo mental, y se da una cohesión entre ambos: la medicina legal. Con ello, la homosexualidad será concebida como una desviación o inversión del instinto que se había dañado y que por ende era necesario arreglar, enderezar o volver a encauzar al orden heteronormal; a esa desviación del instinto, la cual había que corregir, se le debe la nominación peyorativa con que mucha gente se refiere a los sujetos homoeróticamente inclinados, es decir, *dañado*, y es de ahí de donde vienen expresiones como: “ese ‘tipo’ es más dañado que agua de florero”. Las cárceles y las torturas también cambian de nombre, así las primeras serán sanatorios, mientras que las segundas serán las terapias a las que son sometidos los sujetos en con el fin de repararlos.

En líneas anteriores se expresó que el homosexualismo fue penalizado en Colombia entre los años 1936 a 1980, lo que implica un retroceso tanto en el orden jurídico como en el orden social según algunos científicos y juristas de la época. La norma dictaba que este tipo de delito sólo se puede dar si los que participan en él son dos seres humanos constituidos biológicamente como varones, puesto que el hecho sólo se considera como tal si hay penetración, lo cual es un privilegio exclusivo de los hombres. De esta forma el homoerotismo entre mujeres por una parte queda relegado porque no se puede ser más femenina de lo que ya se es siendo mujer, y por otra, las prácticas lésbicas no son penalizadas, quedando por fuera de la legislación, porque entre ellas no puede haber penetración¹⁹, por ello no existe el hecho del acceso entre mujeres.

La tipificación de ese delito, sin embargo, traía consigo un serie de contradicciones entre el modelo esencial del Estado Liberal²⁰, en el cual se garantizaban

¹⁹ Así, es la virilidad masculina la que ejerce el acto de la penetración, relegando a un papel pasivo la sexualidad femenina.

²⁰ Desde el año de 1880 el partido liberal había sido marginado del poder, en manos del partido conservador hasta 1930, año en el que el liberalismo gana las elecciones presidenciales con el candidato Enrique Olaya Herrera. A partir de esa década empieza la hegemonía liberal como detentora del poder por los siguientes 16 años. Es en el año de 1934 con Alfonso López Pumarejo como presidente de la República que comienzan en el país las primeras reformas liberales, tales como el Estado intervencionista, la vinculación de los movimientos obreros y sindicales en los proyectos del gobierno, la generación de empresas públicas y entidades descentralizadas, entre otras. Con el liberalismo en el poder, el catolicismo perdió su estatus de religión oficial y se estableció la libertad de enseñanza y conciencia; en resumen, el modelo de Estado Liberal brindaba más libertades a los ciudadanos dentro del contrato social. En el año de 1946, debido a la problemática interna que vivía el partido liberal, dividido entre la facción moderadora de Eduardo Santos y la facción de tendencias socialistas liderada por Jorge E. Gaitán, los conservadores vuelven al poder ganando las elecciones con el candidato Mariano Ospina Pérez. En el año de 1948 es asesinado el candidato liberal Jorge Eliecer Gaitán, en un acontecimiento histórico conocido como “El Bogotazo”, acontecimiento que dio paso a lo que se conoce como La era de la Violencia en Colombia, reflejada en una ira popular de grandes proporciones, en momento de profundas tensiones entre liberales y conservadores en el país. En este contexto político y social, el hecho de penalizar las relaciones entre homosexuales implicaba una intromisión en la vida privada de los ciudadanos; se tipifica la conducta de Acceso

una serie de libertades y donde primaba el bien común, y el hecho de penalizar dichas prácticas suponía la intromisión al fuero privado de los sujetos, además que a pesar de considerarse inmoral, no atentaba contra ningún derecho en sí, que al fin y al cabo era lo que buscaba proteger el código; en ese sentido “en las sociedades democráticas, el hecho de que la medicina (apoyada en este caso por la juridicidad) reglamente los aspectos más íntimos de la vida se considera un atentado contra la libertad de los individuos” (Corbin, 2005, p. 117). El hecho de penalizar el homoerotismo en Colombia implica un choque interpretativo entre medicina y juridicidad. Para la ciencia médica, la homosexualidad era considerada como una enfermedad, una afección mental que debía tratarse desde la psiquiatría principalmente, implementando ciertos procedimientos clínicos; mientras que los legisladores consideraban que el hecho de penalizar el homoerotismo suponía una forma de prevenir el crimen, dado que el homosexual podría ser un criminal en potencia.

Por otra parte, el grupo de legisladores que tomaron la iniciativa de penalizar el *acceso carnal homosexual*, argumentaron que estas prácticas homoeróticas por un lado atacaban las bases fundamentales de la moral pública y social y, por otro lado, el homoerotismo se configuraba como una ofensa a la virilidad verdadera y por lo tanto a la estética personal. Con respecto a este punto es importante resaltar varias cosas; la falta a la moral tradicional se constituía en la transgresión a la heteronormalidad que había sido dictaminada por los varones y por la incapacidad de los nuevos juristas de separar los preceptos cristianos de las nuevas libertades, además de estar inscritos y arraigados al binarismo sexual a lo que se suma el hecho de que para los juristas el género y el sexo están determinados biológicamente y por lo tanto debe haber una correspondencia entre ellos. Así pues, los legisladores encontraron la manera de criminalizar argumentando que el Estado se encargaría de vigilar los actos de los hombres, con especial interés en el *acceso carnal homosexual*; además, el Estado también debía proteger y velar por los valores sociales, dentro de los cuales se encontraba la reproducción y la familia. De otro lado, se atentaba contra la estética personal y la virilidad verdadera en tanto quebrantaba el poder patriarcal, puesto que este se le atribuye al varón por su pene, llamado a penetrar y no a ser penetrado, siempre y cuando sea una vagina, ese miembro viril es el que se debe vigilar y castigarlo si comete el delito que demanda penetración *contra natura*, constituyéndose esto como una transgresión al cuerpo del hombre y su uso concebido como un polo activo que penetra y ejerce un poder hegemónico, bajo los preceptos culturales del binarismo sexual. La ley entonces debía proteger a la sociedad del homoerotismo a la luz del derecho positivo, para el cual estas prácticas implicaban un cierto grado de peligrosidad en los sujetos al asociarlos

Carnal Homosexual, haciendo del homosexual un enfermo mental o un delincuente a corregir. Cf.: Fernando Wills Franco (2007).

con la perversión y las aberraciones que atentaban contra el orden establecido llegando a la conclusión de que los sujetos homoeróticamente inclinados son peligrosos porque son criminales en potencia, y es precisamente ese grado de peligrosidad en los sujetos lo que penalizaba el código mediante las premisas del derecho positivo.

Unido a lo anterior, la virilidad verdadera presuponía una expresión en la esfera pública como un bien simbólico en una sociedad patriarcal que se manifiesta a través del uso que el varón daba a sus genitales, siempre y cuando ese uso fuera natural, es decir, con mujeres; con ello, mientras más mujeres penetrara este varón, más varón era; pero si por el contrario ese varón daba a sus órganos genitales un mal uso, si sostenía relaciones sexuales con otro varón ofendía y atentaba contra esa condición de macho, que ya hacía parte de esfera pública y por lo tanto, la ley tenía la potestad para penalizarlo, puesto que pasaba los límites de lo privado. A pesar de todos los esfuerzos y de que la ley fuese aprobada, ésta nunca se le imputó a nadie, pero cabe anotar que si las relaciones homoeróticas se daban entre un mayor de edad y un menor, el delito era considerado con gravamen, puesto que este acto era considerado por los juristas como corrupción de menores así el hecho se haya consumado con mutuo acuerdo.

Y es así pues cómo discurso médico y jurídico se unen en Colombia a principios del siglo XX para fundar y legitimar la homofobia, resguardada en la necesaria tolerancia que no implica el reconocimiento de ese otro que es diverso y que tiene otras maneras de relacionarse con el mundo y su entorno. Esa homofobia, fundamentada también en el miedo a perder la masculinidad y con ello el poder hegemónico que da la sociedad por el sólo hecho de ser varón, han hecho que los sujetos homoeróticamente inclinados sean perseguidos y que sus cuerpos sean medicalizados y castigados, con el único fin de repararlos, de encaminarlos por la senda que dicta el orden heteronormal y la naturalización de la sexualidad. La sexualidad no es una sola, así como tampoco lo es el homoerotismo, éste se vive y se experimenta de muchas formas lo que trae consigo, en suma con los discursos médicos y jurídicos, que muchas nominaciones se le imputen a esta comunidad homoerótica, es decir, *locas*, *cacorros*, *volteados* o *dañados* no son más que formas peyorativas para nombrar a esas distintas expresiones de sentir y vivir el homoerotismo.

3. *Sucesos Sensacionales: cinco artículos que exponen los cuerpos degenerados y la transgresión de las sexualidades legítimas en Medellín*

La religión condena, la medicina medicaliza, la juridicidad castiga y la prensa divulga. Una vez estipulados y consagrados los discursos que degeneraron los cuerpos y sus manifestaciones eróticas, los dispositivos debieron encontrar

la manera de que esas regularizaciones ya no fueran sólo legales sino además legítimas. En Colombia, el dispositivo de sexualidad se vale de la prensa.

Entre 1954 y 1976, en Colombia circuló quincenalmente unos 25.000 ejemplares del periódico *Sucesos Sensacionales*²¹. Sus narraciones, lejos de estar adscritas en el orden de lo político o las temáticas que regularmente interesan a la prensa oficial, eran dedicadas a asuntos de gente común, razón por la cual sus principales fuentes eran los hechos de tipo judicial, en donde se daba a conocer de manera abierta y detallada los hechos delictivos, logrando con esto una espectacularización del crimen²². Dentro de estas historias, que se movían entre la pasión, la sangre y la muerte, con un lenguaje popular que fuese comprensible entre los seres anónimos protagonistas de sus propias tragedias, se empiezan a visibilizar personajes para los cuales no había espacio en la prensa oficial y a quienes estas narraciones convertían o en héroes o en víctimas. Así mismo, la labor del periódico, además de relatar historias sensacionales, hacía recomendaciones sobre lugares, comportamientos, grupos y actividades que según los periodistas se debían controlar, vigilar, prohibir y eliminar, razón por la cual *Sucesos Sensacionales* se adjudica a sí misma una función moralizante dentro de la sociedad.

En 20 años de existencia del periódico, 78 artículos fueron dedicados al homoerotismo a lo largo de su tiraje, en éstos se exponen casos de travestis principalmente, así como los lugares que habitan, las subjetividades que los invaden, sus actividades y su diario vivir, conformando con esto un paisaje mezclado de masculinidades y feminidades ambiguas. Las historias protagonizadas por estos personajes, reconocidos como “remoquetes románticos” (Bustamante, 2008, p. 144), acontecieron en calles, teatros, bares y cárceles principalmente. *Sucesos Sensacionales* llamaba al orden moral cada vez que un artículo sobre el homoerotismo era publicado, con la intención de ayudar a recuperar a la sociedad del estado de desmoralización en el que estaba, desmoralización y crisis de valores que se evidenciaban en la visibilidad que tenían estos sujetos.

Un artículo en especial cuyo título referencia esta problemática, intenta denunciar la proliferación de homosexuales en los círculos de la alta sociedad, el autor manifiesta que la corrupción de ciertos personajes públicos ha hecho que los *maricas* se salgan de los sitios a los que pertenecen, “si es que pertenecen a alguno”, y se mezclen con la gente sana, lo que deja como consecuencia que la perversión invada como un cáncer a la sociedad. Así mismo, en este artículo se hace un llamado a la policía pidiendo más control sobre estas situaciones, con el fin de evitar que las personas “buenas y limpias” terminen entregadas al vicio

²¹ Cf.: Olga del Pilar López Betancur (2005).

²² Cf.: Walter Bustamante, 2008, p 144.

y otras perversiones que a la larga generan un daño directo sobre la porción social que aún puede ayudar en el restablecimiento de los valores perdidos²³.

En artículos como este no sólo salta a la vista la nula aceptación que se tenía por los sujetos homoeróticamente inclinados y las ansias de relegarlos a ciertos rincones de la sociedad para que se quedaran en el anonimato, sino también la función judicial que sobre ellos debía ejercerse con el fin de vigilar y castigar sus comportamientos erráticos. Utilizando el pretexto cristiano de la moral, esta narración hace alusión a uno de los términos médicos más utilizados relacionados con el homosexualismo, al referirse al sujeto homoeróticamente inclinado como un perverso o un pervertido, el autor de este artículo alude no solamente a un individuo pecaminoso, sino también a un grupo de sujetos que son enfermos mentales y están por fuera de la ley y es precisamente por esto que se le pide a la policía ejercer un control sobre ellos. Este artículo fusiona las dos posiciones, al ver al homosexual como un enfermo y a su vez como un peligro para el orden social. También se pueden leer entre líneas muestras sutiles de los discursos que amparan los dispositivos sexuales en tanto que la homosexualidad era concebida como una enfermedad análoga a la lepra, se podía contagiar, entonces si se permitía que los portadores de esta infección se salieran de sus aldeas se corría el riesgo de que las personas *sanas* y *limpias* se infectaran con dicha condición; el homosexualismo era pensado como una peste que atacaba sin piedad y se esparcía precipitadamente por la ciudad.

En las líneas introductorias de este apartado se dice que *Sucesos Sensacionales* es un medio de divulgación del que se valen los dispositivos de sexualidad para penetrar en el inconsciente colectivo y dictaminar el camino por el que se debe guiar la sociedad bajo el marco del proyecto biopolítico. Dentro de las publicaciones que se hicieron en Medellín, este periódico dedicó varios de sus artículos a la divulgación de esos discursos, los cuales en su gran mayoría y traducidos a un lenguaje simple y de fácil entendimiento, se resumían en manuales de comportamiento y educación que de la familia debían recibir el menor y el joven. Este es el caso del artículo titulado “Activan las autoridades batidas de homosexuales”, publicado en 1966 por Édgar Trujillo. Allí se narra que las autoridades recorrieron los lugares habitados por los homosexuales y fueron detenidos y llevados a diferentes permanencias de policía, además de un conjunto de recomendaciones que debe tener en cuenta la familia a la hora de formar a un hijo:

De la educación recibida en sus hogares depende en buen grado la *normal* conducta del niño y del joven. A veces un exceso de contemplaciones procura en el adolescente ciertas actitudes que con el tiempo se acentúan y deforman la masculinidad. Del consentido al perverso sexual hay poco trecho. Al hombre

²³ Cf.: Anónimo, 1960, p. 4.

desde que nace hay que educarlo como hombre y a la niña, también desde la cuna, como niña (Trujillo, 1966, p. 4).

En primer lugar, en el pasaje citado se evidencia una de las instituciones que, según Foucault, el Estado designó para velar por el cumplimiento de los mandatos del dispositivo de sexualidad: la familia. Es a partir de aquí y de la temprana infancia desde donde empieza a emerger la masculinidad hegemónica en tanto que la educación se erige como heterosexual sin dar cabida a otros comportamientos, las muestras de cariño y afecto son prohibidos porque fácilmente pueden llegar a corromper al polimorfo en formación; cabe recordar que según lo que sostienen algunas teorías sobre la sexualidad gestadas a finales del siglo XIX y principios del XX, en los primeros años de infancia el niño sufre una suerte de bisexualidad o movilidad sexual, que debe ser controlada con ciertas reglas para evitar la desviación del infante; las reglas que se aplican varían según el género, es decir, si es hombre o mujer, con lo que se cae nuevamente en el binarismo masculino-femenino.

De otra parte, se utiliza en el artículo citado una categoría que bien podría recoger por sí sola todo lo que aquí se analiza, pues la *normalidad* a la que se refiere el Trujillo implica tanto la regularidad como la naturalidad del sexo y las conductas sexuales. Al niño, al adolescente y al joven se le debe enseñar a que su psique y sus comportamientos correspondan a su órgano genital puesto que es esto y no otra cosa lo que es *normal*. Si se habla de una niña ésta ha de ser femenina en todos los sentidos, jugar con muñecas, ayudar en los quehaceres de la casa, aprender a cocinar, ser delicada, cargar con las dolencias del corazón y comportarse a la altura; pero si de un niño u hombre se trata, éste debe empezar a comportarse como un macho desde los primeros años de vida, dominante, comportamiento que exige estar en la búsqueda de mujeres, estar atento a la mirada de sus formas, al aprovechamiento de cualquier momento para el roce, porque de lo contrario su virilidad se pondría en tela de juicio, “la educación insistentemente heterosexual trae implícita la creación del temor al homoerotismo y esto genera el macho mujeriego y homofóbico” (Bustamante, 2008, p. 170). El cuerpo se degenera y la *normalidad* es transgredida, pero para evitar que se den situaciones como esta *Sucesos Sensacionales* divulga como se debe actuar, legitimando así la sexualidad *verdadera, regular y natural*.

Sucesos Sensacionales, además de develar ciudadanos comunes protagonistas de sus propias tragedias, denuncia lugares de la ciudad en los que debería existir un mayor grado de control y vigilancia por parte de las autoridades. Muchos de esos lugares son referentes de los espacios que habitaban los homosexuales, espacios en los que el homoerotismo no se escondía y las diferentes expresiones de la masculinidad y la sexualidad se hacían alarde, espacios simbólicos que

permitieron la construcción de muchas y muy diversas identidades. Esto se ve en el artículo “Las locas de Guayaquil protagonizan los mayores escándalos. Con poses como esta se les ve con frecuencia en plena vía pública” (Vélez, 1963, p. 6). Allí se relata el exhibicionismo de locas como Marina, Coqueta, Lucero, Empe-ratriz y Toña, quienes son considerados como falsos hombres que protagonizan escándalos en el barrio Guayaquil en el centro de Medellín. En este artículo se evidencia como los hábitats comunes del homoerotismo son considerados por la sociedad y la juridicidad como centros de perversión y delincuencia, espacios en los que la corrupción alcanza su más alto grado y desde allí empieza a expandirse y a filtrarse por las grietas de una sociedad que ha olvidado sus valores y la moral que debería sostenerla. En este mismo sentido se ubica el axioma que se plantea en otro artículo publicado en el mismo periódico en 1958: “es una operación matemática simple: el grado de delincuencia en Medellín es directamente proporcional al grado de homosexualismo que los agentes de la ley y el orden han tolerado” (Anónimo, 1958, p. 12). Se entiende entonces que delincuente equivale a homosexual, y que es en estos espacios en donde radican los males que atacan a la sociedad y es en este sentido en que el cuerpo y sus placeres se judicializan y se pone de manifiesto otro de los discursos que amparan el dispositivo en tanto que la sexualidad legítima ya no sólo es trans-gredida desde el comportamiento errático de la corporalidad erótica en relación a la medicina, sino que también se infringe la ley por el sólo hecho de ser un invertido; el homosexual bajo este crisol es el principal sospecho y culpable de transgredir la heterosexualidad naturalizada.

Otro aspecto importante que puede resaltarse resulta del funcionamiento de la homofobia en diversos personajes considerados como anormales. La *loca* es el hombre que siendo homosexual adquiere maneras femeninas desde su comportamiento mas no desde su físico, es decir, el *travesti* es el que siendo hombre utiliza vestimentas y accesorios femeninos, se somete a cirugías con las que busca cambiar su cuerpo; la *loca* es el sujeto homoeróticamente inclinado que sin dejar de ser hombre “transgrede los modelos de género por ser femenino y de sexo cuando comparte prácticas amatorias con hombres biológicos como él” (Bustamante, 2008, p. 166). Esa justificación de la homofobia reside en el miedo que sufren los varones a perder su virilidad al feminizarse si es penetrado o si penetra a otro de su mismo género, su mayor temor es contagiarse de mujer, desperdiciando con esto las comodidades y beneficios que la sociedad le otorga. Esta situación lleva implícita una suerte de amenaza en la medida en que quien se salga de la naturalidad o el lógico proceder de las cosas perderá todo aquello que se le ha dado, como la presunción de inocencia o el estatus de ser humano. Una vez más el dispositivo de sexualidad ha hecho su jugada puesto que advierte las consecuencias de ser homoerótico a la luz de la medicina legal y *Sucesos Sensacionales*, como legitimador de los discursos, expone a aquellos que

cuestionan la moral establecida, mostrándolos como aberraciones en la plaza de Guayaquil, el pasaje Junín, los bares de la Veracruz y los patios de los penales.

Es posible mostrar la directa relación de los medios de comunicación con la homofobia en Medellín, en este caso la prensa sensacionalista, donde moral y sociedad se reúnen para orientar los comportamientos que revelan los mecanismos del bio-poder. Estos comportamientos o conductas regularizadas expuestas por *Sucesos Sensacionales* en sus publicaciones al visibilizar desde la sombra la población homoerótica, son los vínculos que se establecen entre el dispositivo de sexualidad y el proyecto biopolítico puesto que el uno como el otro, buscan un disciplinamiento del cuerpo que esté acorde con el deber ser, es decir, a las conductas sexuales consideradas como normales entre los sujetos.

Para este fin, culturalmente se han creado símbolos alrededor de la sexualidad en todas las sociedades; en Antioquia por ejemplo, se tiene la del arriero mujeriego, tomador de aguardiente y trabajador que por su condición de macho es capaz de sostener a su familia, símbolos que no son más que idealizaciones del imperativo heterosexual que busca conservar la dominación masculina represiva. Al transgredir ese imperativo se cuestiona la existencia de una masculinidad hegemónica. Es por esto que a pesar de los esfuerzos de las instituciones por suprimir el homoerotismo en Medellín y en general en Colombia a partir de la apropiación del dispositivo de sexualidad, los sujetos homoeróticamente inclinados continuaron existiendo, sus relaciones “son la manifestación de diversas masculinidades o feminidades [...] son diversas formas de amar, desear y existir” (Bustamante, 2008, p. 166), que trascienden la idea del hombre-masculino y mujer-femenina, relaciones y transgresiones que a fin de cuentas resignifican los simbolismos del cuerpo degenerado y su natural actuar y ponen de manifiesto los muchos erotismos que pueden llegar a sentir las diversas corporalidades lejos de ser una inmoralidad, una enfermedad o un delito.

Corolarios

- Se considera sexualidad legítima todo aquello que no se salga del orden normal establecido, cuyo único fin debe ser el de la reproducción y la consecuente preservación de la especie.
- La biopolítica, regulación del cuerpo social a través del cuerpo especie, es un mecanismo (dispositivo) de control que busca preservar la especie con un único fin de incremento en la fuerza de trabajo poblacional y por tanto en los sistemas de producción. Así, se considera conducta anormal aquella que entregándose a los goces prohibidos de la carne rompa con los sistemas lógicos de producción y por tanto transgreda tanto la sexualidad legítima como la hegemonía masculina.

- La tolerancia, aquella de la que tanto alardea la iglesia y ciertos grupos civiles llamados a proteger la moral y las buenas costumbres, no es más que otra manifestación de la homofobia, en tanto que expresa saberes-poderes científicos y jurídicos que buscan arreglar algo que de por sí no se ha dañado; la tolerancia no implica el reconocimiento de los sujetos homoeróticamente inclinados ni mucho menos sus derechos.
- La naturalización y normalización de la heterosexualidad expresa una subordinación entre homoerotismo y masculinidad; esta misma naturalización legitima la tradición binaria del sexo dictando los comportamientos del deber ser. La “sexualidad verdadera” (heterosexualidad) y la homofobia hacen de los sujetos homoeróticamente inclinados disidentes del modelo de masculinidad. La masculinidad debe entenderse como una institución social reguladora de los comportamientos, norma esta que se transgrede al querer vivir otras sexualidades que se salen del binarismo tradicional.
- Lo que se concibe como virilidad verdadera responde a un simbolismo cultural de masculinidad. Ser homoeróticamente inclinado implica una transgresión a esa virilidad verdadera, pues un sujeto constituido biológicamente como varón está llamado a penetrar una vagina y bajo ninguna circunstancia un ano, y nunca debe ser penetrado. Masculinidad, feminidad y homoerotismo son símbolos culturales, conceptos normativos e identidades subjetivas, donde se dan relaciones de sumisión o resistencia. La biología impera sobre la cultura, la reproducción sobre el erotismo.
- La prensa sensacionalista se relaciona con el dispositivo de sexualidad en tanto que es la primera la llamada a divulgar cuál es el orden heteronormal al que debe responder la sociedad, mientras que la prensa oficialista divulga el control que se ejerce sobre la población directamente desde los gobiernos. La primera es la que traduce el lenguaje médico y jurídico a un lenguaje moral y desde allí establece la transgresión que representa la práctica del homosexualismo en la ciudad de Medellín. Este fue el caso de *Sucesos Sensacionales* que, entre 1957 y 1966 temporalidad que interesa en este texto, hace visible conductas concebidas como aberrantes y depravadas según el orden hegemónico de la sexualidad naturalizada

Glosario

1. **Anatomopolítica:** vigilancia, control y regulación del cuerpo especie, es decir, el cuerpo individual que se estudia y repara para poder integrarlo a los sistemas de control, es el cuerpo que soporta los procesos biológicos y lo que Michel Foucault denomina como mecánica de lo viviente.
2. **Bio-poder:** proyecto que se constituye a finales del siglo XVIII y se fortalece a lo largo del siglo XIX, el cual busca el control de la población y sus acciones,

interesado en controlar y disciplinar aspectos como natalidad, mortalidad, salubridad pública, entre otras.

3. **Biopolítica:** una de las herramientas del dispositivo de sexualidad, llamado a organizar el poder sobre la vida y el control de la población y el cuerpo social, a partir de la regulación del cuerpo especie.
4. **Binarismo sexual moderno:** separación opuesta e irreconciliable entre lo masculino-hombre-activo-dominante y lo femenino-mujer-pasivo-sumiso, donde lo segundo se subordina a lo primero al igual que el homoerotismo se subordina a la naturalización heterosexual de la masculinidad.
5. **Discurso medicalizador:** discurso médico que se empieza a pronunciar en el siglo XIX por parte de la comunidad científica, que intenta hacer de la figura del sodomita un homosexual a través de una transformación discursiva soportada en la ciencia sexual de la época.
6. **Dispositivo de sexualidad:** mecanismo por medio del cual se controla, disciplina y regula lo que debe ser una sexualidad legítima. Opera en el contexto del bio-poder propio del capitalismo industrial
7. **Erotismo:** estrechamente ligado a las concepciones de obscenidad, conocidas como los desenfrenos y la lubricidad, es decir, la lujuria, que actúa directamente sobre los deseos prohibidos y que alimentan la imaginación de quien los sufre. El erotismo constituye una trasgresión al modelo de sexualidad legitimada.
8. **Género:** sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que dan contenido específico al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinados.
9. **Heteronormatividad:** naturalización de la sexualidad según los simbolismos culturales preestablecidos, donde se dan relaciones de poder y subordinación entre lo masculino y lo femenino.
10. **Homoerotismo y homosexualidad:** el homoerotismo se concibe como una de las tantas formas de vivir la sexualidad, expresado en una diversidad de géneros que ofrece nuevas posibilidades, entendiendo la diversidad sexual como parte de la diversidad humana, mientras que la homosexualidad da cuenta de un sujeto anómalo y medicalizado por ciencias como la psiquiatría, la medicina y el Derecho.
11. **Homofobia:** miedo, asco, repulsión o rabia que se le tiene a un sujeto por ser homoeróticamente inclinado, que se ha transformado a lo largo de la

historia según las diversas disciplinas. Así, se pasa del sodomita pecador a partir de la Edad Media, al criminal pervertido, al enfermo mental desde el siglo XIX.

12. **Ilegalidad e ilegitimidad:** bajo un punto de vista jurídico, la ilegalidad es entendida como una acción que transgrede la norma establecida, que en para este texto corresponde al acceso a derechos patrimoniales y a crear familia por los sujetos homoeróticamente inclinados; mientras que la ilegitimidad es concebida como todas las acciones que vayan en contra de la ética, la moral y las buenas costumbres sociales, que en este caso sería la conformación de parejas del mismo sexo.
13. **Moral tradicional:** también concebida la *moral pública social* o la *moral social elemental*, el sistema social patriarcal que responde a la normalidad heterosexual, cuya expresión pública es el matrimonio y la familia nuclear.
14. **Patriarcado:** se entiende como el fuero que permite ejercer la dominación en las esferas pública y privada de la vida y un poder sobre las mujeres mediado por un contrato sexual de tipo heterosexual, donde las mujeres son relegadas a la vida privada, mientras que los hombres se sitúan en la vida pública.
15. **Protosexología:** aspecto de la biopolítica que emerge en el siglo XIX, la cual busca normalizar los comportamientos privados mediante el control de las mujeres, los niños y la sexualidad no reproductiva.
16. **Sexología:** evolución de la protosexología que tiene por objeto develar unas prácticas sexuales en el marco de una nueva concepción del cuerpo y la sexualidad del siglo XX, dentro de las que se encuentran las relaciones homoeróticas, la masturbación y el placer de las mujeres.
17. **Transgresión:** disidencia y resistencia de los sujetos homoeróticamente inclinados de los modelos de varón.
18. **Virilidad:** designa la capacidad que tiene un sujeto biológicamente constituido como varón, de penetrar, y por ende, de ser activo, dominante, tener la fuerza y el poder.

Bibliografía

- Artaud, Antonín (1998). *Antonín el Momo*. Buenos Aires: Need.
- Bataille, Georges (2005). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.
- Brau, Jean-Louis (1972). *Biografía de Antonin Artaud*. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante Tejada, Walter (2008). *Homofobia y agresiones verbales. La sanción por transgredir la masculinidad hegemónica. Colombia 1936-1980*. Medellín: Todográficas Ltda.
- Cardona Rodas, Hilderman (2004). *La antropología criminal en Colombia; el rostro y el cuerpo del criminal revelan su conducta anormal*". En Márquez Jorge et. al. *Higienizar, medicar, gobernar. Historia, medicina y sociedad en Colombia*, Medellín: La Carreta.
- Cardona Rodas, Hilderman y Vásquez Valencia, María Fernanda (2006). *Scientia sexualis: los goce prohibidos de la carne*". *Co-herencia* (5), 21–38.
- Corbin, Alain (2005). *El encuentro de los cuerpos*. En: *Historia del cuerpo. El cuerpo sexuado*. Vol. 2: *de la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. El Siglo XX. Madrid: Taurus.
- Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Barcelona: Gedisa.
- _____ . (2001a). *Los anormales*. México: FCE.
- _____ . (2001b). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología desde la mirada clínica*. México: Siglo XXI.
- _____ . (2003). *Derecho sobre la muerte y poder sobre la vida*. En *Historia de la Sexualidad – Voluntad del saber*, Vol. 1. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freud, Sigmund (1967). *Una teoría sexual (los tres ensayos sobre teoría sexual)*. En *Obras completas*, Vol. I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Héritier, François (2002). *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- Huang, Andy (2005). *Doll Face [rostro de muñeca]*, <http://www.youtube.com/watch?v=z16hNj1uOkY>. Recuperado el 8 de septiembre de 2011.
- Laqueur, Thomas (2007). *El sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. México: FCE.
- López Betancur, Olga del Pilar (2005). *Amarilla y roja. Estéticas de la prensa sensacionalista*. Medellín: Universidad EAFIT y Universidad Nacional de Colombia.
- Marañón, Gregorio (1929). *Los estados intersexuales en la especie humana*, Madrid: Javier Morata.
- Muñoz Onofre, Darío (2006). *Sexualidades "ilegítimas" Biopolítica heterosexista y política de reconocimiento*. *Nómadas* (24), 106–117.
- Sohn, Anne-Marie (2006). *El cuerpo sexuado*. En *Historia del cuerpo. Volumen 3: las mutaciones de la mirada*. El Siglo XX. Madrid: Taurus.
- Wills Franco, Fernando (compilador) (2007). *Gran Enciclopedia de Colombia. Historia 3: Desde la Regeneración hasta los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Referencias del periódico *Sucesos Sensacionales*
- Anónimo (1960). *El vicio corrompe a la sociedad. Marihuaneros y pervertidos en los altos círculos sociales*. *Sucesos Sensacionales*, (215), 4.
- Anónimo (1958). *Homosexuales deambulan tranquilamente por las calles de esta capital*. *Sucesos Sensacionales*, (83), 12.
- Rojas, Reinaldo (1958). *Por amores un homosexual dio muerte a un compañero de la cárcel*. *Sucesos Sensacionales*, (102), 10.
- Trujillo, Edgar (1966). *Activan las autoridades batidas de homosexuales*. *Sucesos Sensacionales*, (505), 4.
- Vélez, Alberto (1963). *Las locas de Guayaquil protagonizan los mayores escándalos. Con poses como esta se les ve con frecuencia en plena vía pública*. *Sucesos Sensacionales*, (357), 6.

Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín*

Constanza Botero**

Juvenal López***

Recibido: 28 de julio de 2011

RESUMEN

El proyecto *Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* surge, por un lado, en un entorno de exigencias de calidad en la educación superior y, por el otro, en un contexto en donde parte de la planta docente no tiene formación en pedagogía. Es imperativo, por lo tanto, que la formación y cualificación docente se aborde desde diferentes instancias y de diversas maneras. Se plantea, entonces, la pregunta: ¿qué aporta el reconocimiento de los estilos

pedagógicos de profesores universitarios, al mejoramiento de sus prácticas docentes?, y establece como su objetivo general "Comprender los aportes que el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios hace al mejoramiento de sus prácticas docentes". Para resolver la pregunta y alcanzar el objetivo, se utilizan estrategias cualitativas, hermenéuticas y de investigación-acción-participación.

Palabras clave: Educación Superior, estilo pedagógico, práctica docente, reflexión.

* Este texto se deriva del proyecto de investigación denominado *Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* inscrito en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. Los autores de este artículo actuaron como maestrandos co-investigadores en formación, por lo tanto es importante aclarar que el proyecto de investigación tiene alcances más amplios que los reflejados en este texto. Para conocer los resultados finales el lector puede consultar el informe definitivo.

** Comunicadora en Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Docente de cátedra de la materia Estética de la imagen en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: cbotero@udem.edu.co

*** Ingeniero de Sistemas de la Universidad de Antioquia (1993). Especialización en Desarrollo de Software de la Universidad Eafit. Arquitecto de Software en Empresas Públicas de Medellín. Profesor de cátedra del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: juve.lopez@gmail.com

Redefining university teaching practice. Reflection and action in the University of Medellín.

ABSTRACT

The research project *Pedagogic styles and the improvement of teaching practices in the University of Medellín* arose out of, on the one hand, a series of demands and needs in respect of the quality of higher education and, on the other, a context in which some of the teaching staff have no formal pedagogic training. It was therefore imperative to approach teacher training and qualification from a variety of angles and in diverse ways. The central research question posed was: how does the

recognition of different pedagogic styles amongst university teachers contribute to the improvement of their teaching? To answer this question was the overall objective of the research. In order to set about answering this question and achieve the research objective different qualitative and hermeneutic methods were used along with participatory action research.

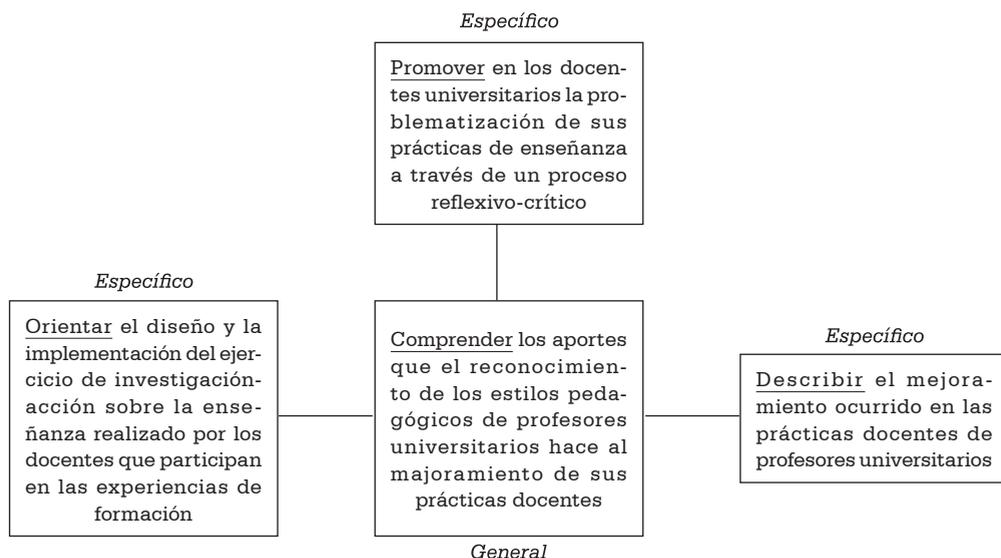
Key words: Higher Education, pedagogic style, teaching, reflection.

Introducción

Nuestro proyecto de investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* inició su ejecución en el año 2010 ante la necesidad de comprender los aportes que el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios hace al mejoramiento de sus prácticas docentes, necesidad que enfocamos como objetivo general del proyecto.

Vale aclarar que si bien el proyecto fue planteado en el año 2008, múltiples motivos retrasaron su ejecución. Entre ellos la consolidación del grupo de docentes participantes, debido al carácter de participación voluntaria.

Centrados en la idea de un acercamiento cualitativo a los fenómenos humanos los objetivos específicos de la investigación se desprendieron de la idea general de estilos pedagógicos y prácticas docentes, como puede observarse en el siguiente gráfico:



El proyecto expone como problema de investigación el desconocimiento por parte de los docentes de sus estilos y la ausencia de reflexión sobre su práctica pedagógica y es por ello que se plantea la pregunta: ¿qué aporta el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios, al mejoramiento de sus prácticas docentes?

La falta de reconocimiento de estilo pedagógico propio hace que se manifiesten en nuestro contexto de investigación fisuras entre formación y enseñanza. Asimismo, encontramos que los docentes de la Educación Superior, si bien cuen-

tan con avances y conocimientos en sus saberes específicos y profesionales, en pocas ocasiones cuentan con formación didáctica y pedagógica para asumir los retos de formar en la integralidad. Se observa como una realidad cotidiana que muchos profesionales deben recurrir a la docencia como la única posibilidad de ejercer su profesión y obtener una remuneración económica.

Sin embargo la problemática observada se convierte en una posibilidad de mejoramiento de las prácticas docentes, ya que nuestra investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* se encuentra en un momento en el cual se está prestando gran importancia a la educación y a la reflexión docente como formas de combatir y suplir la poca formación pedagógica de los maestros universitarios. Esta problemática y sus implicaciones en los estilos y las prácticas docentes en la educación ha sido estudiada en diversos contextos.

Si bien la investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* no busca fundamentalmente caracterizar las prácticas de los docentes participantes (ya que lo que pretende es describir el cambio ocurrido por el reconocimiento de los estilos), en el curso de esta investigación se hacen explícitas y surgen las descripciones que ayudan a entender el cambio. Por otro lado, conocer las caracterizaciones que se han realizado en otras investigaciones permite una mejor comprensión de los estilos.

En el ámbito internacional investigaciones como la de A. Vincenzi plantea varios modelos explicativos de la práctica docente universitaria: el modelo instrumental, en el cual el docente es un técnico, el modelo mediacional en el cual la práctica docente se configura a partir de la manera como el docente “piensa su intervención”, y el modelo de “intercambios socioculturales. En este último se reconoce el contexto de la clase, en el cual ocurren construcciones de significados que afectan las actuaciones del docente y del estudiante (Vincenzi, 2009, p. 89).

En nuestro proyecto se han evidenciado estos modelos, en ningún caso de manera pura y exclusiva. Cada docente combina diferentes modelos, a veces de manera no consciente, de acuerdo con la situación particular a la que se enfrenta. El factor diferenciador del proyecto es que promueve en los docentes la revisión de cada modelo aplicado en cuanto a su eficacia para lograr los objetivos de calidad y para lograr el aprendizaje de parte de los alumnos.

Otros de los hallazgos de esta investigación muestran que el profesor sigue siendo el ordenador de las relaciones docente-estudiante, que la magistralidad es la característica más relevante y reconoce la comunicación en el aula como la base para el consenso y el disenso (Patino-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 98).

El rasgo distintivo de nuestro proyecto con respecto a otros es que en aquellos el esfuerzo ha estado en describir y en algunos casos en comprender

las prácticas docentes. En su lugar, *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* busca describir el impacto sobre las prácticas cuando los docentes reconocen sus estilos pedagógicos.

Pero no solo internacionalmente se ha dado importancia al tema; en el ámbito nacional investigaciones como las de Murcia y Correa (2000) y Aristizábal, Barbosa, Castaño y Useche (2001) ambas realizadas en Bogotá en la Universidad Católica de Colombia, se centran en investigar sobre las características de los estilos pedagógicos de docentes universitarios. Encontrando diferencias entre el estilo del docente, su práctica pedagógica y las interacciones generadas en el aula de clase. Asimismo Suárez, Burgos, Molina y Corredor (2005) dictaminan en la Universidad Sergio Arboleda el predominio de estilos pedagógicos directivos, tutoriales, planificadores e investigadores.

Por su parte, los investigadores Grisales y González llaman la atención sobre las concepciones de los docentes desde las cuales no hay construcción de saber, solo hay transmisión. Desde estas concepciones no se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no hay un fundamento que avale la práctica docente, la magistralidad es el modo imperante y la evaluación se utiliza como un instrumento de poder enseñar (Grisales y González, 2009, p. 80). Estos autores denominan “transparentar la clase” el hacer consciente la práctica pedagógica de parte del docente universitario. Desde ese “transparentar” se puede plantear un soporte pedagógico para la práctica pedagógica, y allí cobran importancia las formas de enseñar (Grisales y González, 2009, p. 81). Con respecto a este transparentar, algunos investigadores ya han concluido que para implementar cambios en la actuación del docente es necesario que se dé un proceso por medio del cual se haga consciente la práctica y se explique la trayectoria pedagógica del docente. Solo después de este proceso puede darse una reflexión desde donde se modifique la práctica pedagógica (Brockbank y McGill, 2002, p. 81-82) D. Feldman dice que *este tipo de conocimiento [conocimiento incorporado en la acción] no es inmediatamente accesible y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica* (Feldman, 1999, p. 75). Desde este distanciamiento el docente puede hacer explícitas sus intenciones, y su visión de la educación, del estudiante y de su propio rol.

Asimismo, en la Universidad de Medellín, en asocio con la Pontificia Universidad Javeriana, se realizó la investigación *Características atribuidas a los maestros reconocidos como los mejores por sus estudiantes en la Universidad de Medellín. Una lectura desde el ser, el hacer y el saber* de Acevedo y otros (2001), investigación enfocada en las acciones de los docentes universitarios, la cual tuvo entre sus hallazgos el identificar como fin de la educación la formación, por lo que se hace necesario un ejercicio intencionado de formación permanente

por parte de los docentes, es decir, la necesidad de plantear proyectos de corte investigación-acción en el mundo pedagógico.

Por todo ello, encontramos en nuestra investigación un camino a seguir en la educación, innovando en el trabajo con docentes de la ciudad de Medellín donde algunos de ellos, si bien, poseen grandes conocimientos frente a sus profesiones, es poca su formación en pedagogía.

Por los motivos anteriormente mencionados, es necesario que los docentes del siglo XXI reflexionen sobre sus prácticas mediante el análisis crítico, el cual permite a los profesores encontrar las contradicciones y aciertos en las decisiones que toman desde sus estilos pedagógicos, al integrar concepciones, prácticas, interacciones e identidad docente. La reflexión pedagógica busca involucrar a los docentes en el mejoramiento continuo de su quehacer.

He aquí un llamado a los docentes para que observen y analicen sus estilos de enseñanza, ya que es el profesor quien debe reflexionar e investigar sobre ellos. La reflexión crítica permite tomar conciencia de los problemas de la práctica que pueden ser mejorables, elaborar nuevas propuestas, ponerlas en práctica y generar un proceso permanente de autorregulación sobre la formación universitaria.

Nuestro proyecto plantea como sus justificaciones la producción de conocimiento que enriquezca los procesos de formación y desarrollo profesional docente de profesores de Educación Superior en Colombia. Demostración de por qué la investigación cualitativa en educación con énfasis en reflexión es un recurso básico para la formación de profesores universitarios y el análisis crítico como una forma de permitir a los profesores identificar contradicciones y aciertos en las decisiones que toman desde sus estilos pedagógicos, al integrar concepciones, prácticas e interacciones.

Y en el desarrollo investigativo hemos encontrado como beneficios el mejoramiento de las prácticas docentes, lo cual se constituye en un imperativo para alcanzar los estándares de calidad que demanda la Educación Superior. Por ello es necesario la puesta en marcha de un proceso que permita el acercamiento del maestro y del alumno en el acto educativo, a fin de favorecer la calidad de las interacciones en términos de aprendizaje, y la generación de grupos interdisciplinarios en la universidad, que permanentemente dinamicen procesos de debate alrededor de los estilos pedagógicos.

Los resultados de esta investigación permitirán atenuar los efectos que en la calidad de la educación superior puede tener la incorporación cada vez mayor de profesionales sin formación en el ejercicio de la docencia para formar en la integralidad. Facilitará también la autoformación permanente, el trabajo en equipo para el desarrollo profesional de los docentes y procesos continuos de auto-regulación.

Conceptos construidos

Durante la investigación construimos un conjunto de conceptos que guiaron el trabajo de campo, la recolección de información y el análisis de la misma. Incluimos acá los conceptos más relevantes para el desarrollo de este artículo¹.

a. Práctica

Actividades realizadas para ejecutar lo planeado, logrando una aplicación de la teoría para la resolución de problemas. La práctica es la puesta en escena de la planeación para una clase o el momento en el cual se vuelve realidad lo planeado para esta. Una práctica es reflexionada cuando se convierte en un hábito con argumentaciones.

La práctica alude a los modos de hacer o ejecutar una acción, es decir, a las actuaciones de los sujetos. El ideal es actuar según se piensa, aunque en ocasiones puede existir una desviación entre la práctica y la ideología o el pensamiento. Pero más allá de la coherencia entre pensamiento y práctica, esta última precisa de modos, procedimientos y métodos para llevar a cabo la realización de las actividades.

La práctica pedagógica hace referencia a la acción realizada por el docente antes, durante y después de llevar a cabo las actividades planeadas para un contexto específico. Es su intención la formación de seres humanos y la propiciación de aprendizajes útiles, trascendentales e importantes para la vida de las personas.

b. Profesor reflexivo

El profesor reflexivo busca mejorar la calidad de sus actos educativos. El juicio y la valoración de sus momentos de verdad en la interacción con los estudiantes y con los conocimientos le permiten un proceso de toma de decisiones y de transformación de su propia práctica, en un ambiente de cambios e innovaciones permanentes. Los aspectos por mejorar surgen de la problematización que el mismo docente realiza, definiendo acciones alternativas. La reflexión le permite implementar diferentes experiencias de aprendizaje de acuerdo con la situación particular.

La reflexión puede originarse ante la necesidad de innovar en la práctica educativa. Y solo se llega a trabajar la innovación si se problematiza algún elemento del acto educativo.

¹ La construcción de los conceptos fue resultado de discusiones al interior del proyecto de investigación a partir de la lectura de autores como los observados en la bibliografía de este artículo. Referentes consultados: Gimeno Sacristán, J. (2005), Grundy, S. (1998), Elliott, J. (2000), Feldman, D. (1999), Gimeno Sacristan, J. (2002).

La reflexión es también un proceso de autoconocimiento personal.

Una actitud reflexiva con la visión de mejorar es una aptitud investigativa, a partir de la cual se posibilita la autoformación y el desarrollo del docente. El profesor investigador trabaja colaborativamente con otros docentes y con otros expertos creando un ambiente interdisciplinario. Desde la experiencia del docente se puede generar conocimiento (sólo si se da la reflexión intencionada y sistemática).

c. Estilo pedagógico

Un modo de ser destilado, decantado, refinado, que conjuga el ser y el hacer en la acción didáctica. Es una huella, marca o impronta que se reconoce en el actuar del sujeto. El estilo pedagógico alude a las formas particulares de hacer, las cuales posibilitan enseñar y aprender en ambientes educativos específicos.

El estilo pedagógico es la singularidad del profesor en su práctica docente. Es el conjunto de comportamientos predominantes y sistemáticos que enmarcan y caracterizan la forma como el docente se relaciona con los contenidos y los estudiantes, los medios utilizados y el ambiente del aula que promueve. El estilo expresa y exterioriza la visión de sí mismo en la misión de favorecer la construcción de sujetos, la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Refleja las actitudes del docente para propiciar o dificultar ese proceso y también el tipo de comunicación y diálogo que establece y quiere establecer con los alumnos. El manejo del lenguaje y la creación de interacciones en el aula son parte inherente del estilo pedagógico, también el manejo de la incertidumbre propia de cada sesión de clase y de la heterogeneidad representada en los estudiantes. Estos rasgos también expresan la concepción y el manejo de la autoridad, de los errores de los alumnos y los errores propios.

d. Interacción

La interacción supone el reconocimiento de la individualidad de cada interlocutor y del rol de los otros agentes presentes en el aula de clase. Es una conexión con las subjetividades de otros; en el caso de la educación son las relaciones establecidas tanto entre estudiantes como entre ellos y los docentes. Genera ambientes y puede ser tanto constructiva como destructiva según las acciones y actuaciones que se emprendan.

e. Construcción de ambiente

Acciones intencionadas para crear la atmósfera que facilite el logro de objetivos. Utilización de los recursos para crear escenarios que potencien y maximicen

los resultados esperados. Conjunto de condiciones creadas y convenidas entre los actores en cuanto a la confianza, el respeto y la aceptación mutua.

Metodología

La investigación se inscribe en la línea de investigación “Educación, cultura y sociedad” del *Grupo de Estudios en Ciencias Sociales y Educación* que apoya al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y a la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. El proyecto cuenta con la participación de dos investigadoras y de dos estudiantes pasantes de la cohorte III de la Maestría en Educación.

Es una investigación de corte cualitativo en donde priman los significados de los actos humanos y de los fenómenos sociales y desde la cual se busca comprender y en alguna medida transformar esa realidad que se configura en las relaciones y subjetividades humanas. Se utiliza una estrategia comprensiva o hermenéutica para este abordaje metodológico.

Este abordaje permite enmarcar los procesos en la tradición de las ciencias sociales dando importancia a aspectos no cuantitativos de la realidad, producto de las interacciones sociales y culturales de los seres humanos². La investigación cualitativa otorga primacía a “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Bogdan, Robert y Taylor, 1992, p.20). Así pues, en la investigación priman la observación del trabajo de los docentes de pregrado de la Universidad de Medellín y el estudio de los fenómenos de la cultura que allí se presentan.

El proyecto de investigación se ampara bajo los criterios de cooperación y reflexión de todos sus participantes. Una intención pedagógica de mejoramiento continuo y la necesidad de desarrollar pensamientos críticos y reflexivos tenía como norte la aplicación de los principios de la investigación-acción-participación ya que “Cuando la investigación-acción opera de modo emancipador, constituye una expresión de la práctica pedagógica crítica, proporcionándonos un marco en el que puede desarrollarse la conciencia crítica” (Grundy, 1998, p. 185).

² Si bien para el término cultura hay diversidad de definiciones, proponemos la siguiente: la cultura puede concebirse como un tejido constituido de significados individuales que se entrelazan para generar sentido a través de normas, costumbres, creencias, valores y concepciones compartidos; como nemotecnia de la memoria colectiva se transmite socialmente. Si bien la cultura es producción humana, también el ser humano es producto de la cultura: La cultura humaniza. La cultura son los significados que compartimos y los productos “culturales” que conservamos (la nemotecnia) que nos dan identidad y pertenencia. Pero también hay significados, visiones y valores que no compartimos. Y es allí en donde el docente es el llamado a crear canales de intersubjetividad y de comunicación entre los diferentes actores del acto educativo, reconociendo el valor de cada individuo. Finalizamos esta definición con una de J. Gimeno Sacristán: “Cultura son los “productos” de la misma que conservamos, los significados que compartimos y que nos relacionan con unos más que con otros, es la visión del mundo, lo que construye el espíritu o la subjetividad” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 27).

Resulta importante anotar que en el transcurso de nuestra investigación no se ha mantenido constante la participación de los docentes. Inicialmente, siete docentes atendieron la convocatoria que hizo el proyecto. Sin embargo, solo tres docentes asistieron a la primera entrevista grupal, y estos permanecieron hasta el final. Esta situación no es exclusiva de esta investigación. Algunas investigaciones parten del supuesto de que “[...] todo docente está naturalmente interesado por sus propias prácticas”, aunque esto no es necesariamente cierto (Patino-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 96). Una investigación realizada en una universidad argentina³ muestra como uno de sus hallazgos la dificultad para que los docentes participen en proyectos de investigación-acción. De ahí la importancia de definir mecanismos que comprometan y motiven a los docentes a tener continuidad en los diferentes proyectos que buscan mejorar su práctica, y que tengan sentido para ellos y presenten beneficios prácticos.

Los tres docentes de la Universidad de Medellín que permanecieron en el proyecto se constituyeron en una muestra significativa, puesto que lo importante para el proyecto no era la cantidad de participantes, sino el compromiso e interés en hacer parte de un proceso de reflexión con un sentido verdadero. Fue el deseo de mejorar y reflexionar sobre sus prácticas docentes lo que los motivó a hacer parte del proyecto. La muestra se conformó específicamente con docentes de las áreas de Derecho, Física y Matemáticas.

Según las investigadoras de la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) Dubrovsky, Iglesias y Saucedo (2003) la aplicación de la investigación-acción genera espacios de problematización para los docentes, logrando mayor autonomía y transformaciones de sus prácticas pedagógicas.

Desde autores como Shirley Grundy puede comprenderse el estrecho nexo que se establece entre la investigación en el campo de la educación y la reflexión propuesta por el enfoque de la investigación-acción. Como lo plantea Grundy la investigación-acción promueve un compromiso personal y reflexivo por parte de quienes deseen mejorar sus prácticas pedagógicas; por ello se hace necesario hacer énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica. “El paso de la falta de crítica a la postura crítica, de ser ahistórico a sujeto que contempla su trabajo dentro de un marco histórico, requiere, no el crecimiento, sino la transformación de la conciencia” (Grundy, 1998, p. 257).

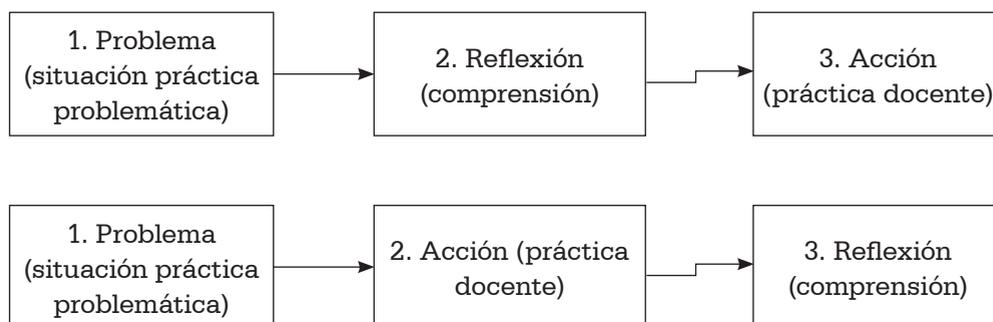
Aplicando la investigación-acción, el docente puede partir de la acción cambiando la manera como pone en escena los planes y la forma en que responde a las diferentes situaciones que se presentan en su quehacer educativo, y a partir de allí reflexionar sobre los cambios en el proceso y sobre los resultados

³ Esta investigación trabaja el tema de la subjetividad, la interacción simbólica y los imaginarios culturales para entender desde dónde los actores del aula de clase toman sus decisiones y crean las relaciones entre ellos y con el conocimiento (Patiño & Rojas, p. 94).

obtenidos. Y así, en una actitud de permanente acción y reflexión, cualifica la práctica, impactando la calidad de la educación. O puede iniciar con la reflexión crítica y luego implementa modificaciones en sus conductas pedagógicas. J. Elliott lo expresa de la siguiente manera:

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.
2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión (Elliott, 2000, p. 37).

