

ARISTA

CRÍTICA

Vol. 1 / No. 1
ISSN en línea: 2745-1453

Revista Interdisciplinaria



DIRECTIVAS NACIONALES Y SECCIONALES

Dr. Jorge Alarcón Niño
Presidente Nacional

Dr. Jorge Gaviria Liévano
Vicepresidente

Dr. Fernando Dejanón Rodríguez
Rector Nacional

Dr. Floro Hermes Gómez Pineda
Secretario General

Dra. Elizabeth García González
Presidenta Seccional

Dr. Fernando Arturo Salinas Suárez
Rector Seccional

DIRECTIVAS INTERNAS DE FACULTAD

Dra. Marleny Aguirre Chica
*Decana Facultad
Ciencias de la Educación*

Blanca Leonor Villamil Villamil
Secretaría Académica de la Facultad (E)

Herly Torres Pedraza
Dirección Español y Lenguas Extranjeras

Sandra Patricia Pinto Espinosa
Dirección Educación Infantil

José Luis Forero Rodríguez
Dirección Educación Física, Recreación y Deportes

Edgar Hernán Ávila Gil
Director de Posgrados

Oscar Fabián Rubiano Espinosa
Director Centro de Investigaciones

CUERPO EDITORIAL

EDITOR

Christian Andrés Torres Hurtado

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Jeffrey Cedeño Mark
*Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad
Católica de Chile -
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.*

Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio
*Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional
Autónoma de México
Universidad de Nariño, Colombia*

Dr. Rubén Muñoz Fernández
*Doctor en Literatura de la Universidad de Antioquia
Universidad Distrital FJDC, Colombia*

Dra. Dary Marcela Ángel Rodríguez
*Doctora en antropología
Universidad Manuela Beltrán, Colombia*

Dra. Nadia Johanna Hernández Ordoñez
*Doctora (c) en educación de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia.
Universidad Minuto de Dios, Colombia*

Dr. Javier Guerrero Rivera
*Doctor en Educación de la Universidad Distrital.
Universidad Libre, Colombia*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Md Imran Hossain
*Doctor en Lingüística de la Pontificia Universidad
Católica de Chile.
Universidad Católica del Uruguay.*

Dr. Mario Páez.
*Doctor en Filosofía Moral y Política de la
Universidad de Chile
Universidad Andrés Bello y Universidad Alberto
Hurtado, Chile*

Dra. Liliana Aracely Enríquez del Castillo
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Carlos Soares Pernambuco
*Universidade Estácio de Sá -
Campus Cabo Frio, Brasil*

Dr. Ben Hur Soares
Universidade de Passo Fundo - UPF, Brasil

Dr. Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández, España

Dr. Gabriel Gastélum Cuadras
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Paula Paraguassú Brandão
*Centro Universitario Celso Lisboa
y Universidad Estácio de Sá, Brasil*

Dr. César Rodrigo Vargas Vitoria
*Universidad Católica
del Maule, Chile*

COMITÉ INTERNO

Dra. Paula Dejanón
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dr. Pedro Pablo Salamanca Molano
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dra. Luz Dalila Rivas
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dr. Ronald Bermúdez
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Mg. Juan Carlos Pacheco
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Mg. Ernesto Nieto Pidghirnay
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Traductor - francés

Ernesto Nieto Pidghirnay

Traductor - portugués

Nadia Johanna
Hernández Ordoñez

Traductor - inglés

Diana Érika Camargo Hernández

Corrector de estilo

William Pascagaza Jiménez

Asistente editorial

María Cristina Crespo Vargas

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

Centro de investigaciones
Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

DIAGRAMACIÓN

Oficina de Comunicaciones

DERECHOS RESERVADOS
ISSN en línea: 2745-1453

Contenido

Acercamiento al Pensamiento Moral de Docentes en Formación a partir de Narrativas de Experiencias en el Cumplimiento de Normas <i>Carlos Javier Portillo Guerra</i>	6
Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia. Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana <i>Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes / Leidy Angélica Aguilera Martínez</i>	26
Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología: Integrar y Re-Significar los Saberes para la Vida <i>Sandra J. Gómez Hernández / Nicolás A. Martín Ocampo</i>	43
Patrimonio sociocultural de los barrios del centro de Acapulco, Guerrero, México: potencial turístico desde una Visión Sistémica <i>Ana Yolanda Rosas Acevedo / Audel Sánchez Infante</i>	68
El Impacto de las Relaciones de Género en la Migración Calificada: el Caso de las Mujeres Mexicanas y Colombianas <i>Alessandra Ciurlo / Sara Salvatori</i>	84
Percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios de Colima, México <i>Adriana Isabel Sánchez Andrade / Ciria Margarita Salazar-C / Carmen Silvia Peña Vargas</i>	103
La Pantalla Rosa. Análisis Mediático del Triunfo del Capitalismo Rosa <i>Natalia Stengel Peña</i>	118
Élites regionales y hegemonía nacional: prensa literaria del Caribe colombiano (1854 - 1886). Preliminares <i>Armando Camacho-Álvarez / Danilo Mercado-Millán</i>	132
¿Sobre qué vamos a escribir ahora que ya no hay guerra? Memoria y olvido en Héctor Abad Faciolince <i>Rodolfo A. Cabrales Vega</i>	140
Formación política para la paz. Aportes desde la paz justa a los lineamientos curriculares <i>Sindy Johana Prada Montaño</i>	151
RESEÑA Sopa de Wuhan. Entre la crítica al sistema capitalista, el optimismo y la oportunidad de cambio. <i>Luis Alberto Carmona Sánchez</i>	164
Iconografía Musical y Musicografía Dinámica La Experiencia del Arte Plástico y la Notación Musical para la Lectura de Música Actual.....	170

Editorial



Christian Torres Hurtado - Editor

A lo largo de estos dos últimos años, 2020 y 2021, hemos vivido una serie de eventos ante los cuales no podemos ser indiferentes: protestas sociales en casi toda América Latina y en diferentes lugares del mundo; manifestaciones en contra del racismo y de la violencia policial en Colombia y otros muchos países; una pandemia histórica que no nos afecta a todos por igual y que ha dejado al descubierto una profunda brecha de desigualdades económicas y sociales basadas en racismos y en clasismos que se remontan a una vieja historia colonial y eurocéntrica; la firma de un plebiscito histórico en Chile y las elecciones de unos Estados Unidos que se debaten entre la democracia y el corporativismo; protestas en contra del machismo y de los feminicidios en diversos lugares del mundo; manifestaciones de distintos movimientos feministas y LGBTIQ+ por una igualdad de derechos para todos los géneros; una crisis universitaria de carácter público y privado que posiblemente tenga como principal causa la gradual desaparición de la clase media y la parusía de la ideología del emprendimiento como respuesta a todos los problemas de la tardo-modernidad actual, tal como lo señala también el filósofo Byung Chul-Han.

En este orden de ideas y de acontecimientos, hoy más que nunca, necesitamos de investigadores críticos, comprometidos y sobre todo enamorados de su quehacer, seres humanos enfocados en la construcción y el cultivo de la humanidad. Es en estas circunstancias en las que la academia debe estar a la altura de las exigencias históricas y no sucumbir al nihilismo propio del “publica o perece”.

Es en medio de este complejo panorama en el que tenemos el gusto de presentar a la comunidad académica latinoamericana e internacional la *Revista Interdisciplinar Arista-Crítica*, una publicación que aspira a convertirse en un referente regional del pensamiento crítico, científico e investigativo en las áreas y las disciplinas de las ciencias sociales, la educación, las artes y las humanidades.

Para este primer número hemos contado con artículos provenientes de los estudios feministas contemporáneos, avances en cuestiones de igualdad de género al interior de las

Fuerzas Militares de Colombia, reflexiones en torno al racismo en la escuela, estudios sobre la importancia de la afectividad en la enseñanza de segundas lenguas, análisis acerca del fenómeno de la migración cualificada latinoamericana, experiencias de educación popular feminista, acercamientos al pensamiento moral en docentes, una revisión sobre el papel de la mujer como personaje de ficción en la literatura infantil latinoamericana, inéditas experiencias educativas ecológico-políticas y transversales, miradas críticas al fenómeno del turismo en México, propuestas didácticas para educar en la sostenibilidad, estudios estadísticos del apoyo social y estatal en jóvenes preuniversitarios, apuestas para el estudio del dibujo técnico, reflexiones sobre la iconografía musical, preliminares acerca de la prensa literaria del siglo XIX en Colombia, miradas del posconflicto colombiano desde la literatura y los currículos de formación política.

En otras palabras, presentamos un número compuesto por investigaciones diversas pero enfocadas todas ellas en discusiones que *Arista-Crítica* seguirá fomentando a través de sus futuros números, tales como la defensa por una igualdad de derechos para las mujeres y miembros de la comunidad LGBTQI+, la necesidad de una pedagogía crítica y auto-reflexiva latinoamericana, la reivindicación de las culturas y de las comunidades menospreciadas por discursos arrogantes y poderosos, la crítica constructiva y deconstructiva de teorías, el estudio del arte y la literatura latinoamericanos, las reivindicaciones de las minorías y de las poblaciones más vulnerables, la crítica de imaginarios y productos culturales heterogéneos, el análisis profundo de los problemas de nuestra región y del mundo, la recuperación y la necesidad de la memoria histórica para nuestros pueblos, el imperativo categórico de una paz con justicia social y el bienestar de todos los ciudadanos de nuestra región y de nuestro país.

Este primer número ha contado con autores comprometidos y apasionados por sus áreas de estudio, procedentes de diversas instituciones

universitarias y ubicados en diferentes latitudes de Colombia y del mundo: Universidad Autónoma de México; Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina; Universidad Autónoma de Guerrero, México; Pontificia Universidad Gregoriana y Universidad Sapienza de Roma, Italia; Universidad Pablo de Olavide, España; Universidad de Colima, México; Universidad Anáhuac Querétaro, México; King's College, Inglaterra; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; Universidad Piloto, Colombia; Universidad de Guadalajara, México; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia; Secretaría de Educación Distrital, Colombia y, por supuesto, Universidad Libre.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer a todas las personas que han hecho posible la existencia de esta iniciativa y que, de una o de otra manera, han colaborado en la construcción de esta empresa editorial: a la Dirección Nacional de Investigaciones y todos su equipo; a Marleny Aguirre Chica, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Libre, seccional Bogotá, por propiciar las condiciones para la existencia y el buen desarrollo de *Arista-Crítica*; a Luz Dalila Rivas, por su disposición y ayuda con todos y cada uno de los trámites administrativos y académicos al interior de la Universidad Libre; a Juan Carlos Pacheco, por el trabajo realizado en torno a la política editorial que *Arista-Crítica* hereda de la extinta Revista Interacción, por sus consejos y su respaldo; a María Cristina Crespo, asistente editorial de la revista, sin su trabajo esta iniciativa no habría sido posible; a nuestro comité científico y nuestro equipo editorial; a nuestros traductores y correctores de estilo en español, francés, inglés y portugués, conformado este último por Ernesto Nieto, Johanna Hernández, William Pascagaza y Diana Camargo; y, por supuesto, a toda la comunidad académica y directivos de nuestra *alma mater*, patrocinadora de la *Revista Interdisciplinaria Arista-Crítica*, la Universidad Libre.

Acercamiento al Pensamiento Moral de Docentes en Formación a partir de Narrativas de Experiencias en el Cumplimiento de Normas



Photo by Ronald Felton on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/diNrWyLiwpk>

Carlos Javier Portillo Guerra¹

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Libre, en la que se buscó identificar cómo las experiencias pasadas con las normas —en los espacios de la familia y el colegio— influyen en el pensamiento moral de docentes en formación, específicamente al valorar el comportamiento de estudiantes de primaria en el salón de clases como correcto o incorrecto.

De esta manera, se trabajó con cinco mujeres docentes en formación, quienes a través de la técnica de grupos focales compartieron sus experiencias al respecto para luego, por medio de un proceso de narrativas hermenéuticas, se comprendió de qué manera lo vivido en su infancia y adolescencia contribuye a la hora de valorar moralmente la conducta de sus estudiantes.

Los resultados indican que las experiencias familiares influyen en la atribución de causa del comportamiento incorrecto. Por su parte, las experiencias estudiantiles en el colegio contribuyen significativamente en la comprensión que poseen sobre la autoridad y las relaciones con los estudiantes, pero también la carga emocional interviene en la manera en que consideran si las decisiones de las docentes ante las faltas es adecuada o exagerada. Finalmente, la formación académica y la práctica profesional ofrecen información para tratar de resolver conflictos —dilemas morales— que surgen en ellas en el momento de afrontar comportamientos incorrectos por parte de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento moral, docente en formación, normas en el aula, relatos de vida, teoría de los dominios

APPROXIMATION TO TEACHERS IN TRAINING MORAL THINKING DRAWN FROM THE NARRATIVE EXPERIENCES IN THE FULFILMENT OF STANDARDS

ABSTRACT

The following results are part of an investigation developed at the Master Degree in Education in the Universidad

Libre de Colombia. Throughout this research, we sought to identify how past experiences based on standards, family and school life, influence on the moral thinking of teachers in training when determining elementary students' behavior as appropriate or inappropriate within the classroom.

We worked with 5 female teachers in training who, by means of a focus group technique, shared their experiences, so that, through a hermeneutic narrative process, there could be seen the impact that has what they lived along their childhood and adolescence when it comes to morally value their own students' behavior. The results indicate that prior family experiences influence on the attribution of the cause of what inappropriate behavior is. Additionally, their past experiences as students, contribute to the way they understand authority and relationships with their pupils. Along with that, their emotional baggage helps to decide whether the teachers' decisions before the misbehavior is appropriate or not. Summing up, academic training and professional practice provide information enough to attempt to solve their inner conflicts (moral dilemmas) when facing their students' inappropriate behavior.

KEYWORDS

Moral thinking, teacher in training, classroom rules, life stories, domain

ABORDAGEM AO PENSAMENTO MORAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO A PARTIR DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EM CONFORMIDADE COM AS NORMAS

RESUMO

Apresentamos os resultados da investigação realizada no Mestrado em Educação na Universidade Livre, que procurou identificar como as experiências passadas com normas - na família e na escola - influenciam o pensamento moral dos professores em formação, especificamente ao avaliar o comportamento dos estudantes primários na sala de aula como correcto ou incorrecto. Desta forma, trabalhamos com cinco professoras em formação, que, através da técnica de grupos focais, partilharam as suas experiências a este respeito e depois, através

¹ Magíster en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación de la Universidad Libre. Correspondencia: carlosj.portilllog@unilibrebog.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3381-7012> - Fecha de recibo: 20/04/2020. Fecha de aceptación: 11/09/2020

de um processo de narrativas hermenêuticas, compreendemos como aquilo que tinham vivido na sua infância e adolescência contribuiu para o valor moral do comportamento dos seus alunos. Os resultados indicam que as experiências familiares influenciam a atribuição de causas de mau comportamento. Por sua vez, as experiências dos estudantes na escola contribuem significativamente para a sua compreensão da autoridade e das relações com os estudantes, mas o peso emocional também desempenha um papel na forma como consideram se as decisões dos professores relativamente às ausências são apropriadas ou exageradas. Finalmente, a formação académica e a prática profissional oferecem informação para tentar resolver conflitos - dilemas morais - que surgem neles quando enfrentam comportamentos incorrectos por parte dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamento moral, professor em formação, regras da sala de aula, histórias de vida, teoria de domínio.

APPROCHE DE LA PENSÉE MORALE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION À PARTIR DE RÉCITS D'EXPÉRIENCES CONFORMES AUX NORMES

RÉSUMÉ

Nous présentons les résultats des recherches menées dans le cadre du Master en éducation de l'Université libre, qui ont cherché à identifier comment les expériences passées avec les normes - dans la famille et à l'école - influencent la pensée morale des enseignants en formation, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement des élèves du primaire en classe comme étant correct ou incorrect. Ainsi, nous avons travaillé avec cinq enseignantes en formation qui, par la technique des groupes de discussion, ont partagé leurs expériences à cet égard, puis, par un processus de récits herméneutiques, nous avons compris comment ce qu'elles avaient vécu dans leur enfance et leur adolescence contribuait à la valeur morale du comportement de leurs élèves. Les résultats indiquent que les expériences familiales influencent l'attribution de la cause d'une mauvaise conduite. En retour, les expériences des élèves à l'école contribuent de manière significative à leur compréhension de l'autorité et des relations avec les élèves, mais la charge émotionnelle joue également un rôle dans la manière dont ils considèrent si les décisions des enseignants concernant les absences sont appropriées ou exagérées. Enfin, la formation académique et la pratique

professionnelle offrent des informations pour tenter de résoudre les conflits - dilemmes moraux - qui surgissent en eux face au comportement incorrect de leurs étudiants.

MOTS CLÉ

Pensée morale, enseignant en formation, règles de classe, récits de vie, théorie du domaine

Una de las situaciones que más tienen que afrontar los docentes es el manejo de las faltas de comportamiento por parte de los estudiantes. Para poder realizar esto, ellos deben primero evaluar la situación y determinar si lo que realiza el estudiante se cataloga como una falta o no. Es en este análisis donde surge un interesante tema de investigación, porque si bien se esperaría que los docentes orienten sus decisiones de acuerdo a los manuales y normas del colegio, es muy probable que hayan otros aspectos que influyan en su determinación, tales como sus experiencias previas en la familia, su formación educativa e incluso lo aprendido sobre este tema —es decir, en lo referente a la regulación de comportamientos— durante su formación profesional. Se trata de un tema relevante en cuanto hay diferentes formas de asumir los comportamientos como correctos o incorrectos, y a partir de esto se puede determinar la forma de regular a una persona, especialmente en lo que refiere a los niños.

La cuestión es que, aunque es una preocupación social, la forma de normalizar el comportamiento no tiene en cuenta la posible influencia de otros factores mucho más personales de quienes los regulan. Para los docentes se presenta como tema de interés reflexivo porque puede ser común que en el momento de regular comportamientos en el aula de clases, tengan conflictos entre lo que consideran se debe hacer y lo que en efecto deben hacer —bien sea por normatividad o aprendizaje de formación—. Estas inquietudes surgen en parte porque la formación recibida en el núcleo familiar no siempre guarda coherencia con la formación profesional; sumado a esto, la experiencia colegial suele aportar también elementos de juicio para evaluar la conducta de sus propios estudiantes. Por tal razón es importante indagar más sobre la forma en que estos elementos influyen a la hora de fungir como evaluadores del comportamiento de sus propios estudiantes.

El presente artículo presenta los resultados de una investigación de una tesis de maestría² realizada con

² Portillo, C. (2016). Identificación de los constitutivos principales en la estructuración del pensamiento moral de docentes en formación [Tesis de grado de maestría, Universidad Libre]. <http://hdl.handle.net/10901/9577>

estudiantes de la licenciatura en humanidades e idiomas de la Universidad Libre en Bogotá, que estudió los aspectos que más inciden en la forma de determinar y manejar faltas de comportamiento de niños de primaria en el aula de clases. Se abordó este tema desde lo moral toda vez que al hablar de la manera en que una persona entiende un comportamiento correcto, así como del modo en que comprende las faltas en su conducta, se sugiere que necesariamente debe tener concepciones que le permiten juzgar si una acción es correcta o incorrecta según el contexto en el que se dé. Así las cosas, se dará a conocer el recorrido teórico realizado sobre el tema de lo moral a partir de la perspectiva psicológica estructuralista, profundizando especialmente en la propuesta estructuralista-cultural de Elliot Turiel. Luego se detallará el diseño metodológico utilizado para analizar la forma en que las participantes describían situaciones concretas sobre el discernimiento y manejo de faltas de comportamiento que tenían en su práctica docente.

LA MORAL DESDE LA PSICOLOGÍA ESTRUCTURALISTA

Las cuestiones morales han sido estudiadas a lo largo de la historia desde las religiones, la filosofía y varias Ciencias Humanas como la sociología, la antropología y la psicología, siendo la forma en que se abordan lo que genera diferencias entre cada una de ellas. Precisamente,

esta última ha indagado por la manera en que se desarrolla la moral en la persona, centrándose en responder dos preguntas fundamentales, a saber: (1) ¿la moral es algo que se aprende o es algo innato del ser humano?, por una parte y (2) ¿la moral es universal y lo que se considera correcto o no es igual para todos los seres humanos, o es algo dependiente de la cultura, siendo cada grupo social el que determina lo que es correcto o incorrecto?, por otra. A partir de estas cuestiones las teorías desarrolladas en la psicología han buscado determinar los aspectos fundamentales del desarrollo moral proponiendo mecanismos que se irán presentando a lo largo del crecimiento.

Ahora bien, en la interpretación de cómo un docente juzga el comportamiento de un alumno como correcto o incorrecto pueden intervenir diferentes variables, tales como las emociones (Eisenberg, 2000), la influencia de la vida familiar (Koshanska, 1997), algunos aspectos del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1991) y ciertos aspectos culturales (Wainryb y Turiel, 1994). A propósito de esto, uno de los enfoques más influyentes en el estudio del desarrollo moral ha sido el cognitivo-estructuralista, en donde suele resaltarse el trabajo de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Por el lado del suizo, cabe destacar que en los diferentes estudios que llevó a cabo en torno a la inteligencia y el desarrollo cognitivo en los niños, también investigó el tema moral, analizando especialmente la importancia de la interacción en el desarrollo de este tipo de pensamiento.



Así, para él, (1977, p. 9) la moral hace referencia a un sistema de reglas que debe ser aprehendido por la persona. Esto es: no se trata de la simple obediencia de reglas sino al entendimiento de estas dentro de un grupo social. De esta manera, a partir de la comprensión de la regla, Piaget estableció que el desarrollo moral en el niño va de la heteronomía a la autonomía (Ibid., p. 87): en la heteronomía lo bueno para el niño es lo que viene del adulto y las reglas se aplican y evalúan a partir de sus consecuencias y no de las intenciones (Ibid., p. 124); en la autonomía el niño entiende que las reglas son cooperativas y se pueden construir tanto como modificar. En este sentido, los hechos se juzgarán a partir de las intenciones, no tanto de las consecuencias; se trata de responsabilidad subjetiva, según el nombre que le asignó Piaget (Ibid., p. 135). Para el suizo, además, la heteronomía se basa en un respeto unilateral por la regla, mientras que sólo a través de la toma de perspectiva se desarrolla el pensamiento autónomo, el cual se caracteriza por la cooperación y el respeto mutuo por aquella. Así pues, la cooperación es el aspecto clave en el desarrollo moral, puesto que propicia la comprensión por la cual existen las reglas (Ibid., p. 164).

Con todo, aunque la teoría del desarrollo moral propuesta por Jean Piaget brindó una explicación de la génesis del pensamiento moral, no profundizó en este después de alcanzar el pensamiento lógico formal ni explicó la influencia que podía tener la familia ni la socialización en el discernimiento de las reglas (Payá, 1996). Aun así, es a partir de aquella propuesta piagetiana que Lawrence Kohlberg (Gibbs, 2003) amplió los estudios del desarrollo moral, con la diferencia de que no se centró en la observación del juego de los niños, sino que se interesó en los desequilibrios cognitivos³ que podían originar situaciones hipotéticas de conflicto moral, no solamente en con los infantes sino también con los adultos. En especial, el estadounidense (Ibid., p. 59) se interesó en conocer el razonamiento lógico de una persona cuando enfrenta situaciones moralmente problemáticas (e.g. conflictos de intereses entre derechos de diferentes personas), por lo que su método se apoya bastante en la toma de perspectiva que pueda realizar la persona estudiada. En ese sentido, Kohlberg estableció que los argumentos que desarrolla la persona resuelven el conflicto moral y que uno de los principales argumentos tiene que ver con la justicia (Ibid., p. 62).

En la teoría kohlbergiana del desarrollo moral se proponen tres niveles, cada uno con dos etapas: el primero de ellos



se denomina preconvencional y se caracteriza por la tendencia del niño a cumplir las expectativas sociales (Lapsley, 2006, p. 45): el segundo es el denominado convencional y se caracteriza por la interiorización de las normas, la identificación con ellas, la conformidad hacia las mismas y su empleo con relación a grupos sociales; el tercer nivel propuesto por Kohlberg es el postconvencional —máximo nivel al que puede llegar una persona—, en el cual se espera que se obre en función de principios teniendo al ser humano como fin en sí mismo (Ibid., p. 47).

A pesar del gran aporte teórico y metodológico hecho por Kohlberg en el estudio del desarrollo moral, su propuesta no está exenta de críticas; entre las principales que se le han hecho, se halla la falta de universalidad de los niveles postconvencionales, pues se ha encontrado que no todas las personas llegan hasta este, sin que el estadounidense sepa explicar por qué no lo logran. Ligado a esto, otra de las críticas más relevantes tiene que ver con el retroceso entre estadios que exhiben muchas personas, así como la ambigüedad para definir en muchos casos el estadio en

³ El desequilibrio cognitivo hace referencia a "una situación que confronta a dos valores... el equilibrio perdido debe restaurarse asimilando el problema o acomodándose el pensamiento para abordar la crisis e idear como resolver el conflicto identificado entre tales valores" (Zerpa, 2007, p. 146).



el que está, pues ante diversos dilemas morales pueden dar en una misma sesión respuestas de las etapas tres y cuatro, por ejemplo (Turiel, 2002, p. 107).

Por otra parte, se ha argüido significativamente en contra de la teoría de Kohlberg, y en general de las teorías estructuralistas, en razón de su falta de integración de elementos culturales no ligados a sociedades no occidentales y que tienen valores morales muy diferentes (Ibid., p. 186). De esta manera, por ejemplo, se ha observado que muchas personas de países no occidentales (e.g. India) puntuaban sistemáticamente bajo al enfrentar dilemas morales sin que esto significara que esas sociedades fueran más amorales que las occidentales, indicando con esto la existencia de variables no tomadas en cuenta y que influyen en el pensamiento moral (Ibid., p. 193).

Por tanto, a partir de esto las posteriores investigaciones y propuestas teóricas relacionadas con el desarrollo moral buscarían integrar factores contextuales y culturales en sus estudios. Al respecto, cabe mencionar que las teorías contextuales en desarrollo moral son aquellas que toman en cuenta factores situacionales, sociales y culturales para explicar el pensamiento y el actuar moral. Surgieron como respuesta a las diversas críticas realizadas a las

teorías estructuralistas que solo tomaban en cuenta los elementos cognitivos; sin embargo, si bien existen varias propuestas de este tipo (Gilligan, 1985; Markus y Kitiyan citados por Turiel, 2013; Smetana, 2006; Wainryb y Turiel, 1994), para el presente estudio se focalizó en el trabajo realizado durante varias décadas por Elliot Turiel, el cual hace parte de una teoría más amplia denominada teoría de los dominios, desde donde se ofrece una perspectiva integradora entre los elementos contextuales, el pensamiento y la práctica moral.

Elliot Turiel se define a sí mismo como un psicólogo evolucionista (Turiel, 2013), por que su foco de investigación ha sido principalmente el estudio del desarrollo moral en diferentes culturas. Realizó sus estudios de doctorado en psicología con Lawrence Kohlberg como mentor en la Universidad de Yale; en esta etapa estructuralista, Turiel estudió a profundidad la teoría de Piaget y tomó algunos elementos significativos que consideró bases para su ulterior propuesta. El primer elemento consistió en acoger una visión filosófica de moral tomada de Kant, en la cual postuló que una condición necesaria para el desarrollo moral era la autonomía del sujeto; esto es: para conocer el carácter moral de una persona es esencial observar cómo toma las propias decisiones (Clemente, 2004).

Tal idea kantiana estableció para Turiel el carácter universal de la moral. Por otra parte, Turiel difería de Piaget en que, si bien este pensaba que el desarrollo moral se daba gracias a la interacción social, no tomó en cuenta la influencia de la educación de los padres y mucho menos la influencia de la cultura. Por el contrario, Turiel considera que las prácticas culturales transmitidas principalmente por vía familiar inciden en la forma en que se establecen reglas y se comprende lo moral. Así las cosas, mientras hacía el mencionado doctorado en psicología, replicó varias veces el método de dilemas morales empleado por el suizo en tanto analizaba los datos obtenidos.

De otro lado, respecto a aquel trabajo Turiel reconocería el gran aporte que hizo Kohlberg para la psicología y para el estudio del desarrollo moral (Turiel, 2008), coincidiendo con él en que el pensamiento moral se construye a través de interacciones que van creando sistemas conceptuales cada vez más complejos y que van más allá de la infancia (Gibbs, 2003; Lapsley, 2006), llegando a indicar que el desarrollo moral también se sigue dando en la edad adulta.

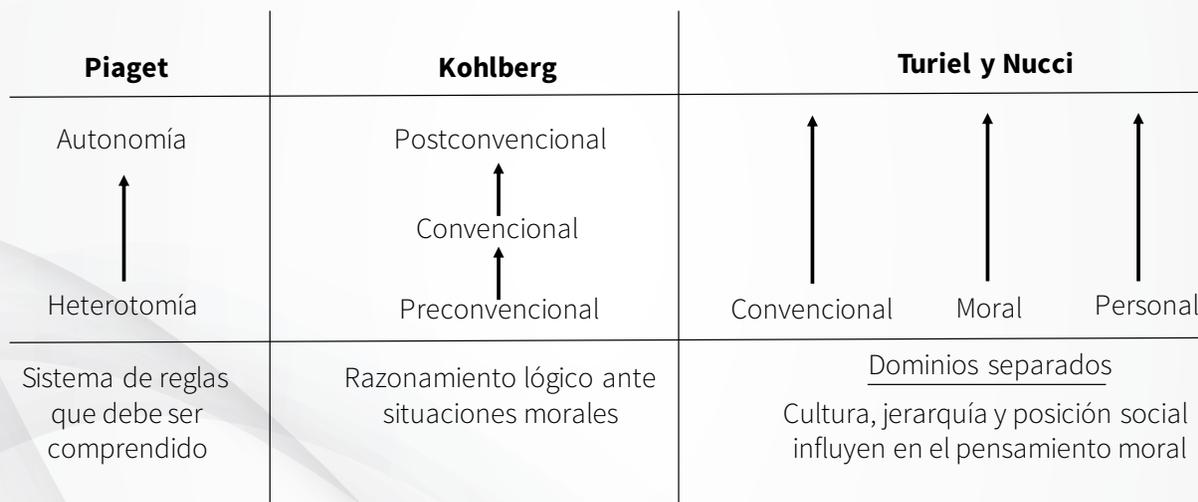
No obstante, el principal aporte de la teoría kohlbergiana al modelo que propondría luego Turiel estaría dado en relación con el estudio del desequilibrio cognitivo cuando dos o más valores se confrontan y la persona debe

resolver el conflicto (Gibbs, 2003, p. 62). Así, tal como en los momentos en que Kohlberg presentaba los dilemas morales a los sujetos de su investigación, se interesaba por conocer el razonamiento que hacía la persona al escoger uno u otro valor, Turiel adoptó después tal método para analizar situaciones contextuales y culturales. De igual forma, también observó que el razonamiento moral no guardaba coherencia con el actuar moral; la gente en general no piensa igual en todas las situaciones porque no tiene un razonamiento consistente (Turiel, 2002, p. 87), con lo que la moral se ve afectada por las experiencias del sujeto.

Con todo, Turiel coincide con las teorías estructuralistas en que el mecanismo del desarrollo moral es el desequilibrio cognitivo. Piaget (1977, p. 337) estudió el desequilibrio

cognitivo a través del juego y el establecimiento de reglas, interpretando la manera en que el niño pasa del pensamiento heterónimo al autónomo a través de la cooperación; Kohlberg estudió el desequilibrio cognitivo por medio de dilemas morales analizando el razonamiento moral que subyacía a la respuesta que la persona daba ante cada dilema (Turiel, 2008, p. 205); Turiel (2006), por su parte, determinó que el desequilibrio existe permanentemente en la cotidianidad de la persona, y estudió específicamente los desequilibrios cognitivos originados por las diferencias jerárquicas en cualquier cultura (e.g. diferencias en privilegios que poseen algunas culturas por cuestiones de sexo o recursos económicos). La figura 1 presenta un breve esquema del desarrollo moral desde las principales propuestas estructuralistas.

FIGURA. 1.
PRINCIPALES PROPUESTAS ESTRUCTURALISTAS SOBRE EL PENSAMIENTO MORAL



Fuente: elaboración propia del investigador

LA TEORÍA DE LOS DOMINIOS Y LA TEORÍA MORAL DE TURIEL

La teoría de los dominios la trabajó Turiel junto con Nucci (2009) para explicar la forma en que las personas ordenan y entienden los acontecimientos que viven (Goñi, 1989; Yáñez y Perdomo, 2009). Los dominios son estructuras preestablecidas que se ocupan de comprender la realidad social (Smetana, 2006). Al respecto, Turiel (1989) explica que: hay dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognitivas no sociales y que se construyen a través de las interacciones del individuo con el medio social. Además, el conocimiento social puede dividirse en dominios distintos. Es decir, no hay un sistema

central de conocimiento social, como a veces se ha dado a entender para la moralidad o la adopción de perspectivas. Por tanto, se propone que los juicios sociales del individuo no forman un sistema general unificado (p. 57)

De esta manera, si bien los dominios se basan en un sistema central de conocimiento social, cada uno brinda una perspectiva diferente a la forma de interpretar situaciones sociales. Es por esto que una misma persona puede tener de manera simultánea diferentes opiniones e interpretaciones de situaciones sociales. A propósito, conviene tener en cuenta que existen tres dominios principales: el moral que tiene que ver con la justicia y los derechos, el social-convencional que se encarga de la

comprensión de la organización social y el personal que hace referencia al conocimiento de sí mismo (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). Estos, aunque se desarrollan de manera autónoma, son interdependientes en cuanto dependen de una estructura cognitiva esencial (Turiel, 2013); esto es, procesos básicos como el desarrollo de la percepción, la toma de perspectiva, el desarrollo del lenguaje, entre otros. Además, cada dominio se genera a partir de las interacciones sociales, interpretando cada una lo ya experimentado por la persona (Smetana, 2006; Turiel, 1989). Con todo, la teoría de los dominios explica que no puede haber grandes desfases en el desarrollo entre estos, ya que están interrelacionados, dependen de las mismas interacciones sociales que haga la persona y de su proceso cognitivo general (Turiel, 2002, p. 96).

Por una parte, el dominio moral hace referencia a la percepción y aprehensión de reglas básicas que regulan las relaciones sociales y “está formado por juicios de carácter prescriptivo que inciden en las relaciones interpersonales, pero que no son arbitrarios ni uniformes —es decir, no dependen de convenciones—, sino que tienen pretensiones de universalidad” (Payá, 1996, p. 113). Tales reglas tienen que ver con la justicia (e.g. equidad en los privilegios y castigos), los derechos (e.g. no robarle algo a otra persona) y el bienestar (e.g. no pegarle al otro), no dependen de la cultura y son percibidas desde tempranas edades (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). De otro lado, el dominio social-convencional se caracteriza porque las normas que regulan las relaciones interpersonales son básicamente convenciones o acuerdos para regular comportamientos específicos de las personas, son dependientes de la cultura y pueden ser modificados (e.g. los rituales o la forma de dirigirse a determinadas personas) (Turiel, 2002 y 2006). Finalmente, el dominio personal tiene que ver con la autonomía de la persona y su libre elección para tomar decisiones sobre su propia vida (e.g. el tipo de peinado que se desea tener o la música que se desea escuchar) (Thornberg, 2010; Turiel, 2013).

La teoría de Elliot Turiel plantea que el desarrollo moral se da gracias al desequilibrio cognitivo generado por situaciones que producen conflicto en la persona. A diferencia de las teorías estructuralistas, el psicólogo norteamericano tomó muy en cuenta los factores culturales y contextuales en la resolución de estos desequilibrios al proponer que las personas analizaban las situaciones desde sus dominios morales, convencionales y personales; asimismo, que ellas tomaban una y otra decisión en su actuar moral según las circunstancias, personas involucradas y conocimientos. La evaluación moral se apoya en los supuestos informacionales (Clemente, 2004; Smetana, 2006), es decir, tal como su nombre lo indica, informaciones que afectan la evaluación

de la gravedad de una falta así como del castigo y que son dados por la cultura, la educación, las familias, por lo que hacen referencia a creencias sobre cómo funciona el mundo. Asimismo, Turiel propone que la comprensión de los acuerdos convencionales se da por niveles progresivos de desarrollo, mientras que la valoración de las situaciones morales se da desde una temprana edad, facilitada por reacciones emocionales tales como indignación, rabia, culpa y vergüenza. A partir de la evaluación moral, la persona establece unos criterios de juicio con los cuales procura coordinar la información proveniente de sus dominios moral, convencional y personal para tomar una decisión.

Además de todo esto, pero no menos importante, Turiel resalta la importancia que la influencia de las jerarquías sociales y relaciones de poder poseen a la hora de brindarle información a la persona sobre cómo manejar situaciones morales y convencionales. Cuando surgen conflictos entre normas que afectan el bienestar, la justicia o los derechos (e.g. hasta hace unas décadas en nuestro país, la subordinación legal de la mujer en muchos aspectos al hombre), estas se ven obligadas a resolver el desequilibrio cognitivo bien sea a través del acoplamiento a las reglas, o bien en la oposición a las mismas través de la resistencia y la subversión.

DISEÑO METODOLÓGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De manera general, la investigación consistió en conocer el modo en que docentes mujeres en formación establecen criterios para evaluar el comportamiento de los estudiantes en el aula de clases como correcto o incorrecto. Se asumió que sus experiencias con diferentes normas, en su vida familiar tanto como en su vida escolar —primaria y secundaria—, interactuarían con su formación universitaria y su ejercicio docente durante las prácticas profesionales. Así pues, la investigación fue llevada a cabo desde un paradigma interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues el interés estuvo orientado por conocer la comprensión que poseían las docentes en formación acerca de lo correcto e incorrecto, partiendo de sus experiencias de vida y de la interpretación de las faltas de comportamiento de sus alumnos durante las clases. Finalmente, el diseño implementado fue histórico-hermenéutico, puesto que se buscó encontrar el significado que las docentes en formación le otorgan a sus acciones cuando relatan los hechos (Packer, 1985).

PARTICIPANTES

La población que se estudió estuvo conformada por docentes en formación que se encontraban realizando

sus prácticas profesionales y hacen parte de la carrera de Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. La muestra estuvo compuesta por cinco estudiantes mujeres que estaban cursando noveno semestre. En relación a los alumnos que las docentes en formación orientaban, se restringió el estudio a niños de primaria de diferentes colegios tanto públicos como privados. Se aclara que las participantes autorizaron emplear sus nombres de pila para el análisis y publicación de los resultados.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Debido a que el interés de la investigación fue conocer las experiencias de las docentes en formación con las normas tanto en su vida personal como profesional, se plantearon 4 categorías de análisis, a saber: (1) experiencias con el cumplimiento de normas en la familia, (2) experiencias con el cumplimiento de normas en su propia formación

escolar en primaria y bachillerato, (3) formación profesional recibida en la universidad en lo referente a las normas escolares y (4) experiencia de aplicación de normas de ellas mismas en su ejercicio docente. Tales categorías fueron propuestas por el investigador, ya que los grupos básicos de socialización —familia y escuela— brindan una importante experiencia en lo referente a la normatización del comportamiento, y esto se puede contrastar con lo aprendido en la formación universitaria así como en la práctica profesional, donde cada docente reflexionará sobre la forma más adecuada de normatizar a niños de primaria. Por ello, a partir de estas categorías se definieron las reglas de asignación para organizar las narraciones de las participantes. La tabla 1 presenta los criterios con los cuales se seleccionaron los apartes más significativos del discurso de cada una de ellas.

TABLA 1.
REGLAS DE ASIGNACIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS

	Categorías	Definición	Reglas de asignación
Experiencia personal	Familia	Hace referencia a la experiencia con las normas con la familia cuando era niño o adolescente	<ol style="list-style-type: none"> 1. La participante expresa normas establecidas por los padres u otros familiares que debió cumplir durante una época. 2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, avisar siempre a los padres cuando llegaba del colegio. 3. La participante comenta situaciones de conflicto con los padres u otras figuras de autoridad indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento
	Escuela	Hace referencia a la experiencia con las normas cuando era estudiante de educación básica o media en el contexto del colegio	<ol style="list-style-type: none"> 1. La participante expresa normas establecidas en el colegio 2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, ponerse de pie cada vez que entra el docente al salón 3. La participante comenta situaciones de conflicto en el colegio indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento
Experiencia profesional	Formación docente	Hace referencia a los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. La participante refiere conocimientos puntuales relacionados con su formación docente en lo concerniente al manejo de grupos y organización de la clase – teóricos pedagógicos disciplinar, curricular,
	Ejercicio docente	Hace referencia a la experiencia con la aplicación de normas en la práctica docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reportes que realiza la participante sobre la forma en que regula el comportamiento de los alumnos a su cargo en el aula de clase 2. El entrevistador identifica en el lenguaje del participante elementos que indican normatización de los comportamientos de los estudiantes que tiene a su cargo durante la práctica profesional

Fuente: elaboración propia del investigador

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recolectar la información se sugirió el procedimiento de grupos focales y técnica de relatos de vida, con el fin de permitir que las docentes en formación narrarán los sucesos impactantes en su vida relacionados con el cumplimiento e incumplimiento de normas, tanto como frente a su aplicación durante las prácticas profesionales, lo cual refleja su pensamiento moral. Así las cosas, para el desarrollo de los grupos focales se empleó la propuesta hecha por Mella (2000), con propósitos y temas definidos para cada una de las sesiones. En ese sentido, los grupos focales se caracterizaron por ser flexibles en las preguntas con el fin de ampliar el rango de información que se podía obtener. Con todo, se realizaron tres grupos focales para realizar el análisis de contenido, en los que se indagó lo siguiente:

- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento de normas a nivel familiar
- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento durante su época escolar
- Experiencia personal en el establecimiento y cumplimiento de normas como docentes

Los grupos focales se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2015, con una duración promedio de dos horas cada uno e intervalos de tiempo de 15 días.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez realizados los grupos focales, cada sesión fue transcrita y comentada según observaciones de carácter situacional —ruidos o distracciones— y emocional —si había llanto o risa—. Enseguida, se extrajeron los apartes más relevantes para la investigación, estableciendo como criterios de codificación la experiencia personal y profesional con las normas. Frente a la primera se analizaron las respuestas en función a experiencias personales o escolares. En cuanto a la segunda, se examinó la formación profesional docente en relación a la experiencia con los estudiantes de primaria durante la práctica profesional. De esta manera, una vez fueron codificadas las intervenciones de las participantes se procedió a agruparlas por las categorías propuestas y a contrastarlas con lo postulado en la teoría moral de Elliot Turiel; esto es, las narraciones de las docentes en formación se examinaron de acuerdo a la presencia de desequilibrios cognitivos hallados al enfrentar situaciones convencionales con implicaciones morales, así como también desde la construcción y desarrollo de los dominios moral, convencional y personal (Yáñez y Perdomo, 2009), lo que implicó la comprensión de las

normas convencionales —generadas por acuerdos— y morales —que tienen que ver con el bienestar, la justicia y los derechos. De igual forma, varias de las narraciones de las participantes se entienden desde las prácticas culturales que les fueron transmitidas por sus padres o docentes en la época escolar.

RESULTADOS

Categoría personal - familia

En la categoría de familia se encontraron temas relacionados con la autoridad para establecer normas e imponer castigos, con las expectativas puestas en relación al comportamiento esperado y discriminando de lo que se considera correcto de lo incorrecto. En los relatos de las participantes los padres se apoyaban en su autoridad para exigir conductas relacionadas con el cumplimiento de expectativas sociales. El relato de “Lina” ejemplifica este punto: “[...] mi padre me enseñó dos cosas: —mire usted debe llegar a esta hora—, la puntualidad, y tiene que cumplir ciertas cosas, —mientras usted viva bajo el techo de esta casa se hace lo que yo diga—. En este caso se puede contemplar cómo la norma de la casa es impuesta sin mayores explicaciones y se exige el cumplimiento de la misma independiente de su validez o no. Se trata de situaciones en donde la norma convencional se apoya en la autoridad del padre y se acepta como tal. Enseguida Lina dirá, ahora sobre expectativas, que [...] cuando se es hija única los papás están encima de uno, y siempre va a ser así, y siempre va ser uno el ejemplo. —Usted tiene que sobresalir—. Entonces yo no puedo fallar... para mí es traumático: no puedo fallar... Entonces no puedo desfallecer en eso”.

En este relato la participante Lina expresa que las expectativas familiares fueron bastante demandantes emocionalmente, pero que con el arribo a la adultez terminó aceptando que las normas, aunque impuestas, buscaban prevenir daños; es decir, la norma se aceptó por entender que era necesaria para el buen funcionamiento familiar, el logro de objetivos y la prevención de riesgos. Tales situaciones, al ser reconocidas por ella, se integraron en su razonamiento moral.

Otro aspecto significativo de la influencia de la familia en el desarrollo del pensamiento moral de las docentes en formación, tiene que ver con las expectativas en relación con el comportamiento deseado. La educación en valores, tradiciones y creencias tiene un especial significado en el razonamiento moral. Smetana (2006) indicaba que los supuestos informacionales son datos o creencias que afectan la evaluación de una situación. A propósito, enseguida se presentan algunos fragmentos relatados



por las participantes en relación a este tema. Lorena, por ejemplo, reflexiona acerca de cómo la transmisión cultural de valores puede darse diferencialmente si viene de los padres o de otros pares como los hermanos. También, la docente en formación obtiene diferentes informaciones de otros grupos sociales, obligándola a decidir qué es lo correcto o no de las prácticas inculcadas:

Según la biblia —afirma— la mujer no puede usar prenda del hombre, que serían los pantalones, que los aretes, nada de esas cosas; pero me gusta mucho escuchar cuando hablan de Dios y todas esas cosas, entonces yo me quedo con lo..., no con lo que se acomode en mi vida, sino con lo que yo creo realmente es necesario para mí, porque usar pantalones no me hace pecadora. ¿De qué me sirve a mí ir con una falda larga y estar criticando algo malo de todo mundo?.

En el relato se observa que la iglesia cristiana a la que asiste Lorena tiene un valor instaurado —las mujeres no deben usar pantalones—, pero ella no lo aplica, indicando que reestructura el valor cultural a partir de la forma en que la amplía su perspectiva. Se consta entonces el supuesto informacional que indica Turiel (Smetana, 2006) para evaluar situaciones, pues en este caso la docente en formación explica que no está de acuerdo con una convención ligada a expectativas sociales. Y continúa diciendo: “A mí me fascina bailar y eso en la iglesia no está bien visto porque eso es rendirle culto al demonio. Para ellos divertirse es en la presencia de Dios”. Como se puede

observar, Lorena va en contra de otro valor instaurado por la iglesia cristiana a la que asiste —bailar y divertirse solamente en su propia congregación—. De esta manera, cuando una práctica se considera injusta o arbitraria se presentan episodios de resistencia, como se evidencia en la decisión de Lorena de bailar cuando lo desee, a pesar de los argumentos de la iglesia cristiana a la que asiste. Además, va a proseguir narrando:

Todo ese tipo de cosas no considero que sean necesarias para uno vivir la vida plena y ser feliz... yo comparto mucho del cristianismo, pero también muchas cosas de la iglesia católica. Entonces desde que tengo 6 años, mi mamá es cristiana, entonces a mí nunca me dejaron usar el pantalón, los aretes. Cuando llegué a Bogotá, mis hermanas no son cristianas, entonces que el arete, que el piercing, que póngase el pantalón... uno ve de verdad que no es necesario cumplir con todo ese tipo de cosas para agradecerle a Dios... me quedo con lo bueno de las dos.