Gráficamente, se pueden ver los tipos de desarrollo de la siguiente manera:



Ambas vías pueden convivir de tal manera que la auto-reflexión crítica que permanentemente realice el docente, lo conduzca a implementar cambios en sus prácticas pedagógicas. Y a la vez, el docente puede incorporar maneras de mediar entre el conocimiento y los estudiantes a partir de los cuerpos de conocimiento y de las experiencias de otros docentes, siempre reflexionando sobre el proceso y los resultados.

Sin embargo, el proyecto no sólo promueve la investigación-acción, sino la hermenéutica como la forma de interpretar y leer la cultura en medio de un contexto socio-temporal. Un gran interés por la interacción comunicativa y simbólica en el aula de clase guía este proyecto. La acción se comprende como un texto, en nuestro caso mediante la visualización de vídeos y de las entrevistas, para llegar mediante la observación y el análisis a la construcción de significados.

El reconocimiento de sus estilos pedagógicos gracias a la reflexión por parte de los docentes aporta a su constitución y formación pedagógica. La interpreta-

ción y el análisis de las propias prácticas en el aula de clase es un camino que permite la confrontación, reflexión y problematización por parte de los docentes de la muestra. El diálogo, las lecturas y la participación en el proyecto generan pautas que funcionan como catalizadores de la reflexión.

Para el acercamiento a los fenómenos sociales y educativos que se pretendían comprender se configuraron dos momentos: el primero se da alrededor de una entrevista grupal semiestructurada en donde participan los tres docentes, las dos investigadoras y los dos maestrandos co-investigadores. Previo a esta entrevista, y dentro de este momento, se le suministraron algunos textos sobre fundamentación didáctica, pedagógica y curricular a los docentes, se grabó la primera sesión de clase, se analizaron los videos (tanto por parte de los participantes como de las investigadoras y los maestrandos), se diseñó una pauta para la entrevista (que consistía en un conjunto de temas y conceptos que consideramos debían ser abordados: temas como la relación con el estudiantes o los estudiantes, la disposición física en el aula, la relación con los contenidos, el privilegio del contenido o del método o de otros elementos, las particularidades de los estudiantes, las intenciones, el uso de recursos, la evaluación, la preparación de la clase, la dinámica de cada encuentro, la retroalimentación de los estudiantes hacia el docente, etc.), y, por supuesto, se desarrolló la entrevista.

La información generada y recolectaba en esta fase se transcribe, se analiza y se categoriza. Y partir de allí se pide a los docentes que elaboren un guion para una sesión de clase que será grabada en video y se conversará sobre ella en una segunda entrevista semi-estructurada, que esta vez será de manera individual.

El segundo momento, entonces, representa la transformación y la movilización de la práctica de cada uno de estos tres docentes. Se realizan las tres entrevistas individuales que mencionamos antes. En ellas los docentes observan fragmentos de los dos videos, identificando cambios, las razones para esas modificaciones, los resultados obtenidos, las respuestas de los estudiantes y la interacción con otros elementos del acto educativo. En estos diálogos surgen temas referidos a la formación de los mismos docentes, su trayectoria, la de los estudiantes, la formación integral, la formación de ciudadanos, la fundamentación pedagógica, la distribución de responsabilidades entre docente y estudiante, la diversidad de estudiantes, etc.

La información generada y recolectaba en esta fase también se transcribe, se analiza, se categoriza, y se compara con lo identificado en el momento inicial.

Algunas de las pautas empleadas para las entrevistas grupales fueron:

- Interacción docente-estudiante
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje

- Creación de ambientes de aprendizaje
- Finalidad de la evaluación en relación a lo enseñado y al aprendizaje
- Formación permanente del docente: alternativas de formación, conocimiento en contexto
- Preparación del guión de clase, creación de discursos que reconozcan el contexto de la clase y la diversidad de sus participantes
- Aspectos positivos de sus sesiones de clase
- Prácticas que considera efectivas en el desarrollo de su clase
- Cuáles prácticas pedagógicas podría optimizar
- Concertación de evaluaciones
- Revisión de logros versus resultados de la evaluación
- Autoevaluación del docente
- Qué considera debe mejorar en su ejercicio de evaluación de estudiantes.
- ¿Revisa el docente sus intervenciones y negociaciones con los estudiantes?

En la entrevista grupal, además, se pusieron en común los ejercicios de lectura y análisis propuestos con anterioridad para los docentes. Asimismo, se buscó que los docentes reconocieran en su quehacer potencialidades pedagógicas de sus estilos docentes. Para ellos se indagó por las características de las sesiones que los docentes consideraban “plenamente satisfactorias” y “totalmente insatisfactorias” para el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Para el tratamiento de la información se utilizaron herramientas informáticas genéricas (Microsoft Word y Microsoft Excel). Se elaboraron matrices y se utilizaron diferentes colores para clasificar la información de acuerdo con el objetivo específico con el cual identificamos alguna relación y teniendo en cuenta el fundamento que nos da el marco teórico. Esta información se codificó y categorizó. Se contrastó entre momentos para indagar sobre los cambios ocurridos, y en algunos casos descartar algunos elementos, fortalecer otros, otorgarles mayor importancia a algunos, o lograr mayor poder descriptivo. Se trianguló entre diferentes mecanismos. Es decir, lo visto en la segunda grabación, con lo dialogado en la entrevista individual y con el guion elaborado. Igualmente, triangulamos entre investigadores para llegar a consensos. Se llevó a cabo un proceso iterativo y de refinamiento progresivo y de mayor abstracción para lograr explicar y comprender los fenómenos educativos en donde se desenvuelven los docentes de la muestra.

Hallazgos

Enfocados en la pregunta o problema de investigación y guiados por los objetivos específicos, desarrollamos las pautas de entrevista y análisis, que nos permitieron llegar a un sistema categorial, el cual nos llevó a desvelar los hallazgos de la investigación.

Mediante la categorización de las entrevistas realizadas y continuando con un riguroso proceso de interpretación y análisis de la información recolectada, encontramos tres dimensiones esenciales de la participación de los docentes en el proyecto de investigación. Cada una de las dimensiones, enfocadas desde los objetivos específicos de investigación, identifica la mirada de los participantes hacia su quehacer, su estilo pedagógico y sus prácticas docentes.

A. Creencias y realidades

Orientados desde el objetivo específico *“Promover en los docentes universitarios la problematización de sus prácticas de enseñanza a través de un proceso reflexivo-crítico”* encontramos un primer grupo de categorías emergentes, cuyo norte es la problematización y confrontación vivida por los docentes frente a sus prácticas, al participar del ejercicio de investigación acción.

Es importante destacar que cuando hablamos de prácticas docentes, lo hacemos desde autores como Shirley Grundy, para quien las prácticas de enseñanza o pedagógicas son observadas como las formas de actuar en ambientes educativos por parte de los docentes. Prácticas que son observables en los sistemas de creencias, interacciones, metodologías y formas de ver el mundo educativo por parte de los docentes. Así pues, cuando hablamos de problematizar las prácticas, se está enunciando un proceso de reflexión y cuestionamiento de los aspectos anteriormente mencionados.

En la investigación, los docentes problematizaron, reflexionaron y se cuestionaron sobre varios componentes de sus prácticas. De esta forma un primer hallazgo consistió en una confrontación entre las creencias y la realidad. Los docentes pensaban en su quehacer de cierta forma, pero al verse confrontados por los vídeos y entrevistas observaron diferencias entre **su sentir y su hacer** con los estudiantes. Los docentes cuestionaron entonces su postura corporal, la cercanía al tablero y su observación no consciente de los estudiantes.

Es así como los participantes comienzan a reflexionar sobre aspectos de los cuales no eran conscientes antes de observarse en la primera videograbación de sus sesiones de clase y contrastarlas con los documentos leídos y trabajados.

Docente participante: *“En la parte personal en sí del proceso yo creo que hay que mejorar muchas cosas, siempre uno debe considerar*

que uno [...] mira un vídeo y dice ¿pero ese sí es uno? A veces se pasan algunos detalles que uno dice vea, esto no se dice así, o esto tiene un nombre más refinado” (Testimonio de la muestra).

Los docentes se interesaron entonces por detalles como la relación entre **contenidos y tiempos**, especialmente sobre cuáles contenidos eran privilegiados en su sesión de clase, cómo los entregaba y qué impacto tenían sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes reconocieron la importancia que daban al desarrollo de los contenidos en relación con el tiempo de clase. Las preocupaciones por el **factor tiempo** demuestran un inicio de reflexión sobre las materias que sirven los participantes mediante el juego de lo ideal (más tiempo) y lo real (clases cortas), como lo expresa uno de los docentes participantes al hablar de su práctica:

Docente participante: “Hay que tener en cuenta que el tiempo para esa materia es demasiado corto. La idea es que sea una materia para dictarla en todo un año, pero normalmente en muchas facultades, esa materia ya la están resumiendo a dos meses y la dan de manera intensiva pero en módulos” (Testimonio de la muestra).

Resulta importante resaltar la gran preocupación en los docentes por el desarrollo de contenidos en lugar de centrar sus principales preocupaciones en el manejo del tiempo. Los docentes se preguntan en un primer momento sobre cómo entregar el contenido suficiente o todo el contenido que creen deben entregar a los estudiantes en un tiempo de clase limitado.

Sin embargo, para los participantes de la investigación también resulta importante el cuestionarse, no solo sobre los objetos de aprendizaje o conocimiento, sino sobre el **sujeto de aprendizaje**. Los docentes se preguntan y reflexionan sobre la proximidad física hacia los estudiantes y entre estos, y sobre el rol de las partes comprometidas durante el encuentro en el aula de clase. Cuestionan hasta qué punto es el docente el único que enseña en la clase y el estudiante se limita a aprender sin cuestionar. Incluso resulta importante la pregunta por las intenciones que guiaban las sesiones de clase y si los estudiantes eran partícipes o al menos conocían estas directrices. La pregunta finalmente hace eco en ese otro ser que se encuentra en el aula de clase, en el ser que da sentido al encuentro: el estudiante.

Este hecho puede observarse en el testimonio de uno de los docentes al reflexionar sobre la pasividad de los estudiantes en el aula de clase:

Docente participante: “Si el centro del proceso lo tiene el profesor que está explicando, los otros son agentes ahí pasivos [...] es muy poco lo que le aportan al desarrollo de la clase, al desarrollo de los ejercicios que se están trabajando” (Testimonio de la muestra).

Los docentes se preguntan finalmente cuál es el rol del estudiante en la clase, y por ende cuál es el rol que desempeñan ellos mismos. Enlazando la pregunta por el otro, los docentes no dejan de lado su interés por el **diseño y la ejecución**, es decir, que se preguntaron y cuestionaron por procesos que pensaban resultarían de cierta forma en el aula de clase. Reflexionaron sobre la previsión de lo que podía ocurrir en el aula y cómo podía planearse desde antes de su ejecución, además de cuestionar la utilización de recursos para la promoción y asimilación de conceptos desde el aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, los docentes comenzaron preguntarse por las **necesidades** de los estudiantes. Pregunta que enfocaron desde las maneras que utilizaban para evaluar el aprendizaje, esbozando un reconocimiento de las diferencias y singularidades de los mismos, hecho que implicó un reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil.

Docente participante: *“Hoy, por ejemplo, me pregunto si el asunto es entregarles a los estudiantes un montón de conocimientos o más bien, mirar cuáles son los conocimientos que realmente ellos como ingenieros van a necesitar para su práctica y su trabajo. Pienso que es importante que los profesores reflexionemos sobre eso, también sobre la importancia de ver al ser humano, a la formación, por encima de los contenidos”* (Testimonio de la muestra).

B. Práctica reflexiva

Desde el objetivo específico de investigación: *“Describir el mejoramiento ocurrido en las prácticas docentes de profesores universitarios.”* Encontramos que para los docentes la práctica reflexiva es necesaria para poder problematizar y llegar transformaciones en sus prácticas, pero debe partir de un proceso voluntario.

Lo importante de reflexionar y comenzar a problematizar se observa mediante la puesta en práctica de ejercicios de **Investigación-acción** los cuales favorecen el desarrollo profesional al hacer énfasis en la importancia del juicio personal en las decisiones para actuar por el bien de los protagonistas del sistema educativo. La investigación acción, para autores como Shirley Grundy, busca que los participantes desarrollen procesos reflexivos, ya que son esenciales para el desarrollo de la conciencia crítica y la comprensión de las experiencias docentes. Se promueve entonces la idea del profesor como aprendiz a través de la práctica y el reconocimiento de su estilo docente.

Así pues, cuando se problematiza y reflexiona sobre las prácticas docentes se pretende buscar cambios en cuanto a lo que pueda mejorarse y afirmar lo ya exitoso. A la luz de los planteamientos de Gimeno Sacristán entre los individuos de grupos educativos se encuentran relaciones de interdependencia, pero los

lazos que los atan, al igual que el estilo y las prácticas pedagógicas, no son imposibles de modificar. Hablamos entonces en este tercer apartado de los cambios experimentados, gracias a la reflexión, por los docentes participantes. Los docentes entonces cambiaron preguntas y actitudes, pasando de un primer estado a un segundo estado de consciencia de sus actos.

Un primer cambio tuvo relación con el paso del **paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje**. Los docentes en un comienzo se preguntaron y preocuparon por saber si habían enseñado lo suficiente, pero gracias a la actitud reflexiva y de observación de sus prácticas pasaron a preguntarse si los estudiantes estaban aprendiendo y comprendiendo los temas y contenidos de la clase. Asimismo, al iniciar la investigación los docentes se preguntaban si sus exposiciones habían sido claras, para preguntarse, en cambio, al final de la misma, por estrategias de aprendizaje centradas en los estudiantes y en su participación.

Docente participante: *“Para la segunda sesión, para mí no fue tan importante salir con todos los ejercicios para solucionar. Fue más importante de pronto mirar la forma en que los estudiantes asimilaban el contenido y la forma en que ellos mismos planteaban la posible solución, para poder observar en la parte conceptual cómo estaban, en la solución de problemas cómo estaban”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes declararon entonces haber dado un paso del paradigma de la enseñanza (donde hay un docente único poseedor de todo el saber y el conocimiento, jerárquico y dueño de su discurso o monólogo) al paradigma del aprendizaje (donde hay un docente guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quien no sólo permite el diálogo, sino que promueve la interacción como una parte esencial del encuentro en el aula de clase) como lo afirma uno de los docentes:

Docente participante: *“Aunque desde el comienzo planeaba la clase, la verdad es que pensaba más en lo que iba a enseñar que en lo que los estudiantes podían aprender por ellos mismos. Para mí era muy importante que los estudiantes completaran las flechas que dejaba indicadas porque eso me decía a mí si habían logrado o no el aprendizaje. Pero después entendí que eso no era suficiente sino que la comprensión era fundamental, más que el hecho de completar”* (Testimonio de la muestra).

En cuanto a la comprensión, los docentes pasan de dar importancia a la **memorización**, para otorgarla a la **comprensión**. De dar prioridad al dominio de los contenidos a favorecer la expresión y participación de los estudiantes, permitiendo incluso la expresión de incomprendiones y desacuerdos por parte de los estudiantes.

Docente participante: *“Ha sido muy importante que ellos se expresen acerca de lo que no entienden, de qué les gustaría hacer, acerca de cómo conciben la solución de un problema matemático, acerca de cómo entendieron una teoría”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes pasan de la búsqueda de respuestas basadas en la memorización de los contenidos vistos en clase, a encaminarse hacia la promulgación de ejemplos, argumentos y consultas y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Cambios que se observan en la visión de la evaluación:

Docente participante: *“Primero era muy dado a evaluar los contenidos pero ahora le doy también mucha importancia a la participación”* (Testimonio de la muestra).

Asimismo los docentes pasaron de **la administración de contenidos a la participación**, es decir, que cambiaron su forma de acercarse al tablero y a la tiza, para vincularse con estudiantes, promoviendo el encuentro mediante el uso de diversos recursos. Resulta importante destacar que en un primer momento los docentes se preocupaban por administrar los contenidos de clase según el factor tiempo, ahora los docentes se interesan más por la singularidad y las necesidades de los estudiantes, así que prima el interés por la comprensión más que por la administración de conocimientos.

Pero todo lo anteriormente mencionado no tendría sentido si no se reconoce el espacio de clase como un elemento esencial para los procesos de aprendizaje y comprensión. Los docentes dejan de observar el **aula como un simple espacio físico**, para ver el **aula como un espacio comunicativo**, el cual permite la interacción y la participación de los estudiantes.

Docente participantes: *“Es que de alguna manera el espacio de la clase se forma en un escenario donde ellos también puedan apostar a que se están formando como profesionales y que es ese espacio en donde tenemos que empezar a colocar nuestros puntos de vista, aun si son claros o no muy claros, a veces, por lo que tengamos que retrasar algunas cosas. Pero ha sido muy importante que ellos se expresen acerca de lo que no entienden, de qué les gustaría hacer, acerca de cómo conciben la solución de un problema matemático, acerca de cómo entendieron una teoría”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes avanzan hacia el reconocimiento de los aportes de los estudiantes desde su singularidad y hacia la búsqueda de alternativas de acompañamiento, atendiendo a la comprensión, tiempos y particularidades de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Y si bien los docentes reconocen que antes enseñaban lo que sabían (formación profesional o disciplinar), ahora consideran la formación pedagógica como una herramienta esencial para el aprendizaje, como lo expresan:

Docente participante: *“Creo que se debe fortalecer el componente pedagógico en todos los docentes, independientemente de las áreas en que ellos trabajen, [...] Y en cada uno de esos espacios debe haber fortaleza en el docente en cuanto al componente pedagógico, porque creo que si el docente no tiene fortalezas en ese componente realmente se está perdiendo el tiempo en clase, no se está elaborando, aprovechando de una manera eficiente el tiempo de clase”* (Testimonio de la muestra).

Así pues, para los docentes, participar de la investigación se convirtió en una oportunidad para comprender y reconocer sus estilos pedagógicos y, por ende, sus prácticas.

A partir de la reflexión de los docentes se obtienen nuevas formas de planear la clase, cambios en su desarrollo, uso de recursos, evaluación e invitación a la participación, son algunas de las propuestas que los docentes generan ante la problematización de sus prácticas docentes. Reconocer sus estilos de enseñanza les ha permitido observar sus potencialidades, fortalezas y situaciones a mejorar. Y es que “Posiblemente, la reflexión permita al sujeto resignificar ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas disparado por el proceso reflexivo” (Feldman, 1999, p. 100).

Sobre su participación en la investigación los docentes expresan finalmente:

Docente participante: *“Es algo muy valioso porque eso ayuda a los estudiantes en su reconocimiento como personas que realmente son valiosas, y también ayuda al docente con el reconocimiento de cada una de las personas como seres que también merecen su espacio, que también tienen sus capacidades y lleva al docente a reconocer a cada uno de los estudiantes como personas [...] hay un mejor entendimiento de esas cualidades humanas”* (Testimonio de la muestra).

C. Fundamentación educativa: Asimismo, a partir del objetivo ya mencionado (describir el mejoramiento ocurrido) se desglosan hallazgos referentes a avances en la fundamentación educativa de los docentes participantes.

Frente a la **supuesta en escena**, los docentes lograron ser conscientes de la manera de ponerse en escena ante los estudiantes y considerar alternativas de

transformación respecto a las formas como inicialmente lo hicieron (de ubicarse cerca al tablero y lejos de los estudiantes, de no darle importancia a la ubicación, a todo lo contrario). Asimismo, dieron un paso de dejar de ver al estudiante como un contenedor o receptor, a verlo como un ser humano en desarrollo.

Docente participante: *“Entendí la importancia de ver al ser humano por encima de los conocimientos y de los contenidos. Empecé a dejar de ver a los estudiantes ‘como números’ y empecé a verles el rostro y por ahí derecho a reconocermelo yo”* (Testimonio de la muestra).

Desde la **variedad metodológica** los docentes lograron cambios hacia la vinculación con los estudiantes y entre ellos. Dar importancia al trabajo en equipo y a la interacción en el aula de clase como una forma de dar participación en la clase. Todo ello desemboca en estudiantes activos, participativos, quienes entran a formar parte del espacio de clase, como lo expresa uno de los docentes al contrastar el trabajo en equipo realizado en la segunda videograbación con la clase magistral de la primera sesión:

Docente participante: *“En este momento se ve que todos los estudiantes están concentrados, están prestando atención, están atentos al trabajo que se está haciendo, mientras que en la primera sesión, los estudiantes podían estar dispersos, incluso puede que... que ni siquiera hayan estado presentes en clase, en la sesión, eso era algo que yo no podía percibir”* (Testimonio de la muestra).

El uso de metodologías como el trabajo en equipo entre estudiantes permitió a los docentes promover la interacción en el aula de clase y, por ende, un carácter activo entre los ya no asistentes, sino participantes de la sesión y del proceso educativo.

En cuanto a la **magnitud del ejercicio docente**, los participantes lograron reconocer la dimensión humana de su trabajo. Los docentes, gracias al ejercicio de la investigación-acción, fueron conscientes de los estudiantes como seres humanos con vidas, problemas, pensamientos, sentimientos, no simplemente como unos contenedores de información. El hecho anterior llevó a los docentes a identificar el respeto como uno de los asuntos centrales en el encuentro con los estudiantes.

Docente participante: *“La principal cualidad que reafirmo en mí para relacionarme con los estudiantes es el respeto. Siempre he sido, además, de tímido, muy respetuoso y lo sigo siendo. Para mí es muy importante respetar a la otra persona tal como es, entender que está en un proceso de formación y que por lo tanto, mi papel como docente es respetar su proceso”* (Testimonio de la muestra).

Así pues los docentes lograron observar la magnitud de su ejercicio y pensar otras formas de llevar a cabo las sesiones de clase, diseñándolas hasta ajustarlas lo más posible a las intencionalidades de la formación y los intereses de los grupos con los cuales interactúan, ya que el rol del docente modifica en muchas ocasiones el rol del estudiante.

Los docentes también lograron **promover cambios** al analizar entre varios una misma situación a partir de la cual expusieron su experiencia y ahondaron en la importancia de comunicar con los pares las situaciones vividas. El trabajo colaborativo con otros docentes en la investigación promovió la posibilidad de reconocer el colegaje como una forma de reflexión grupal que pocas veces es llevada a la práctica conscientemente.

Asimismo, el dimensionar la importancia de la fundamentación educativa para el ejercicio de la docencia se convirtió en un aspecto esencial para dar un paso de un paradigma tradicional de la enseñanza, al paradigma del aprendizaje durante el proceso de llevar a cabo la investigación.

Pero los logros de los docentes no se quedan en la investigación o en los grupos con los que trabajaban en aquel momento, sino que el gran avance es el continuar la reflexión sobre los cambios logrados hasta el momento y proyectar transformaciones sucesivas con todos los grupos de estudiantes. Asimismo, los docentes destacaron la promoción de los cambios vividos con otros colegas a partir de la divulgación de sus experiencias en la investigación acción-participación, como lo expresaron en las entrevistas finales:

Docente participante: *“Yo a nivel profesional y desde mi vida lo he valorado muchísimo, por eso manifiesto que sería muy rico que muchísimas personas pudieran vivir esta experiencia. De alguna manera lo he compartido con [...] profesores de aquí de la universidad y de otras universidades. Les he dicho que [...] que realmente lo llena a uno de satisfacción, y ojalá que ellos [...] puedan sentir esta felicidad que se siente cuando uno da una clase, o da, no, cuando uno comparte con los estudiantes que es realmente muy satisfactorio”* (Testimonio de la muestra).

Los hallazgos anteriores servirán como punto de partida para próximos proyectos de investigación, que surjan de las propias inquietudes de los docentes, bajo la modalidad de la investigación-acción-participación.

Recomendaciones

La actuación del docente no es un acto aislado que depende exclusivamente de él. El otro polo es la actuación del estudiante. Son dos polos que accionan y reaccionan afectándose mutuamente. De allí que las modificaciones en los es-

tilos pedagógicos que implemente el docente universitario no necesariamente conducen a un resultado predecible o exitoso. Y también es posible que para un grupo de estudiantes funcione adecuadamente y para otro no. Es importante tener en cuenta que la innovación en los métodos del docente en donde los estudiantes pasan al centro del proceso y el profesor ocupa la periferia, tienen resistencias de parte del alumnado ya que están acostumbrados a la tradicional clase magistral y no están dispuestos ni preparados para ser ellos mismos co-directores de su proceso formativo (Rodríguez Izquierdo, 2007, p. 7). Por tanto, es necesario que en futuros proyectos de investigación se incluyan también a algunos estudiantes, además de los profesores, que reconozcan que sus estrategias de aprendizaje pueden ser revisadas y modificadas en conjunto con cambios en las prácticas con los docentes. Una investigación relacionada con este tema en la Universidad de Valencia en la cual indagaron sobre la influencia de los modos de enseñar y evaluar de los docentes en los modos de aprender de los estudiantes (Gargallo López, 2008, p. 428) concluye, entre otras cosas, que los estudiantes ajustan sus estrategias de aprendizaje principalmente en función de lo que hacen los docentes. Aunque también plantea en coincidencia con Rodríguez-Izquierdo, que no todos los estudiantes responden adecuadamente a estrategias centradas en el aprendizaje (Gargallo López, 2008, p. 441).

Si hemos de ser coherentes con la idea que ha tomado predominancia en cuanto a que el estudiante debe ser el centro del proceso y que debe protagonizar su dinámica formativa, es necesario entonces, que en la universidad se lleven a cabo proyectos de investigación en donde los participantes sean los estudiantes. Estos proyectos pueden ayudar a describir y comprender las maneras como el estudiante universitario se adapta (o no) a las diferentes estrategias pedagógicas que usa el docente. Ante el pre-supuesto de que las estrategias orientadas al aprendizaje (en lugar de estrategias orientadas a la enseñanza) implican mejores resultados, es importante explorar lo que realmente sucede con el estudiante, preguntándonos sobre las transformaciones que ocurren en sus maneras de relacionarse con el saber y de abordar su propio proceso formativo.

En relación con lo anterior, si bien no se trata de buscar responsabilidades en las etapas pre-universitarias, resulta interesante indagar qué se está haciendo en la educación media para preparar a los estudiantes en estrategias de aprendizaje, en aprender a aprender y en ser copartícipes de su proceso formativo. Se esperaría que una de las metas centrales de la enseñanza básica y media sea desarrollar habilidades y/o competencias en los estudiantes para que sean eficaces en el aprendizaje.

Al finalizar esta investigación surgen preguntas como estas: ¿Un estilo docente problematizador e investigador de su propia práctica requiere u obliga a que los estudiantes también tengan esas mismas actitudes? ¿Puede un docente

incorporar estrategias orientadas al aprendizaje y tener actitudes críticas frente a su quehacer, con estudiantes pasivos, no dispuestos a ser protagonistas de su proceso educativo?

En la investigación se logra visibilizar la tensión que se da entre la teoría generada desde los ámbitos científicos y el saber práctico de los docentes universitarios. Igualmente se logra ver el “desencuentro” que hay entre lo institucional y la realidad cotidiana del aula de clase. J. Elliott llama la atención sobre la importancia del conocimiento basado en la propia experiencia práctica de los docentes, que en ocasiones se ve sometido a la teoría y amenazado por la generalización de esa teoría en cuanto desconoce la complejidad y las particularidades de las situaciones a las que se ven enfrentados los docentes. De allí que surjan resistencias de parte de los maestros frente a iniciativas que pretenden introducir la teoría (la teoría pedagógica y didáctica) en sus prácticas (Elliott, 2000, p. 64). La investigación-acción cumple entonces un papel importante para salvar esta distancia (entre la teoría generada desde los ámbitos científicos y la práctica cotidiana de los docentes) al buscar mejorar la práctica de los profesores en lugar de crear cuerpos de conocimiento (Elliott, 2000, p. 67).

En la investigación realizada observamos un comienzo o esbozo de trabajo en equipo o colegaje por parte de los docentes participantes en la investigación, mediante la puesta en marcha de entrevistas grupales. Sin embargo es válido hacer énfasis en que el trabajo en equipo no suele ser una actividad usual en la docencia universitaria. Son pocos los espacios que permiten un intercambio comunicativo entre docentes, al menos de una forma organizada o como parte de un currículo o plan de estudios; es por ello que la mayor parte de las reflexiones parten de lo individual pero allí parecen quedarse, su divulgación es poca.

El trabajo en equipo ya sea mediante foros, reuniones, entrevistas permite la creación de espacios de trabajo interdisciplinar entre diferentes agentes de la educación superior para mejorar la práctica pedagógica. ¿Existe realmente un nosotros en la reflexión docente más allá del trabajo individual, el cual permita reconocerse en el otro y buscar estrategias de mejoramiento desde lo colectivo?

Por los motivos anteriormente expuestos y ante la pregunta que surge frente a nuestro trabajo, recomendaríamos a las instituciones de Educación Superior la creación de espacios de reflexión y trabajo en equipo para docentes universitarios. Desde nuestra investigación y el desarrollo de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín proponemos la implementación de Propuestas de Acción Educativas que promuevan el diálogo y la interacción entre docentes.

En un comienzo justificamos la necesidad del tipo de investigaciones acción-participación en el mundo educativo, debido a la falta de formación pedagógica de los docentes universitarios; sin embargo, consideramos que esta carencia

puede ser observada por la IES como una oportunidad. Si bien los docentes participantes no tienen una formación pedagógica o didáctica, al menos no de forma académica, los docentes reconocen y valoran la reflexión como una forma de pensarse como educadores y de formarse en correlación con otros creando o generando una propuestas para superar la anterior situación.

El término investigación-acción se convierte para los docentes de la muestra significativa en una posibilidad para mejorar. La reflexión se observa como un medio de adquirir nuevos conocimientos y fortalezas sobre sus formas de actuar y prácticas docentes.

Conclusiones

Los docentes justificamos nuestra manera de actuar desde discursos que elaboramos a partir de nuestras creencias y visiones, y desde nuestra misma experiencia como estudiantes. Solemos mantener nuestra práctica docente sin variaciones porque estamos convencidos de que son eficaces. Las maneras vigentes de “evaluar a los estudiantes” no permiten poner en duda fácilmente nuestras prácticas. Por ello son necesarios ejercicios como el realizado en el presente proyecto en donde los docentes tuvieron la oportunidad de observarse a sí mismos en acción, en un antes y un después que les permitió descubrir otras maneras de interactuar con los demás actores y componentes del acto educativo. En este tipo de investigación, la evaluación tal como se realiza actualmente queda una vez más en entredicho. La evaluación que se da en términos cuantitativos, que examina resultados y no procesos, y que se orienta a constatar adquisición de conocimientos está en una dirección opuesta a prácticas educativas centradas en el aprendizaje.

Reconocer el estilo pedagógico por parte de cada docente significó para la investigación la posibilidad que tienen los docentes de ser conscientes de su práctica. Asumir y reconocer el propio estilo posibilita el reconocimiento de aciertos y desaciertos en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, ya que el estilo es una construcción cotidiana, modificable según aspectos como la dialéctica del propio pensamiento. Destilarlo en ciertas condiciones, expresa un toque de convicción por la práctica, de comprensión del contexto y respeto hacia los otros.

Los docentes participantes reconocieron tanto la importancia del saber específico, como el pedagógico, los cuales al complementarse cualifican el quehacer del docente. Si bien, la mayor parte de los docentes considera que su formación disciplinar es bastante buena, también reconocen que no poseen formación en pedagogía, ante lo cual afirman que el trabajo en equipo, la reflexión, las lecturas y la participación en proyectos de investigación acción-participación permite consolidar una fundamentación educativa esencial para su quehacer.

Sin embargo, más allá de la formación disciplinar y pedagógica, los docentes se interesan y preguntan sobre la relación con el otro (el estudiante) y su proceso de aprendizaje, comprensión y asimilación de conocimientos, hechos que implican el reconocimiento de las diferencias y el carácter heterogéneo de los estudiantes en el aula de clase.

La reflexión fue el elemento central que permitió a los docentes reconocer sus estilos y problematizar sus prácticas de enseñanza. Fue gracias al proceso reflexivo que se abonó el camino para comprender el aula como conjugación cultural, dadas las singularidades humanas y los múltiples intereses de los participantes. Ser conscientes de su hacer y cuestionarse sobre este permitió a los docentes generar cambios positivos en sus prácticas educativas.

El trabajo mediante videos que fueron observados y analizados por los docentes participantes fue una herramienta esencial para desencadenar la problematización por parte de los docentes. Como ellos mismos lo plantearon la evocación de la puesta en escena, la planeación de la sesión y la posibilidad de verse grabados, promovieron en ellos la reflexión, con diferencias expresadas en el papel de las creencias, el conocimiento de sí mismos, el dominio del saber y el paradigma en el cual se sitúan.

Como lo expresábamos en el anterior apartado, para los docentes fue crucial generar diferencias ideológicas, metodológicas y de planeación entre el paradigma tradicional de la enseñanza y el paradigma del aprendizaje.

Problematizar la práctica de enseñanza y problematizarse, dejó como apreciación común en los docentes participantes, la apuesta por el desarrollo de las personas, principal fin del proceso educativo. De aquí la invitación a implementar estrategias para formar sin asfixiar, orientar sin conducir y acompañar sin rotular.

Es importante resaltar como parte de las conclusiones un hallazgo no esperado como parte de la investigación, pero el cual fue trascendental para quienes realizaron la pasantía de investigación, puesto que la experiencia aportó a los maestrands pasantes su propio protagonismo, en tanto reflexionaron sobre sí mismos, cuestionaron sus posturas pedagógicas, enriquecieron sus discursos y también alcanzaron a saber qué destilan en sus prácticas.

La toma de distancia por parte del docente que le permite observarse en la videograbación de una sesión de clase y observar la interacción con los estudiantes y entre ellos, moviliza la reflexión acerca de su práctica y de su relación con los diferentes aspectos del proceso formativo, le permite resignificar concepciones y replantear roles y responsabilidades tanto del mismo docente como del estudiante, y abre un campo de innovación y experimentación de nuevas prácticas pedagógicas en un escenario de altas y constantes exigencias de calidad en la educación superior en función de la formación integral de los estudiantes.

Los saberes específicos y pedagógicos son privilegiados y valorados de diferentes maneras por docentes; de hecho el saber pedagógico está ausente de las preocupaciones y del discurso de algunos docentes. Sin embargo, el reconocer las dinámicas y las necesidades del otro que aprende y que hace sus propias construcciones permite al docente reconocer la importancia del saber pedagógico y de su incorporación en la configuración del acto educativo.

Bibliografía

- Acevedo, J.C. et al. (2001). Características atribuidas a los maestros reconocidos como los mejores por sus estudiantes en la Universidad de Medellín. Una lectura desde el ser, el hacer y el saber. Medellín, Colombia: Maestría en Educación Universidad de Medellín en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana.
- Bogdan, R. & Taylor, S.J. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). El aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, España: Morata.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gargallo López, B. (2008, Septiembre-Diciembre). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. Revista Española de Pedagogía, LXVI, No. 241, pp. 425-446.
- Jimeno Sacristán, J. (2002). Educar y convivir en la globalidad. Madrid, España: Morata.
- Grisales, L. M. & González, E. M. (2009, Agosto). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. Educación y Educadores, Vol. 12, No. 2, pp. 77-86.
- Jimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículo. (3a ed.). Madrid, España: Morata.
- Patiño, L. & Rojas, M. (2009, Abril). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Educación y Educadores, Vol. 12, No. 1, pp. 93-105.
- Rodríguez, R. M. (2007, Agosto). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 10, No. 1, pp. 1-8.
- Suárez et al. (2005). Estilos Pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos Universitarios. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Vincenzi, A. D. (2009, Agosto). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio de profesores universitarios. Educación y Educadores, Vol. 12, No 2, pp. 87-101.

El reportaje: un género híbrido, omnívoro y totalizante*

Andrés Alexander Puerta Molina**

Recibido: julio 5 de 2011

Aprobado: 20 de septiembre de 2011

RESUMEN

El reportaje es el género máximo del periodismo, un depósito de posibilidades múltiples que combina diferentes formas de narración que van desde el periodismo hasta las manifestaciones artísticas como la literatura, el cine, el ensayo, etc. Es un género que, como la novela, tiene un afán totalizante, pretende resolver todos los in-

terrogantes de una historia y por eso realiza una investigación rigurosa, que le permite ser una excelente fuente de consulta para los investigadores y una forma de dejar testimonio, una huella histórica.

Palabras clave: reportaje, periodismo, literatura, entrevista, crónica.

* Hace parte de la investigación titulada *Una recuperación del olvido para el escritor de los olvidados. Análisis del periodismo narrativo de José Antonio Osorio Lizarazo*, presentada en la Universidad de Antioquia para optar al título de magíster en literatura colombiana.

** Comunicador social-periodista, magíster en Literatura Colombiana. Investigador en las áreas de periodismo, literatura, periodismo narrativo y redacción de textos. Docente de tiempo completo de la Universidad de Medellín, editor de la revista *Anagramas*. Correo electrónico: andrespuerta@udem.edu.co

The report: a hybrid genre, omnivorous and totalizing

ABSTRACT

The report is the principal genre of journalism, a deposit of multiple possibilities that combines different narrative forms ranging from journalism to art forms such as literature, film, essay, etc. It is a genre that, like the novel, has a totalizing intent; it aims to resolve all questions of history

and thus performs a thorough investigation, making it an excellent reference source for researchers and a way to leave testimony, a historical trace.

Key words: feature, journalism, literature, interview, chronic.

Introducción

El reportaje es hijo de la crónica y la entrevista, y tiene una notable influencia del cine. Además, por su afán totalizante, es el género mayor del periodismo, el que permite dejar testimonio de los hombres y su época. Su rigor investigativo lo convierte en una fuente de consulta fiable para los investigadores de cualquier disciplina, que ofrece declaraciones, datos, cifras y, sobre todo, respuestas derivadas del análisis.

Algunos teóricos, como Daniel Samper Pizano, en su *Antología de grandes reportajes colombianos*, sitúan su origen en Colombia, en la década de 1950. No obstante, estudiosos como Juan José Hoyos, afirman que nació con un relato, que parece una novela, de Francisco de Paula Muñoz Hernández, un escritor nacido en Medellín en 1840. En 1873, Muñoz participó en la investigación de un asesinato que conmovió a la ciudad en el sector hoy conocido como La Agucatala. El texto fue publicado en 1874 por la Imprenta del Estado con el nombre de *El crimen de Agucatala*. Este texto es considerado un reportaje por la minuciosidad de los detalles, por la cantidad de fuentes y por el vigor narrativo que le imprime Muñoz Hernández.

Ese primer ejercicio aislado fue continuado por muchos escritores que encontraron en el periodismo una manera de ganarse la vida a través de la palabra; pero la mayoría no utilizó la prensa para escamparse, sino como una manera de mantener el compromiso estético que habían adquirido con la escritura.

Estos escritores hicieron crónicas, entrevistas, relatos y reportajes con unas fronteras borrosas, difusas, difíciles de delimitar; pero existen unas características que nos ayudan a entender la diferencia entre estos géneros diversos. La narración es uno de los puntos divergentes entre el reportaje y la crónica, ya que el reportaje privilegia las acciones, está sustentado en los hechos. Hay una gran cantidad de situaciones que se van presentando y que configuran un universo completo, una historia que no deja ningún cabo suelto. Para conseguir este rigor se vale de la investigación y de técnicas narrativas propias de otras disciplinas, se nutre de diferentes fuentes y por eso es omnívoro. En cambio, la crónica puede sustentar su fuerza en la elaboración del lenguaje, en la descripción alimentada por los adjetivos y los sustantivos.

Gonzalo Martín Vivaldi (1993) dice que el reportaje es un relato “esencialmente informativo, libre en cuanto a tema, objetivo en cuanto a modo y redactado preferiblemente en estilo directo, en el que se da cuenta de un hecho o suceso de interés actual y humano” (p. 394). Carlos Marín, en su *Manual de periodismo*, editado por la editorial Grijalbo (2003), dice que es “un género complejo, que suele contener noticias, entrevistas o crónicas, así como recursos de otros géneros literarios, como el ensayo, la novela corta y el cuento. Los reportajes amplían,

complementan y profundizan la noticia para explicar un problema, plantear y argumentar una hipótesis o contar un suceso. Aportan elementos sustanciales para explicar el porqué de los hechos; el reportaje investiga, describe, informa, documenta". Allí radica su versatilidad, en esa oportunidad de combinar, integrar y ahondar, sin perder su horizonte, su naturaleza propia; en permitir que los investigadores, a pesar de sus límites difusos, puedan diferenciarlo de otras formas periodísticas.

Es el género periodístico que mayor esfuerzo requiere, el que más investigación demanda. Reconstruye un hecho, un proceso, la vida de un personaje, la historia de un lugar, aquel que responde a todos los interrogantes, que no deja cabos sueltos, que, además, usa un lenguaje creativo, aquel que engloba y cobija a las demás formas periodísticas. Tiene algo de noticia cuando produce información, cuando revela; de crónica, cuando relata un fenómeno; de entrevista, cuando reproduce opiniones de las fuentes o fragmentos de diálogos con ellas. Que también, aunque en menor medida, tiene algo de análisis, en sus afanes de interpretar hechos y de editorial, artículo y crítica cuando el autor juzga lo que cuenta y explica; sin embargo, el reportaje no es un simple depósito de posibilidades múltiples o un *collage* de géneros diversos. Al contrario, es plural en elementos, diverso en orientaciones y énfasis, puede transformarse de acuerdo con los vicios o virtudes de sus autores, como lo define Gabriel García Márquez: "Es la reconstrucción minuciosa y verídica del hecho, es decir, la noticia completa, tal como sucedió en la realidad para que el lector, la conociera, como si hubiera estado allí. El reportaje posee el carácter informativo y totalizador" (García Márquez, 1996, p. 3).

Caracterización

Hay una gran confusión en la caracterización de este género, por ejemplo, se le confunde con la crónica; esta problemática la plantea Daniel Samper Pizano (2001) en su *Antología de grandes reportajes colombianos*

Muchas veces resulta difícil separarlo por completo de sus progenitores. Son fronteras borrosas las que se tienen entre ellos, y con frecuencia se escriben notas que podrían ser reportajes acronizados o entrevistas con rasgos de reportaje. A su vez, son distintos los tres de la noticia directa, austera e impersonal, donde no queda espacio para intentar formas más complejas de comunicación o lucimiento. (Samper, 2001, p.14).

Pero uno de los puntos que lo diferencia es que la crónica no necesariamente transita por el pasado, presente y futuro de un tema, el reportaje sí. Es decir, el reportaje presenta contextos, y si la investigación es muy rigurosa (como debe ser), hasta puede aventurar posibles consecuencias. Una crónica puede escribirse con el saber propio del cronista, no necesita de la investigación, por lo menos esto puede hacerse con una crónica que remita a lo anecdótico, a la vivencia de un personaje. Para Patricia Nieto, la principal diferencia entre crónica y reportaje

radica en que el segundo siempre se remonta a los antecedentes y aventura conclusiones acerca de un hecho; la crónica, no necesariamente.

Para realizarlo es un requisito la investigación. Algo que deja claro Daniel Samper en el rastreo bibliográfico para construir el prólogo de la *Antología de grandes reportajes colombianos*

Señala Ferguson que “los mejores reportajes resultan cuando el reportero ha acumulado un material tres veces mayor del que puede usar”. Y añade algunos consejos más para los reporteros jóvenes: “la próxima vez que le asignen una entrevista formal, no hable sólo con el sujeto asignado; converse también con algunos de los amigos y enemigos de él. [...] Usted tendrá más lectores si escribe acerca de gente más que de situaciones. [...] Si logra captar firmemente a su personaje, esto brillará a través del material terminado”. (Editor and Publisher, vol. 101, No.45, 9 de noviembre de 1968, p. 40).

Se caracteriza, con respecto a otros géneros, por su diversidad funcional, temática, compositiva y estilística, ya que es un género muy versátil y puede incorporar, combinar múltiples procedimientos y recursos de escritura, absorber en parte o del todo otros géneros periodísticos y además puede asimilar parcial o totalmente géneros literarios y artísticos como la novela, el ensayo, el cuento, el cine o el teatro.

Eduardo Ulibarri (1944) afirma que el éxito en el reportaje “Depende de muchos requisitos, de la ciencia, debe tomar la práctica sistemática, el afán de comprobación, la voluntad de ahondar en la realidad del arte, su gusto por el asombro, su atrevimiento, su irreverencia, su fascinación y nunca debe alejarse de la ética ni de la responsabilidad (Ulibarri, 1944p. 48).

Juan José Hoyos, en uno de los textos más completos acerca del reportaje colombiano, titulado *Literatura de urgencia*, gracias a una expresión utilizada por Álvaro Cepeda Samudio, desarrolla estos conceptos y afirma que el reportaje es “pura poesía de acción”, pura “poesía de los hechos”. Es decir, no requiere de la retórica elaborada de la crónica, no está recargado de adjetivos, en él predomina la presencia de los verbos. Para Hoyos la gran conclusión es que la diferencia entre reportaje y crónica es que el primero “eliminó sus contaminantes poéticos”, también puede tener una elaboración del lenguaje, unos juegos literarios, pero lo básico serán las acciones. Es como el cuento, al que se le puede dar intensidad, a través de la historia o a través del lenguaje; en la crónica se puede optar por construir un texto atractivo por su lenguaje; en el reportaje es necesario que sea la historia, que sean los hechos los que defiendan su calidad.

Hoyos agrega que un “buen reportaje nunca te hace aburrir, como una buena novela” (Hoyos, 2003, p. 12). Para él, el reportaje busca captar una historia con todos sus detalles, retratando de paso sus personajes, sus ambientes, recreando el drama que hay detrás de los hechos que se narran. Por eso considera que tiene ese afán totalizador. Para este investigador “es un punto de encuentro

entre el periodismo, la literatura, la antropología, la historia, el arte y muchos otros campos del conocimiento ligados a las ciencias humanas" (Hoyos, 2003, p. 10) El texto *Literatura de urgencia* reivindica, como ya lo ha hecho Gabriel García Márquez, al reportaje como el género máximo del periodismo, aquel que abarca los demás y que requiere tales condiciones en su escritura que, como ha manifestado el Nobel colombiano, podría considerarse un género literario.

Entre 1870 y 1930 se dio un gran desarrollo del reportaje en Colombia; fue la conjunción de diferentes formas y fuentes que condujeron a la creación de un género con una amplia libertad expresiva. Autores como: Porfirio Barba Jacob, Eduardo Castillo, José Antonio Osorio Lizarazo, José Joaquín Jiménez, Felipe González Toledo, Gabriel García Márquez, Germán Pinzón o Germán Castro Caycedo, entre otros, ayudaron al desarrollo de un género que reconstruye acciones humanas, hechos en los que intervienen personas, que se convierten en una representación de la vida y por eso no dependen, como la noticia, de la novedad, sino de la calidad humana del relato, que no tiene una fecha de caducidad definida, que puede perdurar en el tiempo.

El valor del reportaje es, en gran medida, esa huella que deja, el conocimiento que transmite. El reflejo de las costumbres de una época, de las formas en las que se comportan los seres humanos en un momento determinado, un instante fotografiado, de forma reposada, por la sensibilidad del reportero.

Bibliografía

- Cepeda Samudio, A. (1977). Antología. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Cortázar, J. (2000). Algunos aspectos sobre el cuento. En: El elegido y otros cuentos. Impresos El Día.
- Ferguson, T. (1968). Editor and Publisher. Vol 1001. No 45. 9 de noviembre.
- García Márquez, G. (1997). Periodismo: el mejor oficio del mundo. Palabras pronunciadas ante la 52a. asamblea de la Sociedad Interamericana de Prensa en Los Ángeles, California, el 7 de octubre de 1996; el texto forma parte de la Biblioteca de la Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano.
- Gargurevich, J. (1989). Géneros periodísticos. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente,
- Hoyos, J.J. (1997). Periodismo y literatura: el reportaje en Colombia 1870-1970. Medellín: Centro de investigaciones. Facultad de Comunicaciones.
- Universidad de Antioquia. Especialización en Periodismo investigativo.
- Hoyos, J. J. (2003). Literatura de urgencia. Medellín: Universidad de Antioquia, Legado del Saber, Vol. 13.
- Hoyos, J. J. (2003). Escribiendo historias el arte y el oficio de narrar en el periodismo. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Marín, C. (2003) Manual de periodismo. México: Grijalbo.
- Martín Vivaldi, G. (1993). Géneros periodísticos. España: Grijalbo
- Samper Pizano, D. (2001). Antología de grandes reportajes colombianos. Bogotá: Aguilar.
- Ulibarri, E. (1994). Idea y vida del reportaje. Medellín: Trillas.
- Vivaldi, G. (1981). Géneros periodísticos. Madrid: Paraninfo.

Historias de rojos y azules: los partidos políticos tradicionales colombianos desde la Independencia hasta mediados del siglo XIX*

Óscar Andrés Moreno Montoya**

Recibido: 14 de junio de 2011

Aprobado: 28 de septiembre 2011

RESUMEN

Con el propósito de aportar al debate de las ideas políticas en Colombia en el marco del Bicentenario, se plantea una mirada al desarrollo de los partidos políticos tradicionales en Colombia, destacando el papel preponderante que en ese proceso desempeñaron las ideas de la Ilustración y del liberalismo moderno de finales del siglo XVIII y de principios del XIX, y que fueron claves en el desarrollo del proceso de independencia neogranadino y, eventualmente, latinoamericano; igualmente, es in-

terezante resaltar el conjunto de ideas que antecedieron la consolidación formal del bipartidismo colombiano que tuvo lugar al final de la década de 1840, destacando, por último, el papel de la prensa como agente movilizador de ideas y como plataforma de lanzamiento de los programas e ideologías asumidas por el bipartidismo colombiano en sus años iniciales.

Palabras clave: partidos políticos; prensa; clases sociales; independencia; violencia política.

* Este artículo es producto del trabajo desarrollado al interior de la Línea de investigación en Historia y política del Grupo Historia Contemporánea de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, enero-junio de 2011. Hace parte de las reflexiones que las cátedras de Historia de Colombia han suscitado y de algunas preguntas elaboradas en torno al Bicentenario, las cuales han hecho parte de una agenda investigativa propia que se ha extendido a la Línea.

** Historiador - Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia y docente de cátedra de los pregrados de Ciencia Política, Antropología y Periodismo de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: omorenomontoya@hotmail.com

A history of reds and blues: traditional Colombian political parties from Independence to the mid-19th century

ABSTRACT

With the aim of contributing to the debate on political thought in Colombia at the turn of the Bicentenary, this article focuses on the development of Colombia's two traditional political parties, highlighting the central role that the ideas of the Enlightenment and modern liberalism played in this process at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, and which were also key in the development of New Granadan and, eventually, Latin American Independence. Equally, it

is important to focus on the conjunction of ideas that preceded the formal consolidation of the two party system at the end of the 1840s, and to highlight the role of the press as an agent for mobilizing ideas and as a platform for the launching of the political programmes and ideologies adopted by the Colombian two party system in its early years.

Key words: politics parties; press; social classes; independence; politic violence.

*Se es ante todo de su clase, antes de ser de su opinión.
Pueden oponérseme, sin duda, individuos;
hablo de clases; solo ellas deben ocupar la historia.*

A. TOCQUEVILLE (*Ancien Régime*)

Introducción

En el período de tránsito del orden colonial a la Independencia y posteriormente a la etapa republicana, es preciso advertir que el proceso que se gestó en suelo americano, aunque estuvo alentado por los sucesos acaecidos en Europa y más precisamente en la metrópoli, adquirió una singular identidad a partir de lo sucedido en cada uno de los lugares en los que los debates de la independencia y la libertad tuvieron resonancia, lo cual, a su vez, desencadenó una dinámica muy propia en estas sociedades tradicionales alejadas de los marcos europeos¹.

La génesis de los partidos políticos en Colombia se modeló a partir de la influencia de toda una serie de cambios que, aunque lentos, manifestaron la posibilidad de nuevos tipos de expresión y organización política que por la vía del liberalismo cuestionaron el poder absolutista, dando lugar a una diada de ideas marcadas por la acentuada diferenciación entre los sectores políticos neogranadinos favorables a la conservación del régimen monárquico español y las porciones de ciudadanos cercanos a la implantación del orden liberal que ya había marcado la pauta revolucionaria en Europa y Estados Unidos. Lo anterior condujo a la división de algunos sectores de la elite neogranadina y puso en juego, además, sus intereses económicos bajo la defensa de cualquiera de estas posiciones políticas, que más adelante fueron primordiales en la estructura ideológica que asumieron los partidos Liberal y Conservador.

Es conveniente mencionar, antes de entrar en materia, que el objetivo último de este análisis no descansa en la pretensión de desvelar el entramado ideológico que alimentó el nacimiento del Partido Liberal y del Partido Conservador, sino que se formula como un acercamiento que permita entender algunas de las razones por las cuales en Colombia se ha vivido una violencia sistemática que ha generado un panorama de confrontación por las vías partidistas, que ha insertado, de manera paulatina, en sus dinámicas de guerra y odio a las diversas clases sociales colombianas.

¹ Según José Luis Romero, esa situación americana “desencadenaba también unas corrientes de ideas estrictamente arraigadas a aquellas situaciones que, aunque vagamente formuladas y carentes de precisión conceptual, orientan el comportamiento social y político de las minorías dirigentes y de los nuevos sectores populares indicando los objetivos de la acción, el sentido de las decisiones y los caracteres de las respuestas ofrecidas a las antiguas y nuevas situaciones locales” (Romero, 1985, p. 9).

No puede obviarse que los distintos tipos de violencia que ha vivido Colombia obedecen a períodos concretos de la historia en los que los actores y directos implicados en la confrontación han camuflado su accionar. Tampoco puede desconocerse la responsabilidad de los partidos políticos tradicionales como promotores de los muchos odios heredados que se convirtieron en acicate para la eliminación de todos aquellos que hicieran parte del partido contrario.

Pensamientos anteriores a la Independencia

Sugerir que fue apenas a mediados de siglo cuando pudieron vislumbrarse los cimientos de lo que sería la conformación bipartidista de la Nueva Granada sería obviar el hilo conductor que demarcó los antecedentes y los elementos contextuales que dieron pie a la escisión ideológica y que, finalmente, desencadenaron en la consolidación de los partidos. Los hombres de la Nueva Granada no estuvieron desde siempre en la misma franja de pensamiento político, sino que el conjunto de individuos interesados en la política, antes de la existencia misma de los partidos tradicionales, fueron permeados por una serie de pensamientos que se modelaron desde el siglo XVIII. Inclusive, podría pensarse que la existencia de un movimiento disidente al régimen monárquico en la Nueva Granada se origina desde finales del siglo XVIII, momento en el que las clases ilustradas se hacen receptoras de ideas liberales provenientes de los movimientos revolucionarios de Norteamérica y Europa.