Lorena fue educada por su familia para seguir unas prácticas culturales asociadas a creencias religiosas; no obstante, varias personas significativas para ella realizaban prácticas que se contradecían entre sí. Así, en su propia familia había prácticas tanto católicas como cristianas, las cuales ella asumía por sumisión a la autoridad; pero luego, al venir a vivir a Bogotá encontró que las hermanas no son practicantes del cristianismo y, por ende, no guían su forma de vestir o de ser a tales creencias. Es a este tipo de situación a la que Turiel

denomina coordinación de dominios (1989), pues se trata de un caso en el que la docente en formación manifiesta un conflicto al tener que coordinar una información que se le presentaba como inmoral —bailar fuera de la iglesia—, una información convencional —vestirse a la moda— y una información personal —bailar por gusto, enfrentando además unas expectativas por cumplir y la información cultural transmitida a través de su familia y amigos, lo cual no le permitía identificarse con un solo comportamiento; frente a ello, la participante optó por razonar sobre estas prácticas, desligarlas de cualquier interpretación moral y asumirlas como una información convencional que ella autónomamente cumpliría en los contextos y momentos que considerara apropiados, privilegiando así su dominio personal. Turiel (1989) explica que en la coordinación de dominios la persona busca maximizar los beneficios en cada uno de estos, situación que Lorena ejemplifica claramente.

Pero, además de lo anterior, la imagen que los padres tenían de la participante se constituye una de las principales fuentes de expectativa: consideran importante mantener un buen nombre y ser un ejemplo para los demás; esta imagen se volvió criterio de juicio fundamental transmitido por los padres a las participantes, con el fin de regular su comportamiento. Lina presenta el relato más representativo: “Mi papá me decía: —no es que yo sea machista, pero yo como hija la quiero integral, tiene que ser una mujer integral con sus cosas y tiene que ser consecuente con lo que usted hace—”.

El criterio de juicio indica los argumentos para establecer la gravedad de alguna falta y si es moral o convencional (Clemente, 2004). En este apartado se puede constatar cómo el padre de la docente en formación influye en su forma de actuar al hacer énfasis en la importancia de cuidar su imagen, más cuando se es mujer. En la narración, Lina explicó que cuidar la imagen hace referencia, por ejemplo, a no ser vista bebiendo alcohol. El criterio de juicio del padre de Lina, según la teoría de Turiel, indica que coloca al mismo nivel de falta moral el no cumplimiento de esta convención. Tal indicación, con todo, permanece muy latente en el criterio de juicio de Lina cuando ejerce su labor docente, así como en su razonamiento frente a lo que considera correcto e incorrecto de su propio comportamiento.

Categoría personal - escuela

Con relación a las vivencias durante la época escolar se encontró que las experiencias, tanto negativas como positivas, marcaron significativamente y de forma emocional a las participantes. Las docentes en formación durante su propia vida escolar tuvieron experiencias

que les permitieron establecer nuevos criterios de juicio respecto a los comportamientos correctos e incorrectos. Por ejemplo, todas las docentes en formación reportaron episodios bastante negativos de profesores que les pegaban, les generaban temores o las humillaban; este tipo de castigos generaron en ellas un desequilibrio cognitivo moral al originar reflexiones sobre lo que se considera correcto o incorrecto en el comportamiento de un docente. Así pues, las experiencias escolares con el castigo marcaron episodios significativos en la reflexión sobre el actuar de una figura de autoridad. A propósito, cuenta Lina:

[...] había una profesora, Fanny, ella dictaba matemáticas y el que no supiera (las respuestas) su coscorrón en la cabeza. Era un coscorrón que nos dejaba doliendo la cabeza y nosotros, pues para el adulto eso era normal y era aceptable en una escuela, nosotros nunca dijimos nada... siempre nos pegaba a todos”.

En su relato se puede percibir que algunas prácticas como golpear a un alumno para que aprenda vienen arraigadas en ciertos docentes y, puesto que son figuras de autoridad, los niños veían ese comportamiento como normal, aunque les implicaba bastante dolor. Es llamativo en este caso porque Lina, en otros apartados de los grupos focales, expresaba que ninguno de sus padres ni nadie más en su familia la castigaban físicamente, mientras que esta docente si le pegaba y ellos hace que ella exprese que esa es una práctica normal del adulto. Tal como lo indicaba Elliot Turiel (2013, p. 18): existen prácticas culturales que institucionalizan injusticias y en este caso la cultura en los colegios de las participantes aceptaba el castigo físico a los alumnos. Algo semejante fue narrado por Maira sobre una situación donde no solo hay maltrato físico sino también psicológico a través de prácticas de burla y temor al estudiante:

[...] yo estaba en segundo de primaria y había una profesora que me pegaba... la señora tenía también en el salón a su hija y si nosotros nos juntábamos con ella nos pegaba, que porque a ella no le gustaba que nosotros nos juntáramos con ella.

Aquí se constata una situación de desigualdad, ya que evidentemente la figura de autoridad que es la docente establece una inequidad entre las mismas compañeras de clase de forma arbitraria (Turiel, 2002). En este caso la desigualdad surge por la relación madre-hija, haciendo que los criterios de juicio de la docente sobre lo correcto e incorrecto del comportamiento de las otras niñas se vieran afectados por esta relación filial. “[...] ella — continúa Maira— nos decía: -si ustedes le cuentan a su

mamá entonces la voy (a la mamá) a encerrar en un cuarto oscuro lleno de serpientes...-. O sea, la señora nos metía bastante miedo...". Su profesora normatiza el miedo y la amenaza, infundiendo en las estudiantes el temor a que su propia mamá fuera a ser lastimada —afectación al bienestar—. Para Turiel (1989) la jerarquía superior puede determinar lo que es correcto e incorrecto, situación que se hace palpable en la actitud amenazante de la profesora por medio de la cual indica que es correcto mentirles a los padres por el simple hecho de que ella así lo ordena.

Asimismo, se evidencia una situación de desequilibrio cognitivo en las estudiantes al tener que mentirles a los padres —falta convencional— con tal de salvaguardar su bienestar —evitar una falta moral. Una vez más, es la narración de otra de las participantes, Alejandra, la que ilustra cómo los castigos que atentan contra el bienestar de los estudiantes les han servido a las docentes en formación como un criterio de juicio para regular su propio comportamiento en el aula de clase:

[...] fue una experiencia muy mala, muy desagradable para mí y considero que, para la gran mayoría de mis compañeros, todos teníamos que entrar al salón así (realiza la postura corporal) derechos... la profesora tenía un bastón y cuando quería llamarnos la atención, el bastonazo detrás de uno en la pierna, en la espalda y derechita. Era una hora de clase, pero era eterna... Es ¡terrible! Y a mí eso me marcó, pero terriblemente... Es que yo no quiero... a mí no me funcionó, yo no aprendí de ese modo pues seguramente ellos (sus propios alumnos) tampoco van a aprender, entonces quiero que sea diferente.

Sus palabras denotan cómo se generaban diferentes consecuencias negativas ante el no cumplimiento de unas normas convencionales que, a la postre, derivaban en estrés psicológico; de igual forma, queda claro que la participante no quiere ser de este tipo de docentes, sino que quiere cambiar las cosas —indicando que es una práctica que no se puede repetir ni aceptar. También se hace manifiesto cómo se empiezan a interpretar las normas convencionales a partir de las propias experiencias y en función de las motivaciones por las que existen dichas normas, siendo perceptible la diferencia clave con las morales que no son susceptibles a interpretación.

Aunque Alejandra en su relato indica que se acoplaba a la situación, su posterior análisis exhibe lo que Turiel (2002) indica como una situación de resistencia, la cual ocurre cuando no se está de acuerdo con las prácticas culturales y se hacen comportamientos contrarios a lo indicado o se hace lo posible por cambiar la práctica que se considera

injusta. Es así que ella expresa su resistencia al indicar que no va a repetir ese tipo de prácticas que afectan el aprendizaje.

De estos relatos es posible colegir que algunos profesores de bachillerato de las participantes vulneraron sus derechos al interpretar exageradamente unas faltas o amparados en su figura de autoridad. Tales situaciones se constituyen como claros ejemplos de desequilibrios cognitivos, debido a que las participantes tuvieron que coordinar sus propios dominios a partir de lo que vivían y privilegiar lo que indicaba el docente —dominio convencional— sobre su propia indignación —dominio moral— y deseos personales —dominio personal (Turiel, 1989; Nucci y Turiel, 2009).

Categoría profesional – formación y ejercicio docente

El tema de la autoridad y la amistad fue uno de los que más debate generó, puesto que incumbía directamente las concepciones de las docentes en tres aspectos principales: en el ejercicio de su labor docente, en sus conocimientos académicos y en sus propias creencias al respecto. Precisamente, el siguiente relato de Lorena ilustra la forma en que las docentes en formación asumen la autoridad frente a sus alumnos y sus porqués:

[...] ¿que cómo yo me presento con mis niños?, pues yo me presento de las dos formas de verdad (hace referencia si como autoridad o como amiga), depende del momento, el día, a veces me presento como la profesora que tiene cierto poder o en algunos momentos me presento como esa amiga, pero no sé si afortunada o desafortunadamente para los niños así uno se presente como una amiga ellos saben que la profesora tiene la autoridad, porque cuando ellos están tan chiquitos a ellos todo el mundo los manda".

La narración da cuenta de que el solo hecho de ser docente es condición suficiente para ejercer la autoridad entre sus estudiantes y así poder dirigir al grupo en las diferentes actividades planeadas; así, esta asume cierta autoridad gracias a la convención, y solo debe ejercerla. Turiel (2006) expresa que en este tipo de situaciones la autoridad tiene que ver con el establecimiento de jerarquías que se han mantenido culturalmente. Por el contrario, cuando la autoridad se concibe como una serie de comportamientos impuestos a través del miedo y el castigo, la manera en que la docente en formación asuma el rol variará significativamente según su aceptación o rechazo a la concepción jerárquica como algo negativo. Justamente, los relatos de Alejandra ilustran esta concepción aversiva de autoridad por parte de docentes: [...] las profes titulares cuando ven que ya están muy

cansones ellas los gritan y los regañan. Y yo veo las cosas desde 2 perspectivas, amablemente ellas quieren controlar la clase para que yo pueda seguir instruyendo, pero por otra, uno, me quitan la autoridad a mi como profe, de que estoy dando la clase, pero están como cohibiendo al niño en su naturaleza, en déjenme ser feliz como soy yo ¿no? Me pone a pensar... hasta qué punto yo puedo hacer algo, o como les voy a decir a las profes (titulares) ¡no, dejémoslos! Ellos aprenden así... Entonces digamos que en esa interacción trato de ser muy como a la par, que la profe no es la autoridad y que no me puedo acercar a ella porque me va regañar, quiero que me miren con la amistad que uno debe entablar con sus estudiantes.

Se hace evidente el modo en que Alejandra comienza a plantearse un desequilibrio cognitivo entendido desde la teoría de Turiel (1989) como una inconformidad ante algo que no comparte, específicamente en lo que refiere a regañar a los niños por estar inquietos en clase. Para ella lo contrario a la autoridad es la amistad, y por eso expresa varias veces que ella desea ser una docente diferente que no emplee su figura autoritaria como forma de enseñanza; su intención es aún más clara en el siguiente apartado:

[...] cuando yo veo un profe que me da como esa confianza, como esa amistad, entonces me funciona la cosa, en cambio ese profe que yo lo veo tan utilitario es

como el allá y yo acá, es complicado porque hay otros factores que van a interferir y uno no va aprender, uno no va tener la misma motivación por más que el profe sea muy amable, sino que él genera su barrera y usted es el estudiante yo estoy aquí, y eso a estas alturas, en pleno siglo XXI que la educación debe ser cambiada uno todavía encuentra esa clase de profes y yo quiero cambiarla”.

En el fondo, se resiste a aceptar que el distanciamiento entre docentes y alumnos por su posición jerárquica sea aceptado hoy en día, pues considera que esto afecta el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la posición de establecer relaciones de amistad con los alumnos que ella expresa no fue compartida por otras participantes de los grupos focales, principalmente porque percibían que la amistad con los alumnos le resta autoridad al docente, afectando el respeto y el buen funcionamiento de la clase. El relato de Nathaly ejemplifica esta perspectiva:

[...] yo no considero que nosotros tenemos que ser amigos de los estudiantes, porque ellos abusan de esa “amistad”. Yo me consideraba con ellos, como una guía, como una consejera, mas no una amiga, porque pues cuando yo llegue al colegio, el coordinador de disciplina me dijo -usted tiene que poner una barrera en donde usted es la profesora y ellos son los estudiantes, porque a veces abusan de eso-.



Esta docente pone de relieve un claro ejemplo de cómo un coordinador establece un patrón de comportamiento que considera correcto y apropiado a una persona nueva en el cargo; según la teoría moral de Turiel (2002) esta es una práctica en la cual una figura de autoridad determina qué se considera una falta y qué tan grave es. De esta manera, se empieza a evidenciar el modo en que cada docente en formación tiene su propia comprensión sobre la figura autoritaria y la amistad. En las docentes en formación estos conceptos se pueden ver afectados por las experiencias previas de interacciones amistosas con sus propios maestros. De igual forma, un aspecto fundamental es que se observa un temor por cometer actos injustos con sus alumnos y repetir las mismas experiencias que ellas vivieron durante su época escolar. Así parece mostrarlo el relato de Lina:

[...] uno va a mirar cómo está manejando esa autoridad si de manera positiva o de manera negativa... ellos son niños que de una u otra forma necesitan una guía, ya no lo veo más como por interés sino como guía, un profe que les esté guiando. Somos profes, pero también somos seres humanos, pero hágannoslo saber si estamos abusando de esa autoridad- porque a veces la autoridad se puede de pronto mal interpretar, ¿Si? Y la idea es que los estudiantes no la mal interpreten porque a veces, ellos mal interpretan la autoridad de uno, entonces la idea es como hacerles comprender que es la autoridad, porque hay muchos tipos de autoridad, entonces como en ese momento hacerles entender de qué se trata esa autoridad, de forma amable, de forma común y corriente, como le gustaría a uno que le dijeran las cosas.

Esta narración presenta el mayor desequilibrio cognitivo en torno al ejercicio de la autoridad: el posible abuso de poder por parte del docente. Por las vivencias durante su época escolar, las docentes en formación evitan generar comportamientos agresivos como aplicar castigos severos, humillar al alumno o infundir miedo como forma de ejercer la autoridad. Así, analizado desde la teoría de los dominios, el manejo de la autoridad es una situación convencional con implicaciones morales (Nucci y Turiel, 2009), porque debido a sus experiencias previas para las docentes en formación el ejercicio de la autoridad se asocia con prácticas que afectan el bienestar —castigos severos—, la justicia —tomar decisiones abusivas contra los alumnos— y los derechos —privarlos de beneficios adquiridos por su condición de alumno—. Además, las docentes en formación no son ajenas a presentar reacciones emocionales cuando presencian situaciones que vulneran sus derechos, el de los alumnos u otro tipo de hechos que las indignan y representan desafíos a su autoridad. En los siguientes apartados se podrá



contemplar cómo ellas pueden hacer uso de estrategias aversivas como el regaño, el castigo físico e incluso la humillación, pese a que estos fueron aspectos que previamente criticaron. Lo ilustra Nathaly:

[...] ese niño es el demonio de verdad, le pegaba a todo el mundo, se subía en los puestos, o sea yo odiaba entrar a ese curso por ese niño, entonces un día ese niño provocó a otro compañero y se empezaron a pelear, entonces pues yo intervení (sic) y dije: -bueno ¡ya! ¡Cálmese! ¡Qué le pasa! - (hace la dramatización poniendo voz firme y mirando seriamente), y el niño se exaltó tanto que me pego... uy yo cogí ese chino del brazo y lo saque del salón, pero bruscamente y le decía: -sabe que hermano me tiene mamada, si no se larga usted me largo yo- y lo dejé fuera del salón.

Esta situación es presentada, ante la evidente ineffectividad de las medidas convencionales, la participante asumió que la única forma de retomar el control era vulnerarle momentáneamente su integridad —cogerlo bruscamente— y amenazarlo. Por tanto, esta es una situación de desequilibrio cognitivo que la docente resolvió minimizando las consecuencias morales en favor de reacomodar el control convencional del aula de clase. Turiel (1989) indica que las personas buscan maximizar los beneficios en los diferentes dominios, lo que explica por qué en ocasiones se obra de manera diferente a como se piensa. En este caso, aunque Nathaly recurrió a una agresión física, no implica que sus concepciones morales hayan cambiado o que su comportamiento no se siga guiando por los mismos.

Las prácticas profesionales de las docentes en formación son consideradas como espacios que, además de servir para aplicar sus conocimientos, les brinda muchas situaciones de reflexión, análisis y evaluación del comportamiento de sus alumnos, así como del propio en general. De esta manera, el desarrollo del pensamiento moral en las docentes en formación sigue dándose durante sus prácticas profesionales y en interacción con sus propios estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos se analizaron a partir de la teoría moral de Elliot Turiel, para quien la moral posee un desarrollo independiente al que se le da a las normas convencionales o personales (Turiel, 2013, p. 28). Por tanto, enseguida se discutirán de manera muy general los principales hallazgos relacionados a los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes

en formación a la hora de afrontar situaciones con implicaciones morales, ante todo durante sus prácticas profesionales.

Las relaciones familiares son un primer elemento importante en el pensamiento moral del docente en formación, toda vez que los padres son las primeras personas que le enseñan lo que es un comportamiento correcto e incorrecto. Las participantes en el estudio reportaron cómo aquellos iban regulando su comportamiento a través de las normas que les imponían, explicando las razones de tales normas y castigándolas de maneras diversas ante su incumplimiento.

Los padres imponían las normas por autoridad y no diferenciaban entre normas morales y normas convencionales, pero esto no implicaba que las participantes pudieran distinguir entre un dominio moral y convencional, pues lo hacían por medio del tipo de castigo que recibían al considerarlo adecuado, educativo, exagerado o agresivo según la falta cometida. Tales experiencias familiares se vieron reflejadas en el razonamiento moral de las docentes en formación específicamente en dos situaciones: una hace referencia a los momentos en que expresaban sus creencias sobre las causas del comportamiento de sus alumnos —atribuyéndoles una mala crianza por parte de los mismos padres—, mientras que la otra tuvo que ver con el cuidado de la imagen y más por el hecho de ser mujeres —algo que los padres les inculcaron desde pequeñas—.

Los contextos familiares se comprenden desde la teoría moral de Turiel como supuestos informacionales culturalmente transmitidos (Clemente, 2004, párr.2), pues los padres hacían hincapié en guardar cierta compostura y aceptaban o no ciertos comportamientos cuando eran niñas por el hecho de ser mujer. De esta forma, en el momento en que están realizando sus prácticas profesionales las docentes emplean el mismo discurso para regular su comportamiento y cuidar su imagen.

De otro lado, la relación con sus profesores durante la época escolar constituye otro factor que influye en el pensamiento moral de las docentes en formación. Así, se resaltan las vivencias negativas como los castigos recibidos y los abusos de autoridad por parte de algunos profesores; los castigos físicos, humillantes y abusivos generaron un gran impacto emocional en las docentes, llevándolas a cuestionar las razones por las que una figura de autoridad podía cometer actos de esas características. Estas situaciones sentaron las bases para entender que las reglas convencionales son diferentes a las morales, con lo que fue asumido que el incumplimiento de una



falta convencional no justifica un abuso de autoridad que llegue al daño físico del alumno, pérdida de sus derechos o trato injusto con relación a los demás.

En un sentido semejante, al relatar las participantes su experiencia como docentes, se observa el marcado impacto que tienen las vivencias escolares en su forma de actuar. Así las cosas, ellas evitan al máximo realizar comportamientos que maltraten física o psicológicamente a sus alumnos, procuran emplear el diálogo para corregir comportamientos y tienen a sus propios profesores

abusivos como modelos del tipo de docente que no quieren llegar a ser. Esta situación de angustia por obrar de manera injusta genera las mayores reflexiones morales sobre la concepción y manejo de la autoridad, la comprensión del tipo de relación que deben establecer con los alumnos y el manejo de sus emociones. Desde la teoría moral de Turiel esta situación se relaciona con la jerarquía (Turiel, 2002, p. 200), puesto que las personas que están en posiciones superiores pueden, gracias a su poder, establecer qué es lo correcto y lo incorrecto para así proceder a castigar o premiar tales comportamientos. Es claro: cuando las docentes en formación eran estudiantes escolares estaban en la parte inferior de la jerarquía y sufrieron prácticas injustas; y ahora que son docentes y están en la parte superior de tal jerarquía, se sienten preocupadas por llegar a actuar de esa misma forma.

El manejo de la autoridad en el aula las enfrenta a situaciones que deben resolver y que, por tanto, generan los principales desequilibrios cognitivos relacionados con el comportamiento moral; esto es, el empleo de prácticas abusivas —grita, amenazar y castigar físicamente— para controlar la conducta de los alumnos y mantener el control de la clase. Frente a esto, la teoría moral de Turiel dirá que cuando una persona experimenta desequilibrios cognitivos está básicamente en un conflicto porque busca beneficios en todos sus dominios —moral, convencional y personal— (Turiel, 2002, p. 193). El pensar moral de una forma —“no debo gritar a mis alumnos” — y el actuar convencional de otra —gritarlos para reestablecer la disciplina— no es visto como una contradicción sino que, en ocasiones, es considerado como necesario actuar de forma diferente a como se piensa, con el propósito de restablecer la disciplina, cuidando eso sí de que este actuar sea esporádico y lo menos agresivo posible.

Otro aspecto importante del pensamiento moral de las docentes en formación tiene que ver con el tipo de relación que consideran se debe establecer con los alumnos; de este modo, las participantes debatieron sobre dos extremos de este aspecto: un extremo refiere a aceptar relaciones de amistad con ellos para generar así más confianza y mejorar con ello el diálogo; el otro extremo tiene que ver con no tener ningún tipo de amistad con los estudiantes para mantener la autoridad, evitar tratos irrespetuosos y malentendidos. La disyuntiva del tipo de relación que entablar con un alumno se justifica en las informaciones que tienen las docentes en formación respecto a sus propias experiencias de amistad, por conocimientos académicos y por instrucciones de figuras de autoridad. Tales supuestos informacionales le ofrecen a una docente en formación cierto punto de partida desde el cual analizar un problema y justificar su acción frente a él.

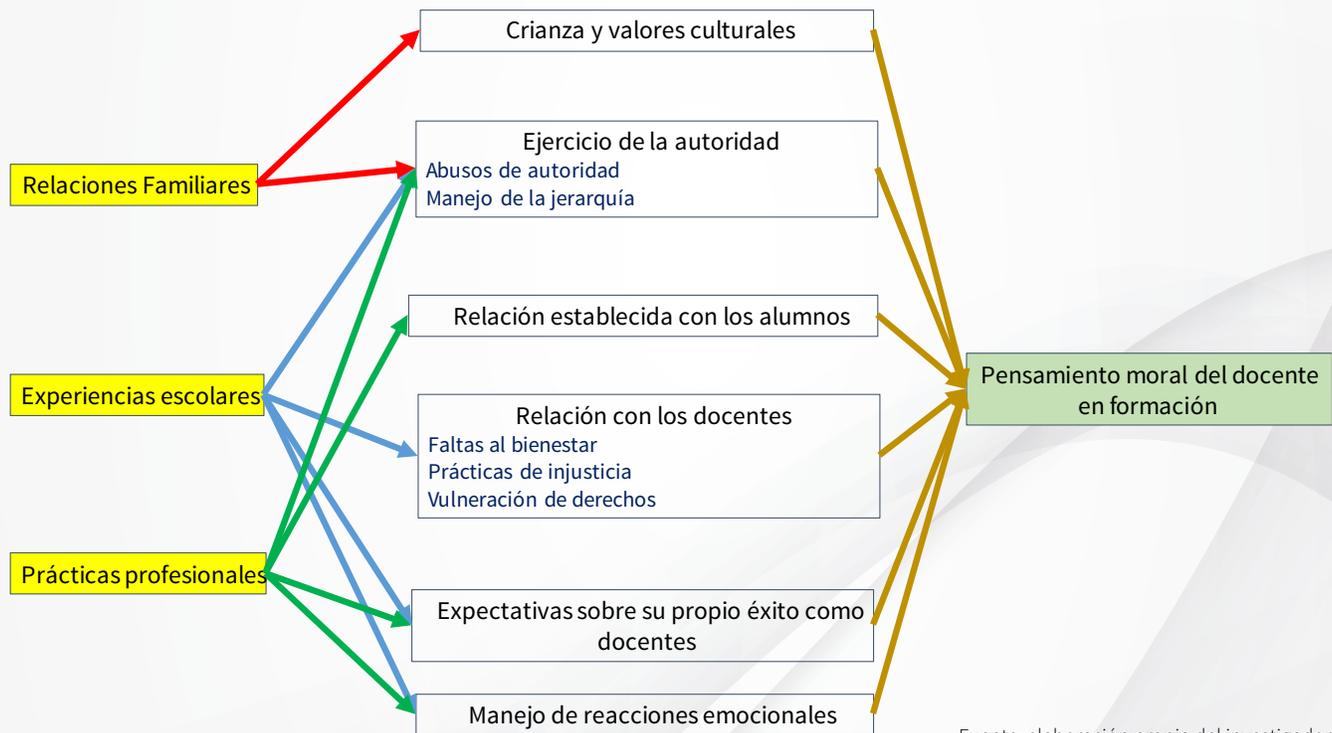
Un último componente contemplado tiene que ver con el manejo de emociones en situaciones estresantes. Turiel (2006, p. 25)) indicaba que las reacciones emocionales permiten a la persona identificar de manera rápida, automática e intuitiva cuando una situación tenía implicaciones morales. En el estudio realizado, se constata que reacciones como la indignación al describir situaciones traumáticas a lo largo de su vida, también estaban asociadas a eventos con implicaciones morales —daño, injusticia, pérdida de derechos—. De tal manera que las reacciones emocionales fuertes pueden originar actuaciones impulsivas a la hora de resolver un problema con los alumnos, haciendo que las docentes exhiban comportamientos agresivos, que luego habrán de derivar en crisis por el desequilibrio cognitivo entre el pensar y el actuar moral.

En general, entre los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes en formación, se encontraron:

1. Valores culturales transmitidos por la familia.
2. Expectativas del docente en formación sobre su propio comportamiento (éxito docente).
3. Forma de ejercer la autoridad.
4. Experiencias en el colegio con los propios profesores.
5. Tipo de relación que se establecerá con sus propios alumnos.
6. Forma de manejar sus propias reacciones emocionales.

La figura 2 presenta un modelo propuesto a partir de los resultados obtenidos.

FIGURA 2.
MODELO DE LOS COMPONENTES PRINCIPALES PROPUESTOS
EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN



La presente investigación también permitió percibir que el pensamiento y la acción moral no son consistentes a partir de la edad adulta, como lo proponen varias teorías morales; por el contrario, ambas cosas se caracterizan por su inconsistencia, toda vez que implica la búsqueda de equilibrio de beneficios entre los dominios moral, convencional y personal. Las expectativas sociales —e incluso académicas— presumen que al llegar a cierto nivel de desarrollo cognitivo se presenta una estabilidad en la forma en que se asumen muchas situaciones morales,

pero lo que se interpreta de situaciones de diversa índole es que las personas muchas veces no solamente exhiben inconsistencias entre su pensar y su actuar moral, sino que muestran falencias en su misma forma de analizar un acontecimiento de ese tipo. Inconsistencias estas que son percibidas por el mismo sujeto, que usualmente le generan incomodidad y que busca resolver de alguna forma (Turiel, 2006). La teoría de los dominios brinda una interesante perspectiva para aprehenderlas mejor, permitiendo dimensionar que el desarrollo moral no se

detiene al lograr el estadio de las operaciones formales de Piaget (1977), sino que se mantiene durante toda la vida adulta.

Este trabajo también se apoya en ciertos aspectos de las teorías estructuralistas así como de las teorías culturales del desarrollo moral, pero integradas tal como lo proponía Turiel. Esto es, se asume que el pensamiento moral se construye gracias a la interacción social de la persona con su entorno, tal como apostó el estructuralismo; también que la información culturalmente transmitida es importante para entender el desarrollo del dominio convencional, más no el desarrollo moral. El pensamiento moral constituye en dominio independiente relacionado con el bienestar, la justicia y los derechos, y su desarrollo se da de manera diferente al que se da en la comprensión de las reglas sociales y culturales.

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio permiten evidenciar la gran importancia que tiene para las docentes en formación llevar a cabo una adecuada identificación de los comportamientos que consideran correctos e incorrectos en el aula de clase, así como manejar apropiadamente las conductas que alteran el desarrollo normal de la clase. En este sentido, se ha resaltado la importancia de reconocer que ellas tienen un gran cúmulo de vivencias relacionados con aspectos morales; esto es: aceptación de reglas, normas, modos de proceder, manejo de jerarquías, concepción de lo correcto e incorrecto y expectativas propias y ajenas — familiares, de otros docentes— que inciden en su forma de discernir el comportamiento de los demás, particularmente el de los niños en el aula de clase. Por tal razón, es muy significativo que en la formación profesional se conozcan previamente este tipo de experiencias, pues son las que generan una serie de concepciones sobre el comportamiento correcto e incorrecto y sobre la forma de decidir; es decir: hay que conocer previamente las características del pensamiento moral del docente en formación.

Con todo, lo presentado en esta investigación puede orientar la formación profesional de los futuros maestros al llamar la atención sobre cuatro puntos fundamentales. En primer lugar, permitirle al docente en formación hablar sobre sus experiencias familiares y escolares relacionadas con situaciones muy impactantes, tales como abusos de autoridad, castigos muy severos o situaciones de injusticia, para que con ello puedan reelaborar y repensar su ejercicio educativo y este no se vea mayoritariamente influenciado por concepciones sesgadas, extremistas

o prejuiciosas. Un segundo aspecto tiene que ver con las concepciones de autoridad y amistad frente a los alumnos, ya que lo observado en los relatos de vida es que no basta únicamente con explicaciones sobre lo aprobado o no por los reglamentos internos de instituciones sobre el tema, sino que hay que interpretar lo que las maestras entienden por ambas actitudes. Es así que las creencias, los conocimientos, pero sobre todo las experiencias vividas con el tema de la autoridad, influyen en la concepción de este y en el comportamiento que finalmente tendrán en su ejercicio.

De igual forma, la cuestión del tipo de relación que se debe mantener con un alumno giró en torno a dos extremos: o permitir la cercanía amistosa, o mantener una buena distancia, lo cual se debe también a sus propias creencias y experiencias, por lo que el trabajo en estos temas debe iniciar desde la comprensión que los profesores en formación tienen de ellos. Un tercer aspecto tiene que ver con la importancia de generar un espacio constante de reflexión sobre desarrollo moral durante la etapa de formación educativa, pues se evidenció que a medida que se adquiría más experiencia profesional se empleaba menos conocimiento teórico para resolver problemas en el aula de clase, no porque las docentes olviden o ignoren lo aprendido, sino porque el tipo de problemas que deben resolver diariamente tocan sus convicciones de lo correcto e incorrecto y las teorías a la mano no logran brindarles herramientas para resolverlos, por lo cual apelan mucho más a las vivencias. La educación moral es muy efectiva para discernir situaciones que implican debate entre lo que se considera correcto o no, pues brinda más elementos de análisis y de actuación (Helwig, Turiel & Nucci, 1997).

En cuarto lugar, el reconocimiento de las propias emociones permitirá reducir el actuar impulsivo e informar para reconocer rápidamente situaciones con implicaciones morales; se trata de que la docente en formación logre equilibrar su dominio moral —hacer lo que considera es lo más correcto—, convencional —hacer lo que considera debe hacer según los reglamentos— y personal — actuar de manera efectiva y segura. Específicamente con relación a este último, una clase de desarrollo moral le brindará herramientas más acordes al tipo de problemas que afrontan diariamente y suelen ser los que más desequilibrio cognitivo originan. La formación teórica debe incentivarse para que las docentes en formación la tomen como un primer recurso a la hora de afrontar situaciones morales.

REFERENCIAS

- Clemente, F. (2004). Constructivismo versus contextualismo en la psicología del desarrollo: paradigmas actuales en la investigación moral. XI Jornadas de investigación. Universidad de Buenos Aires. Tomado de <http://www.aacademica.org/000-029/371>.
- Gibbs, J. (2003). Kohlberg's theory. A critique and a new view. En Gibbs, J. (Ed.), *Moral development and reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. California: Sage Publications, 57-77 pp.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría*. México: FCE.
- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y aprendizaje*, 47, 101-116.
- Helwig, C., Turiel, E. y Nucci, L. (1997). Character education after the bandwagon has gone. Development perspective and approaches to character education. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kohlberg, L. (1991). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization en Goslin, D. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally, 347-389 pp.
- Lapsley, D. (2006). Moral stage theory. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-66 pp.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Santiago: CIDE.
- Nucci, L. y Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, brain and education*, 3 (3), 151-159 pp.
- Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural*. <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>.
- Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento educativo*, 18, 105-136 pp.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 119-153 pp.
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules. *Educational psychology*, (30) 5, 583-603 pp.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. En E. Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 38-68 pp.
- _____. (2002). *The culture of morality*. New York: Cambridge University Press.
- _____. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 7-35 pp.
- _____. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. *Human development*, 51, 21-39 pp.
- _____. (2013). Razonamiento moral, prácticas culturales y desigualdades sociales. En Martínez, X. y Rosado, D. *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: Colección Paideia Siglo XXI.
- Wainryb, C. y Turiel, E. (1994). Diversity in social development: Between or within cultures? En Killen, M. y Hart, D. (Eds.), *Morality in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 283-313 pp.
- Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizonte pedagógico*, 11 (1), 55-66 pp.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. *Implicaciones para la formación moral*. *Laurus*, 13 (23), 137-157 pp.

Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia.

Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana¹



Photo by Camille on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/q6lrH9CKvKQ>

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes*
Leidy Angélica Aguilera Martínez**

(...) el racismo empieza donde hay personas que creen que la lucha contra ciertos grupos de personas distintas puede mejorar el mundo.

Christian Geulen (2010, p. 177)

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de investigación acerca del racismo en la escuela y, el papel que sobre ello ha jugado el discurso legal y los medios masivos de comunicación. Dentro de tal perspectiva, el texto problematiza los usos de expresiones discriminatorias que, si bien son toleradas como lenguaje coloquial, reflejan costumbres sociales que emergieron a expensas del racismo.

Estas actitudes y comportamientos remiten a la presentación de dos tesis sobre la forma en que este ha emergido en distintos momentos y contextos históricos. Así quedan dispuestos los argumentos sobre los cuales reflexionar un caso de estudio acerca de hechos acaecidos en un escenario educativo de la ruralidad urbana en Colombia, donde paradójicamente han tenido desarrollo iniciativas pedagógicas para la interculturalidad.

El análisis se concentra sobre ciertas alusiones peyorativas hacia personas y colectividades étnicas, por su forma de vestir, hablar y presentarse en público, las cuales suelen ser expresadas mediante chistes e intimidación por burlas.

En conclusión, el texto permite cuestionar la continuidad de estas formas discriminatorias, dejando abierta la necesaria dinamización crítica de estas tesis dentro del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE

Multiculturalismo, educación intercultural, racismo, discriminación étnica, Colombia

THE PARADOXES OF RACIST MULTICULTURALISM IN COLOMBIA. ETHNIC DISCRIMINATION IN AN URBAN-RURAL SCHOOL

ABSTRACT

This paper presents a series of results from a research developed and focused on the topic of racism at school and the role that legal discourse and mass media have played on it. Within this perspective, the article problematizes the uses of discriminatory expressions, which, although accepted as colloquial language, reflect social practices that have emerged at the expense of racism. These attitudes and behaviors refer to the introduction of two theses about the way in which racism has emerged throughout different times and historical contexts. Thus, through the reflection on a case study, we present the arguments about events that occurred in an educational setting of urban/rurality in Colombia, where, paradoxically, pedagogical initiatives for interculturality have been developed.

The analysis focuses on certain pejorative allusions towards people and ethnic groups based on what they wear, the way they speak and/or introduce themselves in public; characteristics that are usually expressed through jokes and intimidation by mockery. In conclusion, the text allows us to question the continuousness of these discriminatory forms, likewise to open the necessary critical dynamization of these theses within the school environment.

KEYWORDS

Multiculturalism, intercultural education, racism, ethnic discrimination, Colombia

OS PARADOXOS DO MULTICULTURALISMO RACISTA NA COLÔMBIA. DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA NUMA ESCOLA URBANO-RURAL

RESUMO

O artigo reflete sobre os paradoxos do racismo presentes nas piadas e na intimidação pelo ridículo, através de um

* Artículo inédito de reflexión, derivado del proyecto titulado: "Racismo y discriminación en la escuela, los medios masivos de comunicación y el discurso legal". Grupo de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación -IDEUL-, Universidad Libre de Colombia.

** PhD en Estudios Mesoamericanos, UNAM, México. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, CIESAS, México. Magister en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Étnicos, FLACSO, Ecuador. Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre de Colombia. Correo: jairzinho.panquevac@unilivre.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3461-2756>

*** Maestrante en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: langelikam@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1119-2370>

caso de discriminação étnico-racial, ocorrido no contexto escolar de um território indígena no processo de transição para a ruralidade urbana.

Propõe algumas generalidades sobre o multiculturalismo racista, associando a descrição do cenário em que as iniciativas de educação intercultural surgiram duas décadas atrás. Então relata a situação causada por piadas e comentários pejorativos de um professor, em detrimento de um colega indígena.

O trabalho é baseado em documentos oficiais, testemunhos da vítima e outros personagens; mantendo, no entanto, reservas estritas sobre dados de hora, modo, local e participantes. No final, duas seções constituem a interpretação dos fatos, à luz de dois padrões históricos de racismo.

PALAVRAS - CHAVE

Ruralidade urbana, multiculturalismo, racismo, interculturalidade, escola.

LES PARADOXES DU MULTICULTURALISME RACISTE EN COLOMBIE. LA DISCRIMINATION ETHNIQUE DANS UNE ÉCOLE RURALE-URBAINE

RÉSUMÉ

L'article réfléchit sur les paradoxes du racisme présents dans les blagues et l'intimidation par le ridicule, à travers un cas de discrimination ethno-raciale, survenu en milieu scolaire dans un territoire autochtone en transition vers la ruralité urbaine.

Il propose quelques généralités sur le multiculturalisme raciste, en associant la description du cadre dans lequel des initiatives d'éducation interculturelle ont émergé il y a deux décennies. Il raconte ensuite la situation causée par les blagues et les commentaires péjoratifs d'une enseignante, au détriment d'un collègue autochtone.

Le travail est basé sur des documents officiels, des témoignages de la victime et d'autres personnages; mais en gardant une réserve stricte sur les données de temps, de mode, de lieu et des participants. En fin de compte, deux sections constituent l'interprétation des faits, à la lumière de deux modèles historiques de racisme.

MOTS CLÉS

Ruralité urbaine, multiculturalisme, racisme, interculturalité, école

#RACISMO: NI CONSENSO CONTUNDENTE, NI TRIVIAL TENDENCIA HASHTAG

*América sigue enferma de racismo,
de norte a sur, sigue ciega de sí*

Eduardo Galeano (1998, p. 58)

El 25 de mayo de 2020 fue asesinado George Floyd cuando era arrestado por una cuadrilla de policías en Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos; este ciudadano afroamericano de 46 años, esposado e inmovilizado sobre el piso, soportó por más de ocho minutos la presión que sobre su cuello aplicó el uniformado Derek Chauvin con la rodilla: insuficientes resultaron los lamentos de Floyd, quien antes de morir boca abajo contra el pavimento alcanzó a repetir varias veces: "I can't breathe, I can't breathe..." (no puedo respirar). Decenas de transeúntes hicieron streaming live con sus teléfonos móviles, cuyas imágenes dejaban ver la crueldad de Chauvin y el descaro impávido de los otros policías; con estos videos circulando en millones de pantallas la humanidad internauta se convocó sobre al menos dos tendencias: #racism y #blacklivesmatter (las vidas negras importan).

Asimismo, una oleada de protestas surgidas en aquella ciudad se extendió rápidamente a diferentes localidades estadounidenses y de otros países. Pronto abundaron expresiones simbólicas en el mundo, como poner una rodilla en tierra durante ocho minutos y fracción —refiriendo la posición de Chauvin sobre el cuello de Floyd.

Con todo, es probable que las reacciones populares desatadas por este asesinato demuestren cierto consenso contemporáneo de la humanidad en torno a condenar el racismo. Sin embargo, y pese al volumen de información disponible sobre este fenómeno en la historia del mundo, actualmente las conductas racistas suelen quedar trivializadas entre su trascendencia mediática y la supuesta imparcialidad legal: así, mientras los hechos de Minneapolis trascendieron como "noticia" para los monopolios informativos del mundo, gracias a su circulación por el ciberespacio, paradójicamente aquella tendencia restó visibilidad mediática frente a otro ataque acaecido el 19 de mayo en la ciudad de Puerto Tejada, Colombia, en el que la víctima fue Anderson Arboleda, joven afro-descendiente golpeado hasta la muerte con objeto contundente en su cabeza por un agente de policía.

Para el sistema jurídico mundial, erigido históricamente sobre otros consensos basados en controlar cuerpos desiguales, los actos racistas no son obvios. Por ejemplo, en el caso de Minnesota el juez procesó a los policías sin considerar el delito de racismo como agravante; así, Chauvin está acusado por homicidio involuntario o sin intención —en segundo y tercer grado—, mientras que otro de los agentes tiene cargo en segundo grado y los demás son procesados por complicidad e instigación. De otro lado, el asesinato del joven Arboleda en Colombia recién pudo ser denunciado por su familia, sin el voluminoso material probatorio que arrojaron los hechos de Minneapolis. El hashtag apenas trascendió como tendencia para movilizar algunos colectivos afrodescendientes locales.

Ahora bien, el supuesto consenso humano en torno a su condena es menos unánime cuando los actos de segregación/persecución no acarrear consecuencias letales. Si bien eventualmente varios ataques policiales alcanzan fluidez mediática como #racismo, y tal vez derivan legalmente en acusaciones por “brutalidad policial”, cientos de sucesos etiquetados como #racismo suelen atiborrar redes sociales y canales de video sin

posibilidad efectiva de condena, sanción o reparación. En tal sentido, permanece vigente la interrelación entre elementos que conforman este fenómeno en su historicidad, aceptación y negación social, la cual se refleja naturalizada incluso en escenarios multiculturales en la actualidad. A discreción mediática quedan aquellos actos de discriminación étnico-racial mediante burlas, bromas, chistes, comentarios e insultos contra una persona o un grupo social.

En un mundo diversificado por las relaciones humanas, pero también expandido en el ciberespacio, los actos que circulan virtualmente dan lugar a efímeras reacciones: entre signos, emoticones, etiquetas, retweets y otros lenguajes, veintenas de internautas se debaten entre rechazar o profundizar los patrones racistas. De esta manera, aunque para alguien resulte prudente postear #racismo en busca de la condena social de los hechos, es recurrente la re-victimización de las personas agredidas mientras la popularidad de la acción no pasa de ser un estorbo efímero para las personas agresoras; de hecho, cuando los actos ocurren sin streaming live o grabación como evidencia, suelen agotarse entre risillas cómplices, silencios impávidos y miradas al piso.



Photo by Sushil Nash on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/imLg6wbe6iE>

En este breve panorama, la presunción de acuerdo entre la humanidad —cosmopolita, diversa, cibernauta— respecto del carácter peyorativo del racismo, emerge como paradoja: hay quienes consideran que se trata de una enfermedad social en Estados Unidos “porque allá hay negros”, mientras que en países de Abya Yala¹ suenan loables ciertas expresiones como “somos pluri-étnicos” o “nuestro país es multicultural”, mas se trata de fachadas discursivas “políticamente correctas” para tomar distancia de la propia ignorancia colonialista.

No obstante, cabe mencionar que por una parte las diferencias étnicas fungen como carga de culpabilidad hetero-endilgada sobre personas y colectividades racialmente connotadas y, por otra, emergen ante la necesidad de dominar la diferencia, sometiendo al culpable mediante acciones y discursos. Por tanto, con todo esto en el horizonte, el presente artículo revisa las paradojas del racismo en chistes y chanzas, a través de un caso de discriminación étnico-racial sucedido en contexto escolar dentro de territorio ancestral en proceso de conurbación. Para ello propone las generalidades del multiculturalismo racista, estas asociadas al contexto escolar donde ocurrieron los hechos, pese a contar con un singular proceso de educación intercultural de años; seguidamente, analiza la situación que provocaron los chistes y comentarios peyorativos de una profesora en detrimento de un colega indígena.

El trabajo está basado en documentos oficiales, testimonios de la víctima y otros personajes, de quienes no obstante se guarda estricta confidencialidad sobre datos de tiempo, modo, lugar e intervinientes. Al final, dos apartados constituyen la interpretación de los hechos a la luz de dos patrones históricos de este fenómeno.

LA ESCUELA DEL MULTICULTURALISMO RACISTA ENTRE CHISTE Y CHANZA

Como discurso, el racismo tiene asidero en una ideología que funciona desde el siglo XVIII; en ella se le otorgaban todos los atributos negativos a las personas de “raza” que en ese entonces identificaban como negroides, indígenas o provenientes de América. Sin embargo, desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria.[...] cuando los negros y los indios se negaban a aceptar como destino la esclavitud o el trabajo forzado, estaban cometiendo delitos



de subversión contra la organización del universo. Entre la ameba y Dios, el orden universal se funda en una larga cadena de subordinaciones sucesivas. Como los planetas giran alrededor del sol, han de girar los siervos alrededor de los señores. La desigualdad social y la discriminación racial integran la armonía del cosmos, desde los tiempos coloniales [...] (Galeano, 1998, p. 54-55).

Dicha ideología ha permanecido en tiempos subsiguientes, justificando la existencia de “razas inferiores” y con ello lo perentorio de mantenerlas sometidas. En efecto, el racismo es la construcción histórica-naturalizada y empoderada de discursos sobre las diferencias raciales entre las personas, los cuales suelen trascender como obstáculos para el acceso a derechos, en términos del valor y la capacidad de una persona o colectividad para contribuir a la sociedad. Se trata de un fenómeno que anida en torno al tono de piel, el fenotipo y la pertenencia étnica, todos elementos que componen lo que equivocadamente se expone como “raza” y determinan el valor y los derechos de una persona². Es aquello que

¹ Expresión en dulegaya, el idioma del pueblo gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), con la cual es nombrado el continente americano. La traducción literal al castellano se corresponde con: “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre”: tierra viva. En las reivindicaciones por la des-colonización, esta ha sido una expresión acogida desde mediados del siglo XX a partir de los movimientos indígenas.

² Para ampliar sobre la historia del racismo, revisar Geulen (2010).



identificó Michel Foucault como hacer vivir y dejar morir a modo de genealogía del racismo (Mendieta, 2007).