El influjo de la Ilustración y la búsqueda de la modernidad política como reflejo de las sociedades avanzadas en Hispanoamérica condujo a que en el cuadro de incertidumbres que tomaba forma aún antes de la caída de la monarquía hispana en 1808 se presentaran divisiones en las elites americanas frente al poder absoluto del monarca (Romero, 1985, p. 76). Ante tal situación la habilidad de los hombres de la Nueva Granada no se hizo esperar; sus primeros intentos de organización política estuvieron dirigidos a “imaginar un nuevo régimen” bajo las formas de representación política que inauguraron las juntas de gobierno que se crearon en los albores de la Independencia (McFarlane, 2002, p. 76).

Al valor de las instituciones políticas que se crearon en el calor de la Independencia —como las juntas de gobierno—, al igual que el papel de control que cumplieron los cabildos y las redes parentales que sustentaron las bases de dominación en ese tránsito de órdenes: colonial-independentista-republicano, deben sumarse las ideas científicas y políticas de la Ilustración. Señala McFarlane, que ya desde comienzos de 1790 el pensamiento ilustrado estimuló a miembros de la elite criolla neogranadina. Su intención buscó “ver a la Nueva Granada como una patria con la cual identificarse, y les proporcionó un enfoque novedoso para pensar acerca del futuro” (McFarlane, 2002, p. 57) y de la relación con España bajo pautas alternativas a los lazos de sumisión propios de la dinámica colonial.

Las nuevas preguntas por la soberanía, por la ciudadanía y la representación política, que se materializaron a través de la conformación de las juntas de gobierno y los cabildos, fueron consolidando posiciones respecto al poder, en las que se mezclaban los intereses de los sectores más influyentes de la sociedad neogranadina. En tal sentido, resulta interesante mencionar a Margarita Garrido para tener un referente más claro de lo que puede considerarse como un germen de los partidos en Colombia en los albores del XIX. En la descripción realizada por la autora de un partido durante la coyuntura de la Independencia, destaca que su formación se

[...] iniciaba con reuniones y con la preparación de pasquines que se pegaban en los muros de las ciudades. Estos partidos, con características similares a las tertulias, estaban constituidos por grupos pequeños que tenían las mismas características que las de los clubes sociales [...] Se diferenciaban de las tertulias en que éstos debían convocar una base de apoyo popular más amplio (Garrido, 1993, p. 285).

De esa manera, las ideas y la nueva organización política se consolidaba desde muy diversos ámbitos; sus diferencias partían de la identificación de enemigos comunes pero sin tener aún una claridad frente a las ideas compartidas.

En los años iniciales de la Independencia, la política —tal y como lo menciona Garrido— no estuvo determinada por la fuerza de partidos políticos. Por el contrario se basaba en una amplia red de lealtades y rivalidades que se habían construido, desde la Colonia; una serie de viejas facciones predominaban en la política y planteaban sus intereses al calor de sus actuaciones (Garrido, 1993, p. 340).

Para explicar el nacimiento de los partidos políticos en Colombia, algunos han acudido a destacar la tendencia doble que comenzó a modelarse durante la Independencia, ya que en ella “hicieron explosión las tesis de libertad política y de autonomía del individuo que constituyen la esencia de la escuela liberal. Por contraposición quedaba configurado el conservatismo: en él irían a situarse los amigos del poder autoritario y los escépticos acerca de la sabiduría atribuida a la razón” (Molina, 1982, p. 13). Asimismo, se ha tomado el año de 1826 para dar cuenta de la división de poderes en torno a los dos grandes prohombres de la historia política colombiana: Bolívar y Santander, a partir de los cuales se fueron definiendo parcialidades políticas y proyectos de partidos nostálgicos; unos bolivaristas ceñidos a la figura de la autoridad y unos santanderistas adheridos a los principios de la Constitución y la democracia (Molina, 1982, p. 14).

En tal sentido, sería quizá una exageración hablar de unas tendencias políticas inscritas en un proyecto nacional unificado o, al menos, concertado desde una oligarquía de carácter nacional; por el contrario, tal y como lo menciona Fernán González, citando a Jaime Jaramillo Uribe y Margarita Garrido, lo que

existía era una “red protonacional de poderes que preparaban esa construcción, aunque ellas no cubrían homogéneamente a todo el país” (González, 2006, p. 17). Sin embargo, aquellos lugares en los que comenzaron a aparecer tendencias políticas a favor o en contra del poder colonial o adscritas a los personalismos militares de la época fueron determinando la negociación del poder y ciertas formas de organización y grados de articulación entre elites y sectores populares, evidenciando de ese modo las “interacciones entre instituciones centrales, poderes regionales y locales y entre estratos sociales, elites locales y sectores subalternos” (González, 2006, p. 21), lo cual constituyó una base importante para la organización de los partidos políticos a mediados del XIX.

Una precisión necesaria

Teniendo presente la realidad política que caracterizó el período anterior a la consolidación de los partidos, cobra un particular interés la conceptualización que se mantiene en este texto de la noción partido político, para entender la naturaleza de las organizaciones partidistas de esa época en Colombia. En tal sentido, este concepto parte de la consideración de que en el momento en que el conjunto de soluciones y respuestas que definen el accionar político de una facción de pensamiento se torna global, al punto de estructurar propuestas holísticas avaladas por un consenso significativo de la sociedad y sustentadas por un cuerpo ideológico; entonces, se puede hablar de la existencia de un partido político. De acuerdo con lo anterior, nos podríamos preguntar: ¿desde qué momento se puede hacer referencia a la existencia de partidos políticos en la Nueva Granada? Las visiones más generales apuntan a la conformación de los partidos políticos tradicionales a mediados del siglo XIX, momento en el que el ideario conservador y el programa político del liberalismo fueron expuestos en los órganos informativos y proselitistas de los ideólogos políticos.

Pero, antes de empezar a discernir sobre la existencia de estos protopartidos políticos es importante aclarar el carácter coyuntural y mutable de todos los tipos de facciones que circundaron las agitaciones políticas del siglo XIX, tal y como lo explica Germán Colmenares en su texto *Partidos políticos y clases sociales*:

Los partidos políticos, por ejemplo, no constituyen entidades históricas inalterables ni menos aún seres corpóreos que puedan ser objeto de un proceso condenatorio, ni conceptos metafísicos de tal naturaleza que puedan ser conjurados o abolidos. Su acción está encuadrada dentro de circunstancias concretas y, por lo tanto, irrepetibles. Su composición mínima puede variar dentro de ciertos límites, según los intereses que el partido tienda consciente o inconscientemente a prohijar. Si existen algunas constantes por las que pueda identificarse un partido, esto no quiere decir que su esencia permanezca inalterable (Colmenares, 2008, p. 12).

El nacimiento del bipartidismo desde la prensa

Los movimientos periodísticos y partidarios de 1848 y 1849 dan cuenta de la visión retrospectiva que tenían sus líderes del devenir político neogranadino y los orígenes mismos de sus partidos. Tanto liberales como conservadores escribieron versiones particularizadas acerca de la metamorfosis ideológica de la primera mitad de siglo y se encargaron de publicarlas en sus periódicos, que jugaban un papel protagónico en la labor de adoctrinamiento de sus simpatizantes y electores.

Fue así, como Mariano Ospina Rodríguez publicó en los ejemplares tres, cuatro y cinco del periódico *La Civilización* lo que para el conservatismo era la historia del bipartidismo en la Nueva Granada:

Hemos visto que esos partidos jamás se han reproducido; hemos visto que la Nación ha estado siempre dividida, partida en dos, siempre, pero siempre de distinto modo. Los partidos jamás se han reproducido porque la cuestión ha sido siempre distinta, distinta esencialmente. Los partidos no se han reproducido, porque las causas de la división no se han reproducido, han ido variando [...] la cuestión de los realistas a los independentes era la cuestión de la independencia, era la cuestión nacional: la cuestión de los centralistas a los federalistas era la cuestión de la forma de Gobierno, era la cuestión política: la cuestión de los bolivianos a los liberales era la cuestión de Bolívar, era la cuestión personal: ¡[sic] hoy, entre conservadores ¡[sic] rojos ¿cuál es la cuestión? ¿Es la independencia? ¿Es el centralismo? ¿Es Bolívar? (Ospina, 1849, N° 5).

Por su parte, el liberalismo optó por una división enfocada en las cabezas de partido. Aún hoy, el Partido Liberal atribuye al siglo XIX la existencia inicial de un Partido Patriota contrario a un Partido Regentista; un Partido de Artesanos y Chisperos que se oponía a un Partido Neorrealista y Regentista; un Partido Piñerista enfrentado a un Partido Toledista en Cartagena; un Partido Nariñista y Devarguista, Carbonellista y Piñerista contra el Partido de Notables, Frondistas y Oligarcas; el Partido de los Pateadores en oposición al Partido de los Carracos; un Partido liberal independentista y, posteriormente, un Partido santanderista en contravía del Partido boliviano².

El conservatismo condenó fuertemente la manera personificada y caudillista que debieron utilizar los liberales para construir su propia historia partidista. En el ejemplar número tres de *La Civilización*, Mariano Ospina R. escribió en contra de la taxonomía partidista liberal:

Hai [sic] quien suponga, que la República ha estado constantemente dividida en dos bandos que combaten cerca de 40 años. Hai [sic] quien, suponiendo que los hombres que han encabezado los partidos en el país han sostenido siempre los mismos principios cree que un partido puede ser conocido por el nombre del jefe que lo encabezó alguna vez. (Son estas) opiniones todas mui [sic] erróneas, ¡[sic] que la historia desmiente (Ospina, 1849, N° 3).

² Partido Liberal Colombiano. (2009). "El liberalismo antes del liberalismo" (en línea). (Consultado 3 de diciembre, 2009).

Sin embargo, sería erróneo afirmar que el Partido Liberal y el Partido Conservador encuentran filiaciones congruentes con las viejas facciones políticas. Al contrario, para mitad de siglo, los oponentes políticos solían buscar lazos que relacionaran los nuevos idearios partidistas con antiguas corrientes como método de desprestigio. Fue por ello que en *La Civilización*, Mariano Ospina y José Eusebio Caro firmaron una declaración conservadora que se hizo histórica por la definición de fronteras ideológicas: “El Partido Conservador no es lo mismo que el partido boliviano de Colombia ni ninguno de los viejos partidos de este país. Nosotros no reconocemos como Partido Liberal rojo al Partido Liberal de Colombia, ni al que restableció en la Nueva Granada el orden constitucional” (Ospina, 1849, N° 9).

Anteriormente, ya habían abordado la discusión en el mismo periódico: “¿Los partidos liberal i [sic] boliviano eran la continuación de los federalistas i [sic] centralistas de la primera época? Evidentemente no. Los principios de la contienda eran diversos i [sic] los hombres que habían figurado en los bandos de la Nueva Granada se habían alistado indistintamente en los que dividían a Colombia”. (Ospina, 1849, N° 3). Lo que sí es evidente es que en los cimientos de cada uno de los partidos yacen características esenciales que encuentran puntos continuados en relación con las viejas facciones; es por eso que durante la primera mitad del siglo XIX se puede identificar un proceso de fundición en el que los contrarios de una contienda no eran necesariamente los mismos de otra. Así, no todos los independentistas se alinearon en las filas de federalistas, y no fue raro encontrar en las listas del conservatismo a un viejo santanderista.

Por otra parte, desde la instauración de la República de la Nueva Granada, no hubo una consolidación institucional, social o ideológica que permitiera hablar específicamente de partidos políticos, sino meramente de corrientes políticas transitorias. Por lo anterior, se puede considerar lo siguiente:

Es bien sabido que cuando nos independizamos de España no había —y no podía haber— partidos propiamente dichos. La confusión de esos tiempos, la inestabilidad general, los desplazamientos de las gentes de una agrupación política a otra, hacían que las fronteras doctrinarias entre los bandos resultaran provisionales y ambiguas. Había que esperar, por eso, una etapa de pensamiento más elaborado para que se pudiera decir que la Nueva Granada disponía de partidos (Gaviria, 2002, p. 139).

El momento apropiado para la conformación de dichas ideologías puede ubicarse en un rango que comprende la década del 30 y del 40, fecha en la cual se declara formalmente el fin del conservatismo boliviano, justo después de la caída de la dictadura de Urdaneta, y la desintegración del santanderismo en una vertiente de liberales moderados y en otra de progresistas, o lo que más tarde se conocería como liberales conservadores y liberales rojos.

La mirada a los sectores populares: las sociedades políticas

Las dinámicas de las nuevas conformaciones ideológicas obedecieron a un raciocinio en el que la búsqueda de consenso en la clase popular se convirtió en determinante para el acceso al poder, idea contraria a la estrategia tradicionalmente usada por los protopartidos, en donde las relaciones con las clases sociales bajas se reducían a una pequeña casta de dominantes y una clase popular dominada.

Según Víctor M. Uribe-Urán, las búsquedas de los letrados por simpatizar con las masas los llevaron al encuentro con una verdad irrefutable:

No solo resultaba difícil 'manipular' a las masas, sino que incluso parecía ser evidentemente peligroso. Las masas tenían su propia agenda y maneras de entender la política local. Es cierto, de todas formas, que el pueblo también se mostraba en ocasiones ávido de responder positivamente las invitaciones de unirse a cruzadas religiosas o políticas, promovidas por grupos que prometían recompensas materiales atractivas (Uribe, 2003, p. 94).

En 1838, el surgimiento de una *Sociedad Católica* organizada por un segmento de la elite aristocrática buscó simbolizar la renovación de choques ideológicos que habían protagonizado las contiendas en la década del 20 y que volverían en el 40. Al mismo tiempo, la Católica —como era llamada esta organización— buscó la simpatía popular para apropiarse de varias candidaturas en las elecciones del Congreso y de asambleas provinciales. Como contraparte, en el mismo año, surgió la Sociedad Democrática Republicana de Artesanos y Labradores Progresistas, compuesta mayoritariamente por abogados provinciales, pero preocupados por captar mayorías como método de movilización, además, como la única forma de contener la consolidación de un gobierno aristocrático de corte colonial.

La consolidación de estas asociaciones que se contraponían en diversos puntos y la participación popular en las mismas demarcaron un momento fundamental para el afianzamiento de un proyecto político e ideológico y, a su vez, de la apropiación que estas facciones hicieron de unos intereses de clases. En principio, la voluntad política de las masas y el papel que jugaban en la contienda política parecía reducirse al de objetos de manipulación por parte de las emergentes cabezas de partido. Sin embargo, después de la Guerra de los Supremos de 1840 y de manera progresiva hasta 1849, las masas se convirtieron en actores definitorios en la contienda política.

Con el regreso de Florentino González de Inglaterra, y su vinculación a la Secretaría de Hacienda, las políticas económicas de la Nueva Granada presenciaron un giro de las tradicionales políticas mercantilistas al librecambismo, proveniente de las ideas europeas. Las clases populares, viéndose gravemente

afectadas por las nuevas medidas del Ministerio de Hacienda, se tornaron aún más participativas en la contienda política y reivindicaron viejas disputas de orden social y racial. Colmenares lo argumenta así:

Cualquier observador imparcial no deja de extrañarse ante el espectáculo de una república en la que reinaban las más chocantes desigualdades sociales y en la que la barrera racial jugaba un papel muy importante. Saltaba a la vista que una casta de abogados y militares ejercía una verdadera tiranía sobre una gran masa de indios, mestizos y mulatos a los que se sometía mediante una influencia directa, o a través de leyes vejatorias o, simplemente, explotando su ignorancia; [...] la lucha por el poder del Estado significaba una lucha por la libertad, aún dentro de un régimen republicano. Las aspiraciones de los nuevos dominadores solo podían colmarse con el control absoluto del Estado, y este control coincidía con la libertad. [...] Así, el más primitivo origen de los partidos buscó, ante todo, constituir un medio de protegerse de pretensiones opuestas sobre la dominación estatal. Su organización como una cohesión orgánica de intereses que se expresan mediante la formulación de una ideología, es más bien tardía (Colmenares, 2008, p. 26).

Las agitaciones de 1848 marcan una diferencia en relación con las agitaciones de tiempos pasados, en la medida en que estas contaron con elementos que aludían a las clases populares y no exclusivamente a las clases militares y dirigentes. “Solo a partir de 1848, un esbozo de conciencia de clase, de afirmación económica de clase, va a abrirse paso a través de las supervivencias coloniales y contra el prestigio militar y la influencia del clero” (Colmenares, 2008, p. 25). El poder de decisión de esta masa y la importancia creciente que adquirió dentro del contexto político neogranadino se hacen manifiestos con la elección de José Hilario López como Presidente de la República el 7 de marzo de 1849 con un gran apoyo por parte de los artesanos.

Desde la misma prensa los conservadores criticaban la forma en que se había propalado por medio de estas asociaciones lo que denominaban “doctrinas perniciosas”. En el primer ejemplar del periódico *La Civilización*, que circuló a partir del 9 de agosto de 1849, sus redactores escriben un artículo llamado “¿Qué es la civilización?”

[...] apandillarse en grandes clubs, o sociedades de artesanos, de obreros i de vagamundos [sic], para propalar que la propiedad es el robo, que las doctrinas que sustentan el edificio de la sociedad son quimeras perniciosas, para insinuar que es lícito el degüello de los hombres ilustrados para que todos sean iguales en ignorancia, i [sic] el asesinato y el despojo de los ricos para que haya igualdad de fortunas o de miseria, reunirse en fin para inmoralizar i [sic] corromper la sociedad ignorante i [sic] lanzarla contra la parte más civilizada, no se ocurre allí ni al literato ni al obrero [...] (Ospina, 1849, N° 1).

Las ideas europeas, sin duda, creaban estremecimientos en la Colombia de mediados del XIX “de Sismondi, de Fourier, de Saint-Simon, de Proudhon, de todos los reformadores de la época, tomaron el interés por la cuestión social al

menos en términos prácticos. La causa de los pobres, como entonces se decía, fue su causa" (Molina, 1882, p.13); ello explica en buena medida el alcance de los partidos y su destacada movilización popular.

La importación de los pliegos políticos

La relevancia que paulatinamente tomaron sectores de la sociedad antes invisibilizados en la política, refleja un flujo de ideas afrancesadas sobre democracia y república que habían permeado los discursos del liberalismo, igualmente, puntos claros como la división de poderes, el régimen constitucional y la democracia representativa ya hacían parte del ideario político liberal. Por su parte, los referentes del futuro Partido Conservador eran notablemente diferentes en su origen: Estados Unidos e Inglaterra eran sus "dos astros de la libertad humana" (Ospina, 1849, N° 5) sin desconocer otra serie de influencias ideológicas provenientes del Viejo Continente. Asimismo, las ideas francesas propias de los liberales mantenían una connotación negativa que los conservadores resaltaban con adjetivos irónicos y satanizantes, como es el caso de lo publicado en *La Civilización*:

Voltaire, de aquel jenio [sic] abominable, de aquel jenio desvergonzado, de aquel jenio embustero, de aquel jenio [sic] inmundo, de aquel jenio [sic] cobarde, de aquel que, por la agudeza de su jenio [sic], i [sic] por el abuso increíble de su mismo jenio [sic], realizó sobre la tierra, para nuestra desgracia, la inteligencia i [sic] la perversidad de Satanás [...] ¡ [sic] decid ahora que vuestros doctores no son volterianos! Pero tendréis razón en decirlo: Voltaire no negaba a Dios, el diablo tampoco lo niega; Voltaire era deísta, vuestros doctores son ateos! (Ospina, 1849, N° 6).

La importación de los pliegos de idearios franceses, ingleses o norteamericanos apenas correspondió a una reducida clase ilustrada que había sido educada fuera del contexto nacional y que estaba seducida por un modelo externo de república democrática, de librecambismo, de utilitarismo o de monarquía constitucional. Las demás clases sociales se familiarizaron, más lentamente, con los planteamientos de Constant, Montesquieu Tocqueville, Rousseau y Bentham, mediante la intermediación de sectores mejor formados de la sociedad, sin embargo, en su cotidianidad la realidad planteada poco o nada tenía que ver con su entorno.

En relación con los acontecimientos que delimitaban la realidad neogranadina no podían ser siquiera comparables con las transformaciones socio-políticas por las que estaba atravesando la Francia de 1848. Según Germán Colmenares, la idea de vincular la realidad francesa al acontecer de la Nueva Granada de mediados de siglo corresponde a una manera provinciana de interpretar la estrategia criolla de dominación:

Interpretación provinciana quiere decir, en este caso, la que se localiza demasiado estrechamente; es decir, aquella que se establece con respecto de factores que no trascienden el horizonte geográfico de América. Este tipo de error está vinculado al intento de interpretación casual, que liga siempre un antecedente al hecho que se trata de explicar [...] Si hubo de alguna manera una influencia o puede señalarse una relación de causa a efecto entre los hechos europeos y nuestra discutida revolución de 1848, no cabe duda de que la forma en que tales hechos fueron captados por una minoría en la Nueva Granada, no corresponde exactamente a su configuración histórica. Existió una necesaria deformación en la perspectiva de los granadinos, y esta sola circunstancia excluiría el intento de emparentar las dos órdenes de acontecimientos [...] En la Nueva Granada de mediados del siglo XIX, la teoría política se presentaba enriquecida por una experiencia histórica ajena, la experiencia francesa y, por consiguiente, con una terminología y con unos conceptos perfectamente inadecuados a las condiciones sociales y económicas locales (Colmenares, 2008, pp. 23-25).

Sin embargo, el constructo ideológico del liberalismo no solo se constituía de una propuesta de república, sino que también se conformaba de diversas vertientes de liberalismo económico que fueron la causa de varias escisiones ideológicas dentro de la misma facción. De un lado, una visión industrialista, de corte saint-simoniano y de otro lado, una postura utilitarista de tendencias más conservadoras. Asimismo, en el proceso de asentamiento de las bases económicas y políticas de la propuesta liberal y el proyecto conservador, ambos partidos definieron conceptos referentes a un ideario propio de *nación, de independencia, de libertad y de legalidad*³.

Mientras los liberales más radicales pregonaban la libertad desde diversos ángulos a partir de un ideario mucho más utópico que crítico de la realidad, los conservadores enarbolaban las banderas religiosas y apelaban a la construcción de una moralidad interna que preservara el buen juicio y la buena conducta. De la mano de teorías abiertamente durkheimianas, las nuevas elites emergentes conservadoras publicaban en *La Civilización*: “La Independencia, la Constitución, la Libertad son cuestiones exteriores. La Moral es una cuestión interior. Aquellas son todas *cuestiones de situación*: esta sola es una *cuestión de carácter*” (Ospina, 1849, N° 1).

³ En la edición número 43 de *El Aviso*, los liberales publicaron: “La Independencia sola no constituye la nacionalidad de un pueblo. Lo que la constituye es la perfecta posesión de una independencia adquirida de hecho y de derecho; la seguridad de no perderla jamás, ó al menos de no verla expuesta a mil azares; la dignidad propia del que es completamente independiente y libre: la fama de la existencia material y política; y finalmente el respeto y acatamiento con que lo miren las demás naciones por el conocimiento que tengan de su historia, de su poder y de su riqueza [...] los pueblos que no ambicionan las riquezas adquiridas por medio del comercio, de la agricultura ó de la minería, no ambicionan la felicidad y el bienestar social, no llevan su misión sobre la tierra, no merecen tener instituciones propias, ni aspirar al rango de nación civilizada, ni contar su nombre en el catálogo de los pueblos ilustrados y grandes [...] El comercio y la inmigración son causas y efectos a un mismo tiempo; el uno trae al otro, y la ausencia de este mata los elementos de aquel. Sin inmigración el comercio no puede tener alimento en un país despoblado y poco industrial, así como el comercio es necesario para hacer conocer las ventajas de un país y determinar la inmigración”. Rojas, Ezequiel. (1848, octubre). *El Aviso*, Número 43.

El Partido Conservador describía las ideas francesas y liberales como mecanismos de destrucción de la buena moral. De esta manera, las alusiones al carácter sacrílego de las teorías liberales radicalizaron la discusión política y la llevaron de las elites hacia los círculos sociales populares. Según Germán Colmenares:

La oposición neta entre creyentes y rojos, entre católicos e irreverentes, parecía encerrar la razón última de una discusión apasionada que se desenvolvía en una secuencia de puntos accesorios que concernían a la tradición y a la novedad, al atraso y al progreso. Los hombres podían converger acerca de estos puntos, pero su opinión era irreductible en cuanto se tocaba la cuestión religiosa. La religión era un dique a los excesos o una barrera a los beneficios del progreso, según el punto de vista, pero en todo caso constituía un punto de referencia ineludible (Colmenares, 2008, p. 61).

Mientras las grandes ciudades se acogían de manera mucho más flexible a los idearios de corte francés, el campesinado constituyó continuamente un punto de quiebre y una búsqueda constante por la conservación de las costumbres y por el mantenimiento de una estática social que, además, era alimentada por las condiciones externas y por la realidad general:

La arquitectura colonial, los caminos, los puentes, las técnicas más primitivas constituían un punto de apoyo, un mirador constante hacia el pasado. No representaban solamente, como lo pretendían los teóricos, los frutos del fanatismo o la fuerza de la inercia de la herencia española, sino el armazón íntegro de la vida material, el sustrato íntimo más evidente, a lo que se aferraba la conciencia como a una garantía de estabilidad, o al menos, como un talismán contra lo desconocido (Colmenares, 2008, p. 72).

Los conservadores comprendían las angustias de sus adeptos y en el periódico *La Civilización* aludían al acto de conservación: “Si hoi [sic] conservásemos las costumbres de nuestros padres viviríamos en el seno de la paz, las leyes serian profundamente acatadas, las autoridades respetadas, ecsecrados [sic] los traidores i [sic] los sediciosos, i [sic] por consiguiente gozaríamos de plena seguridad, i [sic] el país habría alcanzado ya un alto grado de prosperidad” (Ospina, 1849, N° 1).

Cabe resaltar que fue tal la importancia de estos medios de divulgación —dirigidos y redactados por los ilustres e ideólogos de cada vertiente— en el proceso de consolidación de las estructuras ideológicas, que fue en ellos donde se dieron a conocer los idearios políticos de cada uno de los nacientes partidos. Fue así como el 16 de julio de 1848, en un ensayo publicado bajo el título “Las razones de mi voto” en el diario bogotano *El Aviso*, el político y profesor Ezequiel Rojas publicó un verdadero ideario liberal que se convirtió en el faro del Partido y en base sustancial fuerte durante el periodo del Olimpo Radical⁴.

⁴ “En resumen, quiere el Partido Liberal que se organice un gobierno en beneficio de los gobernados; quiere República, sistema verdaderamente representativo; Congreso independiente, poder Ejecutivo que no pueda hacer sino lo que la ley le permite, responsabilidad positiva y para ello tribunales independientes, buenas leyes, una política en el poder Ejecutivo eminentemente nacional y americana, justicia imparcial con todos,

Ahondando en el discurso liberal, se pueden encontrar claros planteamientos frente a la división de poderes, propia de Montesquieu, y frente al temor de la coerción que pueda ejercer el poder ejecutivo sobre los demás poderes, pues podría desencadenar en un régimen dictatorial o tiránico. Igualmente, la lejanía del programa liberal con la vinculación de la Iglesia a los asuntos del Estado se hace visible en la mención al “gobierno teocrático” y el planteamiento que defiende la no adopción de la Religión como un medio para gobernar.

De igual manera, el Partido Conservador, con José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez a la cabeza, publicó una “Declaratoria Política” en el periódico *La Civilización* del 4 de octubre de 1849⁵ en la que se incluyen los primeros principios programáticos del conservatismo colombiano. Lo más importante de esta dicotomía es que genera una disputa no entre contrarios que tienen dos formas distintas de entender la organización y la forma del Estado, sino que crea una disputa entre buenos y malos que, literalmente, sataniza al detractor y atiza odios entre individuos de ambos bandos.

Declaratorias como la siguiente, hecha por el periódico *La Civilización*, hacen pensar no en una disputa electoral o política, sino en una batalla campal entre dos ejércitos enemigos:

Se levanta una sombra siniestra, ayer no mas, pequeña, insignificante i [sic] despreciada, hoy enorme, amenazante y terrible: el pauperismo, hambriento y feroz sin freno interior, sin esperanza en el porvenir de la sociedad actual, con el corazón henchido de rabia i [sic] de rencor, estimulado i [sic] dirigido contra el resto de la sociedad por hombres instruidos, pero sin fé ni conciencia, aguijoneados sólo por la ambición y la codicia. El

que en sus actos no se tenga en cuenta otra consideración que el bien público, y quiere todo esto para que los que obedecen no sean esclavos de los que gobiernan: para que no haya verdadera libertad; para poderlos librar del gobierno teocrático; para que los granadinos realmente tengan aseguradas sus personas y sus propiedades; y para que las garantías no sean engañosas promesas. Si ellas hubieran sido realidades, la sangre de los granadinos no se habría derramado en los años cuarenta y cuarenta y uno. Principios tales son y han sido siempre los deseos del Partido Liberal; y como entre los hombres eminentes de ese Partido, el primero que levantó su voz en la Cámara Legislativa pidiendo su restauración lo fue el general José Hilario López, lógico y justo que se le haya tomado por candidato; y está es una de las razones que han determinado mi voto” Gaviria Liévano, Enrique. *El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio*. Versión Ebook: <http://books.google.com.co/> p. 146. 2002.

⁵ “El Partido Conservador es aquél que reconoce y sostiene el programa siguiente: El orden constitucional contra la dictadura; La legalidad contra las vías de hecho; la moral del cristianismo y sus doctrinas civilizadoras contra la inmoralidad y las doctrinas corruptoras del ateísmo; La libertad racional, en todas sus diferentes aplicaciones, contra la opresión y el despotismo monárquico, militar, demagógico, literario, etcétera. La igualdad legal contra el privilegio aristocrático, odocrático, colocrático, universitario o cualquier otro; La tolerancia real y efectiva contra el exclusivismo y la persecución, sea del católico contra el protestante y el deísta o del deísta y del ateísta contra el jesuita y fraile, etcétera. La propiedad contra el robo y la usurpación, ejercidos por los comunistas, socialistas, supremos o cualquier otro; La seguridad contra la arbitrariedad de cualquier género que sea; La civilización, en fin, contra la barbarie. En consecuencia, el que no acepte algo de estos artículos no es conservador. El conservador condena todo acto contra el orden constitucional, contra la legalidad, contra la moral, contra la libertad, contra la seguridad, y contra la civilización, sea quien fuere el que los haya ejecutado”. Gaviria Liévano, Enrique. *El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio*. Versión Ebook: <http://books.google.com.co/> p. 146. 2002.

pauperismo por sí solo sería una amenaza seria para la civilización, pero él no es más que el núcleo alrededor del cual se agrupan las masas proletarias que sucesivamente se van inmoralizando i [sic] corrompiendo, i [sic] afiliándose en ese terrible ejército que se organiza contra la parte más civilizada de los pueblos (Ospina, 1849, N° 1).

Los liberales, por su parte, emprendieron ataques de carácter mucho más político que dogmático, y acostumbraron el uso de cobro de cuentas y errores a los viejos gobiernos conservadores. En 1849 escribían en *El Aviso*:

Por más que se titulen defensores del orden, de la moralidad, de la religión [sic], de la propiedad, jénios [sic] tutelares, principios conservadores que todos respetan, que nadie ataca, pero que han servido siempre de pantalla a los cobardes enemigos de la libertad calumniada [...] he aquí los famosos conservadores que solo merecen ese título porque pretende conservar lo malo, y sobre todo porque pretenden conservarse en sus puestos que tan mal desempeñan doce años ha. ¿Qué es lo que pretenden conservar? ¿La Constitución? Nadie ignora que la constitución existente fue la obra del partido vencedor en 1842, y que está calculada para establecer el despotismo (Rojas, 1849, N° 74).

Todas estas menciones dan cuenta del verbo incendiario e intolerante con el adversario que comúnmente era usado por los líderes de cada partido y dispuesto a la opinión pública desde las publicaciones periódicas. “Al igual que durante la Revolución Francesa, la prensa en nuestro país nació y creció al calor de las luchas independentistas y partidarias como medio de expresión y movilización” (Medina, 2009, p. 66). Es más, puede afirmarse, tal y como lo hace don Santiago Pérez, que las guerras civiles comenzaron en las rotativas de los periódicos; es decir, la prensa cumplió el papel de agente incitador e incendiario de muchos de los conflictos del siglo XIX (Medina, 2009, p. 66), curiosamente, el mismo papel que cumpliría a mediados del siglo XX, durante la época conocida como La Violencia.

Conclusiones

El paso al siglo XX estuvo determinado por la Guerra de los Mil Días y, aunque muchos creyeron asistir a la última guerra civil de la historia colombiana, como lo manifestara Rafael Uribe Uribe, la lógica de una disputa no clausurada mantuvo encendidos los ánimos belicistas que terminarían por demarcar uno de los períodos más convulsionados en las dinámicas de orden público de la historia colombiana.

Según Carlos Mario Perea, “los partidos, sin falta, construyen el sentido de sus discursos desde tres códigos imaginativos: el religioso, el de la sangre y el de la ciudadanía segmentada. El primero dice de un espíritu partidario irrepetible y radicalmente distinto del Otro; el segundo habla de la inamovible presencia discursiva de la violencia; el tercero referencia la imposibilidad de construir la ciudadanía frente a una militancia partidaria que lo invade todo” (Perea, 1996, p. 34).

Para un pueblo que desde las guerras de Independencia había elegido el camino de la formación regionalista como mecanismo de identidad, la pertenencia a un partido significaba la identificación con una búsqueda común como pueblo colombiano. El rojo y el azul lograron lo que los independentistas olvidaron en el proceso de formación del nuevo Estado-nación.

La identidad primordial es el modo propio de cohesión social del mundo tradicional en tanto sus nexos instituyen un mundo de significación que se erige en sistema de saber, en normativa de la realidad y en programa de los modos como ha de ser construido el mundo. La versión del mundo allí constituida es única e inimitable; el otro, el distinto, encarna el límite y la destrucción. Y en el corazón del sentimiento que confiere esta conciencia de autenticidad irrepetible, el grupo inmediato se convierte en ente del orden de lo natural, inscrito en una legalidad inmutable ajena a la historia y la cultura.

El uso de palabras ya estigmatizadas por la experiencia externa o la simple cosmogonía del pueblo cayó como anillo al dedo en el propósito de satanizar al adversario. De ahí, que pueda decirse que las guerras civiles del siglo XIX, aunque no resolvieron problemas de fondo, sí sirvieron de caldo de cultivo para madurar los odios y dejar despejado el real problema entre rojos y azules. Los odios obedecían a un trasfondo que poco tenía que ver con lo ideológico y que, al parecer, estuvo fuertemente ligado con las necesidades naturales de los pueblos de identificarse y buscar causas comunes.

El bando, desde siempre, estuvo determinado por el grupo social que el azar del nacimiento otorgara o por la herencia ideológica que se había hecho sagrada en los hogares; hijos de conservadores eran conservadores e hijos de liberales luchaban por causas liberales. Eso era todo. La ideología política trascendió el hecho de adscribirse y participar dentro del partido, permeando, de esta manera, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales de los individuos en el devenir histórico partidista de la nación colombiana.

Bibliografía

- Colmenares, G. (2008). *Los Partidos Políticos y las Clases Sociales*. Bogotá. La Carreta.
- Garrido, M. (1993). *Reclamos y representaciones. Variaciones sobre la política en el Nuevo Reino de Granada 1770-1815*. Bogotá: Banco de la República.
- Gaviria Liévano, E. (2002) *El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio*. Disponible en: <http://books.google.com.co>
- González, F. (2006). *Partidos, guerras e iglesia en la construcción del Estado nación en Colombia (1830-1900)*. Medellín: La Carreta.
- McFarlane, A. (2002). *La construcción del orden político: la Primera República en la Nueva Granada, 1810-1815*. *Historia y sociedad*, No 8 (enero-marzo), pp. 47-82.8. 13.
- Molina, G. (1982). *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Medina, G. (2009). *La cruz y la espada como escudos de la democracia*. *Revista Debates*, No. 53. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ospina Rodríguez, M. (1849, 9 de agosto). "¿Qué es la civilización?". *La Civilización* No. 1.
- _____. (1849, 23 de agosto) "Historia de los partidos políticos en la Nueva Granada". *La Civilización* No. 3.
- _____. (1849, 9 de septiembre). "Historia de los partidos políticos en la Nueva Granada". *La Civilización* No. 5.
- _____. (1849, 19 de septiembre). "Historia de los partidos políticos en la Nueva Granada". *La Civilización* No. 6. p. 3.
- Ospina Rodríguez, M. y Caro, J. E. (1849, 4 de octubre). *La Civilización* No. 9.
- Perea, C. M. (1996). *Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: Aguilar.
- Sánchez, Gonzalo. (2003). *Guerras, Memoria e Historia*. Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Rojas, E. (1848, octubre). *El Aviso*, Número 43.
- _____. (1849, 12 de julio 12). *El Aviso* Número 74.
- Romero, J. L. (1994). *Situaciones e ideologías en América Latina*. Medellín: Universidad de Antioquia
- _____. (1985). *Pensamiento político de la emancipación*. España, Biblioteca Ayacucho.
- Sánchez, G. (1984). *Bandoleros, gamonales y campesinos: el caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Áncora.
- Sowell, D. (1991). *Santander y la opinión angloamericana: visión de viajeros y periódicos, 1821-1840*. Bogotá, Fundación Francisco de Paula Santander.
- Uribe-Urán, V. (2003). *Sociabilidad política popular, abogados, guerra y bandidismo en Nueva Granada, 1830-1850: respuestas subalternas y reacciones elitistas*. *Historia y sociedad*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Ensayos

¿Comunidad política sin negociación?: "desacuerdo radical" y las dimensiones éticas de la búsqueda de la paz en Colombia

Paul Anthony Chambers*

Recibido: 6 de julio de 2011

Aprobado: 1 de septiembre de 2011

RESUMEN

La idea sobre la posibilidad de llegar a "una solución no-negociada" del conflicto colombiano parece ser para algunos una probabilidad en serio (fue el título de una conferencia internacional en la Universidad de Oxford en el 2009 sobre el conflicto colombiano a la cual asistí). Sin embargo, se argumenta que lejos de proveer una solución, la idea de una salida no-negociada al conflicto armado conlleva el peligro de suprimir o ignorar los subyacentes conflictos sociales y políticos, lo cual puede hacer que más adelante se estalle de nuevo la violencia. La construcción de una verdadera comunidad política en el complejísimo contexto colombiano requiere no sólo de una negociación entre el Estado y la insurgencia, sino una negociación entre todos los sectores sociales sobre las premisas básicas del proyecto de nación y las condiciones y suposiciones de la convivencia, lo cual es una tarea que requiere de una rigurosa exploración y clarificación filosófica y teórica. Se sostiene

que esta tarea implica la búsqueda de consensos racionalmente construidos, y que necesariamente involucra e interpela a las ciencias sociales cuyo objetivo es el de analizar el conflicto para buscar posibles salidas y caminos de respuesta. No obstante, se sostiene que la filosofía neo-kantiana y habermasiana a la que varios teóricos y analistas han recurrido no es adecuada. Tampoco lo es el concepto de la relación entre teoría y práctica elaborado por Orlando Fals Borda y, hoy en día, re-interpretado por algunos en términos de la ética discursiva. Se argumenta que la filosofía de Alasdair MacIntyre¹ brinda mejores recursos para comprender y superar el problema de "desacuerdo radical", lo cual afecta tanto a las ciencias sociales como a la sociedad y las problemáticas relaciones entre las comunidades y el Estado.

Palabras clave: Alasdair MacIntyre, ciencias sociales, comunidad política, conflicto, consenso, desacuerdo radical, ética, lenguaje moral.

* Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Exeter, magíster en Ética, Religión y Sociedad, Universidad de Exeter, Inglaterra, Magíster en Métodos de Investigación, Universidad de Bradford, Inglaterra, doctor en Estudios de Paz, Universidad de Bradford, Inglaterra. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: pchambers@udem.edu.co

¹ Alasdair MacIntyre es un filósofo escocés cuyo libro *After Virtue* (Tras la virtud), publicado en 1981, es reco-

Political community without negotiation? "Radical disagreement" and the ethical dimensions of the search for peace in Colombia

ABSTRACT

A possible "non-negotiated solution" to the Colombian conflict is an idea that some appear to take seriously (it was the topic of an international conference on the Colombian conflict at the University of Oxford in 2009, which I attended). However, this article argues that far from providing a solution, the idea of a non-negotiated way out of the armed conflict carries the danger of suppressing or ignoring its underlying social and political conflicts, which can lead to the possibility that violence will simply later reignite. The construction of a genuine political community in the highly complex Colombian context requires not only a negotiation between the state and the insurgency, but also a negotiation between all social sectors on the basic premises of the national project and the conditions and presuppositions of coexistence; a task that calls for rigorous philosophical exploration and clarification. Such a task implies the search for rationally constructed consen-

suses, which necessarily involves and interpellates the social sciences whose objective is to analyze the conflict in order to find possible ways out and appropriate responses. However, it is argued that neo-Kantian and Habermasian philosophical approaches, to which various theorists and analysts have turned, is inadequate. This is also the case with Orlando Fals Borda's conception of the relation between theory and practice, today reinterpreted by some in terms of discourse ethics. It is held that the philosophy of Alasdair MacIntyre provides better resources for understanding and overcoming the problem of "radical disagreement", which affects both the social sciences and society with its problematic relations between communities and the state.

Key words: Alasdair MacIntyre, social science, political community, conflict, consensus, radical disagreement, ethics, moral language.

nocido como un clásico de la filosofía moral. En él MacIntyre desarrolla una profunda crítica filosófica de la tradición liberal en relación con la ética y la política. Anteriormente una de las voces más astutas e importantes de la Nueva Izquierda en el Reino Unido, MacIntyre eventualmente se desilusionó con el marxismo (aunque mantiene un profundo respeto por ciertas tesis e ideas que sus mejores corrientes generaron) y se convirtió al catolicismo. Hoy en día es uno de los exponentes más destacados de la tradición aristotélica en la ética y la política. Quizás por esta razón ha sido malinterpretado como un filósofo conservador y comunitario. Sin embargo, al contrario, el trabajo de MacIntyre busca esclarecer las condiciones y presuposiciones de una auténtica libertad humana, y explora las posibilidades para una crítica y transformación racional y efectiva del existente orden social.

Negociando consensos para (re)construir la comunidad política

En el contexto de un conflicto, la negociación implica diálogo y discusión. La no-negociación implica su negación y la imposición de una agenda o interés específico. Ahora bien, una “solución no-negociada” es una contradicción, desde la perspectiva de buscar una paz sostenible, por llevar consigo la resolución racional de conflicto.

Aunque se imponga un acuerdo, se logre un cese de hostilidades, y el Estado central gane una presencia institucional en zonas previamente marginales, y aunque se logre consolidar su control en las zonas sobre las que ya se ejerce dominio, esto no significa haber alcanzado un acuerdo legítimo ni la construcción de un consenso racional, y menos, que haya surgido una comunidad política sana.

María Teresa Uribe y Liliana López presentan el siguiente texto, en relación con las guerras civiles del pasado colombiano:

Las guerras civiles del siglo XIX colombiano, fueron en lo fundamental guerras entre ciudadanos, guerras por la nación, por la definición y unificación del territorio, por el establecimiento de poderes y dominios con capacidad de control y dirección política; por la instauración del Estado moderno y por la generalización y ampliación de sus referentes de orden: soberanía, derechos y ciudadanía; luchas cruentas y violentas por el control de los grandes monopolios públicos: el de la violencia legítima, el de los impuestos, el del control administrativo territorial y el de la definición moral y cultural del pueblo de la nación (Uribe y López, 2006, p. ii).

El objetivo de este ensayo es argumentar que la guerra colombiana contemporánea, a pesar de tener obvias e importantes diferencias con las guerras del pasado estudiadas por Uribe y López, en últimas se parece a ellas en tanto que se trata de la definición de la sociedad colombiana, el tipo de comunidad moral y política que debería ser, y la forma de Estado y las relaciones Estado-sociedad que debería tener. Además, se encuentran dos horizontes que interactúan de diversas maneras: las complejas y emocionales dimensiones de la justicia y su relación con las consecuencias de este conflicto. En estos dos planos, parece ser que la sociedad colombiana se encuentra en la posición de tener que renegociar y repensar profundamente las suposiciones de la convivencia y la comunidad política.

Surge entonces la pregunta: ¿cómo se puede presentar esta situación en el contexto actual? Es más, si no hay negociación respecto al conflicto, ¿qué resultado se espera con respecto a la convivencia, a la comunidad política y a la forma del Estado? ¿Se puede crear una comunidad política y un Estado legítimos, sin una negociación formal que involucre la participación de toda la sociedad? ¿No sería que obtendríamos una justicia de los victoriosos, en caso de no negociar, lo cual conlleva sus propios peligros? ¿Arriesgamos deslizarnos hacia un Estado absoluto y arbitrario si se construye sin la participación igualitaria de todos?

Parto desde la premisa de que, si aspiramos a crear una comunidad política justa y racionalmente fundamentada, es imperativo negociar, no solamente entre el Estado y la guerrilla, sino entre nosotros mismos, los ciudadanos comunes y corrientes. Sin embargo, tal negociación implica la búsqueda de algún tipo de consenso moral y político, lo cual es un reto complicado en términos filosóficos y políticos².

En relación con la búsqueda de consenso, el investigador Javier Giraldo escribe:

Si se propone un ejercicio de búsqueda de consenso en aquello que nos relaciona como integrantes de una misma nación, se trata de algo muy esencial para construir posibilidades de convivencia humanizada, ya que hasta ahora ha sido destructiva. Hay que buscar entonces los medios más adecuados para que esa búsqueda de consenso pueda darse con autenticidad (Giraldo, 2003, pp. 85-86).

Más adelante, el autor afirma: “Sin una comunicación horizontal entre los ciudadanos alrededor del consenso la búsqueda de consenso se vería abocada a los métodos tradicionales de comunicación manipulada y manipuladora” (Giraldo, 2003, p. 86).

Desde esta perspectiva, Giraldo ha elaborado una propuesta detallada sobre las circunstancias requeridas para que tal comunicación pueda ocurrir en Colombia, desde el nivel local hasta el nivel macro, involucrando profundos cambios estructurales en los medios masivos y en la difusión de información, entre otras medidas (Giraldo, 2003). Sin embargo, me parece que si tal propuesta fuera implementada, Colombia ya habría dado un paso gigante hacia la paz. Lo que la propuesta de Giraldo no parece tener en cuenta son los puntos de partida y suposiciones radicalmente divergentes e incompatibles de los diferentes sectores de la sociedad, que han llegado a concebir sus intereses de maneras muy distintas.

Las concepciones morales y políticas de los individuos y de las colectividades siempre se encuentran vinculadas y moldeadas dentro de contextos sociales e institucionales. No obstante, la discusión sobre la construcción de una “ética ciudadana” parece ignorar esta referencia contextual, pues asume que el problema es un choque de discursos morales abstractos y no una confrontación de formas de vida e instituciones³. Veamos, como ejemplo, lo que expresa Vicente Durán:

Racionalmente hablando, se ve que de la ética ciudadana no se puede excluir *a priori* a nadie. Tanto el militar que defiende profesionalmente las instituciones del Estado, como el campesino sin tierra que lucha por transformar esas instituciones, deben poder ser integrados en la comunidad ciudadana. Ambos deben poder aspirar a que esa comunidad apruebe sus principios éticos y sus acciones (Durán, 1992, p. 80).

² Cf.: MacIntyre, 1985a; Mejía et al., 2004.

³ Cf.: MacIntyre, 1990, 1998a.

A pesar de lo anterior, las concepciones morales y políticas que tales individuos tienen inevitablemente son formuladas en relación con las instituciones y formas de práctica social donde ellos se encuentran insertados. Tales instituciones y prácticas sociales, quizá, impliquen formas de vida radicalmente opuestas y mutuamente exclusivas⁴, y no simplemente concepciones morales abstractas que se pueden conciliar discursivamente. Cualquier diálogo sobre las bases de una comunidad política -que es el objetivo de cualquier noción de ciudadanía- con frecuencia, no siempre, presupone la confrontación de formas de práctica social y política contradictorias.

Aun más, un análisis detallado de los términos morales utilizados por diferentes sectores y, de hecho, diferentes culturas dentro del mismo contexto nacional posiblemente mostraría el problema de que sus conceptos y significados no se pueden incorporar dentro del marco conceptual y lingüístico de otra cultura o sector social (ver MacIntyre, 1988). Por tanto, dado que tal conflicto lingüístico y cultural está vinculado a acciones sociales y modos de vida concretos, la argumentación bajo condiciones idealizadas no puede llevar a una discusión fructífera, ya que presupone la validez de una concepción particular y controvertible de las estructuras sociales y políticas en las que tal discusión se va a llevar a cabo (en este caso está implicado un modelo social y político (neo)liberal basado en el discurso de intereses igualmente válidos); estructuras de las que, frecuentemente, trata el desacuerdo original -son el contenido del mismo debate (Ramsbotham, 2010, p. 231). El modelo liberal no toma en serio el fenómeno de “desacuerdo radical” (Ramsbotham, 2010); simplemente se presupone su concepción de la ética y la razón práctica.

Lo que este modelo parece ignorar es la posibilidad de que exista *inconmensurabilidad* entre la visión del militar y la del campesino, lo cual significa la imposibilidad de llegar a un consenso racional (MacIntyre, 2001). También, la idea de que las dos concepciones se pueden contener dentro de un modelo procedimental de la ética niega tal inconmensurabilidad y, además, presupone un modelo liberal de la ética que también está en juicio. Tal modelo idealizado niega el hecho de relaciones asimétricas de poder, que problematiza la noción de igualdad “formal” dentro de estos modelos de procedimientos⁵.

Lo anterior expresa una debilidad de los enfoques basados en el diálogo y la resolución de conflictos que siguen la teoría comunicativa de Jürgen Habermas (1981/1991, 1990) en los que la panacea de deliberación libre y abierta se considera como la respuesta a un conflicto radical. Como lo observa Mark Kingwell, el discurso habermasiano entre participantes idealmente racionales “no es capaz de abordar las grandes diferencias políticas que originalmente mo-

⁴ Cf.: MacIntyre, 1998c.

⁵ Cf.: Dussel, 1999; Jabri, 1996.

tivan tal discusión" (Kingwell, 1993, p. 116). Estos enfoques parecen considerar la ética como ahistórica, como si estuviera desprendida de intereses y deseos particulares. El consenso se considera posible desde las condiciones idealizadas de comunicación y argumentación, debido a esta concepción ahistórica de la moralidad. Sin embargo, aun si asumimos que esto se puede presentar, el hecho es que para abordar la creación de estas condiciones tenemos que enfrentar y superar el hecho de la existencia de perspectivas ético-políticas contradictorias que, en parte, han justificado y llevado a la situación actual. Los que controlan los medios masivos, la tierra y los medios de producción, entre otros, se adhieren a perspectivas ético-políticas que difieren radicalmente de las de otros estratos de la sociedad. Camilo Torres observó en 1964: "Es posible que en Colombia se estén gestando dos subculturas cada vez más disímiles, independientes y antagónica. Cada una tiene sistemas de valores, de conducta y de actitudes diferentes, que comienzan a ser antagónicas y entre las cuales se está cerrando toda comunicación posible" (Torres, 1964, p. 193).

Torres señaló también, en cuanto al uso de lenguaje político y moral:

Las mismas expresiones tienen significados diferentes para cada clase [...] Por otra parte, los sistemas de comunicación entre ellas se hacen cada vez más precarios, puesto que la ausencia de un lenguaje común imposibilita el diálogo. La falta de diálogo engendra la incomprensión. Cuando surge una barrera cultural de esta índole no basta el simple sentido común para franquearla. Es necesario establecer contactos reales para restablecer el diálogo (Torres, 1964, pp. 193-194).

Posterior a la publicación de estas palabras, Torres abandonó cualquier idea de diálogo como medio para resolver tal conflicto, al ingresar a las filas del ELN. La pregunta que sigue es: ¿Se puede restablecer tal diálogo en el actual contexto colombiano? Antes de responder a esta pregunta, es necesario plantear algunos temas y problemas filosóficos en relación con el tipo de comunicación existente.

La perspectiva de Torres sobre la moralidad y las posibilidades para la comunicación racional entre clases diferentes era, por supuesto, una perspectiva marxista. Marx, refiriéndose a una sociedad dividida por clases, preguntó de qué servía que los trabajadores recurriesen a argumentos morales para convencer a la clase capitalista de la necesidad de justicia social. El conocido teórico marxista Chris Harman escribió al respecto:

Una clase que lucha por mantener la sociedad actual tiene un conjunto de ideas sobre qué es necesario para esto, e intenta imponer sobre los demás las ideas morales que le corresponden. Tiene que representar los valores que propaga como los valores necesarios para toda la sociedad, lo que es bueno para sí misma como bueno en términos absolutos. Por contrario, una clase que siente que sus necesidades no están satisfechas y presiona para la reconstitución de la sociedad sobre bases distintas, necesariamente empieza a promover diferentes interpretaciones de ideas morales (Harman, 2007- sin paginación).

Sin embargo, el problema es precisamente este tipo de *imposición*. Si no puede existir acuerdo racional sobre las normas morales y las suposiciones de comunidad moral y política, sólo puede haber la imposición de un esquema moral y visión política de sociedad sobre otra. No obstante, en lugar de la imposición marxista u otra de ideas morales, en vez del poder como árbitro del desacuerdo político, Colombia necesita encontrar, en las palabras de un filósofo colombiano, “un lenguaje jurídico-moral que exija y active en los individuos y en los grupos e instituciones la responsabilidad social, el respeto por la ‘polis’, por lo público, por el bien común” (Calderón, 1996, p. 24).

Pero tal lenguaje no puede simplemente ser formulado en abstracto por “expertos” ni por ninguno. El lenguaje moral por sí mismo no puede engendrar un sentido de responsabilidad social o respeto por lo público. Por tanto, la pregunta no es, solamente, cómo los colombianos pueden descubrir unos términos compartidos con los que pueda avanzar (que es en sí un desafío muy complicado), sino, cómo tal lenguaje puede motivar a los individuos. Ahora bien, ¿cuáles son los requisitos para generar algún sentido de tener un propósito en común?

El filósofo moral colombiano Raúl López comenta sobre lo que él llama la “patología” del lenguaje moral en el contexto colombiano, el cual ha derivado en “el uso de términos que no van atrapando ya a nadie, porque comienzan a no decirle nada a la gente por su abuso, su desgaste, su repetición reiterada e insulsa” (López, 2005, p. 196). La ética ha perdido su capacidad de motivar e impulsar a la gente a actuar, debido, en parte, a este desgaste lingüístico. Esta degeneración del lenguaje ético-político está relacionada con un problema filosófico más profundo del lenguaje moral y la teoría moral, que ha sido diagnosticado por el filósofo Alasdair MacIntyre (1985a).

MacIntyre y la condición incoherente de la ética moderna

Para MacIntyre, la argumentación ética y su vocabulario se ha degenerado debido al rechazo en la Ilustración del esquema aristotélico con su concepto teleológico de la vida natural y social, lo cual llevó a la separación de los hechos de los valores (“facts from values”) en la teoría moral liberal y la sociología de Weber, que tuvo una fuerte influencia en las ciencias sociales modernas (MacIntyre, 1985a/2001). Este hecho ha cambiado la naturaleza tanto de la moralidad encarnada en el mundo social como en la filosofía moral, ya que la historia de la moralidad y sus cambios no se puede desvincular de la historia de la filosofía moral. La quiebra y el rechazo del esquema aristotélico llevaron a la multiplicación de principios morales y teorías éticas inconmensurables que hicieron que los argumentos morales al nivel social y al nivel teórico fueran imposibles de resolver racionalmente (MacIntyre, 1985a, 1985b). De ahí, también, que la explicación filosófica de la acción humana fuera desvinculada de una concep-

ción teleológica del hombre, para ser reemplazada por una heterogeneidad de principios, pasiones e intereses (MacIntyre, 1985a, p. 229ff; 1988, 2002).

El proyecto de los filósofos de la Ilustración buscó una base racional compartida para los principios morales. Sin embargo, MacIntyre sostiene que esta búsqueda fue una quimera, ya que el mismo lenguaje y los conceptos morales habían cambiado sin que nadie se diera cuenta. Los cambios sociales e institucionales que se dieron con el colapso del feudalismo y el paso hacia el capitalismo hicieron que los términos morales también cambiaran de significado. La palabra “debe” (“ought” en inglés), por ejemplo, antes se entendía en términos de las obligaciones generadas por específicos roles sociales. Alguien “debía” hacer lo que su papel social implicaba (MacIntyre, 2001). El concepto del hombre en la época pre-ilustración era un concepto *funcional*, y la argumentación moral se basaba en hacer evaluaciones de la acción humana a la luz de tal concepto. Los argumentos morales expresaban juicios factuales; por ejemplo, a la premisa de que la función de cierto papel social que cumple un individuo tal es *x* o *y*, se sigue la conclusión evaluativa de que tal individuo *debería hacer x* o *y* (MacIntyre, 2001, p. 82). “Debe” se deriva de “es”. Dice MacIntyre, “Llamar a una acción concreta justa o correcta es decir lo que un hombre bueno haría en tal situación; tal proposición también es factual. Dentro de esta tradición, las proposiciones morales y valorativas pueden ser designadas verdaderas o falsas exactamente de la misma manera que todas las demás proposiciones factuales lo son” (MacIntyre, 2001, p. 84). Cuando en el esquema ilustrado “el hombre se piensa como individuo previo y separado de todo papel, ‘hombre’ deja de ser un concepto funcional” (MacIntyre, 2001, p. 83) y este tipo de argumentación ya no es posible. “Debe” ya no se puede derivar de “es”.

Sin embargo, la forma lógica de tal argumentación permanece pero los términos morales han perdido su significado determinativo. “Hasta el presente, en el lenguaje coloquial, persiste el hábito de hablar de los juicios morales como verdaderos o falsos; pero la pregunta, *en virtud de qué un juicio moral concreto es verdadero o falso*, ha llegado a carecer de cualquier respuesta clara” (MacIntyre, 2001, p. 84). Nuestros términos morales contemporáneos son supervivientes lingüísticos del esquema clásico. Por lo tanto, “los juicios morales pierden todo estatus claro, y paralelamente las sentencias que los expresan pierden todo significado indiscutible. Tales sentencias se convierten en formas de expresión útiles para un yo emotivo, que al perder la guía del contexto en que estuvieron insertadas originariamente, ha perdido su senda tanto lingüística como práctica en el mundo” (MacIntyre, 2001, p. 85).

Por “emotivismo”, MacIntyre determina la concepción de que el lenguaje moral solo se utiliza para expresar preferencias personales. No acepta el emotivismo como una teoría del significado y uso del vocabulario moral como tal (como

argumenta C. L. Stevenson, por ejemplo -ver MacIntyre, 2002), sino como una descripción acertada de cómo en el mundo contemporáneo se instrumentaliza tal vocabulario. El discurso moral contemporáneo es un discurso manipulativo cuya función es encubrir el intento de persuadir a los demás a seguir las directrices de uno en el lenguaje impersonal y objetivo de la moralidad. Lo que es para MacIntyre la degeneración, arbitrariedad e instrumentalización del lenguaje moral va de la mano con las relaciones sociales e institucionales modernas que esconden la manipulación detrás de discursos normativos⁶ con apariencia de autoridad. En Colombia, lo que algunos han llamado la instrumentalización de discursos morales y conceptos, como los derechos humanos, por parte de los insurgentes, los paramilitares y el Estado es llamativamente similar a este uso “emotivo” del lenguaje moral⁷.

A la par con los cambios sociales e institucionales y el cambio radical de la argumentación moral va un cambio de la concepción de la racionalidad teórica y práctica (MacIntyre, 1988). La racionalidad ahora se concibe como algo que trasciende las culturas y los contextos socio-históricos. En la Ilustración, este concepto de racionalidad se presupone en los esfuerzos por justificar los principios morales y conseguir el consenso. Sin embargo, MacIntyre demuestra cómo tal concepto estuvo vinculado intrínsecamente con el auge del liberalismo. Lo que era “la” racionalidad, según los filósofos Ilustrados, era la racionalidad de su momento socio-histórico. Se esperaba que los preceptos de la racionalidad formal parecieran obvios para todo ser humano individual y que así, eventualmente, se pudieran superar los conflictos. Sin embargo, como atestigua la historia de la filosofía moral liberal, los mismos filósofos de la Ilustración no pudieron ponerse de acuerdo sobre los procedimientos racionales y los supuestos de la argumentación moral. El contractualismo, el utilitarismo, las teorías deontológicas, y diferentes variantes de estas proliferaron, reflejando el creciente desacuerdo moral en el mundo cotidiano.

Para MacIntyre la racionalidad “es una categoría sociológica inescapable” (MacIntyre, 1971, p. 258), lo cual problematiza la noción de la racionalidad como algo ahistórica que es compartida por todos los seres humanos y que puede ser el fundamento de procesos de diálogo y búsqueda de consensos. Sin embargo, tal concepción parece ser una suposición de varios teóricos que tratan el tema

⁶ Aquí se entiende lo normativo en el sentido amplio de referir a los valores éticos y las posturas valorativas sobre el mundo social que se incorporan dentro de los análisis en la forma de suposiciones subyacentes. Estas suposiciones forman un “horizonte normativo” que combina elementos éticos e ideológicos, los cuales limitan nuestra perspectiva sobre el mundo social, omitiendo otras posibilidades de percibirla, y que también frecuentemente implican una posición sobre cómo debería ser el mundo. También se refiere a la manera en que nuestras investigaciones en las ciencias sociales implícitamente adoptan una postura valorativa frente a las existentes relaciones sociales y la mejor manera de conseguir la paz. Este sentido del término lo distancia de su uso más estrecho y técnico en el campo de la jurisprudencia y el derecho.

⁷ Cf.: Restrepo, 2001.

de la construcción de una ética ciudadana en Colombia (Calderón, 1996; Durán, 1992; Peña, 1996; Uribe, 1996). Para MacIntyre, esta concepción “minimalista” de la racionalidad (ver Cortina 2001) no es suficiente para orientar procesos de búsqueda de consensos (MacIntyre, 1988, p. 334) y afirma: “El consenso racional sobre cuestiones morales centrales y a fortiori sobre cuestiones políticas centrales ha sido imposible de conseguir en el marco teórico provisto por la concepción dominante de la racionalidad en las culturas modernas y por lo tanto, en el ámbito de discusión racional hay disenso radical” (MacIntyre, 1985b, p. 238)⁸.

Las exhortaciones para construir una ética ciudadana que, en últimas, servirá de fundamento para la construcción de una verdadera comunidad política en el país no toman suficientemente en cuenta el problema de la inconmensurabilidad y la manera como el desacuerdo moral y político es mucho más que un problema lingüístico, capaz de resolverse por un diálogo idealizado.

La ética y las ciencias sociales

Intentos por entablar un diálogo sobre los supuestos de la convivencia pacífica necesariamente presuponen alguna posición contestable sobre la naturaleza y el papel del Estado. Sin embargo, a pesar del consenso académico sobre el hecho de que la construcción del Estado moderno liberal es hoy la “única opción” para Colombia (Duncan, 2008, p. 346), esto implica un juicio valorativo que necesita justificarse. Las mismas condiciones que se piensan como necesarias para la construcción de una ética ciudadana y una comunidad política también están en juego. Los científicos sociales no pueden simplemente asumir que sus prescripciones tengan autoridad normativa racional. Están inevitablemente involucrados en el problema de justificar racionalmente sus posiciones normativas y de buscar consenso. Como afirma Mauricio García Durán, las ciencias sociales en Colombia no sólo tienen el reto de comprender la realidad diversa y conflictiva del país, sino, ante todo, el de “la consolidación de los caminos de respuesta y las estrategias de transformación necesarias para consolidar una convivencia justa, sostenible y en paz entre nosotros” (García, 2008, p. 359). De ahí el enlace de las ciencias sociales con los argumentos morales dentro de la sociedad. Las diversas posiciones con respecto a las condiciones sociales, institucionales, políticas y éticas consideradas como necesarias para conseguir la convivencia y la paz se encuentran involucradas en los desacuerdos radicales morales y políticos, en niveles sociales y políticos concretos.

El debate en torno a las condiciones necesarias para la convivencia y la construcción de una comunidad política ha llevado a algunos teóricos colombia-

⁸ En inglés dice: “[R]ational consensus upon central moral questions and a fortiori on central political questions has proved impossible within the framework provided by the dominant conception of rationality in modern cultures and...therefore in the arena of rational discussion there is radical dissensus.”

nos a proponer versiones hobbesianas de contrato social como el fundamento filosófico para la relegitimación del Estado (ver Giraldo 2008; Orozco 2005); la “obediencia incondicional a la ley” como la base regulatoria de la convivencia (Mockus y Corzo, 2003) y modelos neo-Kantianos de la construcción de normas sociales (Uribe de Hincapié, 1996; Uribe Botero 2002). O sea, hay un sinnúmero de propuestas filosóficas que parecen reflejar la fragmentación social. Cada una de estas propuestas supone algún concepto de la naturaleza humana, alguna concepción de qué es una sociedad política, y alguna idea de la racionalidad práctica que es necesario desenredar y debatir. Estos temas no son abstractos, sino que constituyen un claro problema en el contexto colombiano actual. Como anota Iván Orozco, “El hecho de que las nuevas redes de paz y derechos humanos son redes complejas que incluyen no solo miembros de ONG sino también funcionarios públicos del orden estatal y supraestatal, etc., sometidos a la compulsión de sus respectivos “roles”, determina que aquellos se debatan entre múltiples lógicas morales y hasta amorales en lo que atañe a sus definiciones de las situaciones y dilemas que deben enfrentar” (Orozco, 2005, p. 336).

La manera como calificamos el conflicto implica una perspectiva teórica y normativa, con influencia en las recomendaciones que realizamos y los diálogos que tenemos. Debates recientes en Colombia sobre el actual proyecto de construcción del Estado, sobre los requisitos de la justicia frente a los combatientes desmovilizados y las víctimas, y sobre las condiciones necesarias para negociaciones entre el Estado y los insurgentes, etc. no se pueden desvincular de estos temas filosóficos profundos. Iván Orozco ha señalado su relación con los persistentes debates en Colombia. Para Orozco la organización de derechos humanos *Nunca Más* exige demasiado en relación con los estándares de justicia transicional, los cuales, arguye, tienen que ser más flexibles y menos severos, orientados más a la “reconciliación” que a la retribución. Estas exigencias las conecta con la epistemología moral de *Nunca Más* que, según Orozco, sigue “entrapada en la idea platónica de que los principios morales son esencias intemporales que ‘descubrimos’ y no construcciones históricas contingentes” (Orozco, 2005, p. 285). Para Orozco, esto “es un error que puede tener implicaciones funestas para un país como Colombia, así que puede hacer imposible en el corto plazo, o por lo menos demasiado costoso, el tránsito hacia la paz y hacia la reliberalización de la democracia” (Orozco, 2005, p. 285). Sin embargo, legítimamente se puede preguntar: ¿cuál, entonces, es el estatus racional/filosófico de la posición moral de Orozco? Si los principios morales son meras construcciones contingentes, ¿quiere decir que, simplemente, podemos inventar nuevos principios para justificar cualquier proyecto contingente?

Inevitablemente, estos cuestionamientos llevan a la pregunta más amplia de cómo esos individuos, grupos e instituciones involucrados en la elaboración de políticas y recomendaciones, en relación con varios aspectos del conflicto,

fundamentan sus propias posiciones. Esto fácilmente se puede convertir en otro escenario del conflicto. “Conflicto sobre el conflicto” es un tipo de problema meta-teórico y una reflexión de los conflictos de primer orden dentro de la sociedad colombiana. Debate en torno a las causas del conflicto y los factores estructurales de la violencia inevitablemente se entremezclan con perspectivas y posiciones ético-normativas, y plantea cuestiones importantes. Como señala Alexandra Guáqueta, “Es mucho lo que está en juego en este debate ya que plantea cuestiones políticas como, por ejemplo, si deberían implementarse políticas de redistribución -por ejemplo, de tierra- para tratar las raíces del conflicto y cómo tratar a las guerrillas si es el caso que tuvieron razones ‘legítimas’ para luchar” (Guáqueta, 2006, p. 295). Pero, dado el diagnóstico de MacIntyre, ¿cómo se decide sobre tal legitimidad, lo cual implica toda una serie de debates y evaluaciones ético-políticas?

Esto no es un tema meramente abstracto. Por ejemplo, un equipo de académicos radicado en el Reino Unido recomendó apoyo constante al proyecto de “seguridad democrática” del presidente Uribe, basado en datos sobre heridos, víctimas y dinámicas generales del conflicto que provinieron, en gran parte, de la base de datos de Cinep⁹ (Restrepo y Spagat, 2004); sin embargo, basado en estos mismos datos, un investigador conocido del mismo Cinep llegó a una conclusión y recomendación diametralmente opuesta (Giraldo, 2003). Como observa Oliver Ramsbotham (2010, p. 34), el desacuerdo radical se extiende a la colección de datos, para decir nada de su interpretación. Entonces, parece claro que las divisiones y desacuerdos dentro de la sociedad colombiana se reflejan en las divisiones y desacuerdos en las ciencias sociales. En fin, el problema del “desacuerdo radical” parece afectar a todos los niveles del conflicto, desde lo cotidiano hasta lo académico.

Todos somos parte de esa “nación soñada” (Posada, 2006) y esa comunidad política que se aspira a crear, sea a través de la construcción del Estado o por caminos distintos. Sin embargo, sin una comprensión filosófica adecuada de nuestros profundos desacuerdos, seguiremos atrapados en círculos viciosos y dinámicas conflictivas. Los académicos tenemos una importante responsabilidad en entender y buscar soluciones a este problema. Debemos indagar en los supuestos normativos e ideológicos de las ciencias sociales, para evitar que la investigación del conflicto termine convertida “en un escenario más del conflicto” (González *et al.*, 2002, p. 19). También, creo que es necesario reflexionar sobre el vínculo entre la teoría y la práctica. Si aspiramos no sólo a interpretar el conflicto sino a contribuir a transformarlo en aras de la construcción de una nueva comunidad política, tendremos que reflexionar sobre lo que nos enseña el filósofo Alasdair MacIntyre en relación con la ética. El reto que nos plantea

⁹ Centro de Investigación y Educación Popular.

MacIntyre es el de buscar los caminos hacia posiciones normativas no dogmáticas, a través no sólo del diálogo, sino, principalmente, a través de formas de práctica social compartidas, donde aprendemos las virtudes, llegamos a apreciar el valor de la auto-determinación racional (MacIntyre, 2008), y a reconfigurar y devolverle racionalidad a nuestros argumentos morales y políticos.

El desafío teórico-práctico para las ciencias sociales frente al conflicto

Las ciencias sociales en el contexto colombiano tienen que jugar un papel clave en la construcción de una comunidad política y el tipo de negociaciones sociales y políticas que esto presupone. Deben analizar los problemas sociales para encontrar las más adecuadas soluciones, pero no de una manera abstracta y arbitraria. Desde la perspectiva de la filosofía de MacIntyre, para poder fundamentar racionalmente sus marcos teóricos y sus conclusiones las ciencias sociales tienen que vincular la teoría con la práctica. Es decir, si proponen analizar el conflicto para transformarlo, tienen que anclarse en situaciones concretas. Sus teorías, discursos y prescripciones tienen que surgir de una relación mucho más estrecha y “comprometida” con las comunidades y sectores sociales que buscan el cambio social.

Como sostiene Guillermo Hoyos, “la razón práctica se incorpora en nuestros discursos de las ciencias sociales” (Hoyos, 2000, p. 71). Argumenta que las ciencias sociales se basan en la razón comunicativa y que se articulan actualmente “con la ética discursiva, en la política deliberativa y en la democracia participativa, realizando así la clásica relación entre teoría y praxis” (Hoyos, 2000, p. 72). Quisiera disentir de esta posición, argumentando con MacIntyre (1985, 1998b, 1998d) que las ciencias sociales reflejan la fragmentación y emotivismo de la ética moderna, y que estamos lejos de realizar la relación entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, tanto Hoyos como otros filósofos y científicos sociales sostienen, sin duda muy acertadamente, que la discordia social que el conflicto conlleva exige una actitud de diálogo, de disposición, de apertura y de convivencia con lo diverso (Lopera, 2003: 46). Estoy de acuerdo con el filósofo Juan Lopera cuando dice,

La labor de las ciencias sociales es entonces esencial en lo que respecta a la problemática de Colombia: por un lado, han de esclarecer y explicitar los hilos y los intereses que...han generado y mantenido las condiciones de desigualdad e injusticia social; por el otro, han de construir gradualmente espacios para el diálogo, que permitan trascender esa discordia entre los colombianos a través de la transmisión del método científico desde la perspectiva de una actitud ética en la relación con el otro (Lopera, 2003, p. 46).

Al tratar de desenredar los intereses que han mantenido las condiciones de desigualdad e injusticia, inmediatamente tocamos el espinoso tema de las

causas del conflicto, lo cual también nos lleva al terreno filosófico y normativo en relación con el concepto de causalidad en las ciencias sociales. Como afirma MacIntyre, buscar explicar las causas de fenómenos sociales inevitablemente implica un fuerte elemento ético-normativo en tanto que es difícil, si no imposible, no recurrir a términos y categorías morales y valorativas en nuestras explicaciones (MacIntyre, 1971a). También, el problema es que la manera como se caracterizan la injusticia social y las propuestas para superar la desigualdad está enlazada con desacuerdos radicales en el campo de la ética que la filosofía moral moderna y neo-Kantiana no ha podido resolver.

En la filosofía de MacIntyre, la relación entre la teoría y la práctica es mucho más integral y complicada de lo que es en el concepto de Guillermo Hoyos, mencionado arriba. Los argumentos de MacIntyre apuntan hacia una manera de hacer ciencia social que tiene semejanzas con las ideas de Orlando Fals Borda (1997) y Paulo Freire (1996), aunque MacIntyre las matiza y critica hasta cierto punto. La semejanza radica en la importancia que los enfoques de Fals Borda y Freire dan a la agencia humana, al diálogo, al vínculo entre la teoría y la práctica, y a la idea de que las ciencias sociales no pueden ser desprovistas de juicios de valor. Donde el enfoque de MacIntyre difiere del de ellos es en problematizar la co-producción no-neutral de conocimiento a la luz de los problemas con el creciente desacuerdo radical (MacIntyre. 1988, pp. 2, 331, 332), la justificación racional, el emotivismo, la arbitrariedad, la inconmensurabilidad, y la imposición de conocimiento y esquemas interpretativos.

El co-fundador de la sociología colombiana, Orlando Fals Borda, señaló que desde antes de 1970 había problemas con los modelos y paradigmas vigentes en las ciencias sociales:

[...] se venían experimentando dificultades teóricas y metodológicas: no satisfacían ni los marcos de referencia ni las categorías vigentes en los paradigmas normales de la sociología que se habían recibido de Europa y los Estados Unidos. Muchos los hallábamos en buena parte inaplicables a la realidad existente, viciados ideológicamente por defender los intereses de la burguesía dominante, y demasiado especializados o parcelados para entender la globalidad de los fenómenos que se encontraban a diario (Fals Borda, 1997, p. 15).

Fals Borda y otros sociólogos rompieron con el paradigma positivista y sus aspiraciones de aplicar a las ciencias sociales el mismo concepto de causalidad utilizado en las ciencias naturales. De ahí que surgiera la llamada ciencia social "crítica" que cuestionaba el paradigma dominante. Desde la perspectiva de Fals Borda y Camilo Torres, la alternativa al paradigma vigente tenía que surgir del vínculo entre el trabajo de campo con los movimientos sociales y el trabajo teórico. Es decir, teoría y práctica tenían que ir de la mano. El asunto clave era buscar construir conocimiento científico-social a través del encuentro entre la academia y las comunidades concretas. Más específicamente, en el caso

de Fals Borda, esto significaba aliarse con los movimientos de campesinos y obreros cuya difícil y dura realidad, marcada por la pobreza y el estancamiento social, exigía una respuesta propia y particular. En otras palabras, la idea no era solamente analizar e interpretar el mundo, sino contribuir a su transformación -una tesis marxista-:

[...] la idea central alrededor de la cual cristalizó lo que pudiera considerarse como base del paradigma alternativo fue la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras: que la investigación social y la acción política con ella, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad (Fals Borda, 1997, p. 28).

Entonces, se puede afirmar que la sociología en Colombia nace como una disciplina no-neutral y comprometida con el cambio social radical y, en últimas, con la revolución. Partió desde la premisa de que la ciencia social “burguesa” era viciada ideológica y científicamente en tanto que sus marcos y presuposiciones teóricas no iluminaban ni explicaban la realidad social colombiana sino que, más bien, servían para justificar el modelo de desarrollo capitalista y sus respectivos proyectos políticos y culturales. El trabajo pionero de Fals Borda y Torres buscaba contrapesar y rectificar este problema, según su percepción. Sin embargo, mientras este intento era totalmente justificable, hay unos elementos problemáticos en la idea de producción no-neutral de conocimiento con fines políticos. En aquel contexto histórico, quizá el reconocimiento de la naturaleza ideológica de la ciencia social dominante les brindó un sentido de atrevimiento y coraje intelectual a los sociólogos nuevos, que hizo que simplemente confrontaran esta ciencia social ideológica con otro marco ideológico. Es decir, quizá en el comprensible afán de buscar contribuir al cambio social, se pasaron por encima ciertos matices y dificultades teóricas y filosóficas relacionadas con la construcción de un “contra-conocimiento.”

Aunque, desde la época de Fals Borda y Torres, el desarrollo de las ciencias sociales en relación con el conflicto ha sido extenso, incorporando nuevas metodologías y técnicas, y a pesar del auge de la multi-disciplinariedad y su creciente rigurosidad, el hecho es que las ciencias sociales no son neutrales y han tendido a adaptarse con demasiado facilidad a las demandas del poder económico y político. Las ciencias sociales inevitablemente incorporan elementos ideológicos y normativos, o, al menos, indirectamente tienden a apoyar ciertas corrientes ideológicas y posiciones morales. Sin embargo, en el contexto de hoy, unos cuarenta años más tarde e inmerso todavía en la guerra y la violencia, el papel de una ciencia social no-neutral e ideológica en la producción de conocimiento sobre un conflicto que envuelve a toda la sociedad es, por lo menos, algo que requiere de mucha clarificación filosófica y conceptual. Si el mismo conocimiento social científico está inmerso en las dinámicas de conflicto y confrontación ideológica, entonces, ¿qué esperanzas para la consecución de la paz

y, además, una transformación cultural que deslegitime la violencia y legitime la búsqueda de consensos racional y dialógicamente construidos?¹⁰

Una parte del problema práctico y filosófico, sugiero, radica en la noción de *imposición* de conocimientos y formas de ver y vivir en el mundo. Como afirma Fals Borda,

Así como la burguesía hizo su revolución -incluyendo su ciencia como elemento coadyuvante- podía deducirse que es posible configurar una contrasociedad en la cual la clase social determinante sea aquella opuesta a la dominante, en este caso, y por definición, el proletariado. Es, entonces, fácil concluir que el proletariado como clase también puede desarrollar e *imponer su propio sistema de interpretación de la realidad, es decir, su propia ciencia* (Fals Borda. 1997, p. 42)¹¹.

Pero si la única opción es la *imposición* de otras formas de saber, entonces el panorama no pareciera ser muy alentador. El reto es buscar criterios racionales compartidos para la elaboración de marcos analíticos, para acordar las prioridades de la investigación científico-social, y para la búsqueda de soluciones al conflicto. Se trata de buscar una manera racional, no arbitraria o impositiva, de construir conocimiento, emprender investigaciones y llegar a conclusiones. Sin embargo, en el contexto colombiano igual que en otros países, debido a la condición confusa y fragmentada de la filosofía, parece que estamos lejos de superar los problemas asociados con la arbitrariedad teórica e ideológica (MacIntyre, 2001).

También, para MacIntyre, el vínculo entre teoría y práctica es más integral. A diferencia de Fals Borda y Freire, la teoría no simplemente se conecta con la práctica de concienciación o de buscar la revolución, sino, más bien, la teoría, tanto social como ética u otra, surge del trabajo concreto con comunidades específicas. Es decir, no se trata de conectar una teoría pre-existente (por ejemplo, aspectos teóricos del marxismo) a la realidad con fines de iluminar el mundo social de los oprimidos en aras de la revolución, sino de dejar que la teoría crezca desde las comunidades concretas con sus prácticas sociales específicas (Solomon, 2003). Así se evita el problema de la arbitrariedad teórica y la inconmensurabilidad. Como anota Paul Blackledge, MacIntyre eventualmente percibió que el marxismo como marco teórico científico-social, "con su afirmación de que comprendía las leyes fijas de la historia, no era sino la máscara de otro modelo moral inconmensurable" (Blackledge, 2009, p. 872), igual que los otros marcos científico-sociales burgueses. También se abre a la posibilidad de que las comunidades concretas -sean de campesinos, obreros u otros- no quieran promover la revolución o el socialismo, sino otras posibilidades basadas en sus propias visiones, concepciones y prácticas (MacIntyre, 2008). De esta manera,

¹⁰ Cf.: Hoyos, 2000.

¹¹ Las cursivas son mías.

y afín a los postulados de Freire, se respeta y protege la voluntad racional y autónoma de la gente.

La construcción de una comunidad política racional requiere de una “ética del encuentro” (López, 2005) que nos oriente a buscar espacios y redes comunitarias para conectarnos no sólo como individuos sino como miembros de una imaginada comunidad política en pro del bien común. La degeneración de la ética y del lenguaje moral es un gran obstáculo para esta tarea, pero la única solución radica en el arduo trabajo de crear nuevos vínculos comunitarios e innovadores métodos de participación ciudadana. En tales espacios lentamente se puede ir construyendo un lenguaje común para discutir las premisas de la nueva sociedad, tramitar la convivencia y mediar racionalmente los conflictos. Este nuevo lenguaje no se puede derivar de teorías abstractas, ni de declaraciones internacionales sobre los derechos humanos, ni de la Constitución. La incoherencia filosófica, la fragmentación, la inconmensurabilidad de interpretaciones, y la instrumentalización e uso ideológico, etc. minan su utilidad y aplicabilidad. El problema es entonces más profundo y radical de lo que hasta ahora quizá hemos sospechado.

Las universidades y la razón práctica y pública

Se trata nada más de la reconstrucción de la razón práctica y pública. Las universidades tienen un papel fundamental en esto. Pero para poder hacer esto, desde la perspectiva de MacIntyre (1991) las universidades primero tienen que superar su propia incoherencia filosófica y moral que se deriva de la fragmentación de la ética y su marginalización en el currículo. Tienen que servir de canales sistemáticos para los conflictos y discusiones sociales en torno a la definición cultural y moral de la nación y el tipo de comunidad política que debe tener. Tienen que proveer espacios abiertos para la discusión pública.

Sin embargo, por lo general, tanto en el contexto nacional como internacional, las universidades hoy en día se han convertido en soportes al *statu quo* neoliberal. A pesar de las apariencias, el diálogo y la investigación crítica no florecen en las universidades¹². Sus vínculos estrechos con las empresas, que financian muchas investigaciones, minan su independencia académica. La ideología neoliberal ha penetrado cada rincón de las universidades que cada vez más se ven obligadas a concebirse en términos de empresas que proveen “servicios” (Fisher, 2009). Es decir, se han convertido en canalizadores del neoli-

¹² Inglaterra es un triste ejemplo de esto, donde, en el contexto de los recortes en el presupuesto público más grandes en su historia a la luz de la crisis financiera generada precisamente por las políticas neoliberales, muchos departamentos de humanidades están siendo cerrados. El único (y muy exitoso y reconocido) departamento académico dedicado a la sistemática investigación en filosofía continental fue la primera víctima de los recortes (en la Universidad de Middlesex).

beralismo y sus premisas filosóficas, lo cual quiere decir que no son instituciones neutrales en la sociedad sino que toman una posición parcializada disfrazada en el discurso de la “diversidad”, el “pluralismo”, la “tolerancia”, etc. De hecho, como señala el filósofo Mark Fisher, las universidades recurren, en efecto, a la filosofía posmoderna para justificarse y desviar críticas (Amin, 2004). Insistir en la posibilidad de investigar sobre la verdad de diferentes posturas políticas y éticas es criticado por ser “fanático”, “intolerante”, “sectario” o “ideológico”.

Es más, el divorcio entre los hechos y los valores que fue una premisa básica de las ciencias sociales positivistas ha servido para blindar el sistema actual de cualquier crítica, ya que criticar implica hacer juicios de valor. Sin embargo, afirmar que es ilícito hacer juicios de valor en relación con la explicación de fenómenos sociales es en sí misma una afirmación ideológica. La premisa liberal de que no es legítimo indagar por cuál de las concepciones comprensivas del bien humano es mejor está vinculada con la noción de que es imposible e inválido derivar imperativos éticos de hechos materiales y empíricos. Este error ha infectado la filosofía moral, distorsionando nuestra comprensión de la moralidad y, por lo tanto, nos ha quitado herramientas para criticar y evaluar racionalmente la sociedad y sus instituciones (MacIntyre, 1958-1959; 1959).

La ideología sigue vigente, hoy más que nunca, a pesar de las confusas (e ideológicas) afirmaciones de ciertos intelectuales. Lo que necesitamos es rescatar la ética y su conexión con la política, la ideología y el discurso público. Vincular la teoría con la práctica es una manera de “re-aterizar” las ideologías que se han desvinculado de prácticas concretas para convertirse en meras armas retóricas al servicio de intereses particulares que han desprendido su suerte individual y colectivo de los intereses de la nación y la comunidad política.

El desafío es resucitar la razón práctica y pública con el objetivo de (re)negociar los supuestos y bases de un proyecto compartido de nación. Esta es una tarea que necesariamente vincula la academia y la sociedad, y que nos llama a romper las falsas barreras entre las disciplinas. Sin duda es un trabajo arduo. Sin embargo, si no lo emprendemos, quizá pensando que es posible construir una comunidad política sana con base en una supuesta solución no-negociada al conflicto colombiano -que en esencia implica una victoria militar pero la derrota de la razón y la racionalidad- arriesgamos con construir una casa dividida contra sí misma, la cual no podrá permanecer¹³.

¹³ Evangelio de San Marcos, capítulo 3.

Bibliografía

- Amin, S. (2004). *The Liberal Virus: Permanent War and the Americanization of the World*. New York: Monthly Review Press.
- Arango, R. (2002). La Responsabilidad Colectiva ante la Crisis Moral y Política Colombiana. En R. Sierra Mejía y A. Gómez-Müller (eds.), *La Filosofía y la Crisis Colombiana*. Bogotá: Taurus.
- Blackledge, P. (2009). Alasdair MacIntyre: Social Practices, Marxism and Ethical Anti-Capitalism. *Political Studies*, (57), 866-884.
- Calderón, C. A. (1996). “Introducción general a la ética ciudadana.” En: R. Fernández (ed.), *Ética para tiempos mejores*. Corporación Región/Programa por la Paz: Medellín,
- Cortina, A. (2001). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Tecnos,
- _____ . (2002). Educación en Valores y Responsabilidad Cívica. Bogotá: El Buho.
- Duncan, G. (2008). Comentarios de Gustavo Duncan. En Fernán E. González (ed.), *Hacia la Reconstrucción del País: Desarrollo, Política y Territorio en regiones afectadas por el conflicto armado*. Bogotá: ODECOFI/COLCIENCIAS/CINEP.
- Durán Casas, V. (1992) ¿De qué ética hablamos? La ética ciudadana como una ética del consenso. En Programa por la Paz, Colombia: una casa para todos. Bogotá: Programa por la Paz.
- Dussel, E. (1999). The Architectonic of the Ethics of Liberation: On material ethics and formal moralities. *Philosophy and Social Criticism*, (3), 1-35.
- Fals Borda, O. (1997). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism: Is there no alternative?* London: Zero Books.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- García Durán, M. (2008). El papel de las Ciencias Sociales en la resolución de los problemas del país: algunos retos. En Fernán E. González (ed.), *Hacia la Reconstrucción del País: Desarrollo, Política y Territorio en regiones afectadas por el conflicto armado*. Bogotá: ODECOFI/COLCIENCIAS/CINEP.
- Giraldo Jiménez, F. H. (2008). Los gobiernos anfibios en contextos de conflicto. En *Estudios Políticos*, No. 31. Medellín: IEP, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Giraldo, J. (2003). *Guerra o democracia*. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura.
- González, F. E., Bolívar, I. J. y Vásquez, T. (eds.). (2002) *Violencia Política en Colombia: De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: CINEP.
- Guáqueta, A. (2006). Doing business amidst conflict: emerging best practices in Colombia. Publicado en *International Alert*. In: *Local Business, Local Peace: the Peacebuilding Potential of the Domestic Private Sector*. London: International Alert.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. London: Polity.
- _____ . (1981/1991). *The Theory of Communicative Action Volume I: Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Harman, Ch. (2007). *Dialectics of Morality: A review of Alex Callinicos*. In: *The Resources of Critique, International Socialism*, winter 2007, en línea: <http://www.isj.org.uk/index.php4?id=281&issue=113> [accessed 8/5/07].
- Hoyos Vásquez, G. (2000), El compromiso de las ciencias sociales. *La Revista*, (5), 70 – 72. El Espectador: Bogotá.
- Lopera, J. D. (2003). Las ciencias sociales y su papel en el actual conflicto colombiano. *Utopía Siglo XXI*, (9).
- Jabri, V. (1996). *Discourses on Violence: Conflict Analysis Reconsidered*. Manchester: Manchester University Press.
- Kingwell, M. (1993). *Interpretation, dialogue and*

the just citizen. *Philosophy and Social Criticism*, (115).

Knight, K. y Blackledge, P. (eds.). (2008). *Revolutionary Aristotelianism: Ethics, Resistance and Utopia*. Special issue *Analyse und Kritik*, Stuttgart: Lucius and Lucius.

López Upegui, R. (2005). *La Respuesta Ética: una necesidad impostergable*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

MacIntyre, A. (1958-59). Notes from the Moral Wilderness I. *The New Reasoner*, winter 1958-59, (7).

_____. (1959). Notes from the Moral Wilderness II. *The New Reasoner*, spring 1959, (8).

_____. (1971). Rationality and the explanation of action. In *Against the Self-Images of the Age. Essays on Ideology and Philosophy*. London: Duckworth

_____. (1985a). *After Virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth

_____. (1985b). Rights, Practices and Marxism: Reply to Six Critics. *Analyse und Kritik*, (7), 238.

_____. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Indiana: University of Notre Dame Press.

_____. (1990a). The Privatization of Good: An Inaugural Lecture. *Review of Politics*, (52:3), 344-361.

_____. (1998a). Practical Rationalities as Forms of Social Structure. In: K. Knight (ed.), *The MacIntyre Reader*. London: Polity Press.

_____. (1998b). The Theses on Feuerbach: A Road Not Taken. In: K. Knight (ed.) *The MacIntyre Reader*. London: Polity Press.

_____. (1998c). Politics, Philosophy and the Common Good. In: K. Knight (ed.) *The MacIntyre Reader*. London: Polity Press.

_____. (1998d). "Social Science Methodology as the Ideology of Bureaucratic Authority." In: K. Knight (ed.) *The MacIntyre Reader*. London: Polity Press.

_____. (2001). *Tras la Virtud*. Barcelona: Biblioteca para el Bolsillo.

_____. (2002). *A Short History of Ethics: A History Of Moral Philosophy From The Homeric Age To The Twentieth Century*. London: Routledge.

_____. (2008). "What More Needs to Be Said? A Beginning, Although Only a Beginning, at Saying It". In: K. Knight and Paul Blackledge (eds.), *Revolutionary Aristotelianism: Ethics Resistance and Utopia*. Edición especial de *Analyse und Kritik*, Vol. 30, No. 1, pp. 261-281. Stuttgart: Lucius and Lucius.

Mejía Quintana, O., Rodríguez Montenegro, P., et al. (2004). *Élites, Etcidades Y Constitución en Colombia*. Cuadernos de Ciencia Política, (2), Noviembre, Bogotá: Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional.

Mockus, A. y Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia. *Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia*. *Análisis Político*, (48), enero-abril, Bogotá: IEPRI, 3-26.

Orozco Abad, I. (2005). *Sobre los límites de la conciencia humanitaria: dilemas de la paz y la justicia en América Latina*. Bogotá: Temis – Universidad de Los Andes.

Pearce, J. y Abello Colak, A. (2010). *A Non-Negotiated Solution to the Colombian Conflict?* Bradford/Oxford: International Centre for Participation Studies/Refugee Studies Centre.

Peña, J. M. (1996). Propuesta de fundamentación contemporánea de la moral y la política. En J. C. Scannone, S. J. y Gerardo Remolina, S. J. (eds.), *Sociedad Civil y Estado: Reflexiones ético-políticas desde América Latina*. Bogotá: Indo-American Press Service.

Posada Carbó, E. (2006). *La Nación Soñada: Violencia, liberalismo y democracia en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ramsbotham, O. (2010). *Transforming Violent Conflict: Radical Disagreement, Dialogue and Survival*. Abingdon: Routledge.

- Restrepo, L. A. (2001). The equivocal dimensions of human rights in Colombia. In C. Bergquist, R. Peñaranda, and G. Sánchez (eds.), *Violence in Colombia 1990-2000: waging war and negotiating peace*, Washington: SR Books.
- Restrepo, J. and Spagat, M. (2004). *The Colombian Conflict: Uribe's First 17 months*. CEPR discussion paper 4570. Available online at CERAC (Conflict Analysis Resource Center): <http://personal.rhul.ac.uk/pkte/126/Documents/Docs/Colombian%20Conflict.%20Uribe%20first%2017th%20months.pdf> [accessed 24/06/2010].
- Solomon, D. (2003) “MacIntyre and Contemporary Moral Philosophy.” In: Mark Murphy (ed.) *Alasdair MacIntyre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, C. (1964) “Two subcultures.” En: M. Zeitlin (ed.) (1972) *Father Camilo Torres: Revolutionary Writings*, Harper & Row: London.
- Uribe Botero, Á. (2002). *Berito Cobaría: ¿El Otro de la Inclusión Discursiva?* En R. Sierra Mejía y A. Gómez-Müller (eds.), *La Filosofía y la Crisis Colombiana*. Bogotá: Taurus.
- Uribe de Hincapié, M. T. (1996). *Notas coloquiales sobre la ética y la política*. En R. Fernández (ed.), *Ética para tiempos mejores*. Medellín: Corporación Región/Programa por la Paz.

De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales

Alexander Cano Vargas*

Recibido: 30 de julio de 2011

Aprobado: 28 de septiembre de 2011

RESUMEN

Después de 1968, la corriente historiográfica francesa llamada *Annales* sufrió una ruptura que dio origen a la denominada *historia de las mentalidades*, la cual se concentró, desde el principio, en el estudio de las actitudes mentales, las visiones colectivas de las cosas, los universos culturales, los sentimientos y creencias de una sociedad con unas coordenadas espacio-temporales determinadas. Dicha *historia de las mentalidades* nunca tuvo una definición clara; basta comparar las definiciones diferentes y a veces *ambiguas* que han dado a las llamadas *mentalidades* historiadores como George Duby, Michel Vovelle y Jacques Le Goff para darse cuenta

de la debilidad teórica de este término. Es precisamente Le Goff el que califica las *mentalidades* como un término *ambiguo* que ha servido de *paraguas* para muchas investigaciones de cuestionable relevancia y poca profundidad. Frente a la ambigüedad de las denominadas *mentalidades*, surgió un nuevo concepto que da cuenta del conjunto de las representaciones colectivas del pasado, las cuales se caracterizan por su carácter inventado. Dicho concepto es denominado como *historia de los imaginarios sociales*.

Palabras clave: historiográfica, Escuela de los Annales, mentalidades; representaciones, imaginarios.

* Historiador (2003), magíster en Historia (2006) y candidato a doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Historia de Colombia V y Siglo XX Colombiano, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Estudiante del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: acanov@unal.edu.co

From the history of mentalities to the history of social imaginaries

ABSTRACT

After 1968, the French historiographical current known as the Annales School suffered a rupture that gave rise to the so-called history of mentalities, which from the beginning focused on the study of mental attitudes, collective perceptions of various phenomena, cultural universes, and the feelings and beliefs of a society with fixed spatial and temporal coordinates. Yet this *history of mentalities* was never clearly defined; a comparison of the diverse and at times highly ambiguous definitions of the mentalities approach elaborated by historians such as George Duby, Michel Vovelle and Jacques Le Goff suffices to demon-

strate the theoretical weakness of the term. Le Goff himself characterizes the term *history of mentalities* as *ambiguous*, which has served as a catch-all term for a variety of research of questionable relevance and little depth. In light of the ambiguity of the so-called *history of mentalities*, an alternative concept has come to the fore that takes into account the collective representations of the past, which are understood as inventions/constructions. This concept is known as the *history of social imaginaries*.

Key words: historiography, Annales School, mentalities, representations, imaginaries.

Historia de las mentalidades

A lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, otras tantas ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos.

B. BACZKO, 1999, p. 8.

Mayo de 1968 (francés) representa un período de cambio que revolucionó las estructuras culturales de larga duración. En la corriente historiográfica de los Annales este período determinó una ruptura frente a la vieja escuela braudeliana. De estos Annales posteriores a Mayo de 1968 se derivó la denominada *historia de las mentalidades*, la cual se concentró, desde el principio, en el estudio de las actitudes mentales, las visiones colectivas de las cosas, los universos culturales, los sentimientos y creencias de una sociedad con unas coordenadas espacio-temporales determinadas. Es así como las características de una época se captan en el estudio de lo cotidiano. Un ejemplo de ello es cómo durante la Edad Media, el vestuario de un hombre pobre derivaba de modelos prestigiosos creados por los movimientos superficiales de la economía, la moda y el gusto. Sin embargo, basta comparar las definiciones diferentes, y a veces *ambiguas*, que han dado a las llamadas *mentalidades* historiadores como George Duby, Michel Vovelle y Jacques Le Goff para darse cuenta de la debilidad teórica de este término. Es precisamente Le Goff, uno de los más destacados miembros de la tercera generación de la corriente historiográfica de los Annales, el que califica a las *mentalidades* como un término *ambiguo* que ha servido de *paraguas* para muchas investigaciones de cuestionable relevancia y poca profundidad. A propósito Le Goff, en *El nacimiento del purgatorio*, plantea cómo había conexiones entre los *cambios intelectuales* y los *cambios sociales* durante la Baja Edad Media europea. “Al mismo tiempo insistía en la mediación de las *estructuras mentales* y los *hábitos de pensamiento* o del *aparato intelectual*, en otras palabras, de las mentalidades.” (Burke, 1999, p. 74).

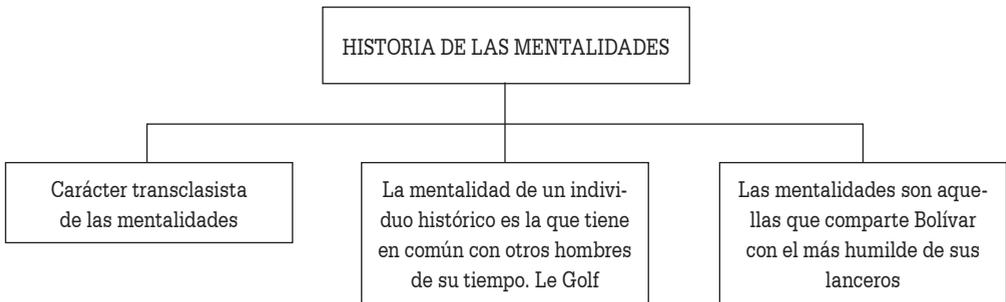
De esta manera, a fines de la década de 1960 se impone poco a poco el concepto de mentalidad en la historiografía francesa impulsado, claro está, desde la corriente historiográfica de los Annales.

Precisamente, en 1969, el historiador Gilbert Durand se revela en Francia contra la separación radical, que ha durado siglos en Occidente, entre el saber racional y el saber imaginario y plantea lo siguiente: “el mal fundamental que afecta a nuestra cultura es esta civilización positivista, racionalista, aseptica-

da, que ha pretendido minimizar y abolir el papel de las imágenes y del mito.” (Durand, 1969, p. 15).

Para Durand, las mentalidades (imaginarios) son “el conjunto de imágenes y relaciones de imágenes que constituye el capital del pensamiento del *homo sapiens*” (Durand, 1969, p. 15), es “el zócalo común que modela el pensamiento de cada grupo de hombres que vive en sociedad” (Durand, 1969, p. 15). En consecuencia, el imaginario común modela el comportamiento del hombre en la sociedad.

Gráfica No. 1.



Retomando a Jacques Le Goff, uno de los primeros historiadores en popularizar el concepto de mentalidad, tal y cómo se ve en la **gráfica No. 1**, propuso la siguiente definición: “La mentalidad de un individuo histórico, siquiera fuese la de un gran hombre, es justamente la que tiene en común con otros hombres de su tiempo” (Le Goff, 1974, p. 83). Esto plantea, entre otras cosas, el carácter *transclasista* de las denominadas mentalidades ya que según lo planteado por Le Goff, a modo de ejemplo, las mentalidades son aquellas que comparte Bolívar con el más humilde de sus lanceros, o Vasco Núñez de Balboa con el último de sus marineros. Según esto, se pretende omitir lo que en términos marxistas se conoce como conflicto de clases en la esfera cultural, además de la ineludible distinción entre cultura elite o dominante y la cultura popular. Dicha diferencia es fundamental e ineludible para reducir el sesgo inherente al análisis de esas diferentes realidades. El *libertador* y sus lanceros al igual que el capitán y sus marineros tienen cosas en común, pero cada uno de ellos está en una condición de poder diferente, determinada por condiciones de posibilidad heterogéneas.

Sin embargo, la historia de las mentalidades surgió como respuesta a la tradicional historia de las ideas, de origen norteamericano, la cual tenía como objeto de estudio a los grandes pensadores y creadores de sistemas políticos y filosóficos, asimismo que artistas, escritores y científicos provenientes de las élites intelectuales. De esta manera, la historia de las mentalidades abordó la historia de las sociedades y no de individuos pertenecientes a ninguna elite y,

en consecuencia se dedicó al estudio de las actitudes mentales, las creencias, los sentimientos y opiniones del conjunto de una sociedad. También pretendió abordar el análisis de los comportamientos inconscientes de los grupos sociales tales como la percepción y las formas del pensamiento cotidiano, además de las metáforas, los símbolos y las formas en que la gente piensa, para mostrar con ello las diferencias en las mentalidades de los diversos grupos que conforman la sociedad. Es así como algunas cosas son concebidas y aceptables en una época y sociedad específica, y dejaban de serlo en otra época y sociedad determinada.

Esto se hace evidente cuando queremos comparar el comportamiento social de una época respecto a otra, lo que indica precisamente que entre una época y otra se ha dado un cambio de mentalidad, lo cual no significa tanto que no se puedan usar las mismas pautas de comportamiento, cuando que ya no son las mismas las actividades mentales que les dieron origen.

En *Tiempos de la iglesia y tiempos de los mercaderes*, Jacques Le Goff (1978) plantea el cambio de mentalidad o de forma en que una sociedad piensa el tiempo. En la Edad Media, el tiempo de la Iglesia estaba perfectamente dividido por la campana, que llamaba a los monjes y canónigos para el coro que determinaba el cambio de las horas, lo cual era un uso desigual del tiempo respecto al que en la actualidad se le da. Es así como el tiempo del día estaba dividido en períodos de tres horas; el de la noche, repartido entre la oración y el descanso, estaba distribuido por las vísperas del atardecer, los *maitines* de media noche y los *laudes* de la aurora. Había, sin embargo, ya horas fijas que marcaban cierta regularidad a la jornada de trabajo de los campesinos, aunque esta se extendía sin mucha precisión desde el amanecer hasta la puesta del Sol. El tiempo del monje y el tiempo del campesino se llevaban bien, a pesar de que aún no coincidían del todo. Sin embargo, las cosas cambiaron con lo que Le Goff llama el *tiempo de los mercaderes*, que también era el tiempo del trabajo. Un tiempo que debía tomar de la iglesia su campana. La campana del trabajo, la cual fue colgada por los mercaderes en el campanario. Esta al redoblar era escuchada por los campesinos y marcaba, en los días laborales, el inicio de sus trabajos por la mañana, la hora de comer y el tiempo en que debían volver a sus trabajos. Es a partir de ese momento que aparece el tiempo moderno, que divide en dos la jornada, la mañana y la tarde, separadas por el tiempo de la comida al mediodía. En síntesis, todo lo anterior muestra cómo algo tan trivial como el cambiar el uso de las campanas puede convertirse en un rasgo esencial de la mentalidad y determinar el cambio de esta frente a una precedente.

Para explicar mejor cómo cambia una forma de pensar, la historia de las mentalidades incorporó conceptos provenientes de otras disciplinas tales como: cultura, ideología, inconsciente e **imaginario social**.

Historia de los imaginarios sociales

Existe un sector de las *mentalidades colectivas* ocupado por la imaginación, capacidad mental que interviene en los procesos de conocimiento y motiva en tal medida la acción humana que se toma en consideración, por parte de la historiografía más renovadora, para justificar el salto epistemológico de la historia de las ideologías a la *historia de las mentalidades* ¿Qué entendemos entonces por *imaginario*?

Retomando a grandes rasgos lo expresado en el epígrafe, diríamos que un imaginario es el conjunto de representaciones colectivas del pasado, las cuales se caracterizan por su carácter inventado.

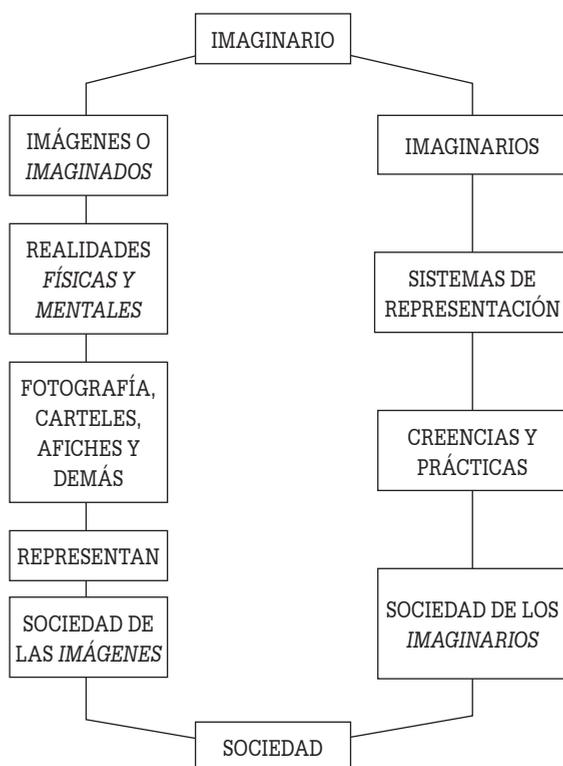
De esta manera, los imaginarios sociales son aquellas representaciones globales que gobiernan los sistemas de identificación y la unidad social. Un claro ejemplo de ello es el relacionado con el orden social que se impuso en la Europa de la postguerra (después de la segunda confrontación bélica mundial). Dicho orden duró hasta la caída del muro de Berlín, el cual generó una serie de imaginarios sociales que permitieron la dominación *pacífica* en dos sistemas de orden social diferenciado: los países del sistema democrático capitalista y los países socialistas. En otras palabras, dicho orden social aprovechó una *conciencia colectiva*, la cual es definida por Bronislaw Baczko como “un sistema de creencias y prácticas que se unen en una misma comunidad” (Baczko, 1999, p. 21). Ahora bien, en la mayor parte de las representaciones colectivas no se trata de una representación¹ única, sino de una representación elegida de forma arbitraria para orientar determinadas prácticas o formas de hacer las cosas.

Baczko plantea, en otro de los apartes del libro, la movilidad a la que están expuestos los imaginarios. Dentro de los ejemplos a los cuales hace referencia, sobresale el relacionado con la búsqueda que el movimiento obrero francés hizo de un color emblemático para su bandera. Resulta que antes de la Revolución Francesa, el rojo simbolizaba la instalación del estado de urgencia contra los *tumultos* y la *anarquía*. Por ende, era un color que representaba la represión del Estado francés frente al pueblo. Durante la Revolución, muchos obreros murieron y, después de la misma, estos se apropiaron del color rojo, argumentando que este representaba la sangre derramada por sus compañeros caídos en la toma de la Bastilla. Sin duda, este ejemplo grafica muy bien el carácter móvil que los imaginarios pueden tener, lo cual los hace muy complejos, ya que pueden ser reinterpretados varias veces.

¹ “La representación es el instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una imagen capaz de volverlo a la memoria y de *pintarlo* tal cual es”. Tomado de: Chartier, 1996, p. 57.

En cualquier caso, los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. Como se comprenderá, esta función es imposible de institucionalizar, salvo en las sociedades totalitarias con censura global de los medios de información (y aún así, esas sociedades cerradas se han vuelto imposibles por la aparición de nuevas tecnologías comunicativas tales como la Internet). Tendríamos, por tanto que la primera función o definición de los imaginarios sociales tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espaciotemporales específicas.

Gráfica No. 2.
Las categorías de lo imaginario



Tal y como se ve en la Gráfica No. 2, en lo imaginario se pueden distinguir dos grandes categorías: la de las imágenes (o de los imaginados) y la de los imaginarios. Las imágenes son realidades *físicas y mentales* que nos rodean por todas partes, sobre todo hoy: fotografías, carteles, afiches y demás, las cuales tienen una significación: *representan*. Su realidad *física* (por lo tanto, sensible y material, de materiales diversamente tratados) no haría de ellas *imágenes*,

si algunos sujetos no vieran ahí *algo*. Las imágenes no nacen solas: necesitan un productor-emisor y un receptor-espectador. Entramos aquí en el terreno de lo simbólico, en sentido estricto. Con las imágenes, tocamos, por lo tanto, dos grandes dimensiones de la vida social y cultural: el arte y la religión. De esta manera, toda religión es *representación* (no es del orden de la racionalidad) y también podemos atrevernos a decir que *toda representación es religión o religiosa*.