El biopoder para decidir sobre los cuerpos, la vida y la muerte de los “otros” racializados, inferiorizados y dominados, tiene una historia de larga data que continúa sobreviviendo en la vida cotidiana. El hecho de situar la discriminación racial en perspectiva histórica, remitiendo a ciertos momentos y regiones que derivaron en genocidio y persecuciones, no quiere decir que se trate solo de eso: hoy día sobreviven prácticas cotidianas que portamos encarnadas y pasan desapercibidas sin relación alguna con aquella raíz profunda histórica. Tal forma de biopoder se corresponde con el exterminio y eugenesia de los pueblos racialmente considerados inferiores e inconvenientes para el desarrollo de una nación moderna; así, la apropiación inconsciente de políticas que en algún momento tuvieron vigencia catastrófica continúa circulando en forma subrepticia, convenientemente limada para acomodo político en los discursos. Además, también es necesario señalar que los actos racistas están incorporados a las costumbres por cultura o simple ejercicio consuetudinario.

Las ciudades de la Abya Yala—unas más que otras—, son producto de la transferencia colonial intensificada en

los focos urbanos. El lenguaje discriminador y las jergas peyorativas actuales son el resultado de herencias y/o influencias de las expresiones correspondientemente usadas durante la colonia en los nacientes países. De esta forma, como sostiene Guerrero aplicando los análisis del discurso en Van Dijk (2018, pp. 11-12), actualmente circulan en distintas jergas, para aludir a sujetos no-hegemónicos: “indito”, “longuito”, “longuita”, “patirrajado”, “guache”, “guaricha”, “pelo quieto”, “gamín”, “ñero”, “ñanga”, “guisa” e incluso “gomelo”, palabras todas que conforman una mínima parte de aquella exclusión social, económica y racista por parte de quienes se auto confieren el poder de nominar. “Guache” proviene del idioma chibcha y traduce “guerrero” al castellano, esta palabra suele utilizarse para referir las llamadas conductas de mala educación; “indio” es una palabra convencionalmente acompañada de una grosería o un insulto cuya finalidad es agredir o estigmatizar a una persona por su forma de comportarse de forma violenta o altanera: “indio (a) hijueputa”, “india zarrapastrosa”, por mencionar algunas. Con todo, aunque muchas expresiones son usadas para significar la apariencia de una persona por su forma de vestir, peinarse, hablar y comportarse, mantienen correlación con patrones coloniales. “Ñero” significa, por ejemplo, una persona de estrato socio-económico humilde, pero incluso “delincuente”; “guiso” puede ser alguien de la clase trabajadora que no tiene gusto para vestir o comportarse en público; “gomelo” es una persona privilegiada que viste ropa costosa, habla con particular estilo y a su vez denigra de “otros”.

Ahora bien, es evidente que durante la colonia y la República existían otros términos que evolucionaron bajo los mismos principios clasificatorios y cumplieron idéntica función: discriminar, bien por motivos de clase o bien por razones de pertenencia étnica en Abya Yala— los cuales, como se sabe, solían ser coincidentes. No obstante, las expresiones aparentemente coloquiales pueden derivar en actos como hacer chistes por el apellido de una persona, señalar peyorativamente su color de piel o impostar jocosamente los idiomas originarios; es decir, las distancias entre actos cotidianos y políticas de exterminio—por ejemplo en fenómenos como el antisemitismo y el genocidio— son sutiles. Así, tanto en opiniones cotidianas como en reflexiones académicas el racismo suele ser relativizado, traslapando acciones y ataques verbales como costumbres desligadas de los patrones racistas producidos y re-producidos en las historias de violencias del mundo.

Cuando Eduardo Galeano (1998) escribe que Las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia

de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin de curso y en las fechas patrias (p 58), permite recordar algunas costumbres académicas donde figura el uso estético de “los otros” —étnicos— para sustentar hipótesis grandilocuentes; en efecto, en el mejor de los casos “los indígenas”, “los negros”, “los exóticos”, “los otros” suelen ser mencionados en la lista de agradecimientos. En suma, el indio permitido es el que acepta, el que asiente, el que no habla, el silencioso que teje, siembra y canta en su idioma para beneplácito de quienes se jactan de apreciar las culturas tradicionales/ ancestrales/autóctonas.

Frente a estos fenómenos, es importante recordar que a expensas de las políticas neoliberales desplegadas en Abya Yala desde la década de 1990, el metarrelato de la modernidad se ancló en la hegemonía para construir la macro-narrativa multiculturalista de “los otros”; se trata de un relato de tolerancia sobre los negados en sus culturas, historias y sabidurías, los cuales configuran el límite de un antagonismo que paulatinamente, y gracias a la “bondad” del neoliberalismo, llegarían a ser ciudadanos “iguales” para la nación contemporánea.

Por todo esto, durante las postrimerías del siglo XX tomó particular relevancia la proscripción del racismo en Abya Yala como asunto gestionado desde las organizaciones étnicas: en el contexto de sus demandas por derechos económicos, sociales y culturales, surgió el discurso políticamente correcto para señalar en la discriminación de tipo racial las consecuencias históricas del biopoder. Es así que las exigencias comunitarias escalaron paulatinamente los sistemas jurídicos nacionales e internacionales, provocando modificaciones políticas y la adopción de medidas legales; entre otras, hoy existen declaraciones en el sistema de naciones unidas, leyes y/o decretos nacionales, y parágrafos en códigos de procedimiento penal. Asimismo, el tema ha ganado relevancia en los medios de comunicación y en ciertos circuitos académicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Entretanto, mientras la visibilización cotidiana de la segregación ha crecido a medida que las víctimas y/o denunciantes reconocen los actos e informan a las autoridades competentes, paradójicamente la segregación étnico-racial contemporánea circula libremente por los medios de información (Guerrero, 2009), produciendo y re-produciendo los discursos

legales de la época republicana sobre indios y negros (Guerrero, 2018). Figuran pues relativizados respecto del patrón histórico racista que ha derivado en situaciones de persecución, de destierro e incluso en el genocidio de pueblos enteros. Las situaciones nombradas funcionan como escuelas que imparten lecciones de racismo, a pesar del incremento de los recursos legales actuales.

La legítima defensa de las víctimas se torna cada vez menos viable porque las formas de discriminación trascienden estilizadas en el contexto contemporáneo, pero poco distintas de las fraguadas durante la colonia. Los medios de comunicación adquirieron un rol protagónico en tal sentido, centrándose en estereotipos que ponen al nativo, al negro, al diferente, como un objeto y no como sujeto; tal así suele forjarse la educación racista, denigrando indistintamente la etnicidad de niñas, niños, jóvenes y docentes. Al respecto, un trabajo realizado en Bogotá determinó que las víctimas del racismo en las escuelas son 73,5% de niñas, 20,5% de niños indígenas, 8% de mestizas, 4,8% de docentes indígenas y 1,6% de docentes mestizas (Mena, 2011, p. 110. @ de la autora).

El odio racial es algo que la sociedad ha naturalizado como idea de superioridad moral, ética y física, convirtiéndose en un dispositivo de aniquilación incluso en las comunicaciones virtuales entre cibernautas (Casaús, 2020). A la par de todo ello, las escuelas urbanas en Abya Yala destacan por su diversidad humana y son pocas las que cuentan con una “mayoría” de familias “étnicas”: la interculturalidad ha emergido allí como una posibilidad para atender la riqueza de las diversidades, no sólo a beneficio de las denominadas minorías sino para toda la población (Guido, 2015). Muchas iniciativas en ese contexto procuran sembrar raíces humanas, desracializadas y cercanas con la sanación conversada entre gente distinta viviendo en un multiverso.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UN CONTEXTO DE RURALIDAD URBANA

En el barrio Santo Labrador, ubicado sobre franjas de montaña que demarcan los límites de una ciudad capital en proceso de expansión, sobresale la planta física de la escuela que lleva el mismo nombre. Desde tiempos inmemoriales, este territorio ha sido un asentamiento étnico, pero recientemente destaca como receptor

³ Priorizando la reserva sobre este caso, que se encuentra en estrados judiciales y en procesos disciplinarios administrativos, la autora y el autor preferimos caracterizar en forma genérica el lugar, los grupos étnicos y las personas. Aclaramos que de ninguna forma se trata de una homogeneización colonial, sino de proteger el anonimato de quienes han colaborado con sus testimonios para este trabajo.

de familias campesinas, autóctonas, urbanas y afro-origenarias desplazadas por la violencia³. Además, durante los últimos veinte años, sus paisajes cultivados con maíz, hortalizas, papa y yerbas medicinales, han sido transformados en calles, avenidas y proyectos urbanísticos; es decir: de las parcialidades rurales paulatinamente han emergido decenas de barrios, a expensas de sospechosas transacciones entre compradores de terrenos y familias originarias. Frente a ello, las autoridades indígenas han procurado salvaguardar el derecho consuetudinario a la propiedad comunitaria sobre el territorio.

Corría el año 1999 cuando siete jóvenes iniciaron sus carreras magisteriales en la escuelita del lugar, cuya nueva edificación sobresalía entre cultivos y pastizales para crianza de vacunos y ovinos; al llegar, encontraron la acogida de familias y estudiantes que en su mayoría se dedicaban a la agricultura, pero también a defender sus tierras, orígenes y prácticas comunitarias.

Entre el grupo de docentes noveles hubo quienes establecieron contacto con las autoridades ancestrales, buscando la co-elaboración de contenidos curriculares en busca de fortalecer la identidad étnica entre niñas, niños, jóvenes y mayores. En concomitancia con ese horizonte dispusieron talleres extraescolares sustentados en los saberes originarios sobre artesanías, danzas rituales, lenguajes visuales, cerámica, juegos ancestrales y geometría sagrada. De esta manera, cada actividad demandó el protagonismo de abuelas y abuelos con sus relatos, sabidurías temáticas y memorias cotidianas; sus voces e imágenes quedaron salvaguardadas en veintenas de fuentes video-gráficas que hoy son asiduamente consultadas para distintos menesteres comunitarios y escolares.

Es así que en 2004 las actividades ya circulaban como innovaciones pedagógicas promovidas por docentes en distintas áreas del currículo escolar, pero también como enfoques del proceso cultural y político de la comunidad, de lo que derivaron al menos tres ejercicios de sistematización entre 2005 y 2006 los cuales, aunados a proyectos académicos que iniciaron algunas universidades, permitieron identificar un escenario para la interculturalidad.

Con todo, a medida que las maestras y los maestros participantes aprendían con la comunidad, el territorio recibía familias de distintas partes del país, por lo que los años siguientes hicieron de Santo Labrador una escuela de alter-Nativas pedagógicas en procura de acoger tanto las sabidurías y demandas de sus habitantes ancestrales, como también aquellas de las familias urbanas, campesinas, indígenas y afro-origenarias expulsadas de sus regiones a causa del conflicto armado. Cabe

mencionar, además, que hacia el año 2009 la dirección de la escuela fue asumida por una maestra que llegó trasladada desde el municipio de Guachené, Cauca, donde ejerció como rectora de un colegio durante diecinueve años. Desde su arribo a Santo Labrador, “la negra” —como prefería ser llamada entre el grupo de docentes— tomó un rol fundamental en la transformación pedagógica de la escuela sobre la base de conocer la historia y las particularidades de la comunidad; entre sus labores decidió acompañar las visitas a los hogares que acostumbraban a realizar algunas maestras después de la jornada escolar, con lo que muy pronto las madres de familia empezaron a referir cariñosamente aquellas actividades como “hoy tenemos visita con la negrita”.



Photo by Sushil Nash on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/0wDNSP38Yzl>

Han transcurrido al menos 20 años desde aquellos primeros ejercicios de escuela comunitaria en contexto rural, entre anécdotas, personajes, investigaciones e innovaciones. Hoy se encuentran consolidados nueve proyectos para una comunidad conformada por 40 docentes, más de 1500 estudiantes y aproximadamente 500 familias. En su mayoría, se trata de iniciativas para armonizar y equilibrar un crisol cultural, social, escolar, económico y familiar, el cual está conformado por orígenes regionales diversos pero también por distintas oportunidades para tejer pedagogías.

En virtud de ello, la escuela destaca en el sistema educativo municipal y nacional por su proyección educativa para la interculturalidad, siendo merecedora de varias distinciones; por ejemplo, recibió un premio por su contribución a la permanencia estudiantil y otro por sus aportes a la construcción de paz desde las aulas. Además, durante los tres años recientes (2017, 2018 y 2019) la escuela ha tenido participación en eventos internacionales sobre educación intercultural y pedagogías alternativas.

El caso de Santo Labrador permite distinguir un contexto y unas prácticas que se corresponden con la emergencia intercultural contemporánea en ciudades capitales de Colombia. En Medellín, Bogotá y Cali la interculturalidad está asociada directamente con el fenómeno del desplazamiento forzado de familias y comunidades, quienes encuentran refugio en estas grandes urbes (Ávila y Rincón, 2015). Por otra parte, si bien “la interculturalidad

es definida [convencionalmente] como un proyecto para sujetos reconocidos como étnicos” (Guido, 2015, p. 80), en ciudades como la capital vienen sucediendo cambios sustantivos. En tal sentido emergieron iniciativas en colegios privados (Rivera, 2016) y oficiales (Torres y Villa, 2015; Ortiz, 2019) que rebasan el mero reconocimiento multiculturalista de las diversidades como práctica pedagógica y se proyectan como ejercicios de interculturalidad escolar urbana. No obstante, la emergencia intercultural permanece entre el debate de una utopía sin comienzo, pero al mismo tiempo sin final (Castillo y Guido, 2015).

SOBREVIVENCIA INTERCULTURAL BAJO AMENAZA

A su llegada en 2009, “la negrita” tuvo a bien recibir la reestructuración pedagógica de la escuela como demanda de la comunidad educativa, “[...] teniendo en cuenta las (emergentes) condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Art.14, decreto 1860 de 1994); no obstante, se trataba de un proceso condicionado por la autoevaluación institucional y otros requisitos legales. Así las cosas, después de un largo periodo de procedimientos oficiales para justificar la modificación del Proyecto Educativo Institucional (Art.15, decreto 1860 de 1994), la directora promovió ejercicios participativos entre 2016 y 2018. Fue un periodo dedicado a realizar entrevistas,



visitas domiciliarias, aplicación de instrumentos para recolectar información cualitativa, una sistematización general y varios pasos de validación.

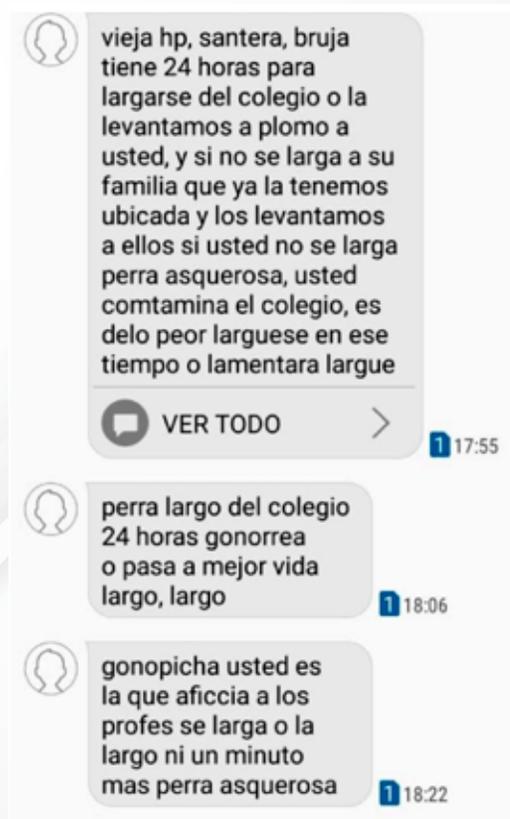
Con todo, pese a las distintas formas de consulta desplegadas, el proceso sufrió dilaciones al momento de acordar entre el grupo de docentes un documento de caracterización que recogiera todas las voces, opiniones y reflexiones; surgieron entonces discrepancias en torno de la interculturalidad como enfoque educativo para la escuela bajo el supuesto de su pertinencia para regiones indígenas o afrocolombianas. Paradójicamente así es percibida la interculturalidad en algunos sectores del magisterio: bajo argumentos que se escudan en el derecho a la igualdad de las niñas y los niños, se suele no asumir como oportunidad pedagógica la diversidad de familias presentes en una comunidad, lo que refleja los límites que impuso la política multiculturalista en su búsqueda por igualar de forma paulatina a los pueblos convencionalmente clasificados como “minorías étnicas”. De hecho, esta expresión esaún muy usada en las cátedras, reuniones y eventos académicos, a manera de escolástica sobre estas poblaciones; en efecto, la referencia a “minorías” reproduce en la cotidianidad aquellos discursos propios del aparato legal genérico, pero particularmente del educativo (Guerrero, 2018, pp. 176-180).

De otro lado, pese a que Santo Labrador cuenta con un variado contraste de procedencias regionales, culturales, étnicas e incluso nacionales, cuyo crisol complejiza su mera reducción a números, su transformación pedagógica como territorio educativo para la interculturalidad fue descalificada entre alusiones estadísticas que desechaban cualquier armonización. Pero si se atiende que según datos actualizados las familias que se autorreconocen indígenas, afrocolombianas, negras o palenqueras asciende a casi un 19%, la escuela tendría que dar continuidad al proyecto pedagógico vigente, según un juicio multiculturalista y sin perder de vista que su fundamento es la formación para el trabajo. Valga acotar, además, que este había sido elaborado durante el año 2005 por una institución universitaria como resultado de un contrato con el Ministerio de Educación para asesorar a los colegios con “bajo rendimiento académico”. De esta manera, a pesar de los contados casos de docentes oponiéndose sin argumentos sustantivos, hacia finales de 2017 el consejo académico continuó el proceso hacia la reestructuración pedagógica para la interculturalidad. Promediando

el año 2018, un grupo de docentes voluntariamente escribió la síntesis del ejercicio, consolidando la caracterización de la comunidad, a la par con la formulación del horizonte institucional; sobre esta base tendrían que continuar respectivas consultas entre las instancias del gobierno escolar, convocando actividades que aseguraran participación amplia e informada.

Sin embargo, pese a este arduo trabajo, durante la penúltima semana de octubre “La negrita” recibió una seguidilla de amenazas cuyo contenido le señalaba en forma peyorativa y grosera por referir públicamente que los *orishas*⁴ guiaban su camino espiritual (Imagen 1), con lo que tuvo que apurar forzosamente su partida desde una comunidad en la que fue acogida con aprecio durante ocho años. De tal modo que, si bien dejó encauzadas importantes transformaciones en la escuela, le faltó tiempo para oficializar un Proyecto Educativo acorde con la creciente diversidad étnica y cultural.

IMAGEN 1 FRAGMENTO DE AMENAZA RECIBIDA POR LA DIRECTORA ESCOLAR



Fuente: comunicación personal con la docente, otorgada a reserva de guardar estricta confidencialidad para la investigación.

³ Son las deidades o divinidades que fundamentan la religión yoruba, expresión sincrética que distingue en Abya Yala los varios cultos regionales sagrados de la tierra madre África.



Contrario a lo comentado anteriormente, en este caso no hubo hashtag ni explicación pedagógica para las familias, salvo por los rumores y tal vez algún pronunciamiento sobre la investigación que haga la Fiscalía en algunos años. En Colombia es costumbre amenazar docentes⁵, por lo cual “La negrita” restó importancia a la denuncia; prefirió despedirse alegremente durante un almuerzo que organizaron las madres de la comunidad. Aplaudiendo, llamó la atención de las personas reunidas y pidió permiso para agradecer haciendo de su voz un canto de boga⁶ como era costumbre:

[...] cuando llegué a esta escolita solo veía indígenas por todos lados. Tal vez porque vengo de un pueblito afroascendiente, con esta niche se vino a estudiar toda la negramenta (sic). Ahora que me voy, espero no me sigan, porque aquí la vida es muy sabrosa. Volveré cuando me inviten al sancocho de inauguración del palenque indígena de Santo Labrador (sic). ¡Buen provecho!⁷.

EL PROFESOR INDÍGENA NO SABE ESCRIBIR: ¡QUE LE CORTEN EL PELO!

Cristopher, profesor procedente de un colegio ubicado en otra zona, fue nombrado provisionalmente como

director de la escuela, dada la urgencia por clausurar debidamente el calendario académico 2018; sin embargo, continuaría ejerciendo la provisionalidad durante 2019, hasta que la Secretaría de Educación surtiera el proceso de convocatoria, selección y posesión definitiva de la vacante. Por lo tanto, el proceso de reestructuración pedagógica permaneció suspendido varios meses, sobre todo considerando que Christopher desconocía el contexto histórico de la escuela y su desarrollo como propuesta educativa con enfoque intercultural. Aunado a ello, la incertidumbre administrativa detuvo la asignación oportuna de recursos para los distintos proyectos en pedagogías interculturales e interdisciplinarias, lo que precarizó sustantivamente el avance de la institución en torno a sus reformas, pero también frente a las iniciativas en desarrollo. Para atenuar estas dificultades, desde el gobierno escolar hubo pronunciamientos que lentamente fueron atendidos por el director y permitieron retomar la ruta que venía liderando “la negrita” de forma paulatina.

Tal fue la situación hasta que a mediados de 2019 el consejo académico decidió convocar a docentes que voluntariamente se postularan para revisar el proceso, con la finalidad de corregir posibles omisiones. Como instancia consultiva, este equipo tendría que formular recomendaciones al consejo académico para que desde

⁵ En su región de origen, la maestra también había sido víctima de amenazas a causa de sus actividades sociales entre comunidades afrodescendientes y así tuvo que migrar a la ciudad con su familia.

⁶ Cantos de boga son interpretaciones musicales de voces femeninas, que hacen parte de los repertorios sonoros de la costa pacífica colombiana. Boga porque evocan los sonidos de las aguas, que transcurren en las voces de las intérpretes. Ver fuentes audiovisuales: <https://youtu.be/60IjE-kzkWg> (El Grilo-Ensamble Vocal, 2018, agosto 26) y <https://youtu.be/8mFUUeoVNm0> (Universidad Javeriana, 2015, enero 22).

⁷ Grabación en audio enviada por una madre que asistió al almuerzo de despedida.

allí fuesen surtidas las decisiones definitivas en el seno del gobierno escolar; además del director provisional, diez docentes conformaron el sínodo, cuyas cuatro sesiones transcurrieron durante un mes. En tal instancia surgió nuevamente el debate sobre “las minorías” del colegio, cuyos alegatos señalaban que una propuesta intercultural implicaría desventajas para el desempeño de las niñas, los niños y las juventudes en su vida laboral. No obstante, hubo acuerdo sobre algunos procedimientos que no habrían surtido su trámite conforme a la legislación educativa nacional. Este comité preparó un informe recomendando solventar las omisiones del proceso y continuar con su aprobación dentro de las instancias del gobierno escolar.

Considerando el informe del sínodo consultivo, el consejo académico en pleno sometió a votación el contenido pedagógico de la propuesta, siendo aprobada por mayoría simple. Entretanto, los vicios de procedimiento tendrían que ser atendidos bajo responsabilidad del director. Sin embargo, un sector de docentes continuaba empeñado en contrariar la perspectiva intercultural; para este grupo, la votación del consejo académico no tendría validez por cuanto uno de los miembros del comité consultivo se abstuvo de firmar el informe, prefiriendo hacer anotaciones manuscritas en el documento.

Paradójicamente se trataba de Lucinio, veterano profesor indígena con 20 años en la escuela cuyos trabajos de investigación sustentaron en gran medida la propuesta intercultural en cuestión. En efecto, presentando la acción de Lucinio como argucia legal el mencionado grupo en oposición convocó una asamblea extraordinaria de docentes, provocando una nueva dilación del proceso. Argumentaban que Lucinio habría invalidado el informe cuando decidió “rayarlo”; en consecuencia, la votación efectuada por el consejo académico tendría vicios de ilegalidad. El profesor Lucinio no estuvo presente en el improvisado sínodo, pues deliberadamente omitieron convocarlo.