Pero las imágenes no existen más que por los imaginarios, que constituyen el segundo sector de lo imaginario y que tienen, en cierto sentido, menos *realidad* que las imágenes, ya que no tienen realidad física. Ahora bien, una imagen, cualquiera que sea, debe su significación particular, e incluso su existencia, a los imaginarios que en cierta forma las modelan. Las imágenes publicitarias nos revelan los imaginarios que utilizan, de forma consciente o no, sus autores. Esos imaginarios son *arquetipos*, cuyo papel es fundamental en la vida social. Cada cultura tiene los suyos –que se podrían llamar los imaginarios dominantes–, pero existen también imaginarios que atraviesan las culturas. Por lo tanto, la *sociedad de lo imaginario*, la de las imágenes y de los imaginarios, es la sociedad misma. Si nos concentramos en el término de sociedad imaginaria, se ve muy pronto que esa sociedad no es irreal, sino que, por el contrario, forma un elemento constitutivo de la sociedad real. En efecto, entre los imaginarios y las imágenes hay *sociales*, es decir, que están unidos ellos mismos a la representación de la sociedad y de lo social. Si puede haber un imaginario e imágenes de la mujer o de la ciudad, igualmente los hay del mundo social como tal, de la comunidad y de las comunidades particulares. Hay un imaginario de la nación y hay también un imaginario e imágenes de la nación alemana o de la nación francesa. Pero puede haber, a veces, en un grupo, imaginarios más amplios, del tipo del imaginario de la cristiandad o del imaginario de la humanidad.

Los imaginarios sociales, pues, vendrían a ser aquellos mecanismos sociales a los que alude el historiador Pérez-Agote al hablar sobre la *eficacia social de las ideas*:

El poder simbólico o poder de producir sentido, pone en funcionamiento unas ideas que, *vehiculadas* a través de ciertos mecanismos sociales, logran penetrar en las cabezas de los sometidos al poder. La máxima posibilidad consiste en que aquellas ideas consigan constituirse en evidencia social, es decir, el algo que no es puesto en tela de juicio por la simple razón de que constituye aquello desde lo que se interpreta, se lee la realidad (Pérez-Agote, 1989, p. 77).

Los imaginarios son núcleos de grandes mitos. La sociedad imaginaria penetra a tal punto a la sociedad real que en cierta forma la *irrealiza*. Hay que admitir que, en buena parte, los hombres sueñan su existencia y sobre todo su existencia social.

Conclusiones

En los últimos años, dada la debilidad teórica de las *mentalidades* y la *ambigüedad* ya aludida al comienzo de este artículo, varios historiadores adscritos a la corriente historiográfica de los *Annales*, al igual que autores pertenecientes a otras corrientes, han planteado un nuevo término que reúne el universo conceptual de las denominadas *mentalidades*. De esta manera, historiadores como Bronislaw Baczko, Jean-Claude Schmitt y Jacques Le Goff, prefieren hablar de *los imaginarios sociales*², término que definen como una historia de *représentations collectives* o *représentations mentales* o hasta *illusions collectives*, en otras palabras, como el conjunto de las representaciones mentales –ante todo reproducciones gráficas: ideas-imágenes-, por medio de las cuales los hombres reproducen un mundo interior distanciado de la realidad material, que deviene así en realidad inventada. Los imaginarios sociales han tomado de la antropología métodos para analizar imágenes y símbolos³; además de echar mano de la historia del arte y de la literatura con sus fuentes específicas, se concentran últimamente en el estudio de las representaciones sociales⁴, noción utilizada por los historiadores al calor de su expansión actual de la mano de la psicología social, lo que muestra la renovada alianza entre la historia y la psicología. El concepto de representaciones sociales ensancha, pues, el dominio original de lo imaginario como simbolismo, facilita la conexión de las representaciones mentales con la utilización de todo tipo de fuentes históricas, además de las iconográficas y literarias, para averiguar el imaginario colectivo. Un tema historiográfico donde predomina el componente imaginario es, por ejemplo, la representación social del rey, que ha dado pie a una importante bibliografía. Los imaginarios sociales son precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la *invisibilidad social*.

Un estudio comparado de la *historia de las mentalidades* y de los *imaginarios sociales* a partir de historiadores como Jacques Le Goff y Bronislaw Baczko, puede ayudar a entender cómo ha influenciado el concepto de *imaginario* a los estudios históricos en el marco de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y humanas. Recordemos que la historia ha necesitado incorporar herramientas de investigación provenientes de otras disciplinas para complementar y agudizar sus pesquisas en el campo social, cultural y político. Un claro ejemplo de ello es el análisis de las imágenes como documentos históricos⁵ con elementos de

² Sobre el concepto de *imaginarios sociales* y la historia del imaginario, véase: Bronislaw Baczko, 1999; Jean-Claude Schmitt, 1986; y Jacques Le Goff (1974 y 1985).

³ Un libro de antropología útil al respecto es el de Dan Sperber, 1988.

⁴ Incluso la expresión *histoire des mentalités* es sustituida por *histoire des représentations* por parte de algunos autores franceses.

⁵ Un texto clásico sobre dicho tema es el de Peter Burke, 2001.

interpretación provenientes de la iconografía y la semiología. De esta manera la interdisciplinariedad ha permitido que cada una de las áreas de las ciencias sociales y humanas se complementen; además, esto ha generado que las fronteras entre cada una de ellas se vuelvan cada vez más delgadas.

Tanto en la historia como en la sociología y la antropología, se ha escrito mucho sobre el concepto de *imaginario*. Lo mismo se puede decir, aunque en menor medida, del tema de las *representaciones sociales*. La relevancia del estudio de estos conceptos es tal, que ningún estudio riguroso en ciencias sociales y humanas debe omitirlos so pena de quedar incompletos y desactualizados.

A diferencia de las *mentalidades*, el concepto de *imaginario* carece de ambigüedad, ya que se ha consolidado teóricamente a través del estudio de las *representaciones sociales*, lo cual le ha dado a la historia más herramientas de análisis.

Comprender a fondo los conceptos arriba enunciados resulta de crucial importancia, no sólo para el historiador, sino en general para cualquier investigador de las ciencias sociales pues sus bases teóricas son fundamento para entender el devenir histórico de las sociedades.

Bibliografía

- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Chile, Universidad de Concepción.
- Baczko, Bronislaw (1999). *Los imaginarios sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Braudel, Fernando (1991). *Escritos sobre la historia*. México, D.F., F.C.E.
- Bloch, Marc (1967). *Introducción a la historia*. México, D.F., F.C.E.
- Burke, Peter, (2001). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica.
- Burke, Peter (1999). *La revolución historiográfica francesa*. Barcelona, Gedisa.
- Castorina, José Antonio (2007). *Construcción conceptual e imaginarios sociales: El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Chartier, Roger (1996). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- Durand, Gilbert (1969). *L'exploration de l'imaginaire*. En *CIRCE, Cahiers du Centre de Recherches sur l'imaginaire*, N.1, París.
- Duby, George; Lardreau, Guy (1988). *Diálogo sobre la Historia*. España, Alianza.
- Febvre, Lucien (1982). *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.
- Florescano, Enrique (2001). *La memoria nacional versus la memoria regional, local, grupal*. Puerto Rico, Universidad Río de Piedras.
- Le Goff, Jacques (1974). *Hacer la historia*. Barcelona, Laia.
- Le Goff, Jacques (1985). *Le l'imaginaire médiéval*. París, (S.N).
- Le Goff, Jaques (1978). *Temps de la l'Eglise et Temps des marchands*. En *Pour un autre Moyen Age*. París, Gallimard.
- Nora, Pierre (1997). *Les Lieux de mémoire*, Tomo I. París, Gallimard.
- Pérez-Agote, P. (1989). *La sociedad y lo social*. *Revista Ensayos de sociología*.
- Pintos, Juan-Luis (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. Santiago de Compostela, (S.N).
- Schmitt, Jean-Claude (1986). *Introducción a una historia de l'imaginari medieval*. Barcelona, (S.N).
- Sperber, Dan (1988). *El simbolismo en general*. Barcelona, Anrhopos.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona, Paidós.
- Villa S., María Eugenia (2009). *Los Imaginarios Sociales*. *Revista Uni-pluri/versidad*, (3).
- Vovelle, Michel (1985). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona, Ariel.
- Cibergrafía
- Recuperado el 5 de octubre de 2008, del sitio Web de la biblioteca Luis A. Arango:
- <http://lablaa.org/blaaavrtual/historia/hifi/hifi0.1htm>

La ecología humana. Complejidad del espacio y del tiempo

John Harold Biervliet*

Recibido: julio 13 de 2011

Aprobado: 30 de septiembre de 2011

RESUMEN

En esta composición se reflejan las ideas de Wallerstein sobre la teoría del sistema-mundo y el espacio-tiempo como fundamento del conocimiento, en las cuales se puede utilizar el tiempo-espacio transformativo y nuestro sistema social histórico con el propósito de alcanzar tal momento de complejidad, turbulencia o bifurcación. Esta composición está dividida en dos partes, a saber: los espacios geopolíticos del capitalismo y la complejidad del tiempo y del espacio. La primera parte tiene que ver con la ciudad global, la cual constituye una constelación de espacios urbanos complejos en la economía-mundo capitalista y sus consecuencias sobre la vida cotidiana. La segunda parte se refiere

a tres casos de turbulencias internacionales. En primera instancia, presentamos algunos momentos cruciales de la historia mundial del petróleo articulada al caso de la complejidad ambiental. Además, incluimos el aspecto de las industrias de las drogas ilegales en los espacios geográficos como otro caso. Finalmente, el último caso, asociamos la turbulencia dentro del sistema internacional político a través de la proliferación nuclear de los armamentos en los espacios geográficos.

Palabras clave: complejidad, turbulencia, bifurcación, tiempo-espacio transformativo, sistema histórico, ciudad global, espacios geográficos

* Sociólogo de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra / Investigador de Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jbiervliet@udem.edu.co

Human Ecology. Complexity of space and time

ABSTRACT

Drawing on Wallerstein's world systems theory and space-time as the basis of knowledge, this article demonstrates the ways in which we can use transformative space-time and our historical social system with the aim of reaching such a moment of complexity, turbulence or bifurcation. This article is divided into two parts; namely, the geopolitical spaces of capitalism and the complexity of time and space. The first part has to do with the global city which constitutes a constellation of complex urban spaces in the capitalist world-economy and their consequences in daily life. The second part refers to three cases of international

turbulence. First of all, we present some crucial moments in the history of world oil in relation to the case of environmental complexity. Further, we include the aspect of illegal drugs industries in geographical spaces as a case of turbulence. Finally, in the last case, we associate the turbulence inside the international political system with the nuclear proliferation of weaponry in geographical spaces.

Key words: complexity, turbulence, bifurcation, transformational space-time, historical system, global city, geographical spaces.

Introducción

Desde hace algunas décadas, existe una tendencia en el área del conocimiento dedicada a estudiar la realidad internacional tanto en el espacio como en el tiempo. En cualquier discurso narrativo, el tiempo y el espacio son elementos esenciales. El mundo es como un contenido de la historia, en donde cada suceso tiene lugar en una situación determinada en tiempo y circunstancia. Los sucesos pueden tener lugar en situaciones diferentes. Cada suceso está articulado a otro suceso. Así, cada vector está conectado a otro vector. Según Immanuel Wallerstein¹ se pueden percibir solamente dos modelos de tiempo-espacio, a saber: el primero implica los acontecimientos infinitésimamente pequeños, mejor dicho, el “tiempo – espacio” episódico o geopolítico, y el segundo corresponde a las realidades infinitas y continuas que se puede traducir en el “tiempo-espacio eterno”. El tiempo-espacio episódico o geopolítico es la explicación de lo inmediato en el tiempo y en el espacio a través del tiempo y del espacio que le precede de manera inmediata, resumiendo cada vector tan cuidadosamente como le sea posible. Es el análisis de los eventos, de lo que ocurre en un instante y punto particular. El tiempo-espacio eterno es al contrario porque las leyes del comportamiento humano se sostienen o son eternas a través del tiempo y del espacio (Wallerstein, 1997, p. 3).

Sin embargo, se han desatendido otros tipos de tiempo-espacio como son el tiempo-espacio cíclico-ideológico, el tiempo-espacio estructural y el tiempo-espacio transformativo en las ciencias sociales. Básicamente, queremos incorporar algunas ideas de lo anterior mencionado por el autor Immanuel Wallerstein. En primer lugar, el tiempo-espacio cíclico-ideológico tiene que ver con los ciclos que ocurren dentro del funcionamiento de sistemas históricos particulares y que son reguladores de estos sistemas y en donde los parámetros espaciales tienden a tener orientaciones ideológicas. En segundo lugar, el tiempo – espacio estructural se refiere a comprender qué clases de sistemas históricos se han construido y qué se puede cambiar (el sistema a corto plazo), por qué el sistema

¹ Immanuel Wallerstein nació en Nueva York en el año 1930. Es sociólogo, profesor y científico social histórico. Fue director del Centro Fernand Braudel de estudios económicos, sistemas históricos y civilización. También fue el director de estudios asociados en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París. Tanto Braudel como Prigogine han influido sobre su planteamiento de las cuestiones epistemológicas, en particular sobre el tiempo y la duración. Su principal teoría del análisis de Sistema-Mundo refleja la complejidad del capitalismo histórico articulada a los espacios geopolíticos. Según la teoría de Wallerstein, la presencia de un centro hegemónico aglomera los componentes del sistema mundial y que permite establecer relaciones de subordinación estratificada entre los Estados, que implica tiempo de paz y de crecimiento económico de la conocida fase A de Kondratiev, ya que la transición hacia la fase B implica que la hegemonía se deteriora y tiene dificultades para consolidar los niveles de ganancia que producen re-ajustes políticos que, tarde o temprano, se interpretarán en re-estructuraciones de corte geopolítico. La historia del sistema capitalista expresa un movimiento ondular de largo tiempo. Los ciclos Kondratiev se componen principalmente de dos ondas largas o fases: una ascendente, de expansión económica (fase A) y una descendente de declinación económica (fase B).

no cambia a corto plazo realmente (los ritmos cíclicos) y por qué en efecto cambia a largo plazo (las tendencias seculares que se alejan del equilibrio). En tercer lugar, el tiempo–espacio transformativo se puede interpretar como el momento de la transición de un sistema histórico a otro, de un modo de organización de vida social a otro. En este contexto del tiempo–espacio transformativo se está fundamentando en el concepto de la complejidad en la ciencia física, tomando el concepto de Ilya Prigogine, en donde el momento de la bifurcación es el que un nuevo orden emergerá del caos al que la estructura había accedido. En breve, todos los sistemas tienden a desviarse del equilibrio a través del tiempo, lo cual se conoce como el caos o la turbulencia, y en cierto momento se resulta como una bifurcación (Wallerstein, 1997, pp. 9-11). Se dice que el mundo es tan complejo como los análisis de las estructuras disipadoras de Ilya Prigogine².

Ahora bien, en un mundo de complejidad, nos obligamos a recurrir a un conjunto de hechos actuales recopilados dentro de la historia humana. Con lo anterior, queremos ilustrar cómo entendemos nuestros tiempos y espacios. A partir de la explicación que da Wallerstein a la conformación histórica del capitalismo, nos permitimos ver más claro la etapa de la crisis final o de la bifurcación del sistema–mundo que apunta a la complejidad de los espacios en tiempos de la globalización. Mejor dicho, una globalización del espacio implica naturalmente, una complejidad de la organización espacial. A continuación, tratemos de dividir esta composición en dos partes. Por un lado, es interesante analizar los espacios geopolíticos del capitalismo, y por otro lado, examinamos ciertos casos geopolíticos con respecto a la complejidad del espacio y del tiempo.

Los espacios geopolíticos del capitalismo

Podemos decir que la acumulación de capital siempre ha sido un aspecto esencial de los espacios geográficos. En el ámbito nacional, regional y global se proyectan nuevos espacios de acumulación de capital. En efecto, la ciencia y la tecnología están en el centro de las economías basadas en conocimiento que son consideradas como precursoras de las economías de la información (tecnológica). Es decir, con lo anterior se ha contribuido a cambios en las lógicas productivas y se ha generado una revolución en los transportes y en las comunicaciones que ha tenido el efecto de reducir las distancias inter-espaciales. A su vez, se han fomentado ciertos espacios de flujos de productos, personas, capitales y conocimientos entre organizaciones privadas, instituciones públicas, empresas, industrias y territorios dentro de un contexto de redes muy complejas. La innovación se convierte en un factor importante en el dinamismo económico, y por tal razón se habla sobre los espacios geográficos de la innovación, los cuales están articulados a los nuevos espacios de acumulación de capital. Pero

² Cfr.: Prigogine, 1997, p. 234-235.

también hay que incluir el aspecto de *spillover* de conocimiento que juega un papel importante porque existe la generación y la transmisión de conocimientos entre los espacios geográficos. Los derrames tecnológicos son el resultado de los derrames de conocimiento que surgen entre las alianzas de las empresas, las industrias, las instituciones gubernamentales y las universidades concentradas geográficamente. Mejor dicho, es un espacio geográfico de integración e interacción de los elementos científicos, tecnológicos, socio-económicos, entre otros, y se conoce como un espacio geográfico de aprendizaje (*Learning Regions*). Además, dicho espacio se traduce como una composición de capitales, recogiendo las diversas formas de capital como el capital humano, el capital social, el capital natural, el capital de innovación social, el capital intelectual, el capital financiero, el capital organizacional, el capital de conocimiento, el capital cultural y el capital estructural. Definitivamente, cada vez los espacios geográficos son más competitivos referente a otros espacios geográficos.

Ahora bien, en los centros dinámicos del sistema-mundo, se tratan de crear los más complejos nodos tecnológicos y de innovación. Aquí podemos entender por globalización de los espacios geográficos como ciertas relaciones complejas entre factores tecnológicos, económicos, políticos e ideológicos-culturales. Todo lo anterior implica una absorción de capital y de fuerza de trabajo en su producción de espacio construido. Las transformaciones geográficas en las movibilidades de capital y de la fuerza de trabajo pueden ocasionar sobre las infraestructuras físicas y sociales un impacto destructivo especialmente en los espacios geográficos como los trastornos temporales adscritos a dichos espacios. Inclusive, la nueva configuración geográfica espacial conduce a un debilitamiento del poder estatal a través de las deudas contraídas. “Las crisis económicas resultan de la <<presión permanente>> sobre las estructuras tradicionales, a partir de las transformaciones así impuestas a la infraestructura de una sociedad obligada a modernizar” (Santos, 2000, p. 247). En este contexto, se denomina la racionalización del espacio geográfico por *abajo*, según el modelo de Jürgen Habermas.

Sin embargo, en las periferias del sistema-mundo, existe una deficiencia en los espacios interactivos del aprendizaje, los cuales no son comparables con los espacios geo-referentes, tales como: los cuatro tigres asiáticos (Taiwán, Singapur, Corea del Sur, Hong Kong), los Estados Unidos, Japón y la Unión Europea. Tomemos como ejemplo los índices de creatividad de Hong Kong y de la Unión Europea que han incorporado muchas variables con el fin de medir los espacios geográficos de la innovación. Es decir, algunas variables están asociadas a conceptos como solidaridad, tolerancia, cooperación, cohesión social o integración social. Además existe una excelente inserción en la producción de *high-tech* como variable debido a la proximidad geográfica. En primer término, aquí se demuestra una de las falencias de los países periféricos del sistema-mundo: en qué medida, podemos decir que los empresarios son solidarios, cooperativos

o egocéntricos con el desarrollo de la región. También esto tiene que ver con la relación centro-periferia a través de la división interregional e internacional del trabajo que apunta a la generación de nuevos diferenciales geográficos. En segundo término, el factor crítico de los bajos gastos en Investigación y Desarrollo (I+D) pertenece a otra falencia en estos países. Así tampoco fomentan la búsqueda creativa de soluciones a sus propios problemas que indiquen a una innovación social o tecnología social endógena. En último término, siguen las tendencias de desigualdades internas de los espacios geográficos (de América Latina y África), los cuales reflejan ciertas complejidades para la integración en el sistema-mundo. En otras palabras, como dice Manuel Castells (1997): la globalización no está conduciendo a convergencias y homogeneidades sino más bien a una multiplicación de fracturas, diversa en su naturaleza y “fractal” en su geografía.

Siguiendo con otro aspecto del espacio territorial, hay que tener en cuenta las transformaciones morfológicas que están experimentando las ciudades en los tiempos de la globalización. Las ciudades son los espacios construidos que reflejan el dinamismo del capital. Las ciudades con tendencia posindustrial se evidencian en la especialización de los sectores de información y nuevas tecnologías electrónico–informáticas y de producción de conocimiento. Estas ciudades se convierten en los espacios de la economía del conocimiento y de la información. Asimismo, los cambios morfológicos están articulados a la post-industrialización de los espacios urbanos, en donde se proyectan grandes almacenes, *malls*, mega-estructuras, parques tecnológicos y temáticos, grandes complejos deportivos, nodos y proyectos de transportes masivos, entre otros. Todo ello lo podemos considerar como una morfología compleja de la ciudad global.

Sin embargo, siguen creciendo los espacios de segregación en el contexto urbano en el ámbito global. Es decir, una situación que vive una parte de la población que está marginada de los beneficios económicos, sociales y culturales en los grandes centros urbanos. Dicha segregación es producto de la situación histórico–geográfica. Por ejemplo, durante el Campeonato Mundial de Fútbol en Sudáfrica (2010), las grandes ciudades como Johannesburgo, Rustenburg, Bloemfontein y la Ciudad de Cabo han reflejado esta condición latente de segregación. De igual manera, las ciudades latinoamericanas expresan una forma de dualidad en el marco de la dinámica de inclusión–exclusión. Por lo tanto, desde la óptica geográfica, los asentamientos pobres en las periferias de los grandes centros urbanos se pueden comparar como espacios de laberintos, los cuales forman también parte de una morfología compleja de la ciudad.

Por otro lado, las configuraciones espacio-temporales también han influido en la vida cotidiana de los habitantes en el ámbito global. La ciudad, las calles, las

avenidas, los rascacielos y el color gris del cielo se han convertido en una pintura de un escenario monótono, en donde los obreros que salen de las industrias y pasan por las calles y las avenidas para ir a sus casas experimentan los mismos espacios construidos del desencanto. La ciudad es tan ajena como la industria para ellos. Dicho de otra manera, la ciudad es el espacio de la alienación de la vida cotidiana que se puede nombrar como la ciudad industrial. La cotidianidad en el espacio urbano se vuelve como una lucha por la supervivencia. Hoy por hoy, se encuentran en todos los espacios urbanos en el contexto global las mismas problemáticas sociales tan complejas como son el desempleo, el empleo informal, la delincuencia, la prostitución, la drogadicción y las manifestaciones sociales de las multitudes insatisfechas por sus necesidades colectivas (vivienda, salud, educación, pensión, jubilación, entre otras). Es bien conocido que la crisis financiera se deriva en crisis económica y esta, luego, en crisis social y política. Un hecho del capitalismo en una parte del globo afecta otras partes del globo. El estallido de la crisis financiera de 2008 en los Estados Unidos, que empezó oficialmente en agosto con la llamada crisis de las hipotecas *subprime*, es un buen ejemplo. La crisis financiera en Grecia es otro ejemplo, la cual está afectando la Unión Europea. Según el pensamiento de Manuel Castells,

[...] la ciudad se consideraba un sistema organizado en torno a la provisión de los servicios necesarios para la vida cotidiana, bajo la guía y/o control directos o indirectos del Estado. La vivienda, el transporte, las escuelas, la sanidad, las prestaciones sociales y los servicios culturales y urbanos formaban parte de los elementos necesarios para la economía y la vida cotidiana, unos elementos que no podían producirse o prestarse sin algún tipo de intervención estatal (como la vivienda y el transporte público en Europa o los préstamos hipotecarios respaldados por el gobierno federal y los sistemas subvencionados de autopistas en Estados Unidos) (Gómez Cedillo, 2001, p. 492).

En realidad existe una aceleración espacio-temporal creciente debido a los avances en la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CT+I) cada vez más influyentes en la vida cotidiana de los espacios urbanos globales. En efecto, hoy lo efímero forma parte de la vida cotidiana en el ámbito global. Dicho de otra manera, los eventos son de extrema corta duración en nuestra vida cotidiana. Las evanescencias de los espacios de las tertulias, la crisis de la familia, la configuración de los biorritmos (*los obreros nocturnos*) y la reducción del espacio-tiempo de la vida cotidiana (*el disfrute de las cosas hermosas de la vida*) son los aspectos clave de la ciudad global. Noam Chomsky menciona que

[...] el tiempo de contacto afectivo, el tiempo que los padres pasan con sus hijos, se ha reducido drásticamente en las sociedades angloestadounidense, durante los últimos veinticinco años, pero sobre todo en los más recientes. Hoy los padres pasan con sus hijos una media de entre diez y doce horas a la semana. Pero, además, también se ha reducido la proporción de tiempo <<de alta calidad>>, esto es, el tiempo durante el cual los padres no hacen nada más que estar con los niños. Eso destruye la identidad y los valores familiares" (Chomsky, 2007, pp. 61-62).

En resumidas cuentas, la gran transformación de la sociedad industrial ha conducido a un espíritu anti-familiar en los espacios urbanos globales.

De igual manera, existe un deterioro de la calidad de vida en las sociedades contemporáneas. A la calidad de vida podemos dar muchas interpretaciones, las cuales se refieren a los factores evaluativos con respecto a la vida de una persona o de una comunidad. Muchos gobiernos y, sobre todo, el sector empresarial de los países en vías de desarrollo prestan poca atención al capital humano en sus espacios geográficos. Así, podemos comparar la teoría del capital humano con la teoría de la igualdad de oportunidades en la educación pero también con la cualificación para el trabajo. Lo anterior implica un proceso de innovación en el campo social, económico y de las políticas educativas. Es decir, la mejor inversión es la que se destina a la formación de los recursos humanos, a la ciencia, la tecnología y la innovación en los espacios geográficos.

Ahora bien, no solamente la educación de las personas tiene que ver con la calidad de vida, sino también la medicina y el cuidado de la salud son componentes que forman parte de una buena vida. Es bien conocido que el proyecto neoliberal tiene como omisión la dimensión humana tanto en la educación como en la salud, la cual afecta en cierta medida la calidad de vida. Lo que es bueno para una persona depende de lo que la hace feliz en ciertos espacios. Amartya Sen plantea el instrumento formal para atender a los componentes de felicidad, satisfacción de preferencias e ideales como vectores independientes, cada uno de los cuales contribuye a una evaluación general del grado en que una persona lleva una buena vida. (Nussbaum y Sen, 1996, p.140) Por otro lado, el bienestar social y la justicia equitativa son cuestiones utópicas en los espacios geográficos. Esto implica que estamos ante sociedades muy complejas tanto en el espacio como en el tiempo, en las cuales existe este rompecabezas del individualismo y el colectivismo. En resumen, para Amartya Sen parece complicada la concepción del bienestar como elección, satisfacción de preferencias o felicidad porque no permite otros horizontes de realización ni la capacidad de las personas para alcanzar esas realizaciones.

La complejidad del espacio y del tiempo

Cuando en el espacio global se produce una turbulencia, se sacude lo estructural como un terremoto. Como dijimos anteriormente, la dinámica del capitalismo se basa en un tejido de enorme complejidad a través de la historia. De igual manera, los márgenes de incertidumbre que afectan ciertas variables constantes del sistema aumentan un grado tal que el propio sistema es incapaz de soportarlas. El comportamiento complejo de los espacios geopolíticos actuales representa una situación intermedia entre un factor ordenado y otro totalmente desordenado. A continuación, ilustramos algunos casos de turbulencia en los

espacios geopolíticos. En primer lugar, empezaremos con el caso de las potencias en lucha por el petróleo que tiene que ver con la complejidad ambiental, la cual se apunta hacia una dicotomía referente a la dinámica del capitalismo opuesto a la naturaleza (la construcción del capital en contra de la destrucción del ecosistema) a través de la historia.

En 1865, John D. Rockefeller y su socio Henry Flagler establecieron la Standard Oil Company que controlaba el 90 por ciento de la capacidad refinada del petróleo norteamericano. Esto incluía los oleoductos y el sistema de recogida en las regiones petrolíferas y el transporte. Los campos petrolíferos se encontraban en los pueblos cercanos del Lago Eric y desde allí se cruzaba el oleoducto por el Estado de Pensilvania hasta Nueva Jersey acompañado por los ferrocarriles para el transporte a larga distancia. La Standard Oil Company fue creciendo como un pulpo. La cooperación y la integración eran elementos clave con el fin de sobrevivir en este mundo capitalista lleno de incertidumbre.

En Rusia, había petróleo en la árida península de Asferón, un saliente de los montes Cáucaso que se proyectaba hacia el mar Caspio. Mejor dicho, en el territorio de Bacú, tierras de los camellos y las mezquitas, en donde el gas inflamable estaba asociado con los yacimientos de petróleo. Aquí el sueco, Ludwig Nobel, desarrolló todo un imperio petrolífero, basándose en la experiencia norteamericana con el petróleo. El transporte del petróleo iba vía los barcos por el norte del mar Caspio hasta Astrajan, y después con barcazas para un largo viaje por el río Volga, confluyendo a alguna de las líneas de ferrocarril existentes.

En 1865, en la costa pantanosa de Sumatra, perteneciente a las Indias Orientales Holandesas, se hallaban cantidades de petróleo. Así la Compañía Royal Dutch se estableció aquí. La empresa holandesa se expandió por todo el Extremo Oriente. Sin embargo, la Royal Dutch no quería que otras empresas de origen norteamericano (como la Compañía Standard Oil) participaran en este gran hallazgo del petróleo. Más tarde la Compañía Royal Dutch trataba de protegerse contra la Compañía Standard Oil, buscando una unión con otras empresas petroleras. Así la Shell y la Royal Dutch dominaban más de la mitad de las exportaciones de petróleo ruso y del Lejano Oriente. En 1902, existía una cierta fusión entre estas dos empresas con el nombre "British Dutch" pero la unión se consolidó en 1907, y de ella nace el grupo Royal Dutch-Shell.

Sin embargo, en el espacio de Bacú se convirtió en el centro de la turbulencia del mar Caspio. Era el periodo revolucionario de Vladimir Lenin y Joseph Stalin. En 1903, los obreros del petróleo de Bacú fueron a la huelga e incitaron una oleada de conflictos laborales y rebeliones por toda Rusia. También era la época de los conflictos étnicos. Lo anterior tenía efecto a la interrupción de la producción de crudo. La Standard Oil aprovechó estas circunstancias revueltas y con éxito empezó a recuperar los mercados del Lejano Oriente. A pesar de estos

acontecimientos, el espacio de Bacú siguió siendo la fuente más importante de petróleo en la periferia de Europa.

Los golfos, los espacios marítimos y los lagos fueron los dominios de las perforaciones en búsqueda del petróleo por parte de las grandes potencias. Era la lucha por obtener nuevos territorios. En 1913, la Royal Dutch-Shell estaba operando en Venezuela, en la cercanía del Lago Maracaibo. Las grandes cantidades del petróleo barato que salían del Golfo Pérsico traerían un cambio en la estrategia norteamericana. El propósito de los Estados Unidos era buscar la producción máxima del crudo en el Oriente Medio y especialmente en Arabia Saudita que era abastecimiento esencialmente de Europa. Pero los británicos convencieron a los norteamericanos sobre el petróleo del Oriente Medio que era mejor un control conjunto de la zona con el fin de defenderla contra la presión rusa que una explotación competitiva.

Entre los años 60 y 70, se podía observar torres de perforación flotantes, barcos de abastecimiento, plataformas y barcazas en las aguas del Mar del Norte. En la provincia de Groningen, en Holanda, las compañías de Shell y Esso descubrieron un enorme campo de gas. Así las compañías petroleras holandesas empezaron a explorar en las aguas cercanas. Al mismo tiempo, gran Bretaña y Noruega dividieron el Mar del Norte por medio de un acuerdo mutuo. El Mar del Norte fue un escenario de varios actores. Por ejemplo, a finales de 1970, la British Petroleum descubrió petróleo en el campo Forties, en la parte británica del Mar del Norte. Debido a la crisis del petróleo de 1973, la lucha entre las compañías petroleras se intensificó.

Ahora bien, la producción petrolífera ha llevado a una grave degradación del entorno natural durante un lapso de tiempo en la historia del petróleo. Estamos en el periodo precedente a una bifurcación. Es importante, pues, volver nuestra atención sobre ciertos acontecimientos referentes a los desastres ecológicos. El 24 de marzo de 1989, el superpetrolero Exxon Valdez encalló en el Bligh Reef, en el Prince William Sound de Alaska, y derramó 240.000 barriles de petróleo en esas aguas marinas. El gasto de más de dos mil millones de dólares en la limpieza no tenía ningún impacto con el fin de borrar el derrame del Valdez en el escenario político.

En 1956, en Nigeria, empezó una asociación entre la compañía Shell y la British Petroleum con el fin de explotar el petróleo en el pantanoso delta del Níger. Actualmente Nigeria tiene más de 600 campos petroleros que producen el 40% de las importaciones totales de petróleo de los Estados Unidos. El 30 de mayo de 2010, se anunciaba que había un derrame de petróleo en el delta del Níger por parte de la Shell y esta tragedia afectaba la vida cotidiana de los pescadores.

No obstante, hasta hoy la bonanza petrolera no ha generado un bienestar social y económico en la población de Nigeria, sino una complejidad de fuerzas

internas como son las luchas entre los grupos étnicos, los conflictos religiosos, la corrupción dentro de las instituciones estatales, la emergencia de la piratería marina y la creciente pobreza.

El 20 de abril de 2010, se inició un derrame de petróleo en el Golfo de México causado por una explosión de la plataforma Deepwater Horizon y su posterior hundimiento, y fue operada por la Compañía British Petroleum (BP). Una mancha de petróleo de gran tamaño llegó a la costa de Louisiana y a una isla del delta del Mississippi en los Estados Unidos. Así los pescadores de camarones de Louisiana interpusieron una demanda ante el desastre ecológico contra la empresa British Petroleum (BP). El 15 de junio de 2010, el presidente Barack Obama comparaba el derrame en el turbulento mar del Golfo de México como el ataque terrorista de 11 de septiembre de 2001.

También era cierto que había en la China un derrame de petróleo. El 16 de julio de 2010, ocurrió una explosión de dos oleoductos en las aguas de la bahía de Dalian, propiedad de la empresa estatal China National Petroleum Corporation. El gobierno chino trataba de contener la dispersión del crudo, usando las barreras, a pesar de los fuertes vientos que podrían esparcir el petróleo cerca de la ciudad portuaria de Dalian.

Ahora bien, de acuerdo con Immanuel Wallerstein podemos encontrar que el tema de la ecología está situado dentro de la estructura de la economía política del sistema-mundo. Según su explicación la fuente de la destrucción ecológica es la necesidad de externalizar costos que sienten los empresarios y, por tanto, la ausencia de incentivos para tomar decisiones ecológicamente sensibles. También él explica que este problema es más grave que nunca a causa de la crisis sistémica en que hemos entrado, ya que esta ha limitado de varias formas las posibilidades de acumulación de capital, quedando la externalización de costes como uno de los principales y más accesibles remedios paliativos. Además, el pensamiento debe ser el debate sobre la racionalidad material. Indiscutiblemente, estamos luchando por una solución o por un sistema que sea materialmente racional. Por tal razón, el autor plantea que no hay salida dentro de la estructura del sistema histórico existente (Wallerstein, 1998).

Vale la pena mencionar que la XV Conferencia Internacional sobre el Cambio Climático que se realizó en Copenhague, Dinamarca, desde el 7 al 18 de diciembre de 2009, no condujo a un consenso con el fin de reducir las emisiones de CO₂ para que el aumento de la temperatura no pudiera sobrepasar los 2°C en el espacio global. Sin embargo, fue un escenario de discursos intencionales y de crítica. Inclusive, la Cumbre provocó una compleja división entre la visión de los países industrializados y la de los países en vía de desarrollo. Mientras tanto, siguen los daños ecológicos incalculables, la destrucción de las selvas tropicales, el derretimiento de los polos y los glaciares en los Andes y el Himalaya,

las sequías e inundaciones. No es extraño ver cómo por ejemplo en Kazajstán, en donde una parte del Mar de Aral ha desaparecido, se encuentran sobre los desiertos barcos y camellos en la cercanía de los campos petroleros.

En segundo lugar, queremos evocar la industria de las drogas ilegales que perturba el estado de las cosas en los espacios geográficos. Estamos ante otro caso de turbulencia que parece no tener salida a pesar de todos los esfuerzos que se han puesto con el fin de combatir el narcotráfico. En los años 80, se mencionaba la idea de los grandes *carteles* que se relacionaba con la división del mercado y la cooperación mutua en el desarrollo de rutas y mecanismo de tráfico. Actualmente, la situación es más compleja porque existe una cantidad de *micro-carteles* debido a la llamada “guerra contra las drogas” que se desarrolla en ciertos espacios geográficos, y que se puede ver analógicamente como “*la destrucción del colmenar*”. Cuando se aplican ciertas medidas políticas con el fin de erradicar los cultivos ilegales de droga en un espacio geográfico se ve que rápidamente comienzan otros cultivos ilegales de droga en otro espacio geográfico. La tesis de la lucha “anti-drogas” para el siglo XXI se refiere a los traficantes de drogas y los que blanquean los beneficios obtenidos se sirven para desarrollar sus actividades de los fenómenos vinculados con la fase actual de globalización. Así, la reducción de los costos de transporte y la proliferación de conexiones marítimas, aéreas y por carretera, el aumento de los intercambios comerciales mundiales, la unificación progresiva de los mercados financieros nacionales mediante la informatización de las transferencias electrónicas y la utilización de paraísos fiscales y otros centros “offshore”, la difusión de las técnicas agrícolas y químicas y, en términos generales, la interdependencia creciente de los países, etc., son factores que favorecen la globalización del fenómeno de las drogas (Keh y Farrell, 1997). Por otro lado, “la importancia de la industria de las drogas ilegales no tiene que ver solamente con su dimensión o escala, sino sobre todo con el hecho de que sus flujos de mercancías y dinero establecen un mecanismo de articulación entre los núcleos de avanzada de la economía mundial y sus espacios marginales en una doble dinámica de estímulo y criminalización que conforma una conexión perversa” (Laserna, 2003, p.132). En síntesis, podemos decir que la conexión perversa se traduce en la demanda de drogas que se puede aceptar como una crisis cultural en contra de la política prohibicionista. Recordemos que la política estadounidense sorprendió al mundo entero cuando en enero de 1919, introdujo la Enmienda XVIII de la Constitución que prohibía la fabricación, tráfico y venta de bebidas alcohólicas. Es decir, desde la introducción del alcohol y del tabaco en los Estados Unidos hasta la industria de las drogas ilegales tiene que ver con la historia de la política prohibicionista. Por otra parte, la conexión perversa también tiene que ver con efectos inesperados e incontrolables que apuntan a un sistema inestable y se reflejan de igual manera en los espacios geográficos distantes en esta lu-

cha política contra la droga tanto en lo cultural como en lo tecnológico. Hay los flujos de drogas y dinero caracterizan estructuralmente la conexión perversa, pero también existen los flujos de poder y cooperación que se incorporan en el contexto de las relaciones internacionales. Según Laurent Laniel, el fenómeno de las drogas y su control influyen en la fase actual de la globalización a través de una compleja instrumentación de instituciones, organizaciones e individuos. Una de las formas más generalizadas en la actualidad de instrumentación de la industria de las drogas es la “subvención”. De hecho, la producción, el tráfico y el blanqueamiento constituyen una subvención encubierta de la economía mundial desde la crisis de los años 80, la cual favoreció la utilización de los narco-dólares para reembolsar la deuda de muchos países en desarrollo (Laniel, *Observatoire Geopolitique des Drogues*, 1998). Finalmente, la producción, tráfico y consumo de drogas es una realidad global que tienen sus efectos perversos sobre la gobernabilidad, la economía legal, la salud pública y el medioambiente.

En el tercer lugar, podemos dirigir nuestra atención a la proliferación nuclear en los espacios geográficos, la cual tiene que ver con la construcción de armas de tan alto poder destructivo. El autor Ulrich Beck menciona la *Sociedad del riesgo*, la cual se relaciona con un creciente sentimiento de inseguridad y de incertidumbre expresado por los movimientos sociales a favor del desarme nuclear. Pero también podemos decir que existe cierta turbulencia en el sistema internacional político. ¿Cómo armonizar y balancear los esfuerzos en el desarme y el no incremento nuclear a través de la diplomacia? Aquí no hay ninguna salida. Según Bertrand Russell (Premio Nobel de 1950), “el peligro que supone la guerra nuclear afecta a todo el género humano” (Russell, 1963, p.15). Sin embargo, también dice que “es una gran desgracia que toda la cuestión de la guerra nuclear se haya enredado con los añejos conflictos de las políticas de poderío” (Russell, 1963a, p. 16). En otras palabras, la multiplicación de las armas nucleares está basada en su legado histórico tanto en el tiempo como en el espacio. La bipolaridad del mundo de la Guerra Fría, dividido entre el bloque occidental o “demócrata-liberal” bajo la hegemonía estadounidense y el bloque comunista o “socialista real” bajo el dominio soviético, era una contienda verbal entre el Primer Mundo y el Segundo Mundo. En ese contexto, el Tercer Mundo fue como un tablero del ajedrez, en donde ambos hicieron sus experimentos estratégicos. Una de las características de la Guerra Fría fue el fortalecimiento de la carrera de armamentos. Cada una de las dos principales potencias se preocupó de acrecentar sus arsenales bélicos y especialmente los nucleares. En este lapso de tiempo (1950-1990), las superpotencias compitieron por ganar amigos e influencias repartiendo armas por todos los espacios geográficos. También durante este tiempo, se divulgó la *destrucción mutua asegurada*, término utilizado por John von Neumann, que se refería a una situación en donde cualquier uso de armamento nuclear por cualquiera de los dos opositores podría resultar

en la destrucción total de ambos. De ahí, surgió el concepto de la disuasión nuclear.

Ahora bien, recordemos los acuerdos START1 (Tratados de Reducción de las Armas Estratégicas) seguidos de START2 fueron firmados a principios de los años 90 con el fin de reducir sustancialmente los arsenales estratégicos de las dos superpotencias. El 5 de abril de 2009, el presidente Barack Obama confirmó su posición del desarme nuclear en Praga. Por otro lado, los Estados Unidos como hegemonía militar no debe subestimar la complejidad de la cuestión nuclear en ciertos espacios geográficos (Irán, Pakistán, India y Norte de Corea). Actualmente, la obtención de las armas nucleares significa una construcción de poder. Por tal razón, la idea del balance geopolítico se vuelve más compleja porque entran nuevos actores de poder en el escenario global. Por ejemplo, surge la potencia regional islámica iraní gracias a la política y la diplomacia errática de los Estados Unidos.

En el pasado, los sucesivos gobiernos norteamericanos habían considerado el Irán del Sha un baluarte importantísimo contra la expansión soviética hacia el golfo Pérsico. Irán era también una importante fuente de petróleo, no solamente para Occidente, sino también para Israel. Así, en una visita del presidente Carter a Teherán a finales de 1977, él proclamó que Irán bajo el magnífico liderazgo del Sha era una isla de estabilidad en una de las zonas más turbulentas del mundo. De igual manera, aprobó casi todas las peticiones de aviones, tanques y otras armas avanzadas, así como centrales nucleares que hizo el Sha (Powaski, 2000, pp. 273-274).

Desde 1987, la dictadura comunista de Pyongyang puso en marcha el reactor nuclear de Yongbyon con el propósito de empezar con la carrera armamentística nuclear norcoreana y chocar con la contención de Corea del Sur, Japón y los Estados Unidos. A lo largo de más de dos décadas, los gobiernos de esos países mantuvieron una ofensiva diplomática con el objetivo de erradicar de la península coreana las armas de destrucción masiva. Sin embargo, la política seguida por los Estados Unidos con Corea del Norte no dio resultado porque sus armas nucleares, retiradas de Corea del Sur, siguen desplegando en el Pacífico.

Así, los tiempos de la globalización encaminan a nuevos realineamientos con respecto a los fragmentos del poder en los espacios geográficos. Durante la Guerra Fría, la diplomacia tenía una tendencia constructiva y de enfriamiento entre quienes eran los antagonistas nucleares tradicionales. Por el contrario, estamos en una época de una diplomacia compleja en el contexto global que se dirige a alianzas o a una teoría del camaleón. Los camaleones no siempre cambian de color para adaptarse al entorno como suele creerse, sino para protegerse. Sin embargo, existe un proceso de transformación o de mutación en

los espacios geográficos con respecto al poder: la conformación de una alianza estratégica entre China y Rusia que convergen los mismos intereses comunes como la intención de contener la hegemonía estadounidense y la OTAN, la reducción de los conflictos en Asia Central y la neutralización de los grupos separatistas musulmanes que afectan ambos países. En el siglo XXI, la hegemonía estadounidense es indiscutible, pero se enfrenta a otras potencias emergentes como son: China, India y Brasil. Finalmente, estamos hacia una transición de un mundo de multipolaridad.

Conclusiones

Immanuel Wallerstein muestra cómo el contexto del tiempo–espacio transformativo está relacionado con el concepto de complejidad. Por otro lado, la historia trata de ilustrarnos en este mundo de complejidad.

En la primera parte, los espacios geopolíticos del capitalismo reflejan como a partir de la Revolución industrial, la tendencia de urbanización global se transformó en el eje de la reestructuración de las relaciones sociales. La ciudad global se traduce en una constelación de polos urbanos que constituyen los complejos nodos del espacio económico globalizado. Pero también existe una desigualdad social de las llamadas ciudades globales. Además, las configuraciones espacio–temporales han influido en la vida cotidiana de los habitantes en el ámbito global. En resumen, la globalización es una nueva época en la historia del capitalismo, caracterizada por la incorporación de todas las ciudades al sistema.

En la segunda parte, mostramos como en la complejidad del espacio y del tiempo existen ciertos casos de turbulencias internacionales.

El primer caso tiene que ver con la complejidad ambiental a través de la historia del petróleo. Immanuel Wallerstein plantea que no hay salida dentro de la estructura del sistema histórico existente. Es decir, estamos luchando por una solución o por un sistema que sea materialmente racional.

El segundo caso se refiere a la industria de las drogas ilegales que perturba el estado de las cosas en los espacios geográficos. Estamos ante otro caso de turbulencia que no tiene salida porque existe una conexión perversa a través de la demanda de drogas contra la política prohibicionista en el contexto histórico.

El tercer caso se asocia a la turbulencia en el sistema internacional político a través de la proliferación nuclear de armamentos en los espacios geográficos. Aquí no hay ninguna salida porque el peligro que supone la guerra nuclear afecta a todo el género humano y depende solamente de la diplomacia constructiva a través de la historia.

Bibliografía

- Castells M. (1997). *La Era de la Información, Vol. I: Economía, Cultura y Sociedad*, La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)-educación*. Barcelona: Crítica, pp.61-62.
- Gómez Cedillo A. (2001). *La Sociología Urbana de Manuel Castells*. Madrid: Editorial Alianza, pp. 492.
- Keh, D. y Farrell, G. (1997) *Trafficking Drugs in the Global Village*. *Transnational Organized Crime*, 3, (2) 90-110.
- Laniel L. (1998). *Drogas y Globalización: Una Relación Equívoca*, (Paris: Observatoire Geopolitique Drogues). Extraído el 18 de enero de 2010 desde <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/19.pdf>
- Lasserna, R. (2003). *¿Es Sostenible la Globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells, Vol. I*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica/ PNUD, pp. 132.
- Nussbaum M. y Sen A. (1996). *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.140.
- Powaski, R. (2000). *La Guerra Fría-Estados Unidos y la Unión Soviética 1917-1991*. Barcelona: Editorial Crítica, pp. 273-274.
- Prigogine, I. (1997). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets Editores, pp.234-235.
- Russell, B. (1963). *La Guerra Nuclear ante el Sentido Común*. Madrid: Aguilar, pp. 15.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del Espacio*. Barcelona: Ariel, pp.243.
- Wallerstein, I. (1997). "El Espacio-Tiempo como Base del Conocimiento". *Revista Análisis Político*, 32, 3-15.
- Wallerstein I. (1998). *Ecología y Costes de Producción Capitalistas: No Hay Salida*. Extraído de *Iniciativa Socialista No. 50* el 9 de enero de 2010 desde <http://www.inisoc.org/ecología.htm>

Anotaciones sobre el sujeto lírico en la poesía de Raúl Gómez Jattin (1945-1997)*

Juan Carlos Herrera Ruiz**

Recibido: 20 de junio de 2011

Aprobado: 10 de agosto de 2011

RESUMEN

El artículo aborda la reflexión en torno al *sujeto lírico* en tanto categoría de análisis lingüístico y literario, a través de una relectura de ocho piezas poéticas de Raúl Gómez Jattin, escritas en la década de los 80 del siglo pasado. Se describen algunos aspectos formales y semánticos de los poemas seleccionados y se propone un

plano de interpretación de los mismos con base en los rasgos biográficos del autor y el lenguaje estético producto de su condición existencial.

Palabras clave: Raúl Gómez Jattin, poesía colombiana siglo XX, sujeto lírico, hablante lírico, poesía moderna, estética literaria.

* El texto hace parte de un artículo presentado al Seminario de Poesía Colombiana contemporánea en noviembre de 2010, en el marco de estudios de Maestría en Literatura Colombiana en la Universidad de Antioquia.

** Antropólogo y licenciado en Educación, Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia, estudiante de la maestría en Literatura Colombiana de la referida universidad. Profesor de cátedra del programa de Negocios Internacionales de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: abbisina@yahoo.com

Notes on the lyrical subject in the poetry of Jattin Raúl Gómez (1945-1997)

ABSTRACT

The article offers a reflection upon the *lyrical subject* in linguistic and literary analysis by way of a re-reading of eight poetic compositions by Raúl Gómez Jattin composed in the 1980s. Some formal and semantic aspects of the selected poems are described and a hermeneutic framework is proposed for interpreting the compositions

based on the author's biographical profile and aesthetic language which are the product of his existential condition.

Key words: Raul Gómez Jattin, twentieth-century Colombian poetry, lyrical subject, lyrical speaker, modern poetry, literary aesthetics.

Introducción

La experiencia de encontrarse por primera vez con Raúl Gómez Jattin resulta tan sorprendente como desconcertante, especialmente para un neófito en poesía. Lo anterior en razón de que su aplastante personalidad poética genera atracción y pavor al mismo tiempo, ya que de alguna manera termina por atraer tanto a atentos como a indiferentes, pues a todos llega algún eco con sentido humano, a cada soledad una compañía, a cada afrenta un motivo, a cada dolor un alivio. Esto a juzgar por la crítica y los comentarios frente a este poeta colombiano desaparecido en 1997, que van desde la lisonja exagerada por una lírica a veces surrealista y humanamente sincera, además de vanguardista, como la califican algunos, hasta el prejuicio desdeñoso que despertó en otros su palabra desnuda y explícita frente a la experiencia de la realidad y la conmoción sufrida en el vivirla.

La vida de Gómez Jattin ostenta los matices del artista trágico cuya obra no puede pasar desapercibida; provinciano de origen, tras un breve paso por el mundo del teatro y los estudios de Derecho en la capital, su trayectoria pareciera orientarse hacia una suerte de marginalidad derivada del excesivo desparpajo con que sus poemas abordan sentimientos como el amor y temas como la muerte, a través de *imágenes* transgresivas, o representaciones sensibles, que dan forma a las ideas y pensamientos de un individuo claramente atormentado por la hostilidad de un medio social demasiado ajeno a la libertad del lenguaje poético y, sobre todo, a la diversidad sexual.

En el confuso panorama de la poesía colombiana del último cuarto del siglo XX, en donde no se siguen patrones estilísticos definidos, Gómez Jattin aparece como una figura sobresaliente ya sea por su capacidad de dar al lenguaje una expresividad única con relación a los sentimientos más íntimos, o bien por aproximar al lector de manera prosaica si se quiere, a aquellos complejos estados espirituales que atribulan al ser humano contemporáneo. Juan Gustavo Cobo Borda lo describió como un “panteísta exuberante, vital y dionisiaco” quien además de dar desde la Costa Atlántica un nuevo impulso y carácter a la lírica colombiana, “logró darle tal calor y tal vitalidad a nuestra esmirriada poesía, que leerlo era palmotear de júbilo, reír y solazarnos en el calor dichoso de su música, surcada toda ella con los rasgos de la cultura y el folclor del Caribe. Pero no sólo era eso. Su lucidez crítica también la aplicó, como un escalpelo, sobre sí mismo, y así su escritura se hizo también clarividente y reflexiva” (Cobo Borda, 2003, p. 491). Algunos críticos han propuesto también asociar a Gómez Jattin con ese grupúsculo de poetas colombianos poco ortodoxos o excéntricos, por decirlo de algún modo, donde se incluye nombres como el de Porfirio Barba Jacob o Gonzalo Arango. Sin embargo, estimamos que la obra de este autor costeño posee particularidades estéticas que lo hacen un caso excepcional dentro de la poesía colombiana.

Entre los aspectos más estudiados de Gómez Jattin sobresalen su drogadicción y su homosexualismo: frecuentemente en las obras biográficas y críticas se asocian ambos dominios a su producción artística y, en opinión de algunos, a una forma de esquizofrenia que lo conduciría finalmente a la mendicidad y progresiva autodestrucción. Con base en algunas informaciones documentadas sobre la trayectoria artística del poeta, este trabajo se propone aportar una reflexión en torno a la categoría del *sujeto lírico* en los términos que la propone el crítico polaco Janusz Slawinski, a partir de un corpus de ocho poemas de Gómez Jattin, seleccionado por Santiago Mutis en 1986 (para entonces poemas inéditos) donde se encuentran, a nuestro juicio, elementos de orden estético y honduras intelectuales susceptibles de análisis literario. La pertinencia de esta selección que hace Santiago Mutis reside en su valor como muestra representativa de esos terrenos recorridos por el poeta, a saber, el amor, la muerte, la soledad, la tierra de origen, la enfermedad, que en su conjunto evocan, de manera bastante propicia, esos rasgos líricos reconocidos en la obra de Gómez Jattin. De modo simultáneo a la relectura bibliográfica que arroja luces sobre el poeta, se propone un ejercicio de identificación y análisis de algunos rasgos semánticos presentes en las piezas poéticas seleccionadas.

La revisión de fuentes sobre Gómez Jattin incluye, además de algunos libros y artículos de revistas que serán citados a lo largo del texto, una semblanza del genio creador ágilmente dibujada en el prólogo de Carlos Monsiváis a la última edición de *Amanecer en el Valle del Sinú: antología poética*, publicada por el Fondo de Cultura Económica en 2010, obra que reúne además de los poemas pertenecientes al nominativo del título otros cinco poemarios publicados entre 1980 y 2000, a saber, *Retratos* (primera y segunda parte), *Del Amor, Hijos del tiempo*, *Esplendor de la mariposa* y *El libro de la locura*.

El problema del sujeto o hablante lírico

A través de diversos recursos lingüísticos y en diversidad de escenarios los poetas han aspirado a poseer un medio expresivo más rico y flexible que el lenguaje normal. Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), poeta romántico español, escribió en las *Leyendas* que “hubiera querido, con palabras que fuesen a un tiempo suspiros y risas, colores y notas, dar forma al himno gigante y extraño que imagino” (citado por Lapesa, 1981, p. 50). Este deseo y la tradición literaria actúan sobre el hablante poético, determinando en él hábitos especiales.