Una de las cosas más importantes por resaltar al respecto de esta situación es que durante dicha asamblea la profesora Anahí expresó dos comentarios en tono de sarcasmo/burla para aludir a su colega Lucinio: en el primero, la profesora sugirió que a Lucinio debían cortar el pelo por haber invalidado el acta. “Que le corten el pelo”, reaccionó al inicio de la reunión, cuando uno de los convocantes explicaba los motivos del encuentro. La

mofa respecto de la cabellera larga que hace parte de los distintivos personales/étnicos/colectivos del profesor indígena, despertó risas cómplices, pero también la reacción de la profesora Shalom, quien increpó en privado y prudentemente a su compañera.

El segundo de aquellos comentarios se produjo avanzada la reunión, en la que hubo menciones sobre varios documentos de sistematización derivados de iniciativas docentes realizadas en el plantel, entre los que alguien citó publicaciones académicas de Lucinio acerca de la interculturalidad en Santo Labrador y sus aportes pedagógicos para el proyecto alternativo de la escuela; frente a ello, mientras una maestra dijo desconocer aquellos trabajos, Anahí espetó: “eso estará escrito en chibcha”. De nuevo, en reacción a la tácita ofensa contra Lucinio, la profesora Shalom refutó públicamente: “No digas eso Anahí. Eso no tiene altura, mujer”. Entre un silencio mustio y algunas risas socarronas de colegas, Anahí permaneció impávida. Ante estos hechos, días después Shalom dejó constancia detallada en una queja formal de diez páginas que dirigió al Comité de Convivencia Escolar; tal documento describe el trato irrespetuoso del que fue objeto el profesor Lucinio, alertando sobre su discordancia dentro del contexto escolar:

Este tipo de expresiones desdican de la altura académica con la que deben tratarse estos temas y poco aportan al clima laboral, generando más bien tensión al ver el trato despectivo con el que se menciona a personas con las que no compartimos ciertas ideas, conceptos o intenciones pedagógicas⁸.

Pero además de la queja, el documento señala de forma amplia el significado del cabello largo en los hombres nativos y la pertinencia de una discusión sobre los proyectos interculturales desarrollados en la escuela, por lo que la maestra recomendó citar a las personas implicadas, sin dejar de expresar su voluntad de fungir como mediadora; sin embargo, aunque días después hubo sesión del comité de convivencia para tratar el caso, no fueron tomadas en cuenta sus apreciaciones y recomendaciones, lo cual no impidió que el director decidiera citar una reunión con Shalom y Anahí sin convocar a las demás personas del consejo, no para discutir la posible discriminación étnica suscitada, sino más bien para solventar lo que a su juicio fue un conflicto laboral entre ellas. Ambas profesoras respondieron por escrito a esta convocatoria: mientras Anahí manifestó su acuerdo a reserva de contar con la mediación del director, Shalom descartó que ella hubiese

⁸ Apartado procedente del documento, cuya consulta permitió su autora, previo acuerdo de absoluta confidencialidad.

sido objeto de algún maltrato, aclarando que su reclamo versaba sobre un trato irrespetuoso contra el docente Lucinio; textualmente escribió: “Me permito dar soporte legal a mis reclamaciones frente a las expresiones de la docente desde el marco jurídico colombiano en torno al amparo y protección de los pueblos originarios del país”. Por tanto, señaló que no tendría objeto una reunión con Anahí, invocando el debido proceso como presunto acto de rechazo étnico-racial en perjuicio del profesor indígena. No obstante, pese a esta aclaración suya, el director remitió el caso a Comité Municipal de Conciliación Laboral, señalando en la respectiva comunicación que: “[...] En la institución dos profesoras, están en un conflicto personal y no ha sido posible concertar una reunión (sic) [...]”⁹.

En todo caso, transcurridos poco más de dos meses a partir de los hechos el profesor Lucinio había recibido información a través de Shalom, pero jamás en forma oficial desde las instancias escolares. Según su testimonio, tomó conciencia sobre la gravedad del asunto por cuenta de comentarios jocosos entre su grupo de colegas; algunos de ellos como: “Dalila te va cortar el pelo para quitarte la fuerza”, “¿cuándo vas a publicar algo en castellano?”, “no me vaya a rayar las actas de reunión” o “cuidado que tu cabellera tiene precio, compadre”. Aunque seguramente sin intención peyorativa, estos chistes le ayudaron a comprender las implicaciones del racismo producido y reproducido entre costumbres aparentemente inocentes. En consecuencia, procedió a denunciar en instancias administrativas y penales la probable omisión del director, pero también la presunta conducta de su compañera de trabajo. Ambos procesos avanzan con lentitud y seguramente las autoridades tendrán noticias antes de completar una década si se cuenta desde la fecha en que ocurrieron los actos en la escuela.

EL INDIIO “IGUALADO” COMO CHIVO EXPIATORIO

Los hechos relatados hasta aquí dan cuenta de un profesor indígena que prefiere comentar de forma manuscrita un documento que le correspondía firmar en señal de aprobación; es decir, debía ratificar su validez sin oportunidad de complementar la información allí dispuesta, como si su opinión fuese la de un menor de edad. Es así que evocando la herencia colonialista uno

de sus colegas dijo: “el profesor rayó el documento”, lo cual implica que el nativo letrado, como sus colegas, es convertido en chivo expiatorio; culpable por su inconformidad, pero mucho más por su identidad ancestral. Culpable por declararse “diferente” en origen y en desempeño de una profesión. Esta correlación de hecho ha sido argumentada entre otros por Fanon (2009 p.p.165), siendo una de las discusiones clásicas en los estudios sobre decolonialidad y racismo. Frente a esto, es paradójico que amplios sectores del magisterio suelen declararse a favor de las tesis decoloniales, mientras que la segregación se vaya quedando entre clichés, lugares comunes y frases alusivas a “mejorar la raza”. Esta situación perdura en Abya Yala ante todo porque hay una representación, una imagen construida del indígena como un ente inferior. Por otro lado, existe una innegable relación de poder entre quienes se autoendilgan la clasificación cotidiana del “otro” en términos raciales para restar importancia a sus logros, talentos o condiciones sociales; es por ello que suelen insultarle como “igualado” o “igualada” en deliberada procura de obviar y de hecho aniquilar sus cualidades como persona.

Cuando la maestra Anahí escuchó que una compañera desconocía las publicaciones de Lucinio¹⁰, se apuró a justificar que el indígena no escribía en castellano sino en lengua chibcha. En México es usual decir: “está en chino”, para manifestar ininteligibilidad de algún documento. Para esta docente colombiana sería difícil entender los escritos de un nativo, obviando que estaba refiriéndose a un colega docente, letrado, estudiado y posgraduado como ella:

La profesora prefiere el chiste racista para increparme indirectamente —como a un objeto de su racismo—, antes que desplegar una conversa reflexiva y académica, tal como debería hacerlo una docente con posgrado. Probablemente prefirió usar en forma peyorativa el conocimiento que tiene acerca de mi identidad indígena y sus implicaciones para el ejercicio de mi profesión, pues cuenta con al menos diez años de antigüedad en la escuela. Es decir, somos colegas de trabajo desde entonces¹¹.

Con todo, si bien es cierto que el profesor Lucinio ha publicado algunos textos literarios en su lengua materna —que no es chibcha, como dijo la profesora—, varios escritos académicos figuran citados y referenciados en

⁹ Con esta acción, obviaba que se este sería un caso cuya conducta se encuentra tipificada en la legislación colombiana como “[...] actos de racismo o discriminación” (Art. 1, CRC, 2011).

¹⁰ Al menos cuenta con una producción intelectual de 60 artículos, 10 capítulos de libro y 3 libros, en temas de educación, arte, interculturalidad, pobreza, antropología e historia, entre otros.

¹¹ Comunicación personal con el maestro Lucinio, Santayá/ AbyaYala, b'eleje' n'oj/ Ab'5136, waxaqi' n'ojq'ij (20/02/2020)



tesis, artículos, libros y materiales interactivos; en efecto, al menos cuatro tesis de posgrado elaboradas por docentes de la escuela Santo Labrador, incluida la profesora Anahí, citan textos del profesor. Así queda confirmada la intención peyorativa en el comentario de la maestra, como un ataque discriminatorio, mostrando su desprecio por el “otro” colega que es indígena. Con el odio convertido en insensatez, resulta imposible cualquier debate académico. Pero esto no es todo.

La osadía de este profesor ha sido argumentar sobre educación intercultural para un territorio diverso y ancestralmente humano. Su atrevimiento ha sido escribir, leer y corregir en compromiso colectivo. En conjunto, su osadía es interpretada como afrenta por los “otros” profesores letrados. De esta manera, deciden castigarle mediante la burla, para hacerle recordar al “igualado” que le corresponde un lugar según herencia colonial; es decir, al lado de su parentela de iletrados por naturaleza, que usan “dialectos” ininteligibles para la cultura castellana—rayan en lugar de escribir, balbucean en lugar de hablar y descenden de culturas ágrafas—, le castigan también por temor al diferente que osa “igualarse”.

TRIVIALIZAR, SOMETER Y CERCENAR AL INDÍGENA POR SU APARIENCIA

Como se ha visto hasta aquí, cuando la maestra sugiere cortar el cabello de su colega revela su capricho de

someterle violentamente; disfraza con escarnio su deliberada discriminación contra un hombre indígena, portador de masculinidad-Otra.

Así, el apunte en apariencia chistoso, durante una asamblea con al menos 40 docentes, somete a la burla una forma de masculinidad distinta de la convencionalmente aceptada para los hombres en Colombia. En tal escenario, expresar mediante burla o chiste que alguien debería cortar el cabello de un hombre nativo constituye un acto de segregación étnico-racial; en resumidas cuentas, es una incitación a cercenar la etnicidad, añejo recurso de ataque racial sustentado, como afirma Geulen (2010, p. 20), en la necesidad práctica de señalar las diferencias, destacarlas y eventualmente desaparecerlas. Al respecto refiere el profesor Lucinio:

Esta larga y lacia cabellera negra, conforma íntegramente mi cuerpo; cercenarla por motivo distinto al de ritualidades en mi territorio, sería una agresión física, espiritual y cosmogónica contra usos culturales ancestrales de un pueblo. Esta cabellera que ya pinta canas color de la luna, es refugio de historias individuales y colectivas heredadas de mis abuelas y abuelos.

Por extensión, es evidencia de narraciones y cantos de origen, que compartimos en común con varios pueblos de AbyaYala, tanto como el uso mismo del pelo largo, símbolo de identidad masculina. La profesora ignoró con su invitación a mutilar físicamente mi cabellera, que este es un acto de violencia física, espiritual contra



una persona, pero también contra una colectividad donde el pelo conforma integridad con el cuerpo. El cabello es la humanidad hombre/mujer, el agua que corre desde la montaña, las raíces que nos atan al corazón del cielo, corazón de la tierra y los pelos mismos del maíz¹².

El hecho de tener cualidades distintas como el idioma, las costumbres; el color y textura en piel y cabello parece hacerlo objeto de actitudes racistas que vulneran los derechos humanos. El racismo es multidimensional por el lado de los detonantes —adscripción étnica, idioma, color de piel—, así como las afectaciones socioeconómicas. Tal como ha señalado Panqueba, es por efectos acumulados por más de 500 años de historias entre despojos, injusticias e imposiciones que las personas indígenas y afrodescendientes tienen más probabilidad de nacer y permanecer en un hogar pobre o “atrasado” en términos de logros educativos (2012).

Así las cosas, pese a que en el magisterio es común escuchar que la inclusión y la diversidad deben ser parte de políticas sectoriales, cuya finalidad debería ser la igualdad -o equidad también le dicen-, es notorio que allí afianza la repetición de añejas políticas asimilacionistas e integracionistas que hoy circulan bajo nombre y pretexto de multiculturalismo/interculturalidad (Panqueba, 2015).

En la realidad cotidiana de cualquier escuela como Santo Labrador esta “igualdad” es ficticia, se derrite como discurso políticamente correcto que no refleja las acciones solapadas/ocultadas/chistosas/ficticias, cuya raigambre resulta paradójica: aunque superen las desventajas socioeconómicas y educativas, las mujeres y hombres afro e indígenas deberían seguir sintiendo vergüenza por sus orígenes. Los recursos inmediatos para hacerles recordar estas lecciones son las bromas y otras sandeces que reproducen patrones de exclusión.

Entre chiste y chanza, la escuela racista se afianza, recreando el espacio de la ventriloquia para académicos y especialistas en ensalzar las bondades de las poblaciones étnicas; acudiendo evidentemente a la apropiación cultural, estos personajes suelen ser vistos como nativos permitidos: se dejan crecer el cabello, se cambian el nombre de pilay, en casos extremos, conforman colectivos académicos que luego se autodenominan indígenas, haciéndose pasar como organizaciones étnicas.

CONCLUSIONES

Es común que las manifestaciones del racismo estén popularizadas en relación con el Apartheid o con personajes de la historia que lucharon por abolirlo, como Malcom X, Marthin Luther King y Mandela. Asimismo, en apariencia este fenómeno está siendo relacionado

¹² Comunicación personal con el maestro Lucinio, Santayá/ AbyaYala, b'eleje' n'oj/ Ab'5136, waxaqi' n'ojq'ij (20/02/2020).

hoy día en casos de brutalidad policial contra hombres y mujeres afrodescendientes; pero, cuando los actos no desembocan en letalidad, probablemente no suelen ser relacionados con él. La premisa parece ser: si no hay una relación directa con el antisemitismo y los campos de concentración, históricamente asociados a la imagen de Adolf Hitler, entonces no se trata de racismo. Así, en términos generales, las naciones de la Abya Yala continúan evocando en sus prácticas las formas de pensar y sentir europeas del siglo XVII: son países imbuidos en la inquisición racial, cuyas manifestaciones solo han cambiado en su forma pero no en su fondo. En efecto, pese a que en Abya Yala no matan en la guillotina a los “otros”, o no les queman en hogueras, los actos de segregación contemporánea afincan en las torturas con el idioma, de allí a la burla, el chiste o la chanza, pero también al desplazamiento, la violación sexual de niñas y mujeres negras e indígenas; la amenaza a familias y el asesinato a golpes o a bala de algún “indio” o “negro” desobediente/desigual/igualado.

Ahora bien, en esa misma tónica de distinciones raciales, los enfoques interculturales suelen ser confundidos como asunto étnico. En ese contexto, muchas personas afirman tener orígenes ancestrales o que en sus genes llevan sangre originaria, pero son las mismas que acostumbran el uso peyorativo de palabras como indio, guache, guaricha y/o primitivo. “Lo indio” hace alusión a un estadio anterior de la sociedad actual, un momento de atraso, ignorancia e ignominia,

según el decir de estas personas, por lo que desde esta perspectiva la educación busca igualar a quienes osan permanecer en esas identidades; mejor dicho, la educación es interpretada allí como la posibilidad de pasar de la ignominia a ser parte del país.

Por ello, frente a tal consumación del racismo entre chiste y chanza, tenemos que pensar desde la escuela cómo agrietar el sistema empezando desde adentro mismo, introduciendo otras formas de saber-conocer-sentir y hacer ciencia, pues si es en este espacio donde suelen ser repetidas las costumbres coloniales, la mayoría de veces sin tener conciencia de ello—y teniendo presente que hay condiciones y existencias de vida distintas que allí confluyen—, debe ser también él mismo la cepa de sanación.

Es urgente aprender a desprendernos de las costumbres heredadas del patrón racista y aprehender de las matrices territoriales, sentipensando para el cuidado de “lo otro”, no solo de lo público, sino de la sociedad humana en general. Es necesario, además, transversalizar la interculturalidad dentro de los programas formativos en educación, llámense diplomados, cursos de actualización, licenciaturas y posgrados, para que sean programas que acaben con la imagen exótica de lo étnico, y por el contrario propicien el respeto y la interacción con aquello “otro” que abunda en discursos políticamente convenientes mediante expresiones como “son nuestros orígenes”.

REFERENCIAS

- Casaús M. (2020). Guatemala: Así se expresa el odio contra indígenas y mujeres en las redes sociales. Nómada. <https://nomada.gt/identidades/guatemala-urbana/guatemala-asi-se-expresa-el-odio-contra-indigenas-y-mujeres-en-las-redes-sociales/>
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad, ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, 69, 17-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. (Ley 1482 de del 30 de noviembre). Bogotá: CRC.
- El Grilo Ensamble Vocal (26 de agosto de 2018). Cantos de boga- Álbum completo. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/6OljE-kzkWg>
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid, España: Akal.
- Galeano, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. México: Siglo XXI.
- Geulen, C. (2010). Breve historia del racismo. Madrid, España: Alianza.
- Guerrero, J. (2018) La construcción discursiva de alteridades indígenas en las Leyes Generales de la Educación de Colombia: 1870-1994. [Tesis de doctorado en Educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2009) Las representaciones que el diario El Tiempo hace de los indígenas en Colombia. Forma y Función, 22(2), 71-91.
- Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en Bogotá. Prácticas y contextos. [Colección Tesis Doctorales]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro_interculturalidad.pdf
- Mena, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. Pedagogía y saberes, 34, 105-114.
- Mendieta, E. (2007) Hacer vivir y dejar morir: Foucault y la genealogía del racismo. Tabula Rasa, 6, 138-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a07.pdf>
- Ortiz, L. (2019). Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. [Tesis de maestría en educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Panqueba, J. (2012) Elaboración y negociación de la pobreza indígena. Jugosas ganancias para el desarrollo capitalista en Ecuador y Colombia en Las Relaciones Internacionales de la pobreza en América Latina y el Caribe CLACSO, 291-327. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120308114719/9.Elaboracion_Cifuentes.pdf
- _____. (2015). Redes y desenredos: educación, diversidad e interculturalidad en Bogotá. Revista Magisterio, 77, 56-71. <https://www.magisterio.com.co/articulo/redes-y-desenredos-educacion-diversidad-e-interculturalidad-en-bogota-0>
- Rivera, D. (2016) Hacia una escuela urbana intercultural. [Tesis de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, C. y Villa, N. (2015). La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad. [Tesis de Maestría en Educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Javeriana. (22 de enero de 2015). 0,3-Canto de boga. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/8mFUUeoVNm0>

Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología: Integrar y Re-Significar los Saberes para la Vida¹



Photo by Liane Metzler on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/B32qg6Ua34Y>

Sandra J. Gómez Hernández*
Nicolás A. Martín Ocampo**

SOCIO-ECOLOGICAL INTERDISCIPLINARY SEMINAR: INTEGRATE AND RESIGNIFY THE LIFE KNOWLEDGE

RESUMEN

La desarticulación de los conocimientos “impartidos” en las aulas de clase de ciencias sociales así como de ciencias naturales en relación con la vida real, la casi total anulación de saberes “otros” no reconocidos como válidos en el discurso occidental, la distancia entre dos discursos científicos que se han hecho parecer excluyentes y los bajos “resultados” perceptibles de su ejercicio magisterial, convocan a dos maestros del Colegio San Bernardino de Bosa, en la ciudad de Bogotá, a re-pensar-se los qué, cómo y desde dónde de su práctica pedagógica.

Es así que de tal disertación nace el Seminario de Socio-Ecología, un ejercicio pedagógico interdisciplinar en el que ambas ciencias se encuentran en torno a cuatro ejes articuladores: expedición botánica, diversidad, crisis climática y comida, procurando contextualizar el conocimiento científico a la realidad de la comunidad educativa, para darle sentido a los saberes que se comparten en la escuela.

Dicho propósito se ha estructurado en cuatro momentos del saber que se constituyen en la metodología del seminario: ¿de qué se trata? (¡Vamos a leer!), ¿qué dicen los expertos? (Descifrando la lectura), ¿qué aportan mis pares? (Compartir de saberes) y ¿qué aprendí? (Hacer memoria).

La visión integradora del seminario permite que su planeación y ejecución sean realizadas a partir de los estándares curriculares de las áreas, así los participantes abordan los fenómenos naturales y sociales desde una perspectiva articuladora, sistémica y crítica.

PALABRAS CLAVE

innovación pedagógica, socio-ecología, interdisciplinariedad, compartir de saberes, seminario.

ABSTRACT

Two teachers of San Bernardino de Bosa School (Bogotá, Colombia) have summoned upon the rethinking process of What, How and Where of their pedagogical practice. This was due to the disarticulation of the knowledge “taught” in their Social, and Natural science classrooms in regard to real life; along with the almost total annulment of “other” type of knowledge not recognized as valid in the Western discourse, the distance between two scientific discourses that seem exclusive, as well as the low perceptible “results” of their teaching practice.

It is because of this dissertation that the Seminar of Socio-ecology emerged. An interdisciplinary pedagogical exercise in which both sciences gathered around four articulating axes: botanical expedition, diversity, climate crisis and food; contextualizing in this way the scientific knowledge with the reality of their educational community in order to give significance to the knowledge shared in the school. In pursuance of this, there have been structured four moments of knowledge that constitute the methodology of this seminar: What is it about? (Let’s read!), what do the experts say? (Deciphering the reading), what do my peers contribute with? (Sharing of knowledge), and what did I learn? (Making memory).

The integrative vision of the seminar allows its planning and execution based on the curricular standards of the areas, so that the participants approach natural and social phenomena from an articulating, systemic and critical perspective.

KEYWORDS

Pedagogical innovation, socio-ecology, interdisciplinary, knowledge-sharing, seminar.

¹ Reporte de caso de innovación pedagógica.

* Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Ciencias Ambientales por la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental Colegio San Bernardino IED. Correo: sjgomezh@educacionbogota.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3027-6748>

** Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Ciencia Política por la Universidad de los Andes. Docente de Ciencias Sociales Colegio San Bernardino IED Correo: namartin@educacionbogota.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5494-9148>

Fecha de recibo: 30/06/2020 Fecha de aceptación: 10/09/2020

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR SOBRE SOCIO-ECOLOGIA: INTEGRAR E RE-SIGNIFICAR O CONHECIMENTO PARA A VIDA

RESUMO

O seminário de sócio-ecologia é uma experiência pedagógica inovadora que se realiza no Colégio São Bernardino IED desde 2017. Surgiu de uma preocupação pela relevância e relevância das práticas pedagógicas dos professores nas áreas das ciências naturais e sociais da instituição, que decidiram alterar os conteúdos, metodologias e métodos de ensino das suas cátedras, a fim de desenvolver um exercício interdisciplinar que contextualizasse o conhecimento científico à realidade da comunidade educativa, dando assim sentido ao conhecimento que é partilhado e complementado dentro e fora da sala de aula.

O presente relatório inclui uma breve contextualização do lugar de enunciação a partir do qual o seminário é proposto e do qual é alimentado, em particular no que diz respeito ao resgate do ancestral e à itinerância como princípio pedagógico. Em seguida, apresenta os principais factores e objectivos desta inovação pedagógica, para depois entrar nos preceitos fundamentais pelos quais se orienta; em seguida, aborda os seus aspectos metodológicos tanto no aspecto didáctico como no conceptual e, finalmente, conduz a uma reflexão crítica sobre o seu alcance, limitações e projecções.

PALAVRAS-CHAVE

inovação pedagógica, sócio-ecologia, interdisciplinaridade, partilha de conhecimentos, itinerância.

SÉMINAIRE INTERDISCIPLINAIRE SUR LA SOCIO-ÉCOLOGIE: INTÉGRER ET RE-SIGNIFIER LES CONNAISSANCES POUR LA VIE

RÉSUMÉ

Le séminaire de socio-écologie est une expérience pédagogique innovante qui se déroule au Colegio San Bernardino IED depuis l'année 2017. Il est né d'une préoccupation pour la pertinence et l'adéquation des pratiques pédagogiques des enseignants des domaines des sciences naturelles et sociales de l'institution, qui ont décidé de changer les contenus, les méthodologies et les méthodes d'enseignement de leurs cours, afin de développer un exercice interdisciplinaire qui permettrait de contextualiser les connaissances scientifiques à la réalité de la communauté éducative, en donnant ainsi du sens aux connaissances qui sont partagées et complétées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Le présent rapport comprend une brève contextualisation du lieu d'énonciation à partir duquel le séminaire est proposé et dont il se nourrit, notamment en ce qui concerne la récupération de l'ancestral et l'itinérance comme principe pédagogique. Il présente ensuite les principaux déclencheurs et objectifs de cette innovation pédagogique, pour ensuite approfondir dans les préceptes fondamentaux par lesquels elle est orientée ; il aborde ensuite ses aspects méthodologiques tant sur le plan didactique que conceptuel et aboutit finalement à une réflexion critique sur sa portée, ses limites et ses projections.

MOTS-CLÉS

innovation pédagogique, socio-écologie, interdisciplinaire, partage des connaissances, itinérance.



Photo by Rula Sibai on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/QbkGwv3xtmQ>



SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA: ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ?²

De entre las tantas incoherencias de la escuela tradicional, la fragmentación del conocimiento, la anulación de los saberes considerados no rigurosamente académicos y la desconexión entre las teorías y la vida real³ (Eschenhagen, 2012) obligan a re-pensar el quehacer pedagógico, ante todo tras seis años de “dictar” las clases de química, por un lado, y de ciencias políticas, por el otro. De esta manera, con el sinsabor de no ver reflejado el esmero didáctico y conceptual ni en los resultados de las pruebas estandarizadas, ni en los proyectos de vida de seis promociones de bachilleres del Colegio San Bernardino, y tras una franca discusión sobre metodologías y estrategias de las Ciencias Naturales y Sociales, la conclusión fue sencillamente contundente: no están aprendiendo nada⁴, porque nada de esto les interesa⁵, y posiblemente, tampoco les sirve⁶ (Segura, 2010). Ni los intrincados ejercicios de balanceo de ecuaciones por oxidación, ni las elevadas discusiones de Bobbio o Sartori sobre el

Estado moderno logran capturar la atención de unos muchachos de dieciséis o diecisiete años, cuyos afanes inmediatos atraviesan por cualquier otro sendero, menos por el de estas ciencias.

Pero entonces, ¿qué hacer con un par de clases que no parecen tener sentido ya ni para los mismos maestros?⁷ ¿Cómo pasar el trago amargo de la insatisfacción pedagógica que se vive, además, a puerta cerrada pues no hay un par académico con quien compartirlo? ¿Cómo hacer para dejar de “regalar” la nota al final del año para que cuadren las estadísticas de la reprobación? Pues bien, como ya lo decía Einstein: “Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias”⁸ y así, para esta crisis pedagógica, nada mejor que propender por la integración y la re-significación del saber, o más bien, de los saberes, porque gran parte de la crisis —según el diagnóstico preliminar— puede estar fincada en el aún irrelevante peso de participación que se le concede al estudiante en su propio proceso formativo. ⁹(Segura, 2010).

² Adaptado de (Gómez & Martín, 2018)

³ “Al vivir en un mundo moderno y estar acostumbrados a la fragmentación, y por ende a la especialización del conocimiento - que constantemente nos presenta propuestas “objetivas”, conceptos “universales”, hechos “verdaderos”, y que está sobre todo preocupado por explicar el “cómo” y “qué” de las cosas -, muchos aspectos vivenciales se han quedado en el camino.” (Eschenhagen, 2012)

⁴ Lo cual identifica (Segura, 2010) como una de las quejas usuales al sistema educativo “los estudiantes no aprenden lo que queremos enseñarles”.

⁵ “El fracaso del aprendizaje que se percibe en el dominio disciplinario, se explica por el poco énfasis que se le da en las prácticas escolares a la comprensión; esto es, al sentido que posee para quien aprende lo que se está enseñando o lo que tiene que aprenderse”. (Segura, 2010)

⁶ “En las aulas se vive [...] la constatación de que los aprendizajes que se logran no poseen una importancia real para el mundo de la vida.” (Segura, 2010)

⁷ “La situación llega a tal punto en que la escuela de hoy no tiene sentido ni para los estudiantes ni para los maestros” (Segura, 2010)

⁸ La crisis: una oportunidad para la creatividad y la innovación: Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil: <https://www.uteg.edu.ec/la-crisis-una-oportunidad-para-la-creatividad-y-la-innovacion/>

⁹ “En las aulas se vive [...] la imposibilidad de sentirse protagonista en el aprendizaje” (Segura, 2010)

Teniendo como antecedente una propuesta de seminario formulada por los profesores de Filosofía y Ciencias Políticas que venía desarrollándose en la institución desde el año 2015, en el cual la “novedad” consistía en que los estudiantes de los dos cursos de un mismo grado podían elegir con cuál de los docentes de estas áreas trabajar en torno a un tópico generador, más o menos transversal, se quiso avanzar aún más al llevar a cabo un ejercicio pedagógico que implicara realmente una dinámica integradora, interdisciplinar y participativa, a la cual se ha denominado Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología, que no es otra cosa que un espacio en el que los asuntos sociales y científicos se enmarcan en la realidad inmediata, y en donde se busca enseñar para un mundo en crisis que va más allá de las ideologías de cualquier tipo, involucra a todos y requiere aunar acciones de forma inmediata al asumir el carácter de estas implicaciones, la comunidad educativa comprende la pertinencia de los saberes que allí se comparten.

Por tanto, la dinámica del seminario se transforma en la de un espacio en el que todos saben algo, lo comparten y al finalizar se reflexiona sobre lo conversado y aprehendido, por lo que la educación toma un enfoque que permite a estudiantes, docentes, padres de familia e invitados volcarse sobre lo que se aprehende, pero también sobre las decisiones cotidianas que impactan el entorno ambiental.

SAN BERNARDINO: TERRITORIO DE CONVIVENCIA, APRENDIZAJES, AFECTOS, PALABRAS Y BARRO^{10, 11}

La institución en la que se desarrolla la propuesta del seminario es el Colegio San Bernardino I.E.D, el cual se encuentra ubicado en la localidad de Bosa, al suroccidente de Bogotá, cerca de una de las comunidades más antiguas del territorio: el cabildo indígena Muisca. De manera que la población escolar está conformada por algunos descendientes de esta, así como por las nuevas generaciones de familias tradicionales del barrio, muchas de las cuales han estudiado también en esta institución que cuenta, por cierto, con una historia “no oficial” de más de cien años.

Sin embargo, es evidente que cada vez más la población escolar está conformada por niños, niñas y jóvenes que

llegan al sector provenientes de nuevos barrios cercanos, muchos de los cuales se han ido constituyendo en medio de la informalidad y a consecuencia de fenómenos migratorios internos y externos. Debido a ello, es muy común que un sector considerable de la comunidad educativa se encuentre en condición de desplazamiento, producto de situaciones relacionadas con el conflicto interno o por factores económicos; se trata de familias procedentes de diferentes localidades de la ciudad, otras regiones del país y, en los últimos años, de la migración venezolana en un número considerable. Todo ello ha provocado la confluencia de diversos grupos étnicos y culturales en el contexto escolar, lo que a su vez marca profundamente el funcionamiento de la institución y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan.

Las carencias económicas son más bien comunes y denotan en la población un bajo “capital cultural” (Bourdieu, 1997), entendido este desde una visión eurocéntrica tradicional. Evidentemente, tales carencias derivan en falta de conocimientos en las áreas convencionales de la academia, así como en bajos perfiles de cualificación técnica y tecnológica, lo cual representa una barrera para poder complementar los saberes escolares habituales con experiencias familiares de visitas a museos, bibliotecas, teatros o simplemente con diálogo acerca de asuntos políticos, económicos o sociales del país y del mundo. No obstante, cabe destacar el deseo de aprender que caracteriza a buena parte de los estudiantes san bernardinos; tal vez su mayor fortaleza se encuentra en los saberes prácticos que han forjado en compañía de sus familias, con los que han enfrentado las enormes vicisitudes que han debido sopesar a pesar de sus cortas edades y que se reflejan, además, en el respeto que tienen a sus docentes, fortaleciendo con ello los lazos de confianza recíproca y de paso el desarrollo del proceso pedagógico.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), titulado Construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor, es posible afirmar que pese a que su carácter genérico le da cabida a un sinnúmero de visiones, proyectos y acciones, le abre la puerta a muchas resistencias pero también a muchas inacciones; precisamente, una de las tensiones más constantes entre las prácticas docentes, los proyectos de

¹⁰ Tomado del nombre del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) del Colegio San Bernardino IED 2015, publicado en <http://oab.ambientebogota.gov.co/es/educacion-ambiental/proyectos-ambientales-escolares/san-bernardino-territorio-de-convivencia-aprendizajes-afectos-palabras-y-barro>

¹¹ Adaptado de (Gómez & Martín, 2018)

área, de ciclo, familiares o personales, pareciera radicar en la disparidad de propósitos en los que se enmarca el quehacer docente.

Así, mientras algunos colegas —en especial quienes tienen más tiempo de estar en el territorio— se empeñan en educar para un mundo en el que se conserven las tradiciones y legados culturales ancestrales, para otros lo importante es preparar a los estudiantes para una vida académica y laboral, lo que posiblemente esté más en sintonía con las aspiraciones de un considerable grupo de familias y estudiantes para quienes la secundaria es precisamente un trámite requerido para tener la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo aceptable¹².

Con todo, es a partir del maremágnum de sentipensamientos (Fals, 2015) que implica para sus creadores cohabitar el territorio San Bernardino durante los últimos diez años, que el Seminario de Socio-Ecología se ha nutrido en particular de dos ejes estructurantes que se movilizan allí algunas veces de manera explícita y concienzuda, así como otras tantas subrepticamente, por las ampollas que levanta entre sus más escépticos contradictores: la ancestralidad y la itinerancia.

Respecto de la primera categoría es posible asegurar que en San Bernardino, siguiendo a Ortiz (2019), “encontramos una escuela donde confluyen cualidades territoriales ancestrales auténticas y diversas, sabia vital de aprendizaje” (p. 6), lo que implica que el territorio desde el cual se construye y deconstruye permanentemente el Seminario de Socio-Ecología tiene una carga cultural, social y emocional que se ha traducido para este caso en la premisa de la re-significación de los saberes para la vida; es decir, el rescate de las experiencias, reflexiones, análisis y soluciones sencillas o complejas que en cualquier sesión, salida pedagógica o charla de pasillo pueden llegar a proponer los niños, niñas y jóvenes que conforman la comunidad educativa, así como cualquiera de los invitados que acompañan este proceso formativo — un grupo de voluntarios tan amplio que bien puede incluir desde un abuelo de la comunidad hasta el embajador de Cuba en Colombia—, todos aportando desde su saber a la discusión en torno al mundo de la vida.



Por su parte, frente a la itinerancia habría que afirmar primeramente que no puede ser entendida de forma desligada a la ancestralidad, tal como lo expresan Peralta y Panqueba (2009) en el título del trabajo que realizaron en esta institución¹³, pues “el centro de conversación se halla en el territorio, que, además de ser lugar, espacio y centro, es la piel misma” (p. 161).

Así pues, casi nadie, a pesar de las diferencias al interior del cuerpo docente del Colegio San Bernardino, se atrevería a contradecir que sus estudiantes aprehenden caminando el territorio en bici-clase¹⁴ o en bus, quizás dentro del mismo recinto, pero en movimiento y con los otros. El Seminario de Socio-Ecología ha entendido muy bien este principio y por ello se mantiene en constante movilización, desarrollando buena parte de sus sesiones fuera del aula y del colegio, aprehendiendo del otro, de los otros y de lo que los territorios tienen para compartirle.

¹² Según un informe presentado por la organización de la sociedad civil Niñez Ya, el 62% de los jóvenes que terminaron el bachillerato no lograron acceder a educación superior (2018). Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/de-cada-100-colombianos-56-no-completan-la-educacion-secundaria-articulo-740379>.

¹³ Se trata de Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa.)

¹⁴ El proyecto de la bici-clase ha sido destacado como significativo en el Colegio San Bernardino, la localidad de Bosa y el distrito capital, es posible ampliar información sobre el mismo en <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-bici-clase-un-espacio-para-la-interaccion-de-saberes> y en <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Experiencias%20In%20situ%20-%20IDEP%202017%20WEB.pdf>



¿POR QUÉ SEMINARIO, POR QUÉ INTERDISCIPLINAR Y POR QUÉ DE SOCIO-ECOLOGÍA?

Se opta entonces por la categoría de seminario atendiendo al interés de participación activa que se pretende motivar con el desarrollo de la propuesta. De acuerdo con La UIS (2007), el seminario de investigación consiste en estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo, en el cual sus participantes se intercomunican exponiendo dicho tema [Compartir de Saberes], complementándolo, evaluándolo [Descifrando la lectura], aportando entre todos (la Discusión), sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes permitiendo que todo ello quede en la memoria escrita [Haciendo memoria] (p.4)¹⁵

De igual manera, recalca que El Seminario de Investigación se programa por temas los cuales son seleccionados con la orientación del director del seminario, quien, con su experiencia y conocimiento del tema central, guía la selección con la debida pertinencia, actualidad y ubicación en el contexto. Los temas son desarrollados en sesiones planificadas, en las cuales, los miembros del

grupo deben asumir diferentes roles, de acuerdo con la descripción anterior, manteniendo una relación de interés y compromiso con el conocimiento, sin jerarquías, en un clima de colaboración y participación (p. 4)

En relación con su carácter interdisciplinar, los autores consideran que la desarticulación de los saberes representa una enorme dificultad a la hora de tratar de comprender la realidad; es decir, la obsesión por sectorizar el conocimiento ha llevado a desligar las ciencias y hasta a enfrentarlas, como si fueran enemigas. La apuesta hecha quiere propiciar el reencuentro de las ciencias naturales y las ciencias sociales en el escenario más pertinente para tal efecto: el planeta tierra, una construcción tan natural y social como pueda pensarse. En este sentido, resulta muy pertinente la definición que plantea Leff (2006), quien acota que la interdisciplinariedad se abre [...] hacia un diálogo de saberes en el encuentro de identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los referentes, los deseos, las voluntades, los significados y los sentidos que movilizan los actores sociales en la construcción de sus mundos de vida; que desbordan a la relación teórica entre el concepto y los procesos materiales y la abren hacia una relación entre el ser y el saber y un diálogo entre lo real y lo simbólico” (p. 13)

Y, finalmente frente a la socio-ecología, cabe destacar que de acuerdo al informe mundial sobre ciencias sociales de la UNESCO (2013), “los investigadores de todo el espectro disciplinario vienen hablando desde hace algún tiempo de sistemas “socioecológicos” (p. 39) o bien de sistemas “naturales y humanos combinados” (p. 39). La investigación de las Ciencias Sociales ayuda a captar la compleja dinámica de esos sistemas, examinando el modo en que están conectados entre sí; por ejemplo, la interacción entre el cambio climático y el agua, la seguridad alimentaria, el desarrollo económico, la desigualdad social, la pobreza, la migración y los conflictos. En ese orden de ideas, y buscando el punto clave de intersección entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales —pero propendiendo porque ése punto fuese significativo para la comunidad educativa—, se encuentra que el abordaje de aspectos socio-ecológicos como la alimentación y la nutrición, el cambio climático, la diversidad vista desde diferentes perspectivas y los procesos independentistas que se dieron a la luz del florecimiento científico y académico, permitiría construir una experiencia pedagógica alternativa tanto en lo curricular como en lo didáctico.

¹⁵ Los conceptos dentro de los corchetes han sido añadidos por los autores para relacionar los momentos evaluativos del seminario de socio-ecología con las características del seminario de investigación descritas por la UIS (2007).

COMPARTIR DE SABERES

¿QUÉ COMPARTIR?

Tal como lo aprecia Aguilar (1998), “los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar en contra de la corriente, lo que para ellos ‘no funciona bien’, pero que para los demás no representa ningún problema” (p. 24).

Este parece ser el punto de partida del Seminario: se tenía la conciencia de que los contenidos curriculares que se estaban “impartiendo” en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a pesar de que eran concordantes con los Estándares Básicos de Competencias publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2004), no parecían tener relación alguna con los intereses, problemas o necesidades de la comunidad educativa, lo cual redundaba en un creciente desinterés por las clases —tanto en estudiantes como en docentes— y unos bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

¿Por dónde empezare entonces? ¿Qué habría en las Ciencias Naturales y Sociales que pudiera convocar el interés de una comunidad educativa marginada y distante? Con estas preguntas en mente, y tras largas jornadas de

debate, la clave aparece en el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (UNESCO, 2013) que pone en el centro de la discusión internacional el fenómeno del cambio climático.

Cuál otro podría ser el eje articulador sino una crisis que trasciende las barreras ideológicas, sociales, políticas y culturales, implica a todos, y no permite por tanto que sea afrontada de manera aislada, pues requiere acciones inmediatas; en suma, una crisis estructural que amenaza con dejar a la humanidad sin mundo.

Así las cosas, bajo estos preceptos nace en el año 2017 el Seminario de Socio-Ecología, con el fin de ser trabajado con los estudiantes de grado decimo del colegio San Bernardino. La idea inicial fue la de unir a los dos cursos del grado en un mismo espacio —el auditorio institucional, en este caso— para que los docentes de Naturales y Sociales estuvieran compartiendo al tiempo bajo la estructura metodológica diseñada en torno a un mismo “tema”; los temas fueron inicialmente tomados y adaptados del mencionado informe de la UNESCO y, con el paso de los años, se han ido modificando de acuerdo con las experiencias vividas en el aula. En la Tabla 1 se presenta la actual estructura temática del seminario que en el capítulo de décimo grado ha sido bautizado como ¿Hay Futuro?



TABLA 1
CONTENIDOS CURRICULARES DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 10º: ¿HAY FUTURO?

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
La ciencia como una construcción social	Ciencia: historia y metodología científica	Ciencias duras vs ciencias blandas
¿Educación ambiental?	Educación ambiental en Colombia, realidad y alcances	Propósitos de los sistemas educativos
¿Calentamiento global, cambio climático o crisis climática? Conceptos: clima, gases y efecto invernadero, efecto albedo	Átomos, moléculas y formulas	Estadísticas desde la industrialización
Negación del cambio climático	Cantidad de materia, masa, moléculas y átomos	Decisiones políticas frente al cambio climático
Visión antropocéntrica de la iglesia frente a la naturaleza	Responsabilidad ecológica de la iglesia	Responsabilidad ecológica de la iglesia
Naciones industrializadas, emisiones de carbono, huella de carbono	Estequiometría	El imperialismo fase superior del capitalismo
Las revoluciones verdes	Agroquímicos, transgénicos y monocultivos	Reforma agraria
Estilos de vida y obsolescencia programada y percibida	Metales, propiedades, extracción y amalgamas	Minería y extractivismo
Efectos sociales de la crisis climática	Efectos de la crisis climática sobre la salud	Desigualdad en América Latina
Implicaciones del cambio climático en nuestro territorio	Cambio en el régimen de precipitaciones, radiación solar y vientos	Eventos extremos
Impacto ambiental de los conflictos armados	Energía nuclear, contaminación por radiación	Guerra fría
Género y cambio climático	Contracultura: sexualidad y la reproducción	Derechos de las mujeres
Grupos étnicos y cambio climático	Otras visiones de la naturaleza	Resistencias indígenas
Legislación ambiental	Metas de disminución de emisiones de carbono	Organizaciones internacionales
Desarrollo sostenible y cambio climático	Objetivos del desarrollo sostenible: análisis	Objetivos del desarrollo sostenible: análisis
Economía para un mundo en cambio climático	Decrecimiento	Leyes económicas
Acciones individuales e inmediatas para mitigar la crisis climática	Buen vivir	Buen vivir
El arte como medio de expresión ante la crisis climática	Cine ambiental	Activismo artístico
¿Hay futuro?	Reflexiones finales	Reflexiones finales

Gómez y Martín, 2019



En concordancia con los principios identificados como fundantes en el quehacer pedagógico de la institución, ancestralidad e itinerancia, este capítulo inicial del Seminario ha recorrido varios caminos y conversado con distintos sabedores y sabedoras, llegando por ejemplo a la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR) del Salitre para vivir de cerca las implicaciones que tiene la mala disposición de residuos sólidos en la ciudad. De igual manera, en el marco de un convenio interinstitucional con la Secretaría Distrital de Ambiente, resulta clave para entender las múltiples relaciones entre crisis social y crisis climática el recorrido por el ecosistema sub-xerofítico de Cerro Seco en la localidad de Ciudad Bolívar.

Asimismo, el Jardín Botánico de Bogotá y Los Museos de la Manzana Cultural del Banco de la República han

sido también escenarios de interacción y comprensión constante para el Seminario, el primero en especial para identificar la importancia de los diferentes servicios ecosistémicos, los segundos principalmente para propiciar espacios de análisis sobre las representaciones artísticas de los entornos naturales a lo largo de la historia, así como el papel del arte como mecanismo de denuncia y resistencia a la crisis climática; justamente estas visitas han permitido consolidar un proyecto conjunto con el área de servicios educativos de los museos, el cual se encuentra actualmente en desarrollo y promete reforzar la perspectiva interdisciplinar del seminario involucrando con mucha más rigurosidad la mirada artística.

En el contexto cercano, la intervención de las autoridades tradicionales del Cabildo Indígena Muisca para narrar la particular forma en la que las comunidades originarias se relacionan con la Madre Tierra, da como resultado un ejercicio muy enriquecedor y reflexivo sobre las nociones occidentales de desarrollo y progreso. Cabe resaltar también el cruce de los proyectos Seminario de Socio-Ecología y Bici-Clase, gracias al que fue posible llevar a cabo la visita al sitio conocido como Las Juntas, punto de encuentro entre los ríos Tunjuelo y Bogotá y escenario complejo que visibiliza las implicaciones de la crisis climática en nuestro territorio.

Es así que para 2018, tras un año de muchas reflexiones, y apoyado en la coordinación académica de la institución y la retroalimentación estudiantil, se toma la decisión de mantener el Seminario de Socio-Ecología para el grado décimo y, por ese camino, ampliarlo al grado siguiente, con el fin de que el proyecto tuviera continuidad con sus primeros integrantes, pero también para tener un “grupo de control” que permitiera empezar a hacer comparaciones posibles entre procesos formativos y determinar así la pertinencia o no de la innovación.

Con todo, el nuevo capítulo del Seminario —su versión para grado undécimo— busca edificar sobre lo construido y armonizar con la estructura curricular propuesta por los estándares de competencias, por lo que se toma la decisión de asumir la línea de la alimentación como el eje que permitiría establecer un diálogo entre la química orgánica y la ciencia política. Nace el capítulo denominado Compartir de saberes y sabores, en el que se exploran a partir de las cocinas tradicionales colombianas fenómenos sociales, políticos y económicos del orden nacional e internacional, a la vez que se aprehenden contenidos en torno a lípidos, enzimas e hidratos de carbono, entre otros, tal como se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2
CONTENIDOS DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 11º: COMPARTIR DE SABERES Y SABORES

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Caracterización de la región andina	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Sub-región paisa: bandeja paisa, frijoles e identidad latinoamericana	Estructura del carbono y familias de compuestos orgánicos	Dictaduras y revoluciones en América Latina
Sub-región opita: lechona, porcicultura ¿una alternativa?	Lípidos: estructura, funciones, obtención	Economía ganadera
Sub-región Santanderes: tamal, semillas nativas vs transgénicos	Carbohidratos: : estructura, funciones, obtención	Neoliberalismo y globalización
Chicha y manipulación mediática	Respiración, fermentación	El cuarto poder
Sub-región Cundiboyacense: ajiaco y frontera agrícola	Química del suelo: Ciclos biogeoquímicos	Demografía urbana y rural
Practica: preparación de un ajiaco	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Caracterización de la región caribe	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Sub-región guajira: chivo, tortuga y otras “excentricidades”; sequía y hambruna	Proteínas, estructura, función y obtención Metabolismo.	Desigualdad e inequidad social en Colombia
Sub-región sabanera: mote de queso, desplazamiento y paramilitarismo	Intolerancia a la lactosa, enzimas y metabolismo	Paramilitarismo y Desplazamiento forzoso
Caracterización de la región pacífica	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Subregión pacífico sur: cuy, la comida de criadero	Antibióticos: forma de acción, usos y abusos	Megacorporaciones
Subregión pacífico norte: pescados y mariscos, pesca artesanal vs pesca industrial	Bio-acumulación: mercurio, plomo	Pérdida de la identidad
Subregión valluna: el sancocho ¿identidad popular colombiana?	ADN e identidad	Bipartidismo, Frente Nacional, “Violencia”
Practica: preparación de un sancocho	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Caracterización de la región Amazonía	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Frutas nativas y libre comercio	Vitaminas y minerales: mitos y realidades	Tratados de Libre Comercio
Plantas sagradas: ancestrales, medicinales y nutricionales, la coca no es la mata que mata	Botánica, partes de la planta.	Guerrilla, Narcotráfico, Tradición
Caracterización de la región Orinoquía	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
La mamona, ganadería extensiva	Hormonas: uso en la producción animal a gran escala	Uso de la tierra: conflictos de expansión ganadera y deforestación
Salida práctica: asado	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Café y azúcar: industrialización y esclavismo	Cafeína y efectos en el sistema nervioso	Cuarta revolución Industrial, nuevas formas de esclavitud
Empanadas o apología del desvare	Microorganismos y bioseguridad	Economía informal
Arepas: símbolo de la colombianidad	Maíz vs trigo: tradición	Identidad e idiosincrasia
Fast food: la invasión silenciosa	Aditivos, conservantes y colorantes	Globalización
Práctica: aguadepanela de despedida	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	

Gómez y Martín, 2019

Como habrá de suponerse, los lugares por recorrer y los saberes ancestrales por recuperar en este capítulo del seminario desbordaron las posibilidades del mismo, pues en materia gastronómica la oferta de la ciudad y de la comunidad es enorme.