Con relación a la definición del concepto de sujeto lírico, señala Janusz Slawinski (1994), pareciera existir un consenso entre los investigadores y críticos positivistas en cuanto a que no se debe identificar el sujeto del enunciado lírico o narrativo con la persona real del creador. En este caso, “reina también el consenso en cuanto a que el sujeto está contenido inmanentemente en la

estructura del mensaje literario" (Slawinski, 1994, p. 333). Sería poco riguroso, sostiene además Slawinski, establecer el modo de existencia del "yo" literario por fuera del terreno del enunciado, y abordar el análisis del sujeto de la obra en términos epistemológicos, psicológicos o sociológicos: "no tenemos nada en contra de las interpretaciones del sujeto lírico: sociológicas, epistemológicas o cualesquiera otras; no obstante, consideramos que sólo pueden ser fundadas en la medida en que concierne a fenómenos que ya hayan sido identificados y distinguidos en su materia natal o *en la materia semántica de la obra*" (Slawinski, 1994, p. 334). Para separar el problema del sujeto lírico del problema del "emisor de la obra literaria" Slawinski propone abordar tres niveles:

El primero de ellos tiene que ver con los acontecimientos biográficos del creador de la obra y el conjunto de roles que dicho individuo desempeñó en las "heterogéneas situaciones de la vida". Dichos roles solo pueden ser interpretados como relaciones de carácter casual, "como vinculaciones funcionales, o incluso como combinaciones ocasionales determinadas por algún concurso de situaciones externas en la vida del escritor", que en tanto totalidad indisoluble, se convierten en elemento referencial de primer orden para la interpretación y la crítica quedándose así en el nivel exclusivamente biográfico.

En segundo término se enmarca en el "curso del proceso creador", donde los investigadores y críticos se esfuerzan por desentrañar aspectos de la personalidad del escritor impregnados en el tejido de la obra literaria; "el emisor se presenta aquí como un hipotético *sujeto de las acciones creadoras*" y es definible precisamente en términos de esas acciones:

Se podría decir que tiene una existencia puramente funcional, en contraste con la existencia "sustancial" de la persona real del escritor, es decir, existe solo como miembro de una relación cuyo otro miembro es la obra. Ese sujeto es definido en cada ocasión por su diálogo con la materia, con el material temático, con los esquemas de soluciones que se imponen, con las normas estilísticas y composicionales. En otras palabras: con los modelos y directivas de la tradición literaria, los cuales crean, positiva o negativamente, los marcos para la iniciativa del sujeto. Sin embargo esto no significa que el emisor así distinguido rompa por completo los lazos que lo ligan a los otros costados de la personalidad real del escritor (Slawinski, 1994, p.335).

Finalmente en un tercer nivel se halla la categoría del sujeto lírico, y esto es en el nivel de la organización de la obra misma. "Todo enunciado literario" sostiene Slawinski a partir de la definición introducida por el crítico alemán J. Kleiner "es percibido como un enunciado de alguien, que la percepción de todas las personas es acompañada por el sentimiento de que existe un *sujeto hablante*, el cual no tiene que ser mencionado ni presentado en absoluto para que su presencia se imponga a nuestra atención". La imagen de la persona hablante, entonces, "se forma bajo la presión de las palabras y oraciones que constituyen el texto literario". Por su parte, la relación del sujeto de las acciones creadoras

con el “yo” literario “podría ser representada como la relación del emisor de las reglas del hablar con el emisor del enunciado que actualiza esas reglas” (Slawinski, 1994, p.336). A las anteriores consideraciones se precisa añadir, que pueden existir varios tipos de sujetos literarios, esto en virtud de los varios sujetos hablantes que pueden ser de orden lírico o narrativo.

Con relación a la presencia del concepto de *sujeto lírico*, o bien, “hablante lírico”, como lo expresa Silvia Boekhoudt (2003) en un estudio crítico sobre el poemario *Hijos del Tiempo* aparecido en 1989, se puede percibir un “yo” poético en Gómez Jattin como un dominio separado de toda relación con lo bello y en donde, sin embargo, “se preserva el lenguaje elevado para expresar su espiritualidad, cuando describe lo execrable y la decadencia del hombre rodeado de soledad, angustia, y condenado por una circunstancia de vida excluyente, que mata a cualquier buena conciencia que trate de emerger en un determinado contexto, sea cultural o social”. En esta misma dirección Boekhoudt escribe:

Ante el individualismo que cansa y oprime al hombre, el hablante propone la mitología griega como casual de la miseria que padece la humanidad, igual a como los conquistadores plantearon la mitología hebrea para justificar la opresión, la muerte cruel y el despojo infringidos a los indoamericanos, quitándoles su cultura y avance cognitivo, magníficas obras de ingeniería construidas por los mayas, los incas, los chibchas y los zenúes en nuestra América, sin dejar por fuera el presente, en que partiendo de una democracia que predica la libertad, se pretende alejar a grandes conglomerados de su cultura milenaria (Boekhoudt, 2003, p. 4).

La autora de este estudio sugiere la idea que el oyente comparte las vivencias del hablante lírico, ya que el lenguaje implementado por Gómez Jattin es referencial y “explaya las ensoñaciones de una persona en trance, pero iluminada, que regresa a sus memorias y cogniciones para rescatar la historia de los eventos para darlos a conocer al lector” (Boekhoudt, 2003, p. 4), lector en cuyo imaginario ya se tienen registros de las imágenes y símiles propuestos por el poeta. Por otro lado, el análisis formal de los poemas contenidos en *Hijos del Tiempo* aproxima aspectos relativos a la estructura sintáctica, la cual describe como lineal y acertada en términos del empleo de modificadores, adverbios, adjetivos y tiempos verbales, “por lo que producen ritmos sonantes e intencionalmente predeterminados, a pesar de ser el lenguaje tradicional y poco figurativo. En casos necesarios, las asociaciones semánticas reemplazan las metáforas y comparaciones clásicas, haciendo funcionar el lenguaje como un objetivo en sí mismo. El objeto lingüístico, artísticamente, no señala realidades externas, construye su propia realidad estética interna en cada poema” (Boekhoudt, 2003, p. 5). En los versos escritos por Gómez Jattin, despojados de convencionalismos y “libres” en el sentido más extenso del término, esa realidad estética podría leerse como un “espejo”, en palabras de Mauricio Restrepo, “que se encarga de revelar una verdad, es el grito desesperado que parece lanzar a manera de

propuesta su ética personal que lo mantiene libre, estoico o espiritual, si así lo pide”, añadiendo a lo anterior las formas que adquiere el autor en su auto-representación: “personajes, regiones geográficas, la infancia, forman un juego con la voz del “yo” poético personal, autoreflexivo y autobiográfico” (Restrepo, 2007, p. 36). Cabe agregar como aspecto observable en la forma de los poemas de Gómez Jattin que la composición de sus versos es muy variable, sin apego a ningún patrón estilístico predominante sobre los demás: las frases se escriben por igual largas o cortas, sin una métrica o proporción definidas, a veces con rima y asonancias, con frases cortas y extensas, mayúsculas antojadas, todas señales que también ayudan a “detectar” la presencia del hablante lírico dentro del poema.

Una personalidad poética

Como ya se anotó, la personalidad turbulenta de Gómez Jattin y, en particular, su relación con las drogas y el homosexualismo parecieran ser la línea de aproximación predilecta de los investigadores y críticos que han querido construir una semblanza del poeta y rescatar su contribución a la poesía colombiana y a la literatura en general.

En torno a los rasgos comportamentales del poeta se ha especulado en diversidad de direcciones y se han construido diversos perfiles que buscan rastrear toda señal posible de la “locura” del poeta en la poesía misma. En un breve pero sentido artículo póstumo “El país de Raúl Gómez Jattin” (1998) William Ospina reflexiona sobre la “tristeza y la desolación de un hombre que vacila sin cesar entre un futuro que no acaba de creer y un pasado que lo invita siempre a la nostalgia y a la deploración de lo perdido”, esto en relación justamente con ese cuadro psíquico confuso y ambiguo que se percibe en la obra de un poeta cuyo “estilo vital, agrega, está hecho de fugas y retornos, de impulsos y retrocesos, de ansias de idealidad y caídas en la embriaguez inevitable de una carne que no sabe negarse al placer ni al dolor” (Ospina, 1998, p. 11).

Dentro de los trabajos biográficos y de crítica literaria que proponen una aproximación parcial al autor y su obra en términos de su personalidad y medio social, se destaca en primer plano un extenso estudio llevado a cabo por Heriberto Fiorillo *Arde Raúl. La terrible y asombrosa historia del poeta Raúl Gómez Jattin* (2003) en donde se relacionan algunos escritos y versiones orales del poeta sobre su vida y trayectoria, extraídos de entrevistas concedidas a la prensa y la televisión entre 1987 y 1997, además de fragmentos de cartas, registros fotográficos y otros testimonios anecdóticos aportados por una diversidad de personajes que fueron compilados por el autor del libro con la ayuda de periodistas, parientes del poeta y amigos en común. El estudio incluye progresivamente a lo largo de sus trece capítulos un corpus de poemas que cubren varias etapas de

su producción literaria, revelando las diversas temáticas que aborda y la misma evolución, si se quiere, de la personalidad poética de Gómez Jattin. Lo anterior se presenta como una suerte de diálogo con la memoria del autor que, a su vez, se complementa con comentarios críticos y ejercicios de interpretación llevados a cabo por otros poetas que lo conocieron de cerca, como Harold Alvarado Tenorio para mencionar un caso. Como también es frecuente en los estudios biográficos sobre Gómez Jattin, se pondera de manera especial cierta relación espiritual del poeta con su tierra de origen, el valle del Sinú, y algunas particularidades ambientales y socioculturales de esta subregión del Caribe colombiano. Esta sublimación de los orígenes aparece plasmada indudablemente en muchos momentos de la producción literaria del poeta, pero de manera emotiva y explícita en uno de sus más celebres trabajos: *Amanecer en el Valle del Sinú* (1983-1986).

En un estilo similar al anterior, José Antonio de Ory transcribe y edita veintidós testimonios orales de personas que conocieron y trataron de un modo u otro con Gómez Jattin: *Ángeles Clandestinos. Una memoria oral de Raúl Gómez Jattin* (2004). A partir de la descripción libre que cada uno de los citados en el libro hace del poeta se puede formar una imagen que parece un mosaico, esto es, una amalgama de sentimientos que evoca en quienes lo conocieron y valoraron para bien o para mal. Precisamente este último material, cuyo título evoca un lugar común en la poesía: *ángeles*, o amigos existenciales que transcurren su vida cerca de él, permite abrir una ventana al plano ontológico y lingüístico que nos presenta el poeta a través de un poema:

Si las nubes

Si las nubes no anticipan en sus formas la historia
de los hombres
Si los colores del río no figuran los designios del Dios
de las Aguas
Si no remiendas con tus manos de astromelias
las comisuras de mi alma
Si mis amigos no son una legión de ángeles clandestinos
Qué será de mí

La condicionalidad establecida desde el Si... en cuatro proposiciones, nos deja ver un ejercicio de especulación sobre la posibilidad de alcanzar lo anhelado desde el vacío y la soledad. Aquí, Gómez Jattin acude a una suerte de esperanza en la que, entre sus semejantes, no obstante estar lejos ya de él y de su existencia de funámbulo, finalmente aparecerán “ángeles clandestinos” que le darán una mano y lograrán, por así decirlo, desviarlo del camino indefectible de la muerte, advertida constantemente por el poeta en los umbrales de su vida. “Las Nubes” y “las Aguas” son en sí mismas materias tan volátiles e impredecibles como los seres humanos, de quienes simultáneamente se espera

una respuesta tierna y solidaria “si no remiendas con tus manos de astromelias las comisuras de mi alma”.

Siempre en el plano de lo hipotético, el siguiente poema aproxima la instancia dramática de la muerte cíclica que implica vivir en medio de estados alterados, muerte ya familiar y cotidiana, a la que el poeta se entrega con una íntima resignación:

Si se quiere llegar

Si se quiere llegar a ser una buena víctima
es necesario saber de toda la dulzura
que entrelaza al verdugo con la muerte
de la paciencia con que afila su hacha
de la soledad que ilumina su vida
y la de sus inocentes hijos
del esfuerzo que implica portar y levantar el arma
de la sangre que pringa sus pantalones
Todas esas consideraciones deben estar presentes
en el momento de recoger nuestro pelo sobre la nuca
y poner en sus manos el pescuezo

Nótese que en el escenario dibujado en este poema el “verdugo” cumple una función sanadora a expensas de hacer padecer un tormento insondable en su “víctima”; todo esto en una reciprocidad que asemeja a la del paciente con su doctor, que no obstante estar guiado este último por la mejor intención inflige dolor de manera inevitable en quien espera sanar pero no puede. Las imágenes presentadas en el “portar y levantar el arma” o en “la sangre que pringa sus pantalones” aparecen dotadas de un crudo poder representativo en donde se combinan de manera sensible ideas abstractas con elementos formales, seres, objetos y otros fenómenos de la realidad. Igualmente la figura del *símil* o comparación contenida en la frase “en el momento de recoger nuestro pelo sobre la nuca y poner en sus manos el pescuezo” evoca la existencia de dos planos o términos para la cognición del poema: aquello de que se habla, en este caso un tormento inevitable a causa de algún tipo de patología interiormente diagnosticada y reconocida por el poeta, y aquello con que se compara, la espada o bien la guillotina que cercena la cabeza, como parte de un trabajo que es cruel en sí mismo pero necesario y severamente terapéutico para el reo de sanatorio que recae a cada paso en nuevos abismos. Soslayando el plano de lo que se quiere decir, el *símil* se convierte en metáfora, o en el recurso lingüístico a través del cual el poeta elude mencionar el término real.

No se puede perder de vista el hecho de que Gómez Jattin fue internado en varias ocasiones en hospitales mentales y asistió a curas terapéuticas en Cuba

derivadas en parte de su adicción al consumo de sustancias psicotrópicas. En uno de sus poemas se reconoce a sí mismo como “carne de hospital”. Ya Carlos Monsiváis había advertido ese tratamiento y autodefinición del ser desde su cuerpo y la extensa trayectoria de Gómez Jattin como paciente y doliente: “Gómez Jattin vive en su cuerpo (...) el olor a infierno y muerte de su fisiología; su idea de soledad (...) su huelga de hambre de 29 días al no soportar un tratamiento de rehabilitación en un hospital; sus agresiones a la familia, su deambular por clínicas y su andar por entre la marihuana, el bazuco y la coca” (Monsiváis, 2010, p. XVII). Cabe anotar que el tratamiento del cuerpo en la poesía de Gómez Jattin ha sido explorado ampliamente por la crítica en tanto ámbito de erotismo y sensualidad. En el siguiente poema se advierte una vez más esa angustia por el órgano corporal que se extingue y degrada en las propias manos:

En este cuerpo

En este cuerpo
en el cual la vida ya anochece
vivo yo
Vientre blando y cabeza calva
Pocos dientes
Y yo adentro
como un condenado
Estoy adentro y estoy enamorado
y estoy viejo
Descifro mi dolor con la poesía
y el resultado es especialmente doloroso
Voces que anuncian: ahí vienen tus angustias
Voces quebradas: pasaron ya tus días
La poesía es la única compañera
acostúmbrate a sus cuchillos
que es la única

La proyección de la figura del poeta, con todas sus particularidades y extremos, juega un papel de primer orden en la realidad existencial creada por el sujeto o hablante lírico, dado que la poesía de Gómez Jattin es el caso arquetípico del poema que evoca al poeta y su vida. En esta dirección anota Monsiváis: “A Gómez Jattin le importa, de modo casi literal, internarse en sus textos, adoptar la identidad que Estos le conceden. A la estrategia inmemorial del “canje de realidades” (la palabra escrita como la vida alterna), llega casi desde el principio, pero como muy pocos padecen la unidad salvaje de los dos mundos. Lo vivido y lo escrito se van integrando” (Monsiváis, 2010, p. XIX). También con relación a la dialéctica entre el personaje poético y la persona del poeta, es fácil percibir que en el caso de Gómez Jattin ambos dominios en lugar de excluirse

se complementan. Más adelante agrega Monsiváis: “En el “paraíso perdido” de Gómez Jattin el dolor es tan real como las metáforas, y la desdicha es no convertir los poemas en exorcismos (en el poema de Milton, el demonio le dice a Dios: “¿Acaso te pedí / que me elevaras desde las tinieblas?”). El invento quiere ser el biógrafo del inventor, y la poesía aloja la locura, la vagancia, la condición homosexual, y, en un sentido liberador, la marginalidad como materia misma de la escritura” (Monsiváis, 2010, p. XX). A lo anterior cabría agregar un comentario de Heriberto Fiorillo (2003) en cuanto a la “imposibilidad” de separar a Raúl de su obra: “es imposible leer sus poemas sin que los mismos te señalen tu vida. Su vida, que está en su obra, es también su obra. Las dos son espejos que se miran”.

Junto con la muerte y el cuerpo, el amor es otro territorio por el que fluye la creación artística en Gómez Jattin, y como ya se mencionó con anterioridad este último es uno de los temas más estudiados y más explotados por la crítica y los historiadores de la poesía colombiana. No obstante admitir la desdicha en el amor, no se desdeña en absoluto de sus desencuentros y fracasos dado que en ellos reside el goce mismo de amar, el abandono y el olvido como formas de reciprocidad. De forma paralela al flujo del amor, como sentimiento humano genérico, que como de costumbre en Gómez Jattin toma lugar en el cuerpo, se especula sobre la homosexualidad como fuente de inspiración literaria y forma de reivindicación del derecho a la transgresión de la norma social. Al respecto de aquellos poemas en que el autor describe sus trances amorosos y cópulas con amantes fugaces y espurios, en medio de un sentimiento de amor que con frecuencia va más allá de lo físico, de un amor no sujeto a lo corpóreo, cabe también señalar que hay un gusto manifiesto de parte del poeta por figuras como Cesare Pavese, Constantino Cavafis y Walt Whitman, por mencionar algunos ejemplos, todos Estos comprometidos con alguna expresión del amor homosexual. Si bien el siguiente poema no explicita los actos propios del amor, sí nos permite barruntar sobre la naturaleza desprendida de los amores vividos, y sobre sus episodios más trascendentales:

A vuestras espaldas

A vuestras espaldas – vino fuerte –
amores desdichados de mi vida – los más –
me construí poderoso y soñador
y ustedes se quedaron
con las hilachas inasibles de mi poesía
Seres queridos
de cuerpos intocados
de pieles adoradas
Seres que me preservaron del destierro de la carne

al ejercitar en mí la sexualidad enamorada
Seres inhospitalarios Así me gustaban
Ellos me enseñaron que cuando se ama
se pierde
y que cuando se pierde en el amar
se gana en el alma

No pasan desapercibidos esos “seres inhospitalarios” que son “Ellos”, esto es, seres ante todo, a los que se pierde en tanto se les ama. En un intento por vislumbrar una suerte de “estética del amor por el varón” en la poesía de Gómez Jattin y más allá de los tabúes en torno a la poesía erótica y sensualista, Carmenza Hoyos escribe: “Cuando se habla de un escritor homosexual o de una historia cuyos personajes centrales son homosexuales, generalmente se habla sobre el amor. Este sentimiento ambivalente, a veces, confunde al ser humano y lo sumerge en la desazón, la angustia o el temor por no tener al ser amado; otras veces, lo asusta porque justamente lo tiene” (Hoyos, 2008, p. 114). Del recorrido por los distintos amores y en la reminiscencia de los mismos se percibe en el hablante lírico un aire de ambigüedad: probablemente reflejo de un estado de consciencia que fluctúa entre lo frágil y lo fuerte; una sensibilidad intermitente que percibe el mundo de manera agridulce y utiliza el amor como conducto sensitivo.

Del amor como vehículo para la creación literaria se pasa a la nostalgia por el lugar de origen, por la tierra que ve crecer al poeta y donde tienen lugar episodios significativos que posteriormente emergerán transformados por el lenguaje poético. La región del Caribe colombiano, en particular la llanura del río Sinú, es el terreno donde florecen imágenes míticas y exuberantes, quizá transgresivas, dentro de un orden social que conserva, no obstante la quietud hostil del paisaje, un submundo en el que el poeta se encuentra muy a gusto y en donde fluyen raudos sus pensamientos más íntimos, como un río de recuerdos insondables. Si bien el punto referencial para explorar la infancia y primera juventud del poeta es Cereté, resulta plausible admitir el nombre de un lugar análogo, como San Pelayo, también en Córdoba, como ámbito o trasfondo que hace las veces de un “Macondo”, o mundo imaginario creado en la poesía “costeña” de Gómez Jattin:

Existe San Pelayo

Existe San Pelayo
Un recodo milagroso del tiempo
Una música en el letargo del valle
Glorioso san Pelayo
de trompetas y tambores
Existen unos pocos indígenas

en estado adánico
que Toño María Cardona –uno de ellos–
me ha contado
Con poetas vivientes
Con leyendas ancestrales
Existe allá en lo alto del río
una naturaleza casi intacta
Existes tú
Viajero del río
Y existe el río

“El desprecio por los habitantes de su pueblo” citando nuevamente a Monsiváis, “tan irreal y tan irreconocible (mediocridad, prejuicios, carencia del alma) domina al personaje poético, embajador plenipotenciario de la persona, que al evocar los hostigamientos se une al Raúl de los sufrimientos realmente existentes en la tarea de desprenderse al unísono de sus dependencias aborrecibles (el respeto social, el nivel de calidad de vida, la ansiedad de ver el reconocimiento de su obra)” (Monsiváis, 2010, p. XXI). Adicionalmente la mención a “unos pocos indígenas en estado adánico” podría estar relacionada con ese desencanto de los valores de la Modernidad a partir de la cual se fundó una sociedad colombiana radicalmente racista y excluyente con lo nativo, desencanto que el poeta padece a manera de reflexión póstuma, de recuerdo de lo no vivido. De hecho existen algunas comunidades indígenas en la zona del Sinú que desde el período de la colonia han sufrido un proceso de exterminio físico y cultural, acompañado de un desplazamiento sistemático de sus territorios ancestrales y de la marginalidad social, situación esta que pudo ser advertida por el poeta en medio de una elegía por todo aquello que se ha perdido por cuenta del paso del tiempo y el espejismo de una civilización malograda.

El siguiente es uno de los primeros poemas de Gómez Jattin, asociado igualmente a las etapas más tempranas de la vida artística del poeta y a la región del Sinú, naturaleza esta última en la que acaecen episodios cuya esencia estética se refleja en la ficción creada a través de un desafío de la reminiscencia:

Qué te vas a acordar, Isabel

Qué te vas a acordar, Isabel
de la rayuela bajo el mamoncillo de tu patio
de las muñecas de trapo que eran nuestros hijos
de la baranda donde llegaban los barcos de La Habana
cargados de...
Cuando tenías los ojos dorados
como pluma de pavo real
y las faldas manchadas de mango

Qué va
tú no te acuerdas
en cambio yo no lo notaste hoy
no te han contado
Sigo tirándole piedrecillas al cielo
buscando un lugar donde posar sin mucha fatiga el pie
Haciendo y deshaciendo figuras en la piel de la tierra
y mis hijos son de trapo y mis sueños de trapo
y sigo jugando a las muñecas bajo los reflectores del escenario
Isabel ojos de pavo real
ahora que tienes cinco hijos con el alcalde
y te pasea por el pueblo un chofer endomingado
ahora que usas anteojos
cuando nos vemos me tiras un “qué hay de tu vida”
frío e impersonal
Como si yo tuviera de eso
Como si yo todavía usara eso

En la memoria representada que tiene como trasfondo la tierra de origen el autor dedica el poema a una mujer, a quien además otorga la voz del hablante lírico al evocar ese “Qué hay de tu vida” que se recupera como una fotografía del ser nombrado, al que advierte completamente lejano y ajeno, que convencionalmente saluda desde la otra orilla del deseo. Presumiblemente “Isabel” se trate de Marta Cabrales García de Ferrer, una amiga de infancia en Cereté con quien Gómez Jattin dijo haber compartido sus primeros juegos y sus sueños de niño, en medio de la placidez y seguridad de la casa paterna. José de Ory cita justamente el testimonio de esta mujer sobre la vida del poeta en su libro *Ángeles clandestinos...* (2004), en donde aquella se reconoce a sí misma dentro del poema, aclarando, sin embargo, que ni fue esposa del alcalde ni tuvo cinco hijos. Este sería un caso propicio para ejemplificar cómo un autor construye una figura poética acudiendo simultáneamente a un repertorio histórico de su propia vida y a una variedad de recursos semióticos reconocibles en el hablante lírico y en la realidad existencial creada por este dentro del poema. Sin embargo, cabría sospechar que si el personaje de Isabel es creado, ¿por qué no pensar lo mismo del sujeto enunciador lírico? La cuestión es problemática ya que se trata de establecer si dicho sujeto es Gómez Jattin o su creación.

En el siguiente poema el autor se auto-representa ante su narratario de manera ambigua, al inicio como un “buen amigo” (...) “amable y tierno” y al final con un “no te encuentres conmigo” que pareciera querer prevenir al Otro de lo etéreo de su propia existencia, del poco valor que representa o de una segura desilusión que generará un ser en despojos:

Yo tengo para ti

Yo tengo para ti mi buen amigo
un corazón de mango del Sinú
oloroso
genuino
amable y tierno
(Mi resto es una llaga
una tierra de nadie
una pedrada
un abrir y cerrar de ojos
en noche ajena
unas manos que asesinan fantasmas)
Y un consejo
No te encuentres conmigo

Nuevamente no pasa desapercibido el padecimiento somático, la autoconsciencia de un cuerpo que se entiende enfermo y marginado por su propia fealdad, por ser indeseable en un orden social cuya inmanencia encuentra mortífera. Asimismo, retorna la alusión a esos “fantasmas” que son sus amigos y protectores transitorios, aquellos que constituyen su volátil cotidianidad dentro de la anormalidad, e incluso aquellos que por conocerlo huyen de él. El siguiente poema es un reflejo claro de ese progresivo y fatal desarraigo del poeta frente a un mundo que ya no le importa y para el cual él mismo ya no importa:

Camina

Camina como arrastrando su sombra
No mira a nadie ni nadie lo mira
Hay un vacío a su alrededor
como un hacha levantada
Salió hace algunas semanas de la cárcel
Lo declararon inocente unos jueces venales
Fue a visitar a los viejos amigos
y estos le cerraron las puertas en la cara
y así todo el mundo
Hay un cerco de púas en torno de Carlos
el parricida

Nótese una vez más la referencia a un arma levantada y dispuesta a caer sobre un cuerpo “como una hacha levantada” presente en uno de los poemas citados anteriormente (ver: “‘Si se quiere llegar”). En esta oportunidad, de esa arma salta la sospecha de la peligrosidad que representa para la sociedad un individuo que hace de la palabra y la vida algo precipitado y vertiginoso, un salto al vacío cada vez, una carrera hacia la destrucción de sí mismo por cuenta del

absurdo que presencia y desdeña por medio de sus actos socialmente escandalosos. Frecuentemente se citan en los textos biográficos sobre Gómez Jattin anécdotas que refieren conductas públicas “agresivas” o bien “transgresivas” por parte del poeta, en particular cuando se encontraba bajo efectos alucinógenos o del alcohol, actos que riñen decididamente con una amable ternura que le atribuyen quienes fueron sus fantasmas más íntimos. Ulteriormente en los años noventa, ya en estado de psicopatología clínicamente diagnosticada, esos desórdenes comportamentales tuvieron como consecuencia su reclusión transitoria en varias ocasiones, además de otros incidentes “menores” que provocaron críticas negativas por parte de círculos literarios conservadores. Finalmente un rasgo que llama la atención en el análisis de este octavo y último poema es nuevamente la alusión a un amigo, Luis Carlos López, también poeta, a quien Gómez Jattin dijo admirar y a quien llama “parricida” justo al final del poema. Acudir a este recurso de su memoria personal para crear un personaje dentro del poema resulta ser un estímulo para que el lector, también acudiendo a su memoria y sensibilidad, entre en el juego de la ficción dentro de la ficción para completar así el sentido del poema. En este caso, la proyección polisémica del “parricida”, o quien da muerte a su padre, puede encerrar una cantidad de imágenes y emociones en el lector que a la sazón se convierte en creador. También en relación con la presencia de un sujeto lírico, este poema permite identificar la participación simultánea de narrador, personaje y autor en la enunciación lírica “que es vista como la totalización de posturas enunciativas que pueden ser movibles de lugar y tiempo” (Espinoza, 2006, p. 75). Este hablante lírico hace un llamado de atención a la moral de la sociedad, a los “jueces venales” que no discriminan entre los intereses públicos y los privados y por eso dejan libre “al loco”, a quien también evitan sus ‘viejos amigos”, quedándole solo los fantasmas.

Conclusión

Tras haber dado algunos pasos en la búsqueda de un hablante lírico en la poesía de Gómez Jattin, a lo largo de un corpus de poemas aleatorios, cuyo criterio de selección fue el de haber permanecido inéditos hasta 1986, podemos concluir que estamos frente a un poeta cuyo carácter artístico cobra valor dentro de los parámetros de la poesía moderna, y esta poesía es moderna en tanto es renovadora y experimental. Sin duda existe aún un vasto terreno por analizar en la obra de este poeta “maldito” –dicho por él mismo- que hasta ahora fue visto por críticos e investigadores esencialmente desde un enfoque biográfico. De hecho un estudio de amplio espectro lingüístico y literario que aborde la dimensión estética en la poesía de Gómez Jattin está todavía por hacerse.

Bibliografía

Gómez Jattin, R. (2010). Amanecer en valle del Sinú. Antología a cargo de Carlos Monsiváis. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1995). Esplendor de la Mariposa. Bogotá: Editorial Magisterio.

_____. (1986). Panorama inédito de la Poesía Colombiana. Edición a cargo de Santiago Mutis. Bogotá: Procultura.

Bibliografía

Boekhoudt, S. (febrero de 2008). "La muerte y otoños en Hijos del tiempo de Raúl Gómez Jattin". Revista La Casa de Asterión, No.32 (7). Recuperado el 29 de junio de 2010 del sitio <http://casadeasterion.homestead.com/v8n32raul.html>

Cobo Borda, G. (2003). Historia de la Poesía Colombiana. Siglo XX. Bogotá: Villegas Editores.

De Ory, J. A. (2004). Ángeles clandestinos. Una memoria oral de Raúl Gómez Jattin. Bogotá: Norma.

Espinoza Elías, D. (enero-junio 2006). "El sujeto enunciador lírico: aproximaciones a su problemática". Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje,

No. 33. 70 – 99.

Fiorillo, H. (2003). Arde Raúl. Bogotá: Heriberto Fiorillo.

Hoyos, C. (julio-diciembre 2008). "En los reinos del temblor: el amor por el varón en la poesía de Raúl Gómez Jattin". Revista Katharsis N.6. 100 – 117

Lapesa, R. (1981). Introducción a los estudios literarios. Madrid: Cátedra.

Ospina, W. (diciembre de 1998). "El País de Raúl Gómez Jattin". Revista Número. No. 25. 10 - 11. Recuperado el 11 de agosto de 2010 del sitio <http://www.revistanumero.com/25jattin.htm>

Restrepo Arango, M. (2007). "La poética de la soledad en la obra de Raúl Gómez Jattin". Revista de la UPT de Pereira. (9) 30 - 42. Recuperado el 13 de agosto de del 2010 del sitio <http://biblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/801R4361.pdf>

Slawinski, J. (julio – diciembre 1994). "Sobre la categoría del sujeto lírico". Revista Criterios, La Habana, No. 32. 233-253.

Traducciones

El fracaso de la escuela *

François Dagognet**

Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño***

Recibido: 1 de agosto de 2011

Aprobado: 3 de octubre de 2011

Es claro que la transmisión y la repartición pueden, al menos en ciertos casos, contrariarse: el primer proceso garantiza principalmente la preservación e incluso la inmutabilidad. Mientras que el segundo, por el contrario, no solamente busca la división, sino también la multiplicación de los beneficiarios. Por otra parte, ya hemos mostrado cómo el derecho se las ha ingeniado para conciliar estas dos exigencias antinómicas (un patrimonio, a la vez conservado y repartido).

Pero la dificultad de unir estos dos procesos ya no tiene que ver con aquello que es de naturaleza espiritual, porque en este caso, los dos movimientos constituyen uno solo; en efecto, cuando el saber se difunde, irradia y se dirige a todos, se acrecienta; a través de la donación, se regenera. De este modo, queda tanto mejor asegurado de sí mismo cuanto más se transmita, y se transmite con tanta más facilidad y eficacia en la medida en que se recomponga y se reorganice. Ya no distinguimos los dos momentos, el de la transferibilidad y el de la reestructuración.

El error de algunos metafísicos ha consistido en encerrar lo verdadero en el solo pensamiento (el *cogito*), sin tener en cuenta que este se sitúa en el corazón de la intersubjetividad; la racionalidad no se separa de la relacionalidad

* Capítulo III del libro de François Dagognet, *¿Cómo salvarse de la servidumbre? Justicia, escuela, religión*. París: Sanoñ-Synthélabo, 2000. pp. 67-115. Este texto fue revisado en términos gramaticales y de estilo por María Elena Valencia, magister en Lenguas Modernas de la Universidad Paul Valéry (Montpellier), profesora de traducción del francés al español en la Universidad de Antioquia, y de francés en la Alianza Francesa de Medellín. Correo electrónico: melev50@hotmail.com

** François Dagognet es filósofo. Consagró una parte importante de su obra a la construcción de una "materiología". Recientemente publicó *Una nueva moral*, que Luis Alfonso Paláu tradujo al castellano (Medellín, marzo de 2009).

*** Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diploma de Estudios Avanzados del Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas de París. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias, Universidad París I, Panteón-Sorbona. Profesor titular en Historia de la Biología, Jubilado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales, profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

(así como lo mostraba con fuerza Bachelard): no solamente los fenómenos por conocer están ligados todos entre sí, sino que el científico mismo se sitúa en el seno de una comunidad a la que debe convencer; para este efecto, reproduce y mejora tanto sus enunciados como los aparatos que los validan.

Por lo demás, este reproche no podría hacerse a Descartes, quien en su *Discurso del método*, se dirige directamente a quienes desvela su método así como sus primeros frutos. Además, escribe en francés, no en latín, con el fin de favorecer el intercambio de sus proyectos didácticos. “Suplico –añade él en la “Sexta parte” (Descartes, 1994, p. 59)¹– a todos aquellos que tengan objeciones que hacerle, se tomen el trabajo de enviarlas a mi librero y una vez las haya conocido, procuraré responderlas, de tal manera que puedan publicarse juntas las unas y las otras, y así el lector tenga la ocasión de juzgar más cómodamente acerca de la verdad, pues prometo que mis respuestas no serán largas y me limitaré a confesar francamente mis errores, si los conozco”.

Viniendo de Descartes, esta no es una vana retórica; las *Objeciones y respuestas* a las célebres *Meditaciones metafísicas* lo atestiguan suficientemente; lo verdadero no se separa de una “república de los sabios”, de una sociedad de concedores que intercambian a su respecto, así como de un lugar de encuentro de los instrumentos, de los especímenes o de los montajes demostrativos. Personalmente, en el pasado, nos hemos preocupado, como historiadores epistemólogos, por las instituciones donde el saber se acumula; quizá no sea aún la verdad misma, pero sí es ya el teatro donde se manifestará y donde se ofrecerá a todos (la transmisión): la Biblioteca, el Museo, los archivos, el jardín botánico, el hospital, etc. Hemos ganado con reunir las más diversas muestras, puesto que las ciencias experimentales nacieron, en lo esencial, del número y de la obligación de repartir siguiendo un orden por inventar.

Pero hay otro lugar, un santuario que supera los anteriores, tanto por su vitalidad como por su importancia: la escuela, allá donde los conocimientos son reunidos y sobre todo dispensados (transmisión y reparto); y es probablemente esta institución la que ha hecho posibles todas las otras: el hospital, por ejemplo, sirvió para la constitución de la medicina pero sobre todo, permitió a los futuros médicos entrar en contacto directo con la propia clínica. Sin que la biblioteca o el museo, por su parte, merezcan descrédito alguno, ambos les interesan únicamente a quienes se han convertido en sus usuarios. En cambio la escuela, obligatoria, se dirige a todos; ya existe lo universal en el solo principio de su funcionamiento.

Nos proponemos pues tratar de esta suerte de patrimonio científico y cultural (el cual condiciona todos los demás), es decir, el sistema educativo, allí donde mejor se ejerce la transferabilidad. Abordaremos las cuestiones más controverti-

¹ In Librodot.com, p. 34 (N. del T.).

das, la de los programas (¿qué es menester enseñar?), la de los formadores y su papel, la de los aprendices (los beneficiarios), en suma, todo lo que se relaciona con la instrucción y con sus modalidades. Nuestro análisis tiene que ver entonces con el siguiente problema: ¿qué es la escuela, o más bien: qué es lo que ella debe ser y cómo concebirla actualmente cuando es despreciada, con toda razón, al faltar a su vocación o porque ya no obedece a la lógica de su funcionamiento?



Con relación a la transmisión (el pasaje) y el reparto –las dos nociones comunitarias que vamos a examinar– nada se compara con la escuela a la que no dudamos, por demás, en conferirle un poder casi religioso, más que al Museo ya sacralizado. Alain, sobre el cual volveremos, comentó “su simplicidad monástica”. “La escuela –escribe él– es un lugar admirable. Me gusta que los ruidos exteriores no entren en ella. Amo esos muros desnudos. No acepto de ningún modo que allí se cuelguen cosas que haya que mirar, incluso bellas, pues es preciso que la atención esté concentrada en el trabajo” (Alain, 1933, pp. 27-28). En efecto, el maestro exige silencio; él oficia en un medio propicio al recogimiento: un pupitre colocado sobre un estrado –la cátedra–, un simple tablero negro, un pedazo de tiza, a veces una vara –semejante al cetro– que le permite indicar o precisar.

Pero no por ello relegamos la escuela a lo exclusivamente simbólico; debemos reconocer sobre todo su poder real. El proletariado económico arrastra al proletariado cultural como a su sombra; ahora bien, al luchar contra este último, en la medida en que podamos, deberíamos lograr limitar y corregir algunos aspectos del primero. ¿No es acaso la escuela la única posibilidad para los individuos, o incluso para un puñado de ellos, de quebrantar el sometimiento, tanto más cuanto el poder económico que aplasta a los infortunados poco se preocupa por el mundo de la educación? Marx ya había reconocido que el sistema capitalista no se oponía a las evoluciones ni a las violentas discusiones en el campo religioso, porque ese universo –entonces abandonado a los contestatarios o a los librepensadores– no empañaba su propio reino. Ocurre lo mismo con la escolaridad a la cual le reconocemos, sin embargo, un fermento revolucionario, porque, en principio, la escuela se opone a las divisiones y a la desintegración favoreciendo, asimismo, el posible regreso de los más desfavorecidos a la Ciudad (ella misma dislocada). Además, será necesario que la institución formadora pueda realizar lo que debe ambicionar: la igualdad, una igualdad que entrañe y funde la presencia de todos en una entidad común: la nación, y más allá de esta, la humanidad.

La indiferencia del universo productivo no llega, sin embargo, hasta el completo desinterés: le pide inclusive al pedagogo que le forme y le provea a los que va a enganchar (ejecutivos, ingenieros, supervisores y hasta aprendices). Y es verdad que a veces la escuela suscribe esta petición, en la cual se pierde con

bastante rapidez, puesto que aquellos así preparados (profesionales antes de tiempo) deberán entrar en un mundo que también ha cambiado (en el intervalo de sus pretendidas adquisiciones); peor aún, no descartamos incluso que se acreciente su inadaptación, a causa de su condicionamiento anterior. ¡Que la escuela no trate de correr en búsqueda del “presente”, que no intente agarrarlo, pues por definición, este último va tan rápido que aquella solo logra atrapar lo “ya acabado”!

Alain tiene razón cuando sostiene que es preciso enseñar solamente “lo caduco”. “En ciencias también. No quiero de ninguna manera los últimos descubrimientos; ellos no educan en absoluto; es algo que todavía no está maduro para la meditación humana. La cultura general rechaza las primicias y las novedades. Veo que nuestros aficionados se lanzan sobre la última idea...” (Alain, 1933, p. 173). Descartemos desde ya lo incompleto (el presente lo es por definición), lo fragmentado o lo actual, aún bañado de interrogaciones y siempre frágil. Sabemos ya cuál es o cuál debe ser la finalidad de la educación: el “reparto” de un bien universal, que todos pueden e incluso deben adquirir y que –no habiendo sufrido los constreñimientos de un entorno– puede ser transmitido tal cual. Como lo hemos señalado desde el comienzo, ambos aquí se completan.

Pero el maestro de escuela deberá resolver la cuestión más ardua que existe, y que supera por sus dificultades a la del psiquiatra en presencia de enfermos mentales disociados; en efecto, este maestro debe trabajar en una doble conversión.

Según la primera, la más fácil de lograr, debe ayudar al paso de lo bioafectivo a lo socioespiritual. Ciertamente hasta entonces, el niño ha vivido en una familia donde, por lo demás, ha podido sufrir privación e injusticia, pero donde –lo más frecuente– ha conocido el encierro y la represión.

En la escuela le será necesario renunciar al principio de placer por el de realidad, para emplear el lenguaje de los freudianos; que rompa o aleje el entorno familiar, el imperio de una madre consoladora y demasiado gratificante! No somos los primeros en notarlo; la escuela se define como el lugar o el medio donde los que a ella entran pertenecen a la misma generación (los iguales por la edad, mientras que la familia sólo conoce la jerarquía), primando por lo tanto, la relación horizontal; la vertical sólo atañe al maestro y al alumno. De aquí en adelante, el niño, solo, debe responder por sí mismo; viviendo la separación de su primer medio protector, entabla una existencia de adulto; evoluciona sobre todo entre sus semejantes, pero estos no dejan de querellarse entre ellos, oponerse o fraccionarse en bandas rivales; dentro de estos reagrupamientos y divisiones, prosiguen con mucha frecuencia sus disputas familiares (no liquidadas) y dan libre curso a sus pasiones. La escuela no puede pues ser concebida como un universo tranquilo y armonioso.

Pero la segunda conversión que deberá dedicarse a realizar el maestro de escuela es más ardua que la precedente (la cual consistía en el paso de la familia a la vida escolar): antes de entrar en su clase, el niño ha sido impregnado por el "afuera" que ha podido enseñarle lo peor: la insumisión, la antisocialidad y hasta la delincuencia; lo único que puede hacer es huir de lo "cultural", en las antípodas de su conducta, aquella que la calle le ha forjado. En los países industrializados, en Francia, se ha vivido la segregación entre las ciudades o los barrios de ricos que disfrutaban de la comodidad, la civilidad e incluso el lujo, y los arrabales, las zonas superpobladas donde se impone la miseria y las exacciones. En el primer caso, la instrucción no plantea mayores problemas (salvo que la familia demasiado imponente pueda constituir un escollo), tanto menos cuando los padres colaboran a menudo con los maestros, creando una sinergia estructuradora y positiva, que estimulará la excelencia escolar. Pero, en el segundo caso, el maestro se topa con una especie de muro; peor todavía, ocurre que se introduce en la escuela lo que los insumisos llevan a ella, lo que siempre ha estado lejos de ella: la indisciplina, la violencia, el irrespeto. El mundo del conocimiento para esos rebeldes parece que solo tiene que ver con la futilidad o con una fastidiosa compilación. Además, el espectáculo de la calle que los ha modelado explica su rechazo puesto que los escolarizados no siempre escapan al desempleo, mientras que los traficantes, los marginales o los cabecillas se enriquecen. Un universo al revés desanima y no facilita la entrada en las "argucias" de la escolaridad. Ayer no más los representantes de la administración y los especialistas en pedagogía podían todavía discutir sobre los métodos educativos, los horarios y los contenidos de los programas; jugaban sobre seguro. Hoy, en un mundo o más bien, en una sociedad partida en dos ¿es posible salvar a los niños de lo que padecen? ¿Cómo iniciarlos en el saber, a todos en lo posible, y cuál escuela nueva preconizar?

Esta situación es mucho más preocupante para nosotros a la luz de una tesis que desarrolló la fisiología general: ¿qué nos dice esa importante ley que pesa sobre los cuerpos? Cualquiera sea el aprendizaje, este comporta tres períodos distintos: primero, la fijación de las estructuras o el tiempo de la maduración; luego, hace su aparición la función gracias a los primeros ejercicios y a las estimulaciones recibidas; por último, asistimos al juego final del órgano y de su uso. La simple lógica supone esta secuencia. Pero, si el segundo período (con mucho, el más breve) ha sido sacrificado, estropeado o desviado, el éxito quedará comprometido e incluso impedido; seguiremos en un fracaso definitivo por no haber activado la formación en el momento requerido. Precisamente, el niño que recibió demasiado temprano influencias que lo han marcado ¿podrá abandonarlas y abrirse a otras menos "marcadoras"? ¿No conservará lo que ha padecido? Tal pregunta sólo puede inspirar una falta de confianza pedagógica, o al menos hacer más problemática la influencia del sistema educativo.

Es verdad que los neuropsiquiatras, confrontados a una cuestión cercana a ésta –ya no la de la adquisición ni la de sus modalidades temporales sino la de la restauración de lo que ha sido abolido– han refutado implícitamente esta “ley” que acabamos de exponer; ellos han tratado, con la ayuda de medios bastante vertiginosos (una estimulación intensa e ininterrumpida), de obligar al sistema nervioso a retomar su actividad, a regresar al presente y a registrarlo; pero el resultado de semejante tratamiento (obtener la restitución que expulse el letargo) ha mostrado ser prácticamente un fracaso. Podemos temer que el niño entregado a la calle no pueda renunciar a la fuerza bruta y a cierto salvajismo. ¿Cómo destruir aquello que tanto lo ha condicionado y por medio de cuál la socioterapia trata lo que no se puede desarraigar?

Hay que temer lo peor, si tomamos en cuenta la lección que se desprende de la empresa del Dr. Itard (las dos Memorias que la han relatado datan, la una de 1801 y la otra de 1806); se trata, para este especialista en enfermedades del oído, de despertar poco a poco a la palabra (y a través de esta a la sociedad humana) a un joven que llaman “salvaje”; fue capturado cuando vivía en los bosques únicamente en compañía de los lobos. El Dr. Itard, después de haber establecido y codificado sus retrasos, intentará liberar al que llamará “Víctor de Aveyron”; perfeccionará un verdadero programa de reeducación, pero fracasará porque no podrá sustituir una forma de vida incrustada (en el período sensible), por la de la humanidad. Sus análisis, además, refuerzan un cierto desánimo pedagógico. Por ello nuestra pregunta: ¿cómo salir de semejante callejón?

Lo reconocemos, muchos filósofos han tropezado con esta especie de “rompe-cabezas”. Platón fue el primero, con la única diferencia de que a él le tocó luchar contra especialistas en la disputa, los sofistas, y todos los que, en lugar de practicar o enseñar la justicia (o lo verdadero) solo difundían la sumisión a los deseos, la discordia, lo contrario del orden social (la tiranía del deseo que iba pronto a transformarse en un deseo de la tiranía), o también la maximalización de los placeres. ¿Cómo restablecer la temperancia e incluso la igualdad?

Platón plantea una solución que no nos parece para nada tópica: supone demasiado que el problema está resuelto. Efectivamente, en el *Gorgias*, por ejemplo, Platón cuenta con la apercepción del “orden cósmico” (los ciclos eternos y regulares, la necesidad que reina en el Cielo, los equilibrios y las justas proporciones) para desarrollar en su discípulo (que cedería a la intemperancia) la moderación y la medida. “Dicen los sabios que al Cielo, a la Tierra, a los dioses y a los hombres los gobiernan la convivencia, la amistad, el buen orden, la moderación y la justicia, y por esta razón, amigo, llaman a este conjunto «cosmos» (orden) y no desorden y desenfreno. Me parece que tú [se trata de Calicles] no fijas la atención en estas cosas, aunque eres sabio. No adviertes que la igualdad geométrica tiene mucha importancia entre los dioses y entre

los hombres; piensas, por el contrario, que es preciso tener más que los otros, porque descuidas la geometría." (Platón, 1979, p. 508a)². Y por otra parte, como se sabe, Platón se opone a la entrada de alguien en su centro (el Liceo) que no sea geómetra; no cesará tampoco de recordar que es más feo y más miserable cometer la injusticia que padecerla, pues no ganamos nada siguiendo nuestras inclinaciones instintivas (la fuerza, la avidez) que nos conducen a la perdición. Platón debía también conjugar la potencia (malhechora) del deseo con el deseo de la potencia; él no ha separado la "*paideia*" y la "*politeia*", la educación y la preservación, ya no del individuo, sino de la Ciudad misma.

Buscaremos y desarrollaremos otros tipos de solución, pues la que defiende Platón nos parece poco convincente. Pero antes debemos desenraizar "una idea recibida" que envenena el problema y que nos parece que no posee un verdadero fundamento, aunque le reconozcamos una parte de solidez. Nada es más nocivo que lo que pertenece a la vez a dos dominios, el de lo verdadero y el de lo falso; más aún, aquel (lo parcialmente verdadero) abriga y enmascara a este (lo falso, que no se discierne).

Consideramos que los niños llegan a la escuela (cuando no han sido demasiado deformados, por no decir dañados previamente) con dotes variados, capacidades mentales diferentes (por ejemplo, el uno parece observar o dibujar mejor que el otro) pero con una misma inteligencia. Muchos creen, por el contrario, en una franca desigualdad con relación a esta última "aptitud", lo que nos implicaría un amplio espectro que iría desde los más dotados a los deficientes, e incluso hasta los casi-retrasados; las pruebas, especialmente el Cociente Intelectual, confirman la ruptura.

El trabajo del maestro se va a ver inmediatamente desequilibrado; se dirigirá preferencialmente a los mejores y tenderá a abandonar a los otros, demasiado impermeables a sus lecciones y encerrados en su retardo. Pero si se dedica a los menos capaces, los otros se relajan; al interesarse en los más competentes, amplifica la disparidad. Así, está atrapado en una especie de círculo vicioso que compromete y paraliza el sistema.

Rápidamente, el educador opta por una solución insostenible (y que por lo demás no carece de adeptos): reifica la dualidad y preconiza la reagrupación por aptitudes y según el grado de desarrollo (modalidades) con la promesa –para nosotros ilusoria– según la cual los alumnos podrán pasar de una sección³ a otra (tanto del nivel inferior al superior, como a la inversa); para este efecto, se tendrá en cuenta la modificación de los resultados obtenidos a lo largo de

² In Librodot.com, p. 60 (N. del T.).

³ Con relación al actual sistema educativo colombiano, las modalidades del bachillerato francés abarcarían hasta el grado 9°. Las secciones, equivaldrían a las diversas opciones que el sistema educativo francés ofrece a quienes acceden a los grados décimo, undécimo y al curso preuniversitario (N. de T.).

la escolaridad. Nada estará definitivamente jugado puesto que se prevén mutaciones. De todas maneras, la experiencia ha mostrado ampliamente que los alumnos no cambian de grupo y que la separación no cesa de elevar a los unos y rebajar a los otros (el fracaso escolar). Pronto, llegamos incluso a una distinción aún más acentuada: opondrá los que continúan sus estudios y los que están pensando en suspenderlos (primero el ausentismo, luego la indisciplina, antes de abandonar el medio escolar).

Entre paréntesis, un filósofo no puede permanecer insensible en presencia de semejante resultado: ¿cómo y por qué “la reunión de los mejores logra mejorar a estos mismos” sin que sea necesario recurrir, para comprender esta auto-transformación, a motivos como el gusto por la competencia o la rivalidad? De este modo se explica solamente la cosa por la cosa. No podríamos dudar del alcance de este puro “fenómeno de grupo”; la interdependencia, el hecho de que en una clase los alumnos se modelen los unos a los otros, se promuevan así; nadie acepta ser alejado o separado de los otros, tan es verdad que la distancia significa simbólicamente la muerte, la separación, el comienzo de la eliminación. La situación inversa se entiende mejor: la reunión de todos los atrasados (o considerados como tales) siguiendo la pendiente del dejar pasar y de la atonía; allá mismo, ocultando su pretendida insuficiencia gracias a esa fusión de los unos con los otros.

De otro lado, la eficacia (aparente) de esta selección conduce a las familias avisadas, a decisiones o estratagemas hábiles pero que de inmediato condenamos: trabajan en esta segregación, sin decirlo y con la ayuda de medios indirectos y aparentemente neutros; siguiendo sus consejos, sus hijos escogen –pues es preciso optar, en un momento dado– “lenguas raras o consideradas como áridas” (el griego, el latín, el ruso, el alemán incluso), aquellas que precisamente no escogen los más desfavorecidos o los menos dotados; estos últimos, más preocupados por la utilidad (la instrumentalidad, el número también) se orientan hacia el inglés. De esta manera, el sistema escolar fabrica o admite en él una nueva forma de dualidad, y sobre todo se logra el resultado buscado: por un lado los mejores, por el otro los menos buenos. La opción ha hecho posible la no-mezcla. Pero ¿cómo evitar esta repartición, inaceptable puesto que sirve para otro fin distinto al que pretende alcanzar? No podemos entrar en dificultades de intendencia; además, no podría ser cuestión de impedir a cualquiera que escoja (la opción) la lengua que desea estudiar, pero aquí, lo menos que podemos preguntarnos es si no hay complicidad de la administración, quien no debe favorecer esta maniobra; en efecto, las autoridades que organizan no deberían asignar a los profesores considerados como los más experimentados y los más prestigiosos (los mejores ¡para los mejores!), a los del grupo de la “élite”. Por otra parte, dichas autoridades tampoco deberían establecer “los horarios de los unos y de los otros” a partir de esta orientación puntual (la lengua extranjera).

En suma, ¡que los unos sólo se separen de los otros en el momento del aprendizaje de tal o cual lengua (pero no más)! ¡Es importante evitar el semi-gueto, o más bien el doble gueto!

Pero las modalidades de lenta eliminación o de relegación se explican porque, desde un principio, el sistema escolar está convencido de la desigualdad de los que entran (desarrollos intelectuales discordantes). Es de anotar que reconocemos una parte de verdad en esta disparidad.

La mayor parte de los teóricos –entre los que se oponen a la discriminación y a las falsas jerarquías– comenten el error (a juicio nuestro) de considerar las pruebas que sostienen la heterogeneidad (el Cociente Intelectual especialmente) como fraudulentas y mentirosas, mientras que, *grosso modo*, nosotros las validamos. Aunque con las mejores intenciones, estos adversarios de una escuela, que reproduce demasiado las diferencias sociales, libran entonces un combate perdido por adelantado; en efecto, suprimir un problema cuestionando los resultados sobre los cuales se apoya, no es resolverlo, si precisamente los resultados en cuestión no carecen de solidez. En verdad –y es acá donde la crítica debe introducirse, e incluso profundizarse– estas pruebas de diferenciación solo evalúan un estado (en el instante mismo en que funcionan) y no nos dicen nada sobre las causas que lo han producido; solo juzgan un “efecto” que toman necesariamente por un “hecho”, considerado en sí mismo como natural e inmutable (la naturalidad), sin tener en cuenta que es el resultado de factores ampliamente conocidos. A fin de cuentas, lo que ha sido producido puede –por definición– ser destruido, a pesar de los obstáculos que ya hemos mencionado (un estado demasiado endurecido puede entabrar la dialéctica de las nuevas adquisiciones).

Restablezcamos el conjunto, no separemos el presente y el pasado; veamos cómo, en las clases pobres y vulnerables, no se está preparado para la escolaridad (aunque la inteligencia exista en el pueblo); los niños inician así su existencia con una pesada rémora. Ante todo, estos desfavorecidos usan un vocabulario muy restringido; se ha llegado hasta calcular el número de palabras que utilizan (el vocabulario llamado de base); para constatarlo basta grabar las conversaciones durante un período suficientemente largo. Además, los niños de estos estratos, llamados populares, no están entrenados en observar, discernir y juzgar, mientras que (en el punto opuesto) los hijos de la burguesía han sido criados con la preocupación por economizar, contar y administrar. Las virtudes de ahorro caracterizan a los más ricos (aunque sean capaces de dilapidación o de frenesí en el gasto, no es más que para disimular su sentido del ahorro y de la acumulación). Por lo demás, nos preguntamos, casualmente, si estos ricos lo son porque economizan hace tiempo, o bien ¿economizan porque son ricos y aun siéndolo? Nos inclinamos por esta última hipótesis y no por la primera. Se puede sostener (lo que anula el problema y simplifica todo) que los ricos comenzaron

por ahorrar y que luego, después de una vida de acumulación y a pesar de ella, han continuado amasando, ampliando así su tesoro. No obstante, pensamos que este atesoramiento remite a motivos más profundos y no equivale a un desvío de un movimiento inicial de adquisición; corresponde más bien a la voluntad de ahondar las distancias entre los que poseen y los otros; su razón de ser consiste en asegurar la desigualdad.

Respecto a lo que acabamos de afirmar, un psicólogo ha emitido ideas que corroboran este hecho, a saber: la diferencia o la distancia entre los niños de la misma generación comienza a dibujarse y afirmarse antes de su nacimiento; por ello, se la podrá considerar como hereditaria, aunque en realidad se inscribe en la órbita de lo histórico o de lo social. En efecto, en las clases superiores, la madre se prepara por adelantado durante mucho tiempo para la llegada del niño (el futuro heredero); no duda en hablarle, en cantar su felicidad o en asegurarle su presencia; la voz filtrada llega al feto a través del líquido amniótico que lo baña; ella lo acuna, lo abre ya al intercambio. El nacimiento del hijo o de la hija es pues esperado y festejado antes de tiempo; en casa de los más pobres tales efusiones no tienen lugar; la llegada del niño aumenta las cargas; es vista como una maldición. Posteriormente, se agrandará aún más la distancia pudiendo llegar hasta el extremo. Asimismo, cuando el uno será siempre el mejor, el otro estará apresado en sus torpezas y dificultades (falto de la animación o por el simple hecho de que su entorno no le pone cuidado a sus primeros pasos o a sus modestas realizaciones).

No criticamos las pruebas de diferenciación, ni descuidamos lo que ellas nos revelan, pero rehusamos la interpretación así como el uso que de ellas se hace (la consolidación de una especie de naturalismo psicológico). Ocurre a veces también que estas pruebas (despreciadas) levantan una punta del velo y perturban; pero también es verdad entonces que su aporte generalmente es silenciado. Tenemos que recordar aquí que en Francia –un país en el que a menudo la tecnocracia da el tono– se ha querido fijar, contrastar y cuantificar “las capacidades mentales”, el nivel intelectual del conjunto de la población (todas las clases confundidas). ¿Quién podía encargarse de semejante operación de masas, sin que nadie pueda sustraerse a esta especie de “medición”? El ejército, aunque sólo reclute la mitad del conjunto de los habitantes (los hombres, no las mujeres) ha sido investido de esta misión, puesto que ha sido dotado de un importante servicio de psicología-psiquiatría. Los expertos debían poner de relieve la no-correspondencia entre las capacidades cognitivas y el estatus profesional o social de los “reclutados”, en el sentido de que un bachiller, por ejemplo, no obtenía un mejor resultado que otro que sólo ha tenido, durante muy poco tiempo una mediocre escolaridad (el famoso certificado de estudios)⁴, lo

⁴ En Francia, se puede obtener este certificado, equivalente al diploma de bachillerato, sin haberlo cursado formalmente, mediante prueba libre, abierta a todos los ciudadanos (N. de T.).

que constituye la crítica más ácida que se pueda dirigir al sistema educativo, el cual, en estas condiciones, se limita a retomar las diferencias o los dispositivos sociales (estamos lejos de la igualdad o de la mezcla deseadas). Otro caso es el de dos sujetos no diplomados que se distinguieron al batir todos los records en el momento de sus pruebas psicológicas: el Ejército los desmovilizó inmediatamente y se los confió a la Escuela normal de la región que debía garantizarles “su formación escolar acelerada”. Aprobaron sus estudios y hasta fueron sobresalientes; uno de ellos llegaría incluso a obtener posteriormente una cátedra de enseñanza superior en la Universidad. Tendríamos en cuenta entonces los resultados de las pruebas cuando van en el sentido de lo que deseamos y las ignoraríamos cuando molesten nuestros presupuestos. Lo que acabamos de evocar tiende a persuadirnos de su “poder indicador para descubrir un nivel estructural”, incluso si relativizamos sus “cifras”.

La idea que combatimos es la de una inteligencia global concedida a unos y negada a otros. Lo cual, además, ha sido denunciado por Descartes desde la primera línea del *Discurso del método*. Y de cierta manera, Platón –aunque teórico de las desnivelaciones, colocando en lo alto a los pensadores y en lo más bajo de la escala a los trabajadores manuales y a los metecos– suscribió parcialmente esta misma tesis puesto que en su diálogo el *Menón*, el esclavo, si se lo conduce hábilmente, reencuentra en él las verdades primeras.

Pero indiscutiblemente, la palma corresponde a Descartes: “El buen sentido es lo que mejor repartido está entre todo el mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, y aun los más inconformes respecto a cualquier otra cosa, no suelen apetecer más del que ya tienen. En lo cual no es verosímil que todos se engañen, sino que más bien esto demuestra que la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres” (*Discurso del método*⁵). Descartes insistirá: esta inteligencia, presente en todos, no podría fragmentarse o dividirse, o variar de lo más a lo menos (la ley del todo o nada se le aplica).

La tesis contraria, la de la desigualdad, a menudo se sostiene: no solamente nos parece indefendible sino sobre todo que ella induce comportamientos miserables, en el sentido en que esta idea (falsa) logra una especie de autoconfirmación engañosa (pero irrecusable). Quedamos cogidos en una trampa: lo “falso” se impone como lo verdadero (un falso verdadero o un verdadero falso). En efecto, el que admita estas diferencias intelectuales que llegan hasta lo insuperable (el retraso, lo deficitario) no deja de participar en ese retardo, e incluso de intensificarlo, a tal punto la creencia induce el resultado.

⁵ Primera parte. In Librodot.com, pp. 9-10.

¿Qué nos enseña una psicología de la educación menos conformista, sino lo que Alain ya había previsto y que Henri Péquignot retomó y subrayó? “Es casi imposible instruir sin suponer toda la inteligencia posible en un chiquillo” (Alain, 1970, p. 874)⁶. O también: “Cuando un niño se resiste a las demostraciones de Tales, es necesario concluir que el maestro va muy rápido [...] Sin embargo, demasiado a menudo se procede como si se tratara de escoger a los que se va a instruir. Loco método. Si es preciso escoger, yo escojo los espíritus más rebeldes; los otros no tienen necesidad de mí” (Alain, 1970, p. 444)⁷.

El opositor a tales anotaciones, orgulloso de su experiencia que las desmiente, verá aquí bellas palabras; continuará aferrado a lo que los hechos o la observación le han enseñado. Pero existen experimentos a gran escala que contradicen su juicio, en el sentido en que una apreciación, previa a los ejercicios, fabricada artificialmente, comunicada al maestro, puede tener éxito. Y lo inverso también funciona, como es debido. Recordemos el montaje de Charles Flowers (1966): comienza por escoger dos ciudades alejadas la una de la otra (la dispersión geográfica) y en cada una de ellas dos grupos de un mismo nivel, que correspondería al de un “grado séptimo” en nuestro propio sistema. Uno de estos dos grupos, conformado, como los otros, en las zonas pobres de su ciudad, será etiquetado por los oficiales como “mejor”, mientras que sobre el otro, pesarán anotaciones restrictivas. Se acaba de crear por completo una diferencia dentro de lo mismo.

Los psicopedagogos no han dudado pues en aplicar al aprendizaje las técnicas que los farmacólogos y los teóricos del medicamento (por ejemplo, Philippe Pignarre) han puesto en funcionamiento con el fin de evaluar el papel que les corresponde a los factores sociales e imaginarios en la curación (el placebo). Así, se sabe que un remedio ficticio, que imita uno real, puede incluso superar en eficacia la sustancia considerada como la única activa!

Precisamente, al final del año escolar, nos dedicamos a apreciar las aptitudes, o más bien los resultados, de los alumnos; se llegará hasta recurrir al Cociente Intelectual; el grupo arbitrariamente sobreestimado le ganará claramente al que había sido considerado (equivocadamente) como inferior, llevando a cabo así la profecía. Como una golondrina no hace verano, otros experimentos fueron realizados, especialmente en San Francisco, allí donde se encuentran niños provenientes de estratos deprimidos (falta de confianza en ellos mismos, insuficiencia notoria del lenguaje, etc.); esos escolares desfavorecidos, que no entran verdaderamente en la competencia, indisponen a los maestros y caen rápidamente en la apatía. “Es especialmente en la escuela donde se desarrolla la actitud más fuertemente negativa con respecto a la instrucción” (Rosenthal,

⁶ Texto escrito el 7 de noviembre de 1931.

⁷ Texto escrito el 19 de noviembre de 1921.

1971, p. 87). Pese a que algunos programas motivadores hayan podido ocultar lo esencial de este rechazo (que perdió su falsa naturalidad, su pretendido in-natismo), el educador, sin saberlo, lo ha inspirado y lo ha mantenido.

Estos resultados parecen cada vez menos dudosos, toda vez que la psicopatología nos ha revelado la importancia como la oblicuidad, e incluso la malignidad, de las interrelaciones humanas (los canales invisibles) que nos determinan. Ya nos hemos detenido en el caso de ese “falso verdadero enfermo” que sólo gozaba de una buena salud cuando su mujer caía en crisis que implicaban su hospitalización; cuando ella se restablecía y regresaba al hogar, él soportaba mal ese cambio. Transfería su propia patología y al mismo tiempo se eximía de ella. El psiquiatra llegó pronto a la conclusión según la cual, el enfermo (el verdadero) no era el que se suponía; simplemente, el más frágil cedió a una fuerza destructora que se comunica de manera imperceptible; ignoramos la mayor parte del tiempo esas sordas energías que influyen sobre nosotros; por consiguiente, pensamos que el “maestro”, a causa de su autoridad y de la importancia de sus actitudes, decidirá la suerte de sus alumnos. En sentido inverso, reprimendas y dudas sobre ellos, arriesgan con encasillarlos en la desvalorización. Por esto, con el fin de no sostener una especie de nihilismo pedagógico, y para que el profesor no se preste a la astucia eliminadora que atraviesa los grupos, lo ponemos en guardia frente a los presupuestos. Que evite a todo precio una instrucción de dos velocidades (la plaga del sistema), la una para la élite, la otra para los que ya van cayendo en una especie de relegación.

Pero, con la perspectiva que abrimos ¿no será preciso temer “el mejor de los mundos posibles” (el título paródico de A. Huxley), es decir, un universo poblado de sujetos todos dotados y super-activos? ¿No van todos a reivindicar funciones de comando y de concepción (ya no de ejecución)? Se trata de una anotación caricaturesca. No obstante, creemos que desde ya la sociedad moderna tiende a disminuir la población obrera y que vamos hacia un crecimiento de las clases “medias”; ahora bien, para estas últimas ¿no es necesario admitir una intelectualización de las tareas? Asimismo, ¿el número de los artesanos no debería disminuirse? pero, para llevar a cabo las transformaciones materiales –la madera, la piedra, el metal, el plástico, los aceites y los barnices, los colorantes, etc.– ¿no se requieren variados conocimientos? Además, los oficios no dejan de evolucionar. Por ello el artesano está al lado del ingeniero, y a veces lo reemplaza. Las distancias se acortan. Creemos pues observar la elevación de los niveles de competencia y, por tanto, la obligación de un aprendizaje. Seguramente todos los escolares no entrarán en las Escuelas más prestigiosas (Politécnico, por ejemplo); por lo demás, creemos que no siempre son los mejores los que allí tienen éxito, a tal punto las determinaciones socio-culturales pesan sobre las orientaciones y los resultados.

En suma, la escuela, la institución privilegiada –aquella de la que dependen las otras y que debería mejorarlas a todas– está acosada por una grave contradicción que la socava: arriesga con estar trabajando por un objetivo que condena. En realidad es difícil apereibir esto, a tal punto la escuela mezcla en ella “lo verdadero” y “lo falso”; efectivamente, tal como lo hemos demostrado, los niños parecen llegar a la escolaridad con una desigualdad cognitiva (casi hereditaria), lo que limita e incluso anula, el poder de la educación o de la formación. Además, este “error” está reforzado por el que sigue, a saber: que los unos salen adelante cuando los otros deber tomar, con bastante rapidez, caminos profesionales cortos que los desclasan.

A fin de cuentas, esta escuela que debía librarnos de la injusticia, y sobre todo de la desigualdad, en razón de los presupuestos (y sobre todo de lo que los valida), agrava y consolida las distancias contra las cuales ella prometía luchar. ¿Cómo restablecer el diseño fundamental de esta escuela (la repartición del saber, el acceso de todos al conocimiento) o cómo impedir su disfuncionamiento? ¿Qué solución vamos a preconizar?



Hay dos caminos, por demás opuestos el uno al otro, que no tomaremos; comencemos por el que un texto fascinante ha trazado, el *Emilio o sobre la educación*. Jean-Jacques Rousseau expone en él el sistema emancipador que reserva a su discípulo. Este pertenece a una clase acomodada y por ello, un preceptor se va a encargar de su instrucción; lo acompañará en todos sus ejercicios.

¿Cómo no sentirse molesto por el aislamiento en el cual Rousseau mantiene a su alumno? En efecto, se lo priva de todo lazo social con sus semejantes, quienes lo echarían a perder; no podría frecuentar o encontrar a los tunantes de su edad. Recordemos precisamente que la escuela debe ser definida como el lugar donde, por primera y por última vez, se reúnen individuos de la misma edad; por todas partes fuera de ella, reinan las jerarquías y los desniveles.

Otra limitación: Emilio estará encerrado en la sola esfera de lo sensible y de lo inmediato; allí se le confina; no debe recibir nada que venga de afuera (libros, explicaciones, lecciones, teorías, todo un fárrago que lo contaminaría); se le reserva solamente lo que él, por sí mismo, pueda experimentar o adquirir; de ahí, estas conocidas chanzas: “Hay más errores en la academia de ciencias que en todo un pueblo de Hurones” (Rousseau, 1981, p. 267); o también: “El hierro debe ser a sus ojos mucho más apreciable que el oro, y el vidrio más que el diamante; del mismo modo estima mucho más a un zapatero, a un albañil que a todos los diamantistas de Europa; un pastelero es particularmente a sus ojos un hombre muy importante y daría toda la academia de ciencias por el menor confitero” (Rousseau, 1981, 240). ¿Por qué esta diatriba contra el saber y lo que

lo vehicula o lo representa? En este sistema, Emilio es educado en la más completa "anti-sociedad" (la asocialidad); debe renunciar por completo a nuestro mundo falseado. Emilio se parecerá tanto a Robinson en su isla, que Juan Jacobo no tolerará para él sino una obra: "Puesto que absolutamente necesitamos de los libros, uno hay que para mi gusto es el tratado más feliz de educación natural. Este será el primer libro que lea mi Emilio; él sólo compondrá por mucho tiempo toda su biblioteca, y siempre ocupará en ella un lugar distinguido [...] ¿Pues qué maravilloso libro es ese? ¿Es Aristóteles, es Plinio? ¿Es Buffon? -No, es Robinson Crousoe" (Rousseau, 1981, pp. 235-236). El hombre como se sabe, nace bueno, pero es corrompido. Importa por tanto, desprenderse de todo lo que ha sido edificado u organizado; es necesario renacer (por la escuela nueva), regresar al estado adánico.

Por esto es que la tarea del preceptor se anuncia delicada; se cuidará de no intervenir; ayudará solamente, por medios indirectos, a su alumno para que descubra por sí mismo; a lo sumo sugerirá. "Si Emilio os hace preguntas, contestad lo suficiente para entretener su curiosidad, no para dejarla satisfecha; pero, cuando veáis que en vez de proponeros cuestiones para instruirse se echa a divagar y a incomodaros con preguntas necias, callaos al punto, seguro de que entonces no se trata de su inquietud, sino de sujetaros a sus interrogatorios" (Rousseau, 1981, p. 215). A veces, es verdad que el preceptor va un poco más lejos; tiene una piedra que suelta, pensando así conducir a Emilio hacia la siguiente pregunta: ¿por qué cae? ¿Y por qué otros cuerpos, por el contrario, se elevan? Siempre, a pesar de esta rara intervención, el maestro permanece ausente, un paso atrás; se limita a intensificar los problemas que su alumno ha percibido por sí mismo; solamente lo empuja a pensar.

Otro encierro (anarquizante): el preceptor no deja desviar a su alumno hacia discusiones ociosas y vanas; lo orienta hacia "la materialidad" y lo impulsa hacia la escogencia de un oficio, porque sólo cuenta "lo que es útil" (¿para qué sirve esto? se vuelve el problema más importante). Sabemos muy bien que Emilio ha sido inmunizado contra las palabras y los signos; sólo conoce "las cosas" y la eficacia. Por consiguiente, escogerá dedicarse a la profesión de carpintero. Un tal aprendizaje le permitirá escapar a las sacudidas políticas, ya que Emilio, con el trabajo de la madera, no dependerá de nadie; en efecto, en caso de insurrección, partirá, se llevará consigo su habilidad técnica, mientras que el campesino, por ejemplo, no puede abandonar una tierra que lo ata. El carpintero sólo maneja una sustancia no repugnante (la madera) que sale directamente del bosque (la naturaleza); sólo usa herramientas livianas; su labor supone también movimientos corporales variados; no lo lleva a la fortuna, lo que lo echaría a perder.

Limitémonos a estos tres principios fundadores y educativos: el alejamiento de Emilio de todo contacto con sus semejantes; su rechazo a todo lo que pudiera

venir de fuera o más allá de él mismo (doctrinas y sobre todo instrumentos que vendrían a complicarlo todo y a sutilizar); finalmente, la entrada en un oficio independiente, que nos evita la presencia de compañeros o de asociados (la manufactura).

De esta manera Rousseau –al que algunos continúan poniendo en el pináculo– sólo concibió una escuela, cerrada sobre sí misma, reactiva, atrincherada en su oposición al mundo contemporáneo; en muchas ocasiones se insiste en ello: que Emilio está solo y sólo cuenta con él; conoce lo esencial de las relaciones del hombre con las cosas (los movimientos, los manejos) pero ignora las relaciones de los hombres entre sí (los lazos jurídicos, las recomendaciones morales, la instrucción cívica). Y es bastante claro que un programa semejante contiene en sí mismo su condena, a tal punto reposa sobre las restricciones (vengadoras), el rechazo, el amurallamiento.

En la obra de Alain –*Charlas sobre educación*–, el libro de otro filósofo preocupado por la escuela y por su renovación, leemos anotaciones sugestivas y hasta inolvidables, las cuales ya hemos examinando anteriormente.

Por ejemplo: “Si el niño no entiende lo que es más sencillo ¿qué comprenderá alguna vez? Evidentemente, lo más fácil es atenerse a ese juicio sumario que aún se escucha demasiado «este muchacho no es inteligente». Pero esto no está permitido de ninguna manera. Muy por el contrario, es la mayor equivocación...” (Alain, 1933, p. 79). No solamente Alain supo denunciar el error más difundido y el más anclado, sino que sembró todo su texto de observaciones que lo estigmatizan. “Hace mucho tiempo que estoy cansado de escuchar que el uno es inteligente y el otro no. Estoy espantado, como de la peor estupidez, por esta ligereza en juzgar los espíritus. ¿Cuál será el hombre, por mediocre que se lo juzgue, que no se adueñe de la geometría, si va en orden y si no se desanima?” (Alain, 1933, pp. 92-93).

A menudo el docente –Alain lo insinúa– provoca el desánimo, complica sus lecciones y se dedica incluso, a separar a los más avanzados de los más lentos. Él triunfa; la aberración se impone (queremos decir: la dominación por el saber); y el maestro acusa al discípulo entonces de que él mismo ha fabricado el drama.

Consideramos a Alain como “el simétrico inverso” de Rousseau; mientras que este último predica la espontaneidad, y sobre todo la naturalidad, al lado opuesto, Alain inventa una pedagogía rigorista.

Ya en cuestiones menos generales, no cesa de multiplicar desarrollos anti-rousseauianos. Nos atenderemos a tres de ellos, destinados a mostrar la distancia entre estos pensadores, preocupados por la reforma pedagógica.

En primer lugar, Alain se cuida bien de destinarle a la escuela algún aprendizaje; no es porque el uno suceda al otro que el primero debe servir al segundo.

“El aprendizaje es lo opuesto de la enseñanza [...] Lo que el aprendiz aprende es, sobre todo, que él nunca debe intentar estar por encima de lo que sabe, sino más bien siempre por debajo [...] El aprendiz aprende sobre todo a no pensar. Aquí se muestra una técnica que es un pensamiento sin palabras, un pensamiento de las manos y de la herramienta” (Alain, 1933, pp. 112-113). Una prueba, entre otras, a favor del alejamiento entre esta escuela y el taller. En el trabajo nada se debe romper ni despilfarrar ni deteriorar; mientras que el maestro en clase se burla del papel echado a perder o del lápiz dañado. El aprendiz, tal como lo ve Alain, es el prisionero de maniobras previamente establecidas, en una ejecución “sierva” o en un manejo que tiende hacia la automaticidad. Por el contrario, el alumno goza de una cierta independencia; las falsas adiciones, repite Alain, no arruinan a nadie. No mezclamos estos dos universos que obedecen a lógicas diferentes: la escuela abre a la vida conceptual así como a una actitud crítica, mientras que el taller sólo conoce el resultado y la eficacia.

Una segunda divergencia entre los dos filósofos: Alain alababa el libro como ninguno otro, a tal punto que no duda en consagrar la escuela entera a la “lectura”, la piedra del edificio; primero será oral; el niño comienza por deletrear las letras, luego farfulla y lee torpemente; deberá llegar a la lectura de corrido, aunque insípida; se ejercitará luego en lo “bien articulada”; pero todo debe acabar en la rápida, con la ayuda de los ojos que solamente barran pronto el texto, ya no por la voz y los oídos (las largas orejas del bonete de asno significan el retardo, y según Alain, es preciso tomar al pie de la letra el sentido de este castigo).

Mientras que Jean-Jacques aleja a su alumno de las letras y de las palabras, colocándolo en presencia de lo real: los vegetales, los árboles, los productos artesanales, el Cielo mismo, Alain busca encerrar los niños en el salón de clase, donde todos deben leer y releer. Sólo permite este ejercicio; lo defiende con argumentos acalorados: “Si fuera director de la Enseñanza primaria, me propondría como único objetivo enseñar a leer a todos los franceses. Digamos también que a escribir y a contar, pero esto viene por añadidura; he conocido gente que no sabía leer y que contaba muy bien. La verdadera dificultad es aprender a leer. En cuanto a las lecciones de física, de química, de historia o de moral, las considero como completamente ridículas si no le permiten ante todo al estudiante leer la física, la química, la historia y la moral. Digo leer con los ojos [...] Escuchar, recitar, e incluso leer en voz alta, es una disciplina de espíritu aún bárbara, perfectamente representada por la misa y el sermón” (Alain, 1933, pp. 168-169).

En tercer lugar, otro motivo de separación entre estos dos tipos de pedagogía: Alain condena severamente la práctica ordinaria del maestro de escuela quien multiplica las “mostraciones” o las pseudo-demostraciones, las de la experiencia sensible o pretendidamente directa. El sistema escolar se convierte pronto en escénico o en espectacular, lo cual place al alumno. Pero ¿para qué ir a la carni-

cería a comprar allí un “corazón” susceptible de explicar (o más bien: de tratar de visualizar) las contracciones y el funcionamiento cardíaco? ¡Opongámonos a lo que distrae y divierte al alumno! Todo en este lugar iarriesga con favorecer la dispersión en lugar de la reflexión!

Allí mismo, se ha imaginado un sistema particularmente pernicioso, el más dispersador de la energía o de la enseñanza: cuando varios grupos—seis o siete—se reúnen en un mismo conjunto arquitectónico y se decide confiar a cada uno de los maestros de estos grupos la responsabilidad de una asignatura, aquella en la cual se considera más competente (sin duda, la división del trabajo); el dibujo a uno, la gramática o la historia al otro, etc. De ese modo, vamos derecho a la catástrofe, en razón de esta multiplicidad o de una real diseminación; por el contrario, según Alain, conviene concentrarlo todo, unificarlo y restringirlo. No conservemos sino lo esencial. “Mantener el orden en un grupo de cuarenta alumnos con los que uno se encuentra dos veces por día, cuando se es el único maestro, la labor de maestro es posible. Garantizar el orden en seis grupos, cuando sólo se aparece una vez por semana para enseñar allí una cierta cosa, es un oficio imposible. Los profesores de liceo lo saben bien; solamente que no lo confiesan con agrado” (Alain, 1933, p. 165).

Alain no se contentó con acumular las divergencias de su proyecto con relación al del *Emilio*, del cual se distancia diametralmente, sino que, además, desarrollará los principios de una escolaridad desprovista de toda huella de sensorialidad, así como de todo ornamento y de toda imagen, encerrada en su severidad, donde debe reinar una disciplina sin concesiones, la inflexibilidad y lo difícil, porque nadie se ha formado o instruido divirtiéndose.

Alain le va a prohibir al maestro que dé cursos; no que se eclipse a la manera del preceptor rousseauiano, sino que se limite a distribuir “tareas” (“los deberes”) y a vigilar su realización. Escuchando no se aprende nada, y tampoco se retiene nada. Ya lo hemos dicho: lo único que importa es conducir el alumno a la lectura. El joven maestro se pierde desde su comienzo; prepara sabias explicaciones que caen en el vacío.

En un nivel ligeramente superior, para los mayores, Alain afina su estrategia: continúa centrándolo todo en “la lectura” pero a partir de ahí obliga al discípulo a entrar en las obras de Fenelon, de Vigny, de Flaubert. “¿Es esto demasiado difícil para el niño? ¡Evidentemente! espero que así lo sea”. Para Alain, intransigente, el individuo no se forma sino en el sufrimiento; añade, a guisa de contraprueba: “¿Qué decir de esas superficiales revistas semanales, adornadas de imágenes, donde todas las artes y todas las ciencias atraen la mirada de los más distraídos? Viajes, radium, aeroplanos, política, ciencia económica, medicina, biología, se recoge de todo; y los autores les han quitado todas las espinas. Ese flaco placer aburre; hace desagradables las cosas del espíritu” (Alain, 1933, p. 23).

Finalmente, en esta escuela, lugar de culto interior, se alejará sistemáticamente de todo lo que tenga que ver con la actualidad; es menester regresar sin tregua a lo único fundamental: leer, es decir, “copiar y recopiar”.

Ante todo ¿por qué exponer o recordar lo que no adoptaremos? A este respecto, los textos de Rousseau y los de Alain, abundan en análisis y anotaciones tan precisas como revolucionarias.

Ello no implica que tomemos el camino trazado por Alain, con un vigor sin igual; la escuela que él funda nos parece que intensifica demasiado el sistema social. ¿Qué recomienda él? La sensibilidad a las letras, la cultura antigua, llegando incluso a desacreditar a los que no practican el griego o el latín, las únicas lenguas de la reflexión, cuando escribe: “Quise el griego por encima de todo [...] Ahora me inclino a pensar que el latín es quizá mejor aún para el espíritu [...] La versión inglesa o alemana de ninguna manera reemplaza la versión latina” (Alain, 1933, pp. 286 y 271). ¿No se hace todo lo posible para alejar a los que permanecen inmersos en lo actual, lo fácil, y sin duda en el placer? Con observaciones siempre vivas, a menudo juiciosas, radicales también, Alain consolida la máquina escolar, la que fabrica al mismo tiempo las desigualdades más flagrantes. Va en contra de lo que preconizaremos: moderar a los fuertes y fortificar a los débiles.

En suma, Rousseau pedía demasiado poco; predicaba la regresión hacia lo primitivo, una especie de retroceso, la entrada en la rusticidad, una forma de Robinsonada; pero Alain pide demasiado, a pesar de su programa reducido a lo esencial: la violencia del ascetismo. Si hemos ganado escuchándolos, vamos ahora a distanciarnos de sus proyectos y de sus reformas.

✂

Predicando en el desierto, cayendo sin duda en la utopía, no dudamos en embarcarnos en algunas precisiones que, generalmente, están reservadas a los expertos, encargados de definir los programas así como los métodos educativos; pero no sería útil quedarnos en los principios, que esconden las dificultades y los verdaderos problemas.

No ocultamos nuestra concepción de conjunto: la enseñanza actual, como la de antaño, en lugar de encarar la integración (el reparto del saber) no cesa de discriminar. Trabaja por un resultado opuesto a su misión (la contradicción misma). Efectivamente, en tres o cuatro ocasiones, produce la “relegación”: primero, dirige pronto hacia un CAP (certificado de aptitud profesional) a los que juzga poco aptos para continuar; notemos que acá el purista aplaude, porque entonces la escolaridad se demarca de todo lo que implica “el oficio”; luego, el mismo sistema orienta a los menos motivados hacia un curso corto, “el tecnológico”, con posibilidad de prolongarse en un IUT (Instituto Universitario de Tecnología).

Sigue funcionando la hipocresía igualitaria que acompaña la creación de esas modalidades: los mejores de aquellos que las hayan aprovechado podrán tomar la “vía real” de la que anteriormente fueron rechazados. Finalmente, por las mismas razones, reserva los estudios llamados “literarios” para los que no alcanzan el nivel de la sección juzgada la más “noble”: el bachillerato científico que abre las puertas a las grandes escuelas, donde sólo entran los más competentes.

Es claro que no todos los alumnos logran el éxito escolar de igual manera; de hecho, allí radica la justificación de la selección; pero por otro lado, tal como lo hemos insinuado, legitima sobre todo lo que (en parte) ha sido fabricada por la máquina escolar. No es que discutamos que existan “diferencias de resultados o de desarrollo”; lo que nos proponemos es disminuir su malignidad y, en lo posible, retardar esta separación. Para lograrlo, quisiéramos obligar al sistema a reintegrar todo aquello de lo cual creyó poder prescindir: en primer lugar, la enseñanza tecnológica (que no consideramos como el equivalente de lo profesional, incluso si, por ciertos aspectos, conduce a éste) ya no dejará de acompañar a lo teórico, e inversamente; el físico o el mecánico no podrían ignorar “la ciencia de las máquinas”. Alain reclamaba este acoplamiento: “La práctica industrial, por razones de utilidad, oculta profundamente lo que importa. Y cuando se descubran todos los engranajes, lo accesorio ocultará lo esencial. Por esto es sabio estudiar ante todo las palancas, las grúas, y los relojes, en lugar de ir inmediatamente a los electrones” (Alain, 1933, p. 235); así mismo, evitaremos una formación de literatos (“los lentos o pesados”) separados de toda iniciación –incluso mínima– a una disciplina científica de base; igualmente, los que se han comprometido en una carrera de ciencias no serán eximidos de una inmersión en la cultura y no podrán desdeñar las ciencias llamadas humanas.

¿Por qué esta coalescencia de los programas, que el opositor considerará como una mezcla? Porque el saber no se segmenta, y porque no podemos aceptar que los unos se beneficien de aquello de lo cual los otros serán privados. La finalidad de la escuela consiste en anular las disparidades sociales, o al menos pre-existentes, al mismo tiempo que enterrar las que podrían aparecer, y más particularmente, las que ella misma secreta. Impidamos que la escuela garantice sólo la emergencia de una élite, procediendo por vía de consecuencia, a la eliminación de los que constituirían los insuficientes o los semi-parias.

Importa pues llevar lo más lejos posible la “no-diferenciación” e inventar una profunda mixtura disciplinaria: que los unos y los otros reciban la misma enseñanza. La educación física entrará con todo derecho en los cursos completos; llegamos inclusive a reclamar la existencia de una prueba deportiva (tanto la práctica de un juego como una destreza corporal. Dicha prueba pudiendo ser escogida de una lista relativamente amplia, con el fin de no imponer a todos el mismo ejercicio) para todos los candidatos a un concurso de méritos, incluidas

“las agregaciones”,⁸ especialmente las de letras y la de filosofía. No dudamos que este tipo de medida, por lo demás difícil de implementar, levante una tempestad de protestas. Pero el propio Platón, al cual se refieren nuestros filósofos ¿no exigía para sus alumnos “música y gimnástica”? ¿No pedía él que al lado de la capacidad argumentativa existiera un cierto vigor corporal y endurecimiento físico? Es verdad que vamos más lejos: izamos “la destreza atlética” a la altura de las pruebas intelectuales, la cual no constituye un simple preámbulo al resto o un signo de equilibrio, sino una obligación.

¿Quién dudaría de la importancia de un entrenamiento metódico, y por tanto regular y graduado, del dominio de sí y hasta de la esbeltez o de la agilidad? Sin embargo se podría plantear una cuestión menor pero difícil: si el escolar o el estudiante ha escogido “un juego de equipo” o un deporte colectivo, no solamente esta escogencia privilegiada (plausible) estimula la cooperación sino que con ella se esboza muy a menudo “una técnica hodológica” (la conquista del espacio, el señalamiento de las posiciones móviles, la estrategia de un movimiento que modifica el sentido de los diferentes “lugares”). Pero ¿cómo conceder una nota individual puesto que todos participan en el logro del mismo resultado? No pretendemos evaluar las proezas propias de cada uno, solamente buscamos incorporar una preparación física a los estudios desde su inicio (y a no limitar esta importante disciplina a un simple curso final o secundario).

El sistema actual no solamente multiplica sin cesar “las modalidades” o “las opciones” –el principal error, con sus consecuencias destructoras del tejido social– sino que, por la misma razón, peca por su pretensión de enciclopedismo; ahora bien ¿para qué es buena esta acumulación de superfluidades, puesto que en la enseñanza secundaria se cuenta con un maestro por disciplina y no se excluye que cada uno de ellos exija una masa bastante imponente de adquisiciones?

Además, paralelamente a este apego a la profusión y a las complicaciones que de allí se derivan, el docente es llevado a embarcarse en análisis demasiado descentrados, a tal punto que “lo reciente” o lo actual, hace que se asfixie lo fundamental; o también, porque se dedica demasiado a los datos, sin descubrir suficientemente el espíritu que los anima o el método que los ha sacado de la sombra, el enseñante se ve obligado a sobrecargar sus lecciones, fatigar y provocar el rechazo. Le es preciso reducir su campo de examen, huir de la novedad, limitarse a lo “esencial”, ayudar a la inteligencia conceptualizada. Gastón Bachelard –a quien consideramos como el que mejor comprendió la relación “enseñante-enseñado”, habiendo escrito a este respecto las páginas más incisivas, sobre las cuales volveremos– ha llamado la atención sobre los excesos de precisión, el falso saber de la cantidad que se podría también llamar la cantidad de falso saber (el número o la erudición total, no favorece la comprensión de los

⁸ Concurso público para proveer cargos de profesores universitarios (N. de T.).

problemas): “El exceso de precisión, en el reino de la cantidad, corresponde muy exactamente al exceso de lo pintoresco, en el reino de la cualidad. La precisión numérica es frecuentemente un motín de cifras, como lo pintoresco es, para hablar como Baudelaire «un motín de detalles». Puede verse en ella uno de los signos más claros de un espíritu no científico en el instante mismo en que ese espíritu pretende la objetividad científica” (Bachelard, 1948, p. 250).

En la arquitectura del curso escolar-universitario, deberemos distinguir cuatro etapas: la primaria, el colegio, luego el liceo, y finalmente, la universidad. Nos preocuparemos principalmente por los dos extremos, que habrá que reconstruir como el resto. Nos dedicaremos –huyendo de las generalidades– a establecer los programas (primera etapa), luego, la manera cómo convendría enseñarlos (o también: ¿para qué sirve el maestro o el profesor?). Distinguiremos estos dos momentos.

En lo que concierne al contenido de la enseñanza del primer escalón, nadie duda que éste se concentra en tres aprendizajes (la lectura, la escritura, el cálculo), los tres destinados a salvar al niño de la *empírea* (una empírea de la cual será la víctima si no logra llegar a expulsarla) y a permitirle entrar en lo cultural.

¿Y en qué consiste la lectura, sino en abandonar el significante (el grafema) en provecho de lo fónico (la voz) sin perder nada del significado? Renunciamos a un soporte, pero aprovechamos este cambio o esta traducción para despertar el sentido. Ya que abandonamos un sustrato, en beneficio de otro, nos desprendemos de él; lo concebimos como un medio y captamos mejor la idea. Igual que el niño aprende sin dificultad que la cantidad de agua contenida en un recipiente pequeño pero ancho no difiere de la de otro recipiente más alto pero más estrecho; se aleja del hecho mismo del continente, pues sabe que el contenido no cambia, a pesar de la forma del receptáculo que lo encierra. Además, para persuadirlo de ello, no se dejará de verter –si es necesario– el uno en el otro. De este modo, aprende a ir más allá de la apariencia centrándose solamente en lo relacional (una cantidad no depende de aquello en lo que está contenida). ¡Distingamos claramente lo contingente y lo permanente! Con la lectura –otro transvasado– pasamos de un registro portador a otro. Nos desprendemos de los signos. Al mismo tiempo, aprender a leer representa una victoria, porque de ahí en adelante accedemos a un mundo que nos estaba cerrado; lo aprehendemos, lo traducimos al universo de nuestra familiaridad (las palabras), al mismo tiempo que nos socializamos.

La escritura –o el famoso dictado– nace del proceso inverso: el paso de lo verbal a lo gráfico. Cada quien se imagina las complicaciones, porque las palabras no se escriben como se pronuncian (el “uazó” –que ha sido bastante comentado en francés presenta fonéticamente al “oiseau”). Además, una frase no se limita a una secuencia de términos; es preciso concordarlos; la gramati-

calidad cuenta tanto como el simple trabajo icónico. Nos separamos de Alain, porque, a nuestro parecer, esta escritura supera la lectura, tanto en dificultad como en importancia formadora; con ella, debemos abandonar el lenguaje de la cotidianidad, aquel en el cual nacimos y el que hablamos, por un grafismo no isomorfo. Además, mientras que la lectura pone muy fácilmente en juego nuestro cuerpo (la voz, la respiración, los acentos) y lo anima, la escritura implica una motricidad fina y elaborada; hay que respetar la línea y la “margen”, así como formar letras a menudo minúsculas. Finalmente, la voz supone la presencia del otro –un escucha– mientras que la escritura nos parece una operación de pura transcripción anónima, que se limita a conservar el texto y a fijarlo.

Esta fono-traducción está sometida a la contingencia; supone un revoltijo de excepciones y rarezas, que no pueden sino desconcertar al alumno (“persifler” sólo cuenta con una “f”, mientras “siffler” exige dos; “sonore” requiere una “n”, mientras que “sonner” reclama dos). No vamos a realimentar aquí la guerra del ortógrafo, pero se entiende que ésta no hace más que desconcertar, ofuscar⁹.

El cálculo está llamado a concluir la liberación que la lectura ha emprendido y que la escritura prolonga; se trata siempre de escapar de la tiranía del dato, pero aquí el alumno llega hasta liberarse de aquello en lo que la información estaba encerrada; a partir de ahí, puede manipular y operar sobre el sustrato; lo modifica sin que pierda nada de lo que contenía. El cálculo ofrece muchas variantes: por ejemplo el $1 = \frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ ó $1 - \frac{1}{2} = \frac{1}{2}$. Se efectúan desplazamientos, se desimplica, pues $2 = 1 + 1$; se reemplaza un igual por otro igual. Previamente no se tocaba el enunciado, nos contentábamos con traducirlo (lo grafo-verbal) mientras que acá se requiere un trabajo de descomposición y de recomposición; a veces incluso se llega hasta transformar una pesada multiplicación en una adición rápida y facilitada: $2^{10} \times 2^{10} = 2^{10+10} = 2^{20}$ (logaritmo decimal).

Nuestros tres ejercicios de base abren luego la vía a otros más complejos; la lectura nos conduce hacia la recitación declamatoria, la escritura hacia la redacción y el cálculo hacia el problema (con su enunciado, poseemos todos los elementos que permiten la solución; aún se requiere descifrarlos y saberlos transformar).

Si bien el programa de la escuela primaria no se discute, por el contrario, el segundo momento educativo (¿qué método usar? ¿De qué manera enseñar?) plantea un problema.

Primero (se trata de una tarea difícil), el maestro está encargado de operar una “conversión” porque hoy la mayor parte de los niños vienen de un mundo

⁹ Hemos discutido el asunto en un libro anterior, *Escritura e iconografía*, París: Vrin, 1973. [Traducido por María Cecilia Gómez B. para el curso de Luis Alfonso Paláu C., “Materiólogos, objetología”. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas & Económicas. Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales. Medellín, Febrero de 2003. Última corrección febrero de 2007].

opuesto al escolar; de ninguna manera están dispuestos a entrar en él; lo hemos mencionado: dos medios los han condicionado ya, la calle y la televisión. Por consiguiente, bien vale la pena disponer una transición y no imponer de repente normas nuevas o recurrir a la disciplina (sin caer, por el contrario, en la demagogia del maestro-camarada), o de animar a “los mejores” con el fin de castigar mejor a los recalcitrantes, los inadaptados al sistema (los que, bulliciosos y agitados, no se le someten). Esta noción de “mal alumno” o de “último de la clase” comienza ya a desaparecer del vocabulario, así como la notación habitual, puesto que se prefiere –si es absolutamente preciso evaluar– el recurso a letras (A, B, C) que significan la gradación.

Por ejemplo, el maestro debería –en nuestra opinión– dar a leer al comienzo, textos sacados del periódico local, el papel que circula, el cartel publicitario (el que pondera Coca-Cola), el eslogan, el hablar ordinario (llegar hasta pedir a los alumnos que hagan el inventario de las palabras del argot, las que circulan o que se inventan). Le es necesario aceptar este negativo para poderlo minar y desintoxicarse de él, tratando de evitar la desorientación. Se sabe suficientemente que el médico, en otro campo, para lograr suprimir la adicción del drogadicto y permitir su curación, comienza por administrar el veneno (en dosis bajas); así mismo, el tratamiento homeopático (el mal por el mal) da resultados. Al querer asestar únicamente frases académicas, o sólo preconizar lecturas clásicas (las *Fábulas* de La Fontaine, por ejemplo), el maestro produce la ruptura que tememos, puesto que sólo pensamos en lo que permite la “repartición del saber” y su transmisión. Ahora bien, los unos pueden admitir y recibir lo que la mayor parte no sabría “incorporar”. Y toda la pedagogía consiste en encontrar un ejercicio que pueda convenirle a todos, sin excepción y que no rompa demasiado brutalmente con el “medio”.

Los teóricos protestan; ven en esto una peligrosa concesión, la sumisión a lo que es preciso combatir. Nos estaríamos deslizando hacia una escuela libertaria y permisiva. Pero es faltar a la dialéctica no entrar en lo “negativo”, no promoverlo, con el fin de suprimirlo y de retirarle poco a poco sus sortilegios. Ciertamente es difícil jugar a este juego; se corre el riesgo de perderse en el dejar-pasar y en el desorden o entonces, nos apresuramos a regresar a lo tradicional. Alain ya condenó la estrategia que recomendamos; según él, el alumno querría ante todo que se le eduque; Alain desea que se lea lo más pronto posible a Corneille o a Racine, alejando todo lo que tenga que ver con la facilidad.

Volveremos a escuchar la consabida queja: trabajamos con tales métodos buscando la uniformidad; pero ¿no es mejor esta relativa “unidad” en lugar de la carrera por el éxito que separa a los unos de los otros y somete la escuela a las leyes de la jungla (la competencia)? Por un lado, tendríamos a los “falsos intelectuales”, y por el otro, aquellos a los que no se dejará de

relegar en las clases llamadas “de sostén” (y no se sostiene sino a los cojos) o de transición.

Seguimos apegados a nuestro principio, el cual comanda todo el resto: la escuela está amenazada por la escisión, a la cual, sin embargo, tendía a oponerse (el saber se transmite a todos). Los más adaptados a nuestro mundo llegan hasta refugiarse en “lo privado” que les ofrece un abrigo y una seguridad; en lo propiamente público, cultivan y asientan su superioridad que exacerba la rivalidad (las meritocracias y las clasificaciones). Por otro lado, los retardados no se limitan simplemente a replegarse sobre sí mismos, introducen la violencia en el sistema donde se encuentran incómodos (las destrucciones, las bromas pesadas, etc.). De este modo, comienza una guerra que la ciudad actual ya conoce y que subsiste entre los barrios “de bien” y los arrabales superpoblados. Conviene pues hacer todo lo posible por evitar una tal fractura que pone en peligro la función del lugar del saber.

Sin duda es este el primer papel del maestro: velar por la solidez de la comunidad escolar, porque en todo momento, hasta en los juegos, el grupo puede fisurarse haciendo pagar las consecuencias a los “sufridos”, acusados de servilismo a causa de su probable éxito en el sistema educativo; pronto también aparecen los “líderes” que aterrorizan a los más débiles. ¿Cómo romper tales discriminaciones?

Ya hemos hablado en otra parte de un medio que debería permitir imponer unidad; consiste en una astucia: el maestro puede pretender que los alumnos van a tener que realizar ejercicios en grupos limitados (equipos de cuatro o cinco). Con el fin de facilitar la repartición, solicita a cada uno que indique los nombres de aquellos con los cuales desearía estar asociado (en tanto que se trata de un trabajo colectivo). Por ahí mismo, el docente descubre los marginados (los que no han sido escogidos por sus camaradas) así como los preferidos. Mide incluso las distancias y prevé, en función de éstos, la patología del conjunto. Informado de las relaciones afectivas y ocultas, buscará restablecer los lazos entre todos y volver a soldar “el todo”.

Gastón Bachelard –en el que nos inspiramos– preconizaba un medio menos aleatorio, luego de un análisis de la situación particularmente violenta; él también intentaba reanimar la clase y favorecer las interacciones. “En la escuela el ambiente juvenil es más formativo que maduro, los camaradas son más importantes que los maestros. Los maestros [...] imparten conocimientos efímeros y desordenados, marcados con el signo nefasto de la autoridad [...] Es un desconocimiento de la instrucción común, instaurar, sin reciprocidad, la relación inflexible de maestro a alumno. He aquí, en nuestra opinión, el principio fundamental de la pedagogía de la actitud objetiva: quien es instruido debe instruir. Una enseñanza que se recibe sin transmitirla, forma espíritus sin

dinamismo, sin autocrítica [...] El mejor de la clase recibe, como recompensa, el placer de repetirle al que le sigue, éste al siguiente y así sucesivamente” (Bachelard., 1948, pp. 287-288).

La presencia misma del maestro aquí se eclipsa. No se limita pues al triple aprendizaje de base cuya marcha vigila (leer, escribir, contar o calcular), sino que acabamos de pedirle más: instaurar una verdadera socioterapia; en realidad, la escuela es una micro-sociedad que debe liberarnos de la sociedad exterior y desigualadora, aunque tome prestado de esta última (un contra-modelo) sus dispositivos y sus maneras, incluidos los más alienantes, pero con el fin de liberarnos mejor de ellos.



Todos sabemos que el colegio (la entrada a sexto) no solamente marca un cambio de rumbo en la escolaridad, sino que, al mismo tiempo, constituye también el momento más difícil, y sobre todo, el más decisivo: el porvenir del niño se juega allí, pero el fracaso también lo acecha. Y nosotros sabemos cuál es la razón, la que combatimos desde el comienzo a causa de su nocividad, y que a partir de ahora, va desarrollar sus efectos.

La escuela primaria capacitó en el manejo de las herramientas de base (lo oral-escritural) que giran en torno al lenguaje; pero dos factores limitaban el peligro: el discípulo sólo tenía un maestro (la unidad), y este alumno permanecía ligado a sus camaradas, a pesar de los posibles clanes que se edificaran; su maestro se las ingeniaba para disminuir su peso; si todos no pertenecían al mismo medio, todos al menos tenían la misma edad, por esto la importancia del tiempo de la recreación y de los juegos colectivos. El colegio introduce otro tipo de funcionamiento: van a reinar la separación del alumno y del maestro, así como la de los alumnos entre ellos, a causa de la opción entre las lenguas y otras materias opcionales.

En cuanto al fondo de la enseñanza –al intensificar los ejercicios sobre el lenguaje para prolongar lo que ya ha sido emprendido anteriormente (en la primaria)–, este conduce a un formalismo retórico si no es refrenado. Se va a ampliar la brecha entre los que se interesan y los que gruñen. En suma, el alumno individual experimenta la misma evolución o la misma variación que todo el sistema completo. La historia nos muestra que éste comenzó por el *trivium* (la gramática, la retórica, la dialéctica); el *quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía, música) no llega ni a suplantarlo, ni siquiera a imponerse, principalmente en Francia (en Alemania debemos notar otra evolución: Comenius sustituyó deliberadamente, en el siglo XVII, las palabras por la realidad). En otros términos, la textualidad se impuso sobre las cosas; triunfó más que nunca la habilidad lógica, el arte de expresarse, la preocupación argumentativa, una especie de formalismo verbal.

No es que vayamos a recomendar la disminución o la reducción de las disciplinas literarias; sólo pedimos acoplarlas con las que tienen que ver con la materialidad, con el fin de evitar una bifurcación prematura, favorable ella misma a privilegios sociales.

Primera reforma: el profesor –en razón de su probable especialización, la cual ha exceptuado al maestro de primaria– sumerge sin duda a los alumnos en la literatura clásica (como Alain que proponía sin miramientos Corneille y Racine, Fenelon y Vigny); nos gustaría que se continuara un estudio más modesto, uno que sensibilice a los lenguajes comunes, familiares, incluso argóticos, a los términos nuevos (el habla popular los ha adoptado ya). Persistimos en creer que no es necesario romper demasiado pronto los puentes con el entorno; nos preocupamos por una “conversión” por etapas o suavemente. Esta táctica evoca la que Gastón Bachelard, *mutatis mutandis*, había puesto a operar y que llamaba “la psicología de la desicologización”; en caso contrario, al no presentarse esta provisional alianza con lo conocido y lo fácil, el discípulo comienza a abandonar una escuela entregada a la sola alteridad.

Segunda reforma: el reconocimiento de un lenguaje plural no debe impedir una formación paralela e indispensable, de naturaleza tecnológica y manual (la inteligencia fabricante y casi sensorial, en todo caso manipuladora). Queremos aquí que el niño sea puesto en presencia de las materias primas: la piedra, la madera, el hilo, el metal. No solamente las observará y las tocará sino que sobre todo las trabajará. La escuela se ha amurallado a tal punto en su interés por la expresión (escrita, en lo posible), que pronto esta enseñanza se desvía: el contacto con la materialidad y con los medios para dominarla será sustituido por una suerte de grafismo, una concepción libresca o solamente representativa. Nos cuenta un psicoanalista que tenía unas pequeñas pacientes –muy buenas alumnas– que seguían cursos de costura, y lo que hacían ellas era dibujar patrones en modelo reducido (la costura es aun geometría, escritura en un cuaderno, medidas, etc.). No se necesita tampoco regresar a manipulaciones o aprendizajes arcaicos, como el dedicarse a fabricar ojales o presillas propias de vestidos o lencerías del tiempo pasado. Si la escuela no se propone adaptarnos al mundo que nos rodea (aun cuando pretende alejarnos de él, y si tuviera que escoger preferiría abrirnos al que advendrá), no por ello debe cultivar la franca inadaptación, la que conduce al autismo. Más tarde, en el Liceo (a partir de décimo) será necesario sensibilizar el alumno a los instrumentos, a las máquinas, a las operaciones más sutiles, a los dispositivos de la fabricación industrial.

De todas maneras, dos elementos directamente perceptibles son suficientes para condenar el Colegio y su funcionamiento: la simple vista de la maleta que lleva a cuestras un joven escolar, un morral que a duras penas logra echarse a la espalda; y si a esto se añade la pesadez de un horario que va en el mismo

sentido. En estas condiciones, la escolaridad no puede sino repugnar; no se está impidiendo lo que tenemos que evitar, la desinserción, el desprendimiento y finalmente el rechazo.

Seguramente las reformas que proponemos (¿la utopía?) suponen inversiones, pues no concebimos un grupo que exceda los veinte estudiante, de lo contrario, se convierte en una “guardería”; además, deseáramos –para los más desfavorecidos– que la escuela pudiera retenerlos durante el mayor tiempo posible, pues nuestro enemigo se llama la calle o el medio, y la escuela es la que puede proponer el antídoto. El tratamiento de un docente (por lo demás bastante mal retribuido) no se compara con lo que exigirá más tarde un gasto médico-psicológico, o incluso una vigilancia policial reforzada; no solamente la escuela debilitada o reducida nos hace perder el porvenir sino que nos obliga también a imaginar precauciones o medios de defensa contra los que viven al margen de la sociedad y del mercado laboral, doble anomia que suscita la desescolarización.

Preocupados por la reforma que deseamos, vamos a aportar una ilustración sobre un ejercicio literario (convendría también para los alumnos que se hayan orientado más hacia la enseñanza técnica) que debería ser aceptado por todos, al mismo tiempo que elevaría en un grado los estudios anteriores a partir de un vocabulario relajado o familiar: consistiría en una especie de manipulación textual, bastante alejada de la lectura y del comentario de una obra clásica. Se trataría de pedirle al alumno que transforme varios documentos escritos (digamos tres) centrados en el mismo tema; si muchos autores han discutido el mismo tema, debe ser posible fabricar un esquema que pondría de relieve las partes comunes, luego las diferencias que los separan. De la misma manera que hemos aprendido a escribir el funcionamiento de una máquina con la ayuda de un trazado –el diagrama–, así mismo la discusión se convertiría aquí en un amplio sistema gráfico.

La realización de esta cartografía no deja de tropezar con dificultades a la vez lógicas y espaciales; además de esta playa en la cual los tres textos se reencuentran, es necesario también otras que sólo pertenecen a dos de los protagonistas de ese problema en discusión, no al tercero, e inversamente. Entramos pues en lo complicado, los encabalgamientos y las múltiples interferencias.

Seguramente, con este tipo de representación (la repartición temática) no entramos verdaderamente en los textos, en su idea; nos limitamos a visualizar o a trazar las líneas que indican tanto las proximidades como las distancias; nuevamente estamos en presencia de una técnica de traducción, cuya fecundidad conocemos (el texto topografiado); por otra parte, es la razón de ser de este trabajo, el alumno está imantado por el multimedia (la escritura y sus acompañamientos icónicos; sólo le falta lo sonoro a este ejercicio), sorprendido por la correspondencia entre un documento y la inscripción espacial, gracias a lo cual

podría no romper con la escolaridad (y más particularmente con el estudio de las controversias literarias).

Le concedemos el mismo valor a un trabajo más modesto pero comparable: el que consiste en “comprimir” un texto. El docente puede rebelarse pues, con esta abreviación, se hiere lo argumental y se lo empobrece. Se le quitan las sinuosidades y sus menores matices; se llega hasta borrar lo parasitario o lo que está situado al margen; se pretende “adelgazarlo”, dejándole solamente la piel y los huesos. El escritor es convertido en un hablantinoso incorregible; el alumno, a menudo irrespetuoso, se va a proponer corregirlo y reescribir.

Pero el alumno no se sentirá perdido ni desconcertado por esta “condensación”, especie de manipulación física; se trata para él de traducir su propia lengua en una lengua más directa, exenta de sus precauciones y de su retórica de persuasión; ama lo que va directo al grano, lo lacónico y lo violento.

Esta clase de trabajo variará en dificultad según el volumen al cual es necesario de acá en adelante reducir el conjunto que resiste (la reducción al 1/10 o al 1/100). Incluso a veces se pide dar un título a esta página; se debe reducir el texto a su más simple expresión (la hiper-compresión). ¿Destrucción? Sí y no, pues así, se electriza la literatura. Se recupera, *mutatis mutandis*, el proyecto del periodista que debe comenzar el artículo que publica con una simple frase o una sola palabra-de-choque.

He aquí nuestras sugerencias para ayudar al Colegio en el que demasiados alumnos fracasan: pedimos que haya una enseñanza manual para todos, preservar la conciencia del grupo, ejercicios que favorezcan lo más posible los acoplamientos (del tipo dibujo y texto). Conviene, paralelamente, reducir el resto, el peso de materias demasiado abundantes. Sólo conservamos un doble entrenamiento: por un lado, el primer polo, el lenguaje (la lengua extranjera, el simbolismo matemático –lengua universal sin duda– sin olvidar nuestra propia lengua); y por el otro, el segundo polo, la materialidad, la efectividad (lo manual, el deporte, el grupo, el juego). Sólo se cultivaría estas áreas; cuando sea posible, se tratará inclusive de fusionarlas, a tal punto buscamos retardar, y hasta impedir, la “bifurcación” que rompe el sistema escolar.



No podemos descender demasiado al detalle, en las recomendaciones o en las precisiones relativas a los programas y a la manera de enseñarlos. Debemos permanecer cerca de los principios, limitándonos solamente a lo esencial: impedirle a la escuela que mantenga y amplíe las desigualdades, es decir, lograr expulsar las brechas sociales.

Condorcet no pedía otra cosa. Él mismo parte de una especie de contradicción: por un lado, la instrucción que debe dirigirse a todos, rechaza las diferen-

cias, incluso las segregaciones, pero por el otro, observa que el aumento de la inteligencia no deja de aumentar las distancias, puesto que los unos tienen éxito allí donde los otros manifestarán el retardo. “Existirá pues una distinción real [...] que establece una separación verdadera entre los que poseen la inteligencia y aquellos que están privados de ella; lo cual, necesariamente, se convertirá en un instrumento de poder para los unos y no en un medio de felicidad para todos. El deber de la sociedad, relativo a la obligación de extender en los hechos la igualdad de los derechos, consiste pues en procurar a cada hombre la instrucción necesaria” (Condorcet, 1994, p. 64).

Por consiguiente, Condorcet aplicó su ingenio a preconizar medios pedagógicos para que todos pudieran acceder fácilmente al saber (el perfeccionamiento del arte de instruir). “Expondremos cómo –anota Condorcet– con la ayuda de un pequeño número de cuadros, cuyo uso sería fácil de aprender, los hombres que no han podido elevarse por encima de la instrucción más elemental, podrán encontrar fácilmente los conocimientos cuando los necesiten; cómo, en fin, el uso de esos mismos métodos, puede facilitar la instrucción elemental en todos los géneros que la componen, ya sea basándose en un orden sistemático de verdades, o bien, en una sucesión de observaciones o de hechos” (Condorcet, 1980, p. 245).

En este contexto, relacionado con lo que se nos propone a todos, no podríamos concluir nuestro propio análisis sobre la escuela (el Liceo) sin detenernos en la enseñanza privilegiada –la filosofía– puesto que concierne a todos los grados superiores (décimo y undécimo) sin excepción, incluso si el programa de los unos presenta una reducción (de volumen) con respecto al de las otras modalidades; más restringido aquí, más desarrollado allá. Ni siquiera los LEP (los Liceos de Enseñanza Profesional) están privados de ella. Y nos alegra la vitalidad de este “tronco común”, a tal punto hemos defendido desde el comienzo la idea de una “pedagogía unitaria”, aquella donde las disciplinas se ofrecen a todos, sin discriminación (el reparto).

Sabemos que posteriormente algunos van a seguir el camino de la excelencia y alcanzar cimas, mientras que otros deberán tomar una vía aparentemente menos gloriosa; sin embargo, antes de esta bifurcación cuya importancia deseamos atenuar, la enseñanza de la filosofía habrá permitido a todos sumergirse en una especie de “baño cultural” que debería marcar a los unos y a los otros; finalmente, se imponen la unidad, el recurso a la reflexión, la preocupación por una cierta “totalización” de lo que ha sido recibido separadamente, o de lo que ha podido estar privado de fundamento; aprenderemos a “volver a centrarlo” todo. Por ejemplo, el docente no dudará en concederle peso a la epistemología que debería retener más particularmente a los que se destinan a una orientación científica; en lugar de registrar datos, importa preocuparse por el

método que los ha permitido obtener, o también: sustituir los resultados por interrogaciones.

Es así como, no es preciso detenernos en el manual de biología (para citar un caso) que tanto aburre, inundándonos de informaciones (por ejemplo, sobre el funcionamiento de la bomba cardíaca, así como sobre los aparatos que permiten su examen), mientras nosotros preferimos inquietar al alumno y preguntarle: ¿cómo explicar la fisiología de este músculo que se contrae setenta veces en un minuto, sin interrupción? ¿De dónde saca la energía para esta ritmicidad automatizada y sin descanso? ¿Es que un músculo puede cambiar así de forma, endurecerse sin tener reposo? (y si hay reposo, ¿dónde lo aloja?). No existe nada que no deba ser cuestionado; la respuesta al problema será entonces mucho mejor recordada.

Pero para comprender mejor el semi-fracaso de esta última disciplina que es la filosofía –la cual sabemos se enseña a todos– debemos recordar los orígenes que sin duda continúan pesando sobre ella, así como las lentas transformaciones que ha sufrido (lo que llamaremos “remiendos”), en lugar de las grandes transformaciones que deseáramos.

Esta materia fue primero reconocida y alabada por Rollin, en su *Tratado de los estudios* (aparecido en 1726); posteriormente giró hacia la educación del gusto, hacia las bellas letras, y especialmente hacia la precisión de las expresiones, sin olvidar el culto de la virtud y el apego a la verdad. Suprimida bajo la Revolución, la filosofía fue restablecida por Napoleón, mientras que la Restauración (hacia 1814) se dedicará a determinar mejor su programa (en ello trabajará un filósofo que será Royer-Collard). Pero le concedemos un amplio sitio a Victor Cousin, filósofo también, más tarde ministro, quien se encargó de reorganizar esta disciplina. Victor Cousin debía comenzar por refutar la objeción, según la cual los países europeos habían excluido la filosofía de sus cursos de estudio; en realidad, ellos la imponían a todos desde el primer año de Universidad.

Consideramos a Victor Cousin como el responsable de una inflexión decisiva en la enseñanza de esta disciplina que alababa; él fija sus objetivos, restringidos sin duda, pero particularmente claros: “La demostración de la libertad humana, la de un alma espiritual, llamada por consiguiente a otros destinos distintos de la materia, la de la divina Providencia también, y de sus grandes atributos”.

Vuelta a suprimir en 1852, esta disciplina regresará de nuevo al pensum escolar bajo el segundo Imperio; pero todas estas idas y venidas en los programas, resultan de una oscilación tan profunda que afecta al espíritu mismo de esta formación descuartizada.

Por un lado, ella debe ayudar a pensar y por tanto, a retomar la totalidad de los saberes. Durkheim –fino conocedor de la evolución de las enseñanzas– no

oculta su decepción ante una reflexión demasiado separada de las adquisiciones científicas, sin mencionar los problemas sociológicos, deseando para la filosofía un trabajo de síntesis. Por otro lado, algunos se inclinan, por el contrario, hacia una formación autonomizada, gracias a la cual el pensamiento se recuperara a sí mismo y se auto-afirmara; desconfían de lo que viene del exterior, especialmente de una ciencia considerada como positiva, por no decir próxima de un propósito “reduccionista”. Consideran aun que allí se debe abordar las preguntas fundamentales de la moral, liberada de su horizonte económico y social (descartemos estas preguntas: ¿qué es la propiedad?, que Proudhon colocaba en primer lugar; o, ¿en qué se ha convertido el trabajo? la cual nos conduce a Marx), en provecho de interrogaciones consideradas más fundamentales, relativas al deber, a la responsabilidad y al error. El viejo corte “Objeto-sujeto” –mucho objetivismo de un lado, pero demasiado subjetivismo del otro– mengua o rompe el estudio filosófico que, en el mejor de los casos, se refugia (así se evita este desgarramiento) en el examen escrupuloso de los textos, o en una historia de la filosofía, una historia por lo demás erudita y sugestiva. La reciente supresión de un “certificado de ciencia” exigido a los candidatos al concurso de la agregación, prueba claramente que se ha impuesto una suerte de humanismo, poco interesado en una metafísica de la naturaleza, y sobre todo resuelto a no concederle ningún lugar a la psicología experimental, ni siquiera a la psicopatología (no obstante, tanto la una como la otra, deberían ser exploradas antes de ser descartadas, o incluso condenadas).

En estas condiciones, la enseñanza filosófica acentúa lo que no hemos cesado de combatir: la referencia a valores indeterminados (por ejemplo, la dignidad de la persona humana, el ejercicio de la libertad, el llamado a la justicia, etc.), la habilidad conceptual, una especie de retórica de segundo grado que se desenraiza y a veces incluso, se encierra en el esoterismo. Es importante, por el contrario, entrar en discusiones que suponen el conocimiento de la evolución del derecho, las proezas del arte contemporáneo, los avances de la técnica, la doctrina de la religión, los notables cambios que caracterizan a las sociedades contemporáneas, algunos de los resultados de las investigaciones etnográficas; se trata aquí, no de una enseñanza dogmática o de una acumulación de datos, sino de la sensibilidad a contenidos significativos, teniendo como horizonte la inteligencia de los dramas y de las tensiones que definen nuestro universo.

El *cogito*, al cual se remite, no deja de recordar la fórmula de Montaigne, según la cual más vale una cabeza bien hecha que bien llena, mediante lo cual nos orientamos hacia una especie de nihilismo pedagógico; se nos eximirá de saber lo que nos ha precedido pues no conviene atiborrarse con lo que está llamado a ser abolido. Más vale sólo cultivar el punto de vista del “sujeto”, en tanto que los fenómenos dependen de él y que él los construye (la pendiente idealista). En suma, la filosofía de ninguna manera se ha alejado de Víctor Cousin, del que solamente ha rejuvenecido los preceptos y precisado las recomendaciones.

Queremos un sistema educativo que no favorezca ni la ruptura ni la inmutabilidad; también conviene al menos aligerar los programas o reorientarlos, más que modificarlos. Hemos pues pedido, en esta perspectiva, el cruzamiento de lo teórico y de lo efectivo (llegamos hasta preconizar la manipulación de las materias primas, el taller, la fabricación elemental, el bricolaje), lo que los griegos reservaban a los metecos. Así mismo, abogamos para que se tenga en cuenta las actividades deportivas; los ejercicios de esta naturaleza, ya sean individuales, ya sean en equipo, conectan al alumno con su cuerpo y con sus pasiones, antídoto de la esquizofrenia cultural y de los excesos de mentalismo. Finalmente, es necesario lograr poco a poco –después de tan arduos comienzos– la armadura conceptual de los saberes, con la condición de que estos ya no sigan siendo enseñados a través de la erudición sino según una evolución, de cara a la actualidad y sin ocultar el aspecto, siempre problemático, de los resultados. Y si algunos se rehúsan a esta suerte de neo-formación, pensemos en modalidades paralelas e igualmente valorizadoras. Por otra parte, no se excluye que los mejores prefieran el camino del relojero o el del ebanista, a los cuales Jean-Jacques Rousseau les reconoció una ingeniosidad sin igual.

¿Somos a tal punto heréticos? Sin embargo en Hegel leemos la confirmación de nuestras propuestas programáticas: “Se ha vuelto un prejuicio, no solamente del estudio filosófico sino también de la pedagogía –y aquí de una manera aún más extendida– que el pensar por sí mismo debería ser desarrollado y ejercido según un sentido tal que, en primer lugar, la materia en este caso no importase, y en segundo lugar, el aprendizaje sería opuesto al pensar por sí mismo; mientras que en realidad, el pensamiento sólo se puede ejercer sobre algo material que no sea una producción y construcción de la imaginación ni una intuición, sino un pensamiento, y que, luego, un pensamiento no puede ser aprendido de otra manera que siendo él mismo pensado” (Hegel, 1978, p. 151). Proliferan los textos pedagógicos del ilustre filósofo a favor de la inmersión de la Idea en la alteridad, como en la alienación (condición de la auto-realización de esta Idea). Protesta aun contra la afirmación de que “la posesión de conocimientos determinados y multiformes sería, para la Idea, superflua, por no decir incluso, contraria a ella y por debajo de ella” (Hegel, 1978, p. 149). Así la filosofía hegeliana nos incita a las modificaciones profundas y a la unión de lo que ha sido demasiado disociado.



La Escuela –esa que anhelamos de todo corazón– no se parece a la que conocemos; ésta, abierta a todos y en la cual cada quien podía iniciarse en la cultura, debió haber restablecido la igualdad social, pero se echó a perder, e inclusive agravó los desequilibrios, favoreciendo finalmente la ascensión de unos y eliminando a los que ya se debatían en los márgenes de nuestras ciudades.

La administración descubre la “violencia” (reactiva) en el establecimiento escolar; piensa acabarla multiplicando el número de los “guardianes del orden”. Pero ¿es ésta claramente la solución? No es necesario tratar de “curar los efectos” sino “la causa”; lo que importa sencillamente es recurrir a otros dispositivos de instrucción.

La escuela que reclamamos reposa sobre un trípode: material, corporal, conceptual. Consideramos que se ha de integrar a los más desfavorecidos con el fin de que pueda cerrarse la distancia (eliminadora) entre una élite y los que entran difícilmente en el sistema. La instrucción ha sido demasiado sobrecargada, por no decir descarriada; los programas demasiado desfasados y los métodos de enseñanza excesivamente encerrados en un cierto formalismo; separándose de los “contenidos” (lo material y lo efectivo), el maestro corre el riesgo de complacerse en una cierta retórica (vacía), o incluso de caer en la demagogia, en la medida en que, para atraer, se apega a lo moderno con lo cual juega. Más vale aprender el manejo de las herramientas, las destrezas del taller, las primeras leyes de la mecánica.

En suma, la pedagogía debe evitar una doble fractura: entre los más aventajados culturalmente hablando y los otros (pesada tarea) y –esta que deriva de la anterior: entre una científicidad sin interés y un interés sin científicidad, recordando la divergencia que el propio Hegel condena¹⁰.

¹⁰ Es difícil desarrollar tesis revolucionarias en este campo, a menos de caer en la utopía. Nos hemos centrado en concepciones limitadas pero realizables. Hemos solicitado “un taller tecnológico” obligatorio para todos (el contacto con la materialidad, y manutenciones más o menos complejas), un gimnasio no menos indispensable (que no sería secundario o al margen del resto), finalmente un saber siempre problematizado, que expulsará la erudición. Importa sobre todo no separar, al comienzo, la instrucción o la formación de lo que es vivido en el medio, lo cual supone que éste sea conocido; es necesario coincidir con este entorno para poderlo superar poco a poco, y con el fin de facilitar el pasaje de una cierta inmersión a otra (cultural). Por ejemplo, un profesor que en séptimo discute las más complejas teorías de la lingüística –en las cuales acaba de ser iniciado en la universidad– define el prototipo del error pedagógico, mientras que más bien le aconsejaríamos que recoja las palabras más vulgares (guardando todas las proporciones), las más familiares –el vocabulario callejero– o incluso estudiar simplemente los eslóganes publicitarios que cubren los muros; lo cual le llevará a investigar las razones de su eficacia. También es importante pedir menos (el alumno se muere si se le exige demasiado); limitarse a lo fundamental. Así mismo, estaríamos inclinados a reservar la historia de Grecia, o de Roma, para el final de la escolaridad, no al comienzo (en sexto); sería suficiente con recordarle los principales acontecimientos de nuestro mundo al joven que empieza el bachillerato.

Bibliografía

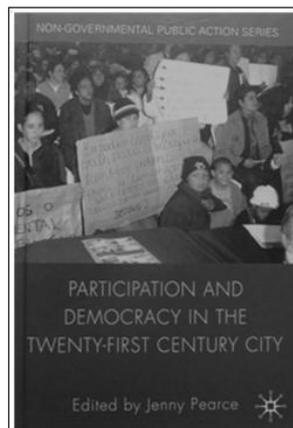
- Alain. (1933). *Propos sur l'éducation*. París: Rieder.
- _____. (1970). *Propos II*. París: Gallimard.
- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Argos.
- Condorcet. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Nacional.
- _____. (1994). *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. París: Flammarion.
- Dagognet, F. (2000). *¿Cómo salvarse de la servidumbre? Justicia, escuela, religión*. París: Sanofi-Synthélabo, 2000. Traducción de Luis Alfonso Paláu C. Medellín, julio de 2011.
- _____. (1973). *Escritura e iconografía*, París: Vrin, 1973. traducción de María Cecilia Gómez B. Medellín, febrero de 2007.
- _____. (1998). *Una nueva moral Familia, trabajo, nación*. Lepesis-Robinson: Institut Synthélabo. Traducción de Luis Alfonso Paláu C. Medellín, marzo de 2009.
- Descartes, René. *Discurso del método*. Barcelona: RBA, 1994.
- Hegel. (1978). *Textes Pédagogiques*. París: Vrin.
- Platón. (1979). *Gorgias*. En : *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Rosenthal, R. A. y Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire. Un facteur important: le préjugé du maître*. París: Casterman.
- Rousseau, J-J. (1981). *Emilio o sobre la educación*. Madrid: Edaf.

Reseñas

Participation and Democracy in the Twenty-First Century City

Jenny Pearce (ed.)
Bradford: Palgrave/Macmillan,
Houndmills, Basingstoke, 2010

Por: Paul Anthony Chambers*
Universidad de Medellín
pchambers@udem.edu.co



El libro *Participation and Democracy in the Twenty-First Century City* (*Participación y democracia en la ciudad de siglo XXI*), editado y compilado por Jenny Pearce¹, presenta los resultados de un proyecto de investigación sobre las diversas formas de participación ciudadana en diferentes contextos urbanos en América Latina e Inglaterra. Producto de un proyecto de investigación de dos años, el libro recopila análisis y reflexiones sobre los mecanismos y espacios de participación, traza la manera en que los ciudadanos incidieron en estos procesos, y resalta sus posibilidades y limitaciones. Los estudios de caso vienen de tres ciudades latinoamericanas, y tres británicas: Porto Alegre (Brasil), Caracas (Venezuela), y Medellín (Colombia); Bradford, Salford y Manchester (todos en Inglaterra).

El libro abre con una exposición histórica y teórica sobre la participación y la democracia. Señala la diferencia y distancia entre los conceptos de democracia representativa y participativa, destacando cómo la participación ha sido marginal en el campo de la ciencia política. Dice Pearce que, como resultado del “dualismo” de los dos conceptos, “participation has been poorly served by either empirical research or theoretical development...The uncertainties of the coming age, we argue, require us to explore new ways of thinking about how public decisions are made, who makes them and for whom” (Pearce, 2010, p. 1).

* Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Exeter, magíster en Ética, Religión y Sociedad, Universidad de Exeter, Inglaterra, Magíster en Métodos de Investigación, Universidad de Bradford, Inglaterra, doctor en Estudios de Paz, Universidad de Bradford, Inglaterra. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: pchambers@udem.edu.co

¹ Jenny Pearce es profesora de Política Latinoamericana y directora del Centro Internacional de Estudios sobre la Participación en el Departamento de Estudios de Paz, Universidad de Bradford, Inglaterra. Fue la ponente inaugural del IV Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Medellín en octubre 2010. Tiene una larga trayectoria de investigación en América Latina, especialmente en Colombia, El Salvador y Guatemala.

Pearce observa cómo la democracia representativa se ha distanciado de los ciudadanos, convirtiéndose en un mecanismo de gobernanza que cada vez más representa una pequeña elite o porción de la ciudadanía, y que parece estar en crisis. Las cifras sobre la cantidad de ciudadanos que votan en las elecciones demuestran, en varios contextos, altos índices de abstención, lo cual pone en entredicho la legitimidad del sistema. También, los que critican la democracia representativa argumentan que el significado del voto y la supuesta transparencia y "accountability" del sistema son cuestionables en el contexto del creciente poder y control de la economía por parte de las corporaciones privadas, tanto nacionales como multinacionales.

Estas críticas dieron lugar a la pregunta por una democracia más participativa que brotara desde la sociedad civil y que remediara los defectos y exclusiones del sistema representativo. En relación con esto, este libro se enfoca en la discusión y las implicaciones alrededor de dos marcos conceptuales: "gobernanza participativa" y "democracia participativa". Los dos marcos tienen diferencias importantes, aunque el objetivo del libro no es contraponerlos sino explorar sus posibilidades para profundizar nuestra comprensión de la participación. Sin embargo, la "gobernanza participativa" es un enfoque que, como nota Pearce, a pesar de su discurso progresista, en últimas se conforma con el modelo neoliberal. En este modelo, la descentralización que ocurrió en muchos países latinoamericanos en los 80 y 90 fue de la mano con la ideología neoliberal según la cual el Estado central era "ineficiente" e "intervencionista". Los Estados en realidad se deshicieron de sus responsabilidades en lo social en relación con proveer salud, educación, empleo e infraestructura, mirando hacia el "Tercer Sector" -la sociedad civil, incluyendo ONG y empresas privadas- para brindar, hasta donde fuera posible, estos "servicios". Así, los recortes presupuestales que las agencias financieras internacionales exigían a los Estados nacionales para aprobar préstamos y otros servicios de crédito, y que significaban recortes en el gasto público en lo social principalmente (educación, salud, etc.), se podían mitigar al recurrir al sector privado y voluntario para tapar los huecos dejados por la aparente falta de recursos del Estado central (en realidad había recursos, solo que ya estaban destinados a pagar la deuda externa).

Mientras los Estados centrales firmaban contratos y tratados con el Fondo Monetario Internacional y los Estados Unidos sobre la reestructuración de sus economías y el comercio, debilitando la soberanía al mismo tiempo y demostrando así la mentira de que el Estado no podía cumplir un papel central en la organización de las fuerzas productivas, la descentralización a través del modelo de gobernanza participativa buscaba y necesitaba que los pocos recursos que quedaban fueran administrados de una manera mucho más "eficiente" y "transparente". Mientras el Estado central cumplía con las exigencias de agencias internacionales y empresas multinacionales no-democráticas, empleaba un

discurso de gobernanza participativa para intentar rescatar su legitimidad que, frente a la crisis social y económica que se desató con la imposición del modelo neoliberal y las subsiguientes explosiones de protesta social en su contra, era cada vez más precaria. Ciertos mecanismos de participación local en realidad tapaban la inmensa falta de participación concerniente a las macro-decisiones en relación con las políticas nacionales sobre la economía, la soberanía nacional, etc. Desde una perspectiva crítica, el modelo de gobernanza participativa sirvió de válvula de escape para lo que ya sabemos era un gigantesco experimento neoliberal en ingeniería social.

No obstante, como observa Pearce: "However, at the same time, even the discursive embrace of participation by governments and global financial bodies cannot be dismissed without also ignoring potential for human agency and action within contingent possibilities. Opportunities to improve services and infrastructure are important to the poor, despite skepticism of the motivations behind them. Many are still brought to politics through immediate needs rather than abstract goals. Capacity to engage in new participatory spaces is about social dynamics amongst associations and between them and the poorest, as much as the role of the state. Our research did not therefore dismiss innovations which corresponded to a logic of participatory governance. Rather we explored how people made use of these spaces, with what expectations of their own and with what outcomes" (Pearce, 2010, p. 15).

Pearce nota que el conocido y muy estudiado proceso en Porto Alegre, a pesar de sus expectativas ostensiblemente más radicales, eventualmente se convirtió en algo más parecido al modelo de gobernanza participativa que el modelo de democracia participativa. Observa que Caracas fue el único caso en que el Estado nacional estaba comprometido con el "poder popular" y la democracia radical; y sobre el caso de Medellín, dice que representa otro contraste y que es uno de los procesos "más interesantes" respecto a "empoderar ciudadanos en el medio de un contexto social y político muy adverso" (Pearce, 2010, p. 16).

Las tres ciudades británicas se enmarcan dentro de un contexto de uno de los países más neoliberales donde la injerencia de los pobres y la clase obrera se ha disminuido, lo cual representa un interesante punto de comparación con las ciudades latinoamericanas. Sin embargo, señala Pearce que "Este no es un estudio comparativo, y por lo tanto las ciudades no fueron seleccionadas con base en sus similitudes, fuera del hecho de que todos eran sitios de experimentos de participación ciudadana" (Pearce, 2010, p. 17). Añade que "Eran los contrastes más que las similitudes entre el Reino Unido y América Latina que tenían más importancia para el diseño de la investigación" (Pearce, 2010, p. 17). Una diferencia importante entre los dos lugares es la existencia o no del "welfare state" (Estado de bienestar) y su impacto sobre la conciencia política y las

estrategias de los pobres y la clase obrera. Pearce observa que la falta de este tipo de Estado en el contexto latinoamericano “politizó a los pobres y acuñó la auto-organización en la ausencia de una red de seguridad”, lo cual “distingue las dos culturas asociativas del Reino Unido y América Latina” (Pearce, 2010, p. 18). Dice que “The welfare state in the UK was a gain in the UK labour movement struggle, but also a source of cultural expectations towards the state and managed by the state, which has, arguably, depoliticised activism and discouraged self-organising” (Pearce, 2010, p. 18).

Estas diferencias, “highlight variables, which can explain differences to both the institutional design and the outcomes of participatory experiments. They enable us to explore different kinds of relationship between participatory and representative space; the complementary or antagonistic roles of participatory and representative actors; and the debate about whether democracy and participation can be ‘engineered’, or depend for their vitality on autonomous and critical publics” (Pearce, 2010, pp. 18-22).

Los estudios de caso representan esfuerzos combinados y relaciones entre comunidades locales, el Estado local o regional, y el Estado central, tanto en relación con políticas públicas para reducir la pobreza y la desigualdad como esfuerzos por cambiar la cultura política. En el Reino Unido, el Estado central fue clave en promover la mayoría de las innovaciones en participación ciudadana, la excepción siendo Salford que tiene una historia de movilización social y política autónoma. Por lo tanto, en Inglaterra la participación ha sido menos democrática y más tecnócrata. En esto difiere mucho del papel del Estado en Venezuela, que ha sido mucho más radical en promover la democracia desde abajo. No obstante, para unos, el modelo chavista representa un tipo de “populismo”, mientras para otros representa democratización e inclusión social. En Porto Alegre, los experimentos comenzaron con una visión anti-neoliberal (bajo el mandato del Partido de Trabajadores) pero luego se adaptó al programa neoliberal del presidente Lula. Medellín representa un caso más matizado y complejo, donde el Estado nacional promovía un neoliberalismo muy agresivo y un tipo de populismo comunitario, mientras el gobierno local implementaba programas que se parecían más al modelo de democracia participativa que el modelo de gobernanza participativa.

Como dice Pearce, “Case studies do not necessarily tell you anything beyond the cases. However, they do suggest patterns. We have a weak and a strong aim with this research. The former is to document how people engage with new participatory spaces and to identify these patterns. The latter is to go beyond description and ask whether the patterns sufficiently supersede the particularities of our six distinct contexts and our micro cases to tell us something more conceptual about the prospects for ‘participation’ in the twenty-first-century democratic city” (Pearce, 2010, p. 29).

Creo que este objetivo es valioso e importante. En el contexto contemporáneo, en el que el fracaso del neoliberalismo todavía no ha llevado a una alternativa sólida y coherente, es importante estudiar ejemplos concretos de participación que nos puedan dar una luz sobre las posibilidades para construir una alternativa a la dominación neoliberal y la cada vez más desgastada y restringida democracia representativa.

El libro también nos ofrece una perspectiva distinta (y un reto) sobre la metodología de las ciencias sociales y sus premisas epistemológicas y éticas. Utiliza lo que los autores llaman la metodología de “co-producción de conocimiento”, que se nutre de las importantes innovaciones metodológicas en América Latina, como la investigación acción-participativa. Pearce nota que sería contradictorio estudiar la participación utilizando métodos y epistemologías excluyentes. Por lo tanto, intentaron estructurar la investigación alrededor de las diferentes corrientes y métodos de co-producción de conocimiento, buscando transparencia y evitando erigir barreras entre los investigadores y los “investigados”. Las ventajas de esta metodología incluyen la de producir conocimiento y teorías que están fundamentadas en realidades concretas, evitando la aplicación de marcos abstractos al campo de investigación que arriesgan con distorsionar la realidad social. Así se construye teoría “desde abajo”, y se evitan los problemas con la aplicación de modelos teóricos y positivistas que frecuentemente se convierten en “camisas de fuerza” e ideologías que mal-interpretan la realidad social, lo cual corre el riesgo de convertirse en conocimiento “experto” que forme la base de políticas públicas dañinas.

De esta manera, el libro es doblemente valioso en tanto nos brinda importante información sobre innovadores procesos de participación ciudadana, y nos da un ejemplo de una forma de investigación científico-social éticamente comprometida, rigurosa, democrática y participativa.

Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís, 1753-1761

Margarita Restrepo Olano
Bogotá: Editorial Universidad del
Rosario, 2009

Por: Hugo Francisco Aristizábal Correa Mc.*
Universidad de Medellín
hfaristizabal@udem.edu.co



El estudio de la historia siempre se debe enmarcar dentro de la problemática innegable de los hechos, sucesos, acontecimientos... este es el caso de la obra *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís, 1753–1761*, escrita por la historiadora Margarita Restrepo Olano¹. Un trabajo extenso y profundo como corresponde a una tesis doctoral, la cual analiza con detalle la actuación del Virrey Solís y sus logros al frente del Virreinato de la Nueva Granada, por demás, sustentado y alimentado del Archivo General de Indias de Sevilla y del Archivo Histórico Nacional de Colombia.

El Virrey Solís Folch de Cardona, nacido en Madrid, España, en 1716 y muerto en Bogotá el 27 de abril de 1770, ejerció su gobierno en la Nueva Granada desde el 24 de noviembre de 1753 al 27 de febrero de 1761. Llegó a Bogotá, el ínclito personaje, a la edad de 37 años; sabemos por sus biógrafos, entre ellos el Padre Mantilla, OFM (Orden de Frailes Menores) que desde su cuna se presentan signos premonitorios de su posterior vinculación a la orden franciscana, fundada

* Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana y en Administración y Planeamiento Educativo de la Universidad de Medellín. Estudios en Filología en el Instituto Caro y Cuervo (Yerbabuena), Bogotá, magíster en Educación con énfasis lectura y escritura de la Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín, estudios avanzados doctorado de Historia en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente de cátedra del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín. Correo electrónico: hfaristizabal@udem.edu.co

¹ Doctora de Historia de la Universidad de Navarra, Pamplona (España). Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín. Obtuvo el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), tras cursar los seminarios exigidos y defender el trabajo de investigación, la iglesia y las misiones en el Nuevo Reino de Granada en el siglo XVIII (1700–1765). Se ha desempeñado como profesora en diversas ramas de la Historia en la Universidad de La Sabana (Bogotá); colaboradora del Departamento de Historia en la Universidad de Navarra (España). Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. También se desempeña como coordinadora del proyecto de investigación “Las sublevaciones anticoloniales en Nueva Granada durante la segunda mitad del siglo XVIII”. Ha participado como ponente en diversos congresos académicos nacionales e internacionales.

por Francisco de Asís; su padrino de bautismo fue el religioso lego del seráfico Francisco, llamado Fray Miguel de Castro, y no un alto personaje de la corte como correspondía a su rango.

Es de anotar que todos los biógrafos de Solís coinciden en ponderar sus dotes de mandatario y el carácter progresista de su gobierno, repitiendo como hecho irrecusable que el Virrey tuvo particular interés en el progreso material del virreinato, consiguiendo numerosas realizaciones en beneficio de la comunidad: apertura de caminos, construcción de puentes, el incremento de las misiones, el acueducto para la capital, el fortalecimiento de la Casa de Moneda de Santa Fe, la Organización de las Cajas de la Real Hacienda, el inicio de la estadística del Virreinato, el establecimiento de la Comisión que debía fijar los límites entre la Colonia Portuguesa y el Nuevo Reino de Granada y otras numerosas obras públicas. Así, y de una manera concisa y erudita nos lo relatan los capítulos III y IV de la obra; amén, de llamar mucho la atención, en el capítulo III p. 113 y siguientes, la reforma administrativa, pero lo más significativo de ello, fue cuando el Virrey Solís restableció el cargo de Contador de Tributos, que, según Restrepo Olano (2009) “éste había sido suprimido desde la primera mitad del siglo XVIII aparentemente” sin justificación alguna, las funciones quedaron desde entonces repartidas entre el contador y el tesorero. “Los oficiales reales, inconformes por las enormes responsabilidades que ya recaían sobre ellos, solicitaron el feneamiento de las cuentas de tributo de indios” (p. 117). Ante esa irregularidad el Virrey Solís planteó el restablecimiento de la plaza del contador de tributos sin dejar de manifestar su extrañeza por la supresión de este cargo: ¿por qué le causó extrañeza al Virrey esta posible conflagración?... no obstante tal situación el Virrey fue amado y respetado por sus súbditos. Uno de los mayores elogios que se hicieron después de que entregó el mando, fue el de los miembros del Cabildo Civil de Santa Fe de Bogotá, para quienes «la prontitud y eficacia de su despacho era tanta, que pasaba de la admiración al pasmo, pues siendo tanto lo que ocurría en su resolución en siete años y tres meses de gobierno no sabemos de que quedase un solo pliego de papel en su mesa de un día para otro» (*Gran Enciclopedia de Colombia*, p. 115.).

Otro episodio interesante que nos narra el libro de la historiadora Restrepo es el de los supuestos escándalos amorosos del Virrey. Existe una comunicación dirigida al Virrey Pedro Messia de la Cerda por el secretario del rey, don Julián de Arriaga, en la cual le dice: «Hallándose el rey enterado de los antecedentes ocurridos en esa capital a los principios del gobierno de su antecesor de vuestra excelencia con María Lugardo Ospina, y quien bien reprobados en el voluntario retiro de ésta a un convento, y la posterior ejemplar determinación del Virrey, ha salido después de ésta la referida María del convento en que estaba, renovando con su presencia a ese público la memoria de lo pasado, me manda su majestad prevenir a su excelencia no permitir a esa mujer que resida en esa capital, a

menos de no ser, en la reclusión de un convento, pues si no abraza este partido quiere su majestad desterrarla...». (*Gran Enciclopedia de Colombia*, p. 3).

En el gobierno del Virrey Solís se apoyó decididamente la misión de los Llanos Orientales. Finalmente se puede inferir su decisivo fervor hacia una vocación franciscana, en donde llevó una vida austera, recogida y caritativa durante nueve años de su vida religiosa; lo cual le valió que justamente en el último año de su existencia hubiera sido nombrado guardián del convento de San Francisco de Bogotá.

A medida que se avanza en la lectura del libro *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís*, es de vital importancia anotar el vínculo entre la Iglesia neogranadina con la administración del Virrey, pues, como lo expresa la autora, “el Virrey Solís, consciente del destacado papel de los religiosos, no dudó en prestarles su colaboración en diversas ocasiones y, a su vez, los religiosos supieron agradecer los gestos del Virrey, por ejemplo, cuando se eleva su nombre para ocupar la silla arzobispal.” (p. 256) Tuvieron que ver en ello las órdenes de Santo Domingo de Guzmán, San Agustín y San Juan de Dios, el claustro del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y otras personalidades dirigieron al rey memoriales para pedirle que se les fíese a Fray José de Jesús María (nombre que el Virrey tomó en la O. F. M.), como sucesor del arzobispo en la silla santafereña (p. 256).

Siguiendo con el desarrollo de la obra, el Virrey gozó de gran aprecio durante su mandato, al tiempo que amargores como los ocasionados por los miembros de la Real Audiencia, su secretario Antonio Monroy, y su asesor José Joaquín de La Rocha. Pero, los más graves quebrantos se los ocasionó su juez de residencia. En efecto, encontramos cómo el juicio que se le siguió al concluir su mandato fue el más largo, estricto y voluminoso de cuantos se ejecutaron durante el gobierno español en América. Lo que más nos llamó la atención fue quien actuó como juez fue Miguel de Santisteban, de quien Solís presumía era su mejor amigo y a quien más favores había brindado en su gobierno.

La sentencia del juez declaró a Solís culpable en 22 cargos, todos relacionados con defraudación del Erario Real. La sentencia (25 de agosto de 1762) que llenó de estupor al virreinato fue apelada por los abogados del exVirrey y paralelamente por el mismo fraile, en una magistral y extensa pieza que dirigió al Rey Carlos III, escrito indispensable para conocer rasgos de la personalidad del Virrey-Fraile. El Consejo de Indias, máximo tribunal judicial, pronunció su sentencia definitiva el 29 de agosto de 1764 exonerándolo de todos los cargos.

Es interesante recordar, para ubicarnos mejor en cada uno de los cinco capítulos en que está dividido el libro, que en 1717 el rey Felipe V creó el virreinato de Nueva Granada, entidad territorial integrante del Imperio Español establecida por la corona hasta 1819. Durante su período de dominio americano, el rey

Felipe V, dentro de la nueva política de los Borbones, suspendió el virreinato por problemas financieros, siendo restaurado en 1739, hasta que el movimiento independentista lo disuelve de nuevo en 1810. En 1815 fue reconquistado el territorio por el rey Fernando VII, y que nuevamente restaurado, hasta que el ejército republicano logró su independencia definitiva de España en 1819.

Uno de los puntos a resaltar en el libro de Restrepo es confirmar con nuevos datos y aproximaciones históricas inconfundibles lo que fueron y son los rasgos fundamentales de la realidad Neo-Granadina respecto de su geografía, etnia (mestizaje), economía fluctuante, por no decir precipitada, amén de una relativa pobreza, un real manejo y malversación de la hacienda y otras improntas de provincia. Todo esto dio lugar a que la Nueva Granada ocupara un lugar poco avanzado en la metrópoli del momento.

Toda esa serie de argumentaciones lleva a inferir que la autora nos presente un perfil notorio y relevante de la vida y la obra del Virrey Solís Folch de Cardona, como abanderado de muchas y variadas cualidades personales, entre ellas la eficacia del trabajo, connotado administrador, de evidente habilidad pragmática que posteriormente constata en sus 25 defensas respecto de su honra y todo lo que se refiere concretamente al juicio de residencia, acontecimiento dramático en la vida y honra del Virrey Solís.

Todo el juicio tuvo que ver en parte con el ir y venir de las comunicaciones en el virreinato de Nueva Granada, por ejemplo, entre el oriente neogranadino y Cartagena, con consecuencias inmediatas, entre ellas, el servicio dilatado de los correos en Nueva Granada; esta dificultad debía asumirse como un asunto de consideración por parte de autoridades y particulares locales, debido a lo quebrado del territorio y a las malas vías de penetración y a la lentitud en la trasmisión de mensajes en el virreinato.

Todos estos desfases ad portas de las comunicaciones, fueron los que dieron traste para procesos infamatorios contra el Virrey Solís. Llegó un momento que nadie lo defendió, hasta sus mejores amigos lo abandonaron, hasta llegar a convertirse en sus contradictores. En el prólogo de la obra, Juan Bosco Amores Carredamo² sostiene que “este trabajo analiza con detalle la actuación de Solís al frente del Virreinato de la Nueva Granada entre 1753 y 1761, un mandato que se extendió más de lo habitual, quizá por coincidir con una etapa de gobierno especialmente tranquila en la metrópoli” (pp. 13-14). Si las cosas son así, como lo afirma el prologuista, entonces es necesario advertir a los interesados en este tipo de historia, que si la obra no se ha leído en toda su dimensión y no se han hecho consultas previas y posteriores sobre los temas capitulares y subsi-

² Doctor en historia, profesor titular de la Universidad del País Vasco, España. Amores Carredamo fue el director de tesis de la historiadora Margarita Restrepo Olano, en su formación como doctora de la Universidad de Navarra, Pamplona, España.

guientes, no es viable ni confiable cualquier proceso de aclaración o crítica, de los eventos ocurridos en el siglo XVIII, por excelencia virreinal.

Deriva de estas consideraciones una proposición desde el punto de vista temático: el estudio que en la obra se hace sobre la real situación de la economía neogranadina, esa hacienda que no es de público conocimiento de la población, sea cual fuere, sino únicamente de la Corona lo cual era nudo para tomar cualquier tipo de decisión; la Corona era la columna vertebral en todo lo concerniente al arreglo de la administración hacendista con el fin de atender y obtener un mayor rendimiento fiscal: con sus medidas, recaudos, disposiciones reformistas, etc.

Es, entonces, este eje temático el que seduce para destacar a la autora como una eficaz concedora de ese nuevo mundo virreinal que muchos desconocen, que en muchas ocasiones pasan al plano del mito y la leyenda sobre desempeño de la Real Corona Española en América, hasta que tuvo su fin con el “grito” de independencia el 20 de Julio de 1810.

Es importante dejar explícitamente lo que significa la configuración temática del texto. El libro de la historiadora Restrepo está articulado de la siguiente forma:

- Capítulo I: Gobierno Político y las relaciones del Virrey con las autoridades de Santa Fe.
- Capítulo II: El poder del Virrey y el poder local, con sus injerencias, rivalidades, levantamientos indígenas, etc.
- Capítulo III: La Real Hacienda, con sus reformas administrativas y evolución de las rentas, ingresos, gastos más representativos de Santa Fe.
- Capítulo IV: El fomento de las comunicaciones entre Santa Fe y otras provincias; entre el oriente neogranadino y Cartagena y el intangible servicio del correo.
- Capítulo V: La relación de aspectos generales de la iglesia neogranadina; las órdenes religiosas, la evangelización y las misiones en pro de los indígenas.

Estos cinco capítulos, todos de minuciosidad descriptivo–expositivas, apuntan a una proposición de tipo argumentativo. En primera instancia, la que hace referencia a la personalidad del Virrey Solís, constituida en gran parte, por su carácter pacífico y sereno, ecuánime y apaciguado, sus reivindicaciones personales y su autodefensa que lo distinguieran en aspectos cruciales en su acción de gobierno como Virrey de Nueva Granada:

- La materia de real hacienda.
- Su preocupación por el buen trato y señalada cristianización de la población indígena.

En lo que respecta a la evangelización de los indígenas, era un asunto de vital cuidado. El elevado número de indígenas sin cristianización propiciaba la escasez de rentas y de clero; no había tampoco colaboración de las autoridades civiles y eclesiásticas. No obstante, el Virrey se destacó por colaborarles a los indígenas y a sus mentores lo máximo que pudo: sufría con y por ellos.

En síntesis, esta es una obra que consagra a su autora, como experta adalid de la vida y la obra de gobierno del Virrey Solís. Es una historia viva colmada de acciones, móviles, actos y hechos concretos en el marco de la filosofía de la historia, en las coordenadas geográficas de un territorio ambiguo con culturas diferenciadas y pronósticos reservados: los de la Corona Española.

Es un trabajo que se orienta a reconocer y analizar los propósitos e ideales de actores desconocidos, pero que realmente fueran actantes en diversos escenarios de nuestra historia: aciertos, yerros, vicisitudes, prosperidad, fraternidad, discordia, reconocimientos, lealtad y deslealtad, ignominia, gloria y alabanza.

Pero todos estos adjetivos, unos verosímiles, otros prefabricados, son la esencia que da a entender el porqué y el para qué del ortodoxo fraile, otrora aristócrata de la Corona, ahora un monje franciscano del siglo XVIII. En estos valores arraigados en su espíritu y en su frágil corporeidad pudo encontrar al final de su vida el lema franciscano de *Pax y Bien*.

Todos estos acontecimientos suceden una vez le ha enviado al rey Carlos III su autodefensa, símbolo de su probidad personal. En sus siete años de gobierno no dejó de esforzarse por mejorar las diferentes ramas de la Real Hacienda y de hecho todo este esfuerzo fue valorado por el Consejo en la sentencia definitiva de su juicio de residencia.

Obra apologética al deber ser de un hombre con vocación histórica y como afirma en su prólogo Don Juan Bosco Amores Carredano: “por su rigor científico y profundidad en el análisis, estamos ante una obra de obligada consulta para todo el que desee profundizar sin prejuicios en el conocimiento de la historia colonial neogranadina” (p. 17). El Virrey está vivo y es un actante de la vida colonial neo-granadina.

Al final siempre he creído que la calidad de un libro se puede medir por su triunfo literario, en cuanto a relectura se debe. *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís 1753–1761* es una historia que se discierne entre la verdad y la leyenda “mágica” de su personaje, por demás, magistralmente escrita. Irradia un aura eterna con la calidad necesaria para enfrentarse a potenciales lectores que quieran aproximarse a la historia del virreinato de Nueva Granada en la segunda mitad del siglo XVIII, donde se ubican personajes emblemáticos como José Solís y Folch, conocido como el Virrey Solís.

Bibliografía

Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. (1994). Bogotá: Círculo de Lectores.

Mantilla R., L. C. (1990). *La autodefensa del Virrey Fraile*. Bogotá: Editorial Kelly.

Restrepo Olano, M. (2009). *Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís, 1753–1761*. 1ª edición.

Bogotá-Medellín: Universidad del Rosario y Universidad de Medellín.

Rojas, U. (1975). "Los jueces de residencia". En: *Academia Nacional de la Historia*, tomo III, Caracas, p. 41-87.

Pautas para la presentación de artículos

Todo artículo sometido a cualquier revista de la Universidad de Medellín debe ser acompañado de una constancia en que figure su carácter de inédito, ser de la autoría de quien lo envía y que no haya sido propuesto para publicación en ningún otro espacio simultáneamente. Además, ceder sus derechos patrimoniales a la Institución y la autoriza a divulgarlo por cualquier medio, impreso o electrónico incluido Internet, que la Universidad de Medellín posea.

Las personas interesadas en presentar un artículo para publicación en la revista Ciencias Sociales y Educación lo podrán enviar a los siguientes correos electrónicos:

socialeduca@udem.edu.co

cienciassocialesyeducacion@hotmail.com

Teniendo en los siguientes puntos:

- **Del comité editorial**

El comité editorial estudiará la pertinencia de cada uno de los artículos. El artículo será leído al menos por dos personas del comité, las cuales emitirán su evaluación, rechazándolo o aprobándolo de acuerdo con lo establecido.

- **Del autor**

- El autor, o autores de un artículo publicado en esta propuesta editorial se harán cargo jurídicamente de los juicios emitidos en el mismo. En ningún caso comprometerá las

políticas de la publicación o de las instituciones que la patrocinan.

- Todo texto sometido a evaluación deberá ser inédito.
- Al entregar el artículo al comité editorial, el autor (es) se compromete a no presentarlo simultáneamente a otra publicación a menos que sea rechazado. El autor (es) deberá elaborar una carta de compromiso en la que conste: 1. Si el artículo es escrito por más de un autor, en la carta debe figurar la aceptación de todos los autores en el caso de que sea publicado. 2. El material presentado es de su completa autoría y 3. Las citas textuales están debidamente referenciadas bibliográficamente.
- El autor (es) entregara los datos a incluir en la reseña personal la cual será ubicada al inicio del libro, siguiendo los siguientes ítems: Nombre Completo, Cuáles son sus títulos profesionales. A qué se dedica en la actualidad y dónde trabaja. Publicaciones más relevantes en los últimos cinco años (mencionar tres o cuatro). Dirección de correo electrónico.

- **Del artículo**

En el caso de los artículos de investigación los autores deben hacer una presentación del acercamiento metodológico y del tratamiento de fuentes o de la información de campo,

así como destacar los resultados de la investigación. En el caso de los textos que presenten ensayos o artículos de reflexión, es importante que las referencias bibliográficas sean discutidas en los textos y que ésta sea actualizada y, en la medida de lo posible, incluya los trabajos de autores colombianos y latinoamericanos.

- **Aspectos gramaticales:**

- La redacción preferentemente se hace en tercera persona del impersonal (se), salvo excepciones que estén justificadas por las características singulares del texto.
- La redacción debe ser correcta, esto es, una estructura básica (sujeto, verbo, predicado).
- Los términos o expresiones que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el texto aparecerán en cursiva. Lo mismo es válido para el nombre de obras que aparecen referenciadas al interior del texto (libros, películas, publicaciones seriadas, pinturas, etc.)
- Los textos deben de contener puntuación, aceptación y ortografía de acuerdo en la lengua en que se escriba.
- El comité editorial se reservará el derecho de proponer correcciones.
- Todo texto estará estructurado a partir de los siguientes componentes: título, autor, introducción, desarrollo y bibliografía.
- La forma en la que se articulen en el texto debe ser integrada, separada por acápites, subtemas u otros.

- La extensión estimada de los textos debe ser entre 15 y 30 cuartillas (incluyendo la bibliografía), tamaño carta, interlineado de 1.5 y tipo de letra Arial 12 puntos.

- **De la estructura**

Las partes del texto serán:

- Título que oriente con claridad el tema tratado.
- Subtítulo (si se requiere), breve comentario que insinúa la orientación central del trabajo.
- Introducción.
- Cuerpo del trabajo: en el caso de que se haga una cita directa o indirecta su referencia no se realizará con una nota al pie, sino que al final de la cita se debe poner el primer apellido del autor, el año y la página de la cual se toma la cita. El uso de notas al pie se reservará sólo para aclaraciones o comentarios adicionales.
- Referencias bibliográficas: ver la forma para cada referencia bibliográfica.

- **De la presentación**

- Los textos deben ser enviadas en formato electrónico (Word).
- Las fotografías, ilustraciones, imágenes o mapas se adjuntan en formato digital 450 dpi. Cada una de estas debe estar debidamente referenciadas con un pie de imagen

en la que se informe el nombre (cursiva), autoría, procedencia, fecha de elaboración y demás información que corresponda para ser incluidas en el texto.

- Los gráficos, cuadros y otros elementos similares deben aparecer con tabuladores (no utilizar: Insertar tabla, en Word).
- Las referencias bibliográficas al interior del cuerpo de los textos aparecen al final de cada cita, entre paréntesis: el primer apellido, con mayúscula inicial (el segundo apellido, si otro autor citado comparte el primero), el año de la publicación y la página o páginas en las que se encuentra el texto transcrito. Cuando se trata del llamado a confrontación con otro texto, aparece entre paréntesis: Cfr., el apellido del autor y el año de la publicación. La referencia completa del texto a confrontar aparecerá en Bibliografía.

• Referencias bibliográficas

Libro

- Apellido y nombre del autor (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), título y subtítulo del libro (en cursiva y solo en mayúsculas iniciales para cada uno separados por coma), ciudad de la edición, nombre de la editorial.

Artículo de revista o capítulo de libro

- Autor del texto citado (Apellido y nombre con mayúsculas iniciales,

separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), Título del artículo o del capítulo (entre comillas y mayúscula inicial), seguido de punto, la inscripción “En:” (mayúscula inicial y dos puntos), el nombre de la revista o del libro (en cursiva, mayúscula inicial), volumen (V.) y el número correspondiente a la edición (N°), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado (p. ó pp. xx-xy). Para capítulos, la ciudad de edición y el nombre de la editorial.

Publicación en internet

- Apellido y nombre del autor (mayúsculas iniciales separados por coma), Fecha de la publicación (si se obtiene, entre paréntesis) título del artículo (entre comillas, punto seguido), la inscripción En: (mayúscula inicial y dos puntos), dirección de la página Web y fecha de consulta, entre paréntesis (mes y año).

Abreviaturas

et al. (entre otros) Todo en minúscula, sin punto después de la “t” y en cursiva.

Cfr. sirve para remitir a una fuente que apoya o amplía lo que se dice.

p. o *pp.* (página o páginas). Se utiliza *p.* para referirse a una sola página cuando se haya una citación directa o indirecta; cuando son varias, se usa *pp.* y se deja un espacio entre el punto y el número.

[sic] se utiliza dentro de una cita, para indicar que se conservó la cita original aunque una palabra estuviera mal escrita. Es muy común cuando se citan publicaciones históricas y va después de la palabra incorrecta.

[...] se utiliza dentro de una cita e indica que se han suprimido palabras o frases de la misma.

[] todas las palabras que el autor agregue al texto de una cita van entre corchetes.

R E V I S T A

**Ciencias Sociales
y Educación**

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DATOS GENERALES

Apellidos: _____

Nombre: _____

No. Documento: _____ De: _____

Dirección: _____

Oficina: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Residencia: _____

Teléfono: _____ Municipio: _____

Departamento: _____ País: _____

Fecha: _____ Firma: _____

Valor de la suscripción anual (2 números)
Colombia - ordinaria: \$ 24.000.00 más fletes de envío
En el exterior: U\$ 12.00 más fletes de envío

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES:

lalibreriadelaU.com

Lo invitamos a suscribirse desde cualquier lugar del mundo a todas las revistas de la
Universidad de Medellín a través de www.lalibreriadelaU.com

Teléfonos: (57+1) 4-839575 ó 4-837551

Fax: (57+1) 2-691127 Cra. 36 No. 22 D 71 Ed. B1 Of. 807 Bogotá D.C. - Colombia

Lea las instrucciones que se encuentran al respaldo antes de diligenciar este formato



Instrucciones para el diligenciamiento de la suscripción

Señor suscriptor:
Bienvenido a la revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Diligencie la suscripción a máquina o en letra imprenta legible y clara, sin borrones, tachones, ni enmendaduras.

DATOS GENERALES

- Apellidos y nombres: escriba el primer apellido, segundo apellido y nombre según el orden establecido en el correspondiente documento de identidad.
- Número de documento: escriba el número de identificación completo.
- Dirección: marque con una X la dirección a la cual desea que se le envíe la revista, con la dirección completa y su correspondiente número telefónico.
- Municipio: escriba el nombre de la ciudad/municipio al que corresponde la dirección.
- Departamento: escriba el nombre del departamento/estado correspondiente a la dirección donde se le enviará la revista.
- País: escriba el nombre del país donde reside.
- Fecha: escriba la fecha en que está diligenciando la suscripción empezando por el día, siguiendo con el mes y terminando con el año.

NOTAS FINALES

- Todo pago debe hacerse a nombre de la Universidad de Medellín, en la cuenta nacional 1087-2451169 Bancolombia.
- La consignación y el formulario diligenciado envíelo a la Universidad de Medellín, Oficina Editorial, Revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN, al A.A. 1983 o vía fax al 340 5216.