Dentro de los invitados más insignes del Compartir de saberes y sabores es imposible no destacar al presentador del programa Los Puros Criollos de Señal Colombia, Santiago Rivas, quien visita el colegio en el marco de la Segunda Semana de la Socio-Ecología¹⁶ y comparte a través de anécdotas el significado cultural de comer para conocer Colombia. Aunque menos famosos, algunos padres y madres de familia también se sumaron al contar sus experiencias en la cocina y en el campo. En los anaqueles del seminario

se recuerdan con gratitud, por ejemplo, las historias de un padre recolector de café quien orgullosamente explicó a los compañeros de su hija todo el proceso que lleva este significativo producto; también resultó bastante emotiva la historia de una vecina del colegio, quien tuvo a bien revelar el secreto de sus empanadas, las mismas que le han proveído el dinero suficiente para mantener a su familia por años. De otro lado, nuevamente la presencia de un representante de la comunidad indígena, esta vez del pueblo Awá, resultó muy enriquecedora para entender porque “la coca no es la mata que mata”.

En materia de salidas pedagógicas, es importante destacar que las más representativas han sido la visita a la Plaza de Mercado del barrio La Perseverancia, lugar en

¹⁶ Evento que se institucionaliza en 2017 como una oportunidad de que la comunidad educativa conozca los avances y desafíos del seminario de socio-ecología.

donde doña Luz Dary Cogollo —la cocinera del mejor ajiaco de Bogotá en 2018— compartió además de su sabor una historia de superación y tenacidad que la han llevado a ser reconocida a nivel internacional como una de las mejores representantes de la cocina colombiana.

Asimismo, destaca la visita a la Embajada de la Coca, un pequeño comercio en el centro de la ciudad donde el señor Cléver Paredes —orgulloso representante del pueblo Inca— recreó para el estudiantado la compleja cosmovisión de los pueblos andinos y la relevancia de la hoja de hayo para estas culturas, mientras compartía un té de coca y una nutritiva torta de quinua.

No obstante, definitivamente los momentos más representativos del Seminario de 11° son las denominadas prácticas, encuentros realizados para cocinar juntos a la manera de los ancestrales convites, donde cada quien aporta desde lo que sabe hacer: prender el fuego, alistar los alimentos o cocinarlos. Estas actividades refuerzan los lazos de fraternidad entre los integrantes y propician espacios para poner en común costumbres, hábitos y saberes generacionales de las diferentes regiones del país que se encuentran frente el fogón para luego sentarse juntas a la mesa.

Ese mismo año, con el interés de ahondar en los resultados que este experimento pedagógico estaba arrojando

—o más bien con el ánimo de saber si había tales—, se inició un proceso de sistematización en el marco del diplomado Ciencia y Contexto: innovaciones en la enseñanza de las ciencias en la comprensión y aportes en la solución de problemas socioambientales en compañía de tutores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de donde surgieron muchas de las reflexiones que hacen parte de este artículo, en especial frente a la exposición de los alcances, limitantes y proyecciones del Seminario.

También es importante mencionar que indirectamente este proceso impulsa la apertura de dos capítulos más para el 2019, posibilitando que el grado noveno iniciara bajo el título de Diversidad y Contemporaneidad y vinculando con ello a una tercera docente del área de Ciencias Sociales al proyecto.

De esta manera, aprovechando la historia universal de los siglos XX y XXI que se proponen como objetos de reflexión desde los Estándares de Competencias de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004), se proyecta discutir la diversidad biológica con el fin de que permitiera comprender mejor el sustrato de tantas diferencias que se hicieron aún más evidentes en la humanidad en los últimos tiempos y que, en muchas ocasiones, fueron la excusa para el conflicto y la violencia, factores sin duda determinantes de la historia contemporánea. Esto se puede ver reflejado en la Tabla 3.



TABLA 3
CONTENIDOS DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 9º: DIVERSIDAD Y CONTEMPORANEIDAD

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
¿Qué entendemos por diversidad?	Sesión conjunta para esbozar el concepto de diversidad en los términos del seminario	Sesión conjunta para esbozar el concepto de diversidad en los términos del seminario
Diversidad geográfica y biomas	Biomas, ecosistemas: factores ecosistémicos	Geografía: factores ecosistémicos
Bio-diversidad	Bio-diversidad	La bio-diversidad en la geografía regional
Diversidad de suelos, vocación, uso y monocultivos	Roca, suelos: tipos y origen	Ciclos económicos de los monocultivos
El problema de la concentración de la tierra en Colombia	Suelos en Colombia	Concentración de la tierra en Colombia
Diversidad ideológica y conflictos internacionales	Armas químicas y biológicas: agente naranja	Imperialismo Socialismo
	Reproducción humana, ciclo menstrual y control de natalidad	Fascismo Nazismo
Diversidad religiosa	Teorías del origen del universo	Antisemitismo cristiano Conflicto árabe-israelí
Diversidad artística: diversidad de expresión	Pigmentos, colores y elementos químicos	El arte como instrumento ideológico
Riesgos para la diversidad ideológica: historia del bipartidismo	Humboldt	La república de la Nueva Granada
	Comisión corográfica	Estados Unidos de Colombia
	Ecosistemas de la costa pacífica	Regeneración - Guerra de los 1000 días
Diversidad en la organización social, relaciones poblacionales humana y animal	Relaciones intra e interespecíficas: plagas y pandemias	Procesos de urbanización en Colombia
Costos socio-ecológicos de la modernización	Efectos ecosistémicos de la industrialización en Colombia	Industrialización en Colombia
Diversidad de género: humanos y ¿animales?	El sexo en los animales como forma de socializar	Origen del movimiento feminista y sindical
Intentos diversos de organización socio-ecológica (Dictaduras y Revoluciones)	Dinámica de poblaciones	Revolución mejicana
	Ecosocialismo	Dictaduras en América Latina
		Revoluciones socialistas
Diversidad artística: diversidad de expresión	Compuestos y reacciones químicas	El arte como instrumento de resistencia

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Diversidad étnica y cultural	Diversidad genética	Descolonización del mundo afroasiático
Hegemonías vs diversidades	Ecosistemas estratégicos: en términos ecológicos	Periodo de “la violencia”
		Frente nacional
	Ecosistemas estratégicos para el conflicto armado	Movimientos subversivos
	Sistema nervioso: sustancias psicoactivas	Narcotráfico
	Sistema endocrino: hormonas de crecimiento en la ganadería	Paramilitarismo
Diversidad de capacidades	Cromosomas, mutaciones y síndromes	Constitución política de 1991

Gómez y Martín, 2019

Los escenarios preferidos para este seminario son dos: las denominadas aulas ambientales de la ciudad —Soratama, Parque Mirador de Los Nevados, Parque Ecológico Distrital de Humedal Santa María del Lago, Parque Ecológico Distrital de Montaña Entrenubes— y nuevamente algunos museos de la ciudad, además de los ya mencionados —el Museo Nacional, el Museo de Suelos del Instituto Geográfico Agustín Codazzi y el Museo de Historia Natural de la Universidad Nacional.

Así, mientras los primeros permitieron dimensionar la diversidad biológica tan característica de nuestro país, los segundos facilitaron la relación entre historia y diversidad gracias a las visitas guiadas. Aunque han sido pocos los invitados a compartir sus saberes en este grado, se pueden destacar la presencia de una estudiante de la maestría de género de la Universidad de los Andes y, tras varios años de gestiones, la intervención de la doctora Brigitte Baptiste, exdirectora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt y actual rectora de la Universidad EAN, en la Cuarta Semana de la Socio-Ecología.

Mientras esto sucedía, un nuevo frente de trabajo inicia con el grado octavo y el capítulo denominado

Botánica-mente libre, un juego de palabras que refleja en gran medida uno de los propósitos centrales de esta versión del Seminario: establecer múltiples y variadas relaciones entre los avances del conocimiento científico y las revoluciones liberales burguesas, en especial las que desembocaron en la independencia de los territorios del “Nuevo Mundo” con respecto a la corona española.

Cabe recordar que 2019 fue el año de conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá, lo cual empató de modo muy pertinente con los tópicos centrales que propone para este grado la legislación curricular vigente.

Como puede observarse en la Tabla 4, el hilo conductor para este Seminario fue el de la Real Expedición Botánica, en el que se adopta la narrativa de la escritora Elisa Mujica en su Expedición Botánica contada a los niños con el ánimo de acercarse de forma distinta a sus características y logros.

Es importante recalcar que la apertura de este nuevo capítulo implicó la llegada de otra docente al proyecto, en este caso del área de Ciencias Naturales y con amplio conocimiento en etnobotánica.

TABLA 4
CONTENIDOS CURRICULARES DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 8º: BOTÁNICA-MENTE LIBRE

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Vamos a contar la historia	Ciencia en la colonia	Contextualización histórica del territorio en la colonia
El dorado para un hombre solo	Método científico	Motivaciones para hacer las expediciones botánicas
Llega un mensajero brillante	Clasificación taxonómica	Organización política y económica del Virreinato
La Ceiba		Geografía del Virreinato
Caimanes y tortugas Una planta que se prepara para desempeñar un gran papel	Clasificación taxonómica	Navegabilidad del río Magdalena: geografía del transporte
Lo más importante: La gente	Las razas no existen	Castas en la colonia
Los obstáculos disfrazados	Morfología de la flor	El comercio de especias
Mutis y el cerro de Guadalupe cambian regalos	Polinización - Reproducción	Pisos térmicos, altitud, latitud, Reserva van der Hammen
Un genio bueno despierta a una princesa	Paludismo - Malaria (Enfermedades infecciosas)	Zonas climáticas
Mutis se hace sacerdote Los sacerdotes botánicos nos han ayudado mucho	Fosilización y práctica de elaboración de fósiles	Comunidades religiosas en Colombia
La teoría de Copérnico y las fresas Una luna de miel muy particular	Especies introducidas	Revolución científica
El estropajo El palo de balso La guadua	Tejidos, vegetales y animales	Agroeconomía
Las hormigas	Morfología de los insectos: artropodario	Revolución de los comuneros
El lenguaje de las plantas y los animales	Ecosistemas, redes y relaciones Plagas	Ecosistemas, redes y relaciones
Lo sucedido con Brisson y Micon		
Un ejército enemigo: las plagas		
Los discípulos	Herbario	Antonio Nariño: Los derechos del hombre del ciudadano
Lo que resultó de la epidemia de viruela y una visita	Virus, virosis, vacunas, sistema inmune	Revolución de los comuneros
Los cuatro sabios alemanes Se funda la expedición botánica	Plantas medicinales y componentes activos	Despotismo ilustrado
La Mesa de Juan Díaz El árbol que habla	Preservación del patrimonio natural	Preservación del patrimonio histórico y cultural
Mariquita: una población con nombre de mujer	Usos y aplicaciones de las plantas	Fisiocracia y mercantilismo
Vuelve a aparecer la Aristolochia Los motivos del águila	Sistema excretor y digestivo	Saber popular y tradición oral

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Francisco Javier Matiz se inmortaliza	El arte al servicio de la ciencia	El arte al servicio de la ciencia
El jefe de los pintores: un moreno de Mompox Los pintores ecuatorianos	Conversión de unidades	Primeras declaraciones de independencia
Los colores	Pigmentos, características y función	Principales centros de comercio en la colonia
La tina de baño y los voladores La muerte de Roque Gutiérrez y el perico ligero	Propiedades específicas de la materia	Revolución Industrial
EL retrato de Linneo Los manantiales del aceite de piedra	Combustibles fósiles	Revolución industrial
La canela, el azogue, el mármol azul, las ollas de mono Un precio muy alto	Minería y metalurgia	Minería y metalurgia
La quina, gloria y cruz Una sed jamás saciada El olfato de la marquesa El éxito y el fracaso, dos fantasmas	Sistemas circulatorio y respiratorio	Revolución francesa
Ezpeleta y el frailejón De nuevo en Santafé	Páramos	Prácticas tradicionales que atentan contra el ambiente

Gómez y Martín, 2019

Ahora bien, a pesar de que este fue el capítulo más joven del seminario, el grado octavo ha sido un grupo bastante itinerante. Así las cosas, inició su trasegar en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), en el que los estudiantes pudieron conocer de primera mano las láminas de la Real Expedición Botánica, así como el proceso histórico y político para recuperar este importante material. Por estos mismos rumbos llegó también a la Casa del Florero, a la Quinta de Bolívar, al Museo Nacional, al Observatorio Astronómico Nacional y finalmente al municipio de Mariquita, Tolima, para visitar la Casa de la Real Expedición Botánica y el bosque del pueblo en el que Mutis tomaba muestras y hacía observaciones en el siglo XVI.

Sumado a esto, hubo una fuerte presencia de la ancestralidad, pues el saber tradicional que ronda a la botánica es enorme y las familias se han empoderado para compartir con estudiantes y docentes los usos medicinales que diversas plantas poseen en diferentes momentos y lugares. Asimismo, la mayoría de los expertos que han recibido al Seminario en sus

recintos han sido insistentes en el valor del saber local como base del desarrollo de la Expedición Botánica. Precisamente, esta edición de la Semana de la Socio-Ecología contó con la participación del doctor Mauricio Nieto Olarte, decano de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes y uno de los investigadores más reconocido del país en el campo de la Historia de la Ciencia, crítico acérrimo del papel de la corona española en ese proceso de exploración y explotación de la riqueza natural del Nuevo Mundo.

¿CÓMO COMPARTIRLO?

Teniendo en mente este proceso, no sorprenden las palabras de Segura (2010) cuando afirma que una de las características más representativas de la clase usual es el papel que juegan los estudiantes como receptores pasivos, atentos a las palabras de su maestro y a las prescripciones de los textos. Este entorno de transmisión, unido a las prácticas de evaluación que piden a los estudiantes los resultados del proceso de aprendizaje por repetición y memorización no puede ser el contexto

para las actividades que estamos proponiendo [las de innovación] (p. 23). Al tiempo que se reformulaban los saberes a compartir, fue preciso hacer un proceso similar de transformación en cuanto a las metodologías

tanto didácticas como evaluativas que habrían de marcar el derrotero del Seminario de Socio-Ecología. El resultado se resume de manera práctica en la Figura 1 y se detalla con más precisión enseguida.

FIGURA 1
MOMENTOS DEL SABER – ESTRUCTURA DIDÁCTICA
Y EVALUATIVA DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA



Gómez y Martín, 2019

¿DE QUÉ SE TRATA? - ¡VAMOS A LEER!

Es evidente que el proceso lector constituye un momento determinante en el ámbito académico; sin embargo, las tensiones que se presentan en su desarrollo son diversas y complejas. En primera instancia, la aversión a la lectura por parte de buena parte de los estudiantes es una incómoda verdad con la que los docentes lidian a diario. Asimismo, pese a que los expertos afirmen que la clave para incentivar el gusto por ella es permitir que los jóvenes lean lo que quieran y les guste, es claro que la aproximación al conocimiento de las ciencias no es posible únicamente desde la literatura predilecta por los jóvenes: la fantasía, mitología, suspenso e historias de amor (Alvarado, 2017).

De otro modo, la discusión sobre la evaluación del proceso lector es también un importante factor dentro de las mencionadas tensiones. Así las cosas, frente a las cuestiones iniciales—qué leer y cómo hacer para atrapar al estudiante en la lectura académica— la principal tarea del equipo del Seminario ha estado centrada en los procesos de selección del material a abordar en las diferentes sesiones, con el fin de que las lecturas seleccionadas cumplieran con ciertos parámetros básicos, de tal manera que no solo faciliten el desarrollo de las temáticas propuestas, sino que además sean de fácil comprensión para los estudiantes sin que esto implique que ellas pierdan su rigurosidad académica.

Por supuesto, abordar el proceso lector desde una perspectiva “diferente” ha obligado a superar el dogma de entender el texto desde su versión canónica, es decir “Todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa” (Real Academia Española, 2020), y más bien orientarse por la lectura de diversas formas escritas; por ello, además de los consabidos artículos científicos, las publicaciones especializadas y los textos académicos necesarios, se han leído películas, caricaturas, obras de arte, fotografías, relatos orales, documentales y paisajes, entre otros “documentos” seleccionados.

Frente al segundo aspecto—qué evaluar de la lectura—, resulta pertinente el planteamiento de Morales (2003) al apuntar que la evaluación de la lectura (comprensión, construcción de significado a partir del código escrito) es uno de los aspectos que mayor controversia ha causado y quizás en el que no se ha llegado todavía a un acuerdo. [Y que] desde una perspectiva constructivista, es

interesante conocer la comprensión a la que ha llegado el alumno para considerar las diferentes posibilidades de comprensión que ofrece un texto y compartir experiencias con sus iguales y no para verificar si coincide con la del profesor. La lectura se convierte así, para el alumno, en un punto de encuentro y en la oportunidad para exponer su punto de vista y defender sus posturas (p. 57)¹⁷.

En este sentido, la evaluación del proceso lector que fue procurada a lo largo del seminario ha buscado la forma de balancear oportunamente entre la necesaria apropiación de conceptos, la comprensión de teorías, la aplicación de principios científicos—tanto sociales como naturales—, la construcción de posturas críticas y el tan anhelado paso de la teoría a la práctica, razones todas por las cuales no solamente se valoran las retroalimentaciones propias de la sección Descifrando la lectura, sino también las actitudes, los cambios en los patrones visibles de consumo y comportamiento en la relación con el medio socio-ecológico.

¿QUÉ APORTAN MIS PARES? - COMPARTIR DE SABERES

El espacio del Compartir de saberes fue pensado con el fin de hacer partícipe al estudiante de forma colaborativa en la presentación de un tema específico, estructurado de forma lógica y atendiendo al uso del lenguaje oral como recurso principal apoyado por una presentación escrita y gráfica, ya que exposiciones de este tipo permiten extraer algunos puntos importantes de una amplia gama de información (ITESM, 2017).

Partiendo de ello, aunque se espera que el estudiante se presente como “el experto” en el tema a desarrollar en la sesión y exponga los aspectos clave a tratar, los docentes orientan el proceso para que se cumplan los siguientes aspectos: delimitación del tema que es asignado de acuerdo a la afinidad o gusto del grupo de estudiantes desde el primer día del Seminario, organización de las ideas a abordar en un orden lógico, elaboración de una presentación que sirva de guía durante la exposición y manejo adecuado de la habilidad de comunicación—verbal y no verbal—, buscando que para el auditorio la sesión sea lo más productiva posible.

Sin embargo, es claro que una de las claves del éxito en tal momento del Seminario depende de la activación de los conocimientos previos que se hace de forma deliberada al

¹⁷ Entre paréntesis, del autor.



abordar la lectura: esta actúa como un “puente cognitivo” entre los conocimientos previos y la exposición del tema (ITESM, 2017).

Justo en ese proceso es donde se espera que el estudiante tome el protagonismo total en el Seminario; es decir que este quien a partir de sus habilidades comunicativas cuente y exponga los conceptos clave sobre los temas abordados, las implicaciones de estos en la cotidianidad y su reflexión sobre ellos, para que de esta forma propicie el desarrollo del pensamiento crítico propio y el de sus compañeros a partir del enjuiciamiento y valoración de la información que presenta al analizar, sintetizar, evaluar, resolver problemas, tomar decisiones (ITESM, 2017).

La evaluación de este momento está fuertemente relacionada con la exploración de las habilidades comunicativas para la aprehensión de los conceptos. Por lo tanto, se tienen en cuenta aspectos como el establecimiento claro de objetivos para la exposición, la interacción con el auditorio, el uso de apoyo visual adecuado, la síntesis del tema abordado, el planteamiento de preguntas que conduzcan a la reflexión y la promoción de una visión crítica de estos en el contexto. De esta forma queda claro que además de comunicar la información, se espera la adquisición y desarrollo del pensamiento que involucre conceptos, valores y actitudes, pues al compartir las ideas exploradas y componer unas nuevas, el estudiante formula un discurso y transmite de forma

dinámica experiencias y situaciones problema que serán materia prima para la construcción del pensamiento crítico y analítico suyo y de sus compañeros; a su vez, estos últimos son evaluados por su capacidad para escuchar desde la empatía con el expositor, respetando el momento en el que se dirige al auditorio, reaccionando de forma intelectual ante los cuestionamientos de este y formulando preguntas o solicitando aclaraciones. Todo esto posibilita configurar un ambiente en el que la co-evaluación toma importancia, ya que el diálogo se convierte en una herramienta clave para la exploración de lo que se ha aprehendido desde el “compartir de saberes”.

¿QUÉ DICEN LOS EXPERTOS? - DESCIFRANDO LA LECTURA

Después del proceso de lectura, la búsqueda debe ser orientada a conocer lo que el estudiante ha aprehendido de ella, los alcances de la comprensión e interpretación que le pueda dar a tal actividad; esto se hace evidente a partir del desarrollo de una serie de actividades que dan cuenta de la transacción entre el lector y el texto, siendo fundamental el significado que el estudiante extrae a partir del contexto específico desde el que se abordó (Carranza, et al, 2004). Con todo, se busca establecer el grado de asunción del texto desde la exploración de los esquemas conceptuales que este elabora, por lo que las actividades a desarrollar son planteadas teniendo en cuenta los siguientes criterios: uso del conocimiento

previo y exploración del significado del texto para ponerlo en contexto. Es importante hacer énfasis en que este momento evaluativo permite identificar lo aprehendido partiendo de distintas formas de expresar los saberes obtenidos, entre las que se encuentran: aplicación de lo leído en situaciones problema, elaboración de preguntas a partir del texto, construcción de paralelos entre diferentes puntos de vista, elaboración de cuadros comparativos, esquematización de conceptos, entre otras.

Conocer la capacidad de comprender la lectura y las posibilidades de aplicación de lo aprehendido sirve para seleccionar los futuros materiales de forma adecuada, con el fin de que los estudiantes continúen con el acercamiento a los saberes y discusiones en torno a los temas abordados en el Seminario. En suma, entendiendo que el proceso de comprensión no implica un todo o nada, que los estudiantes pueden interpretar en diferentes grados y que, además, pueden cometer cierto tipo de errores (Carranza, 2004), el proceso de evaluación se centra en orientar hacia los aspectos que se deben reforzar, usando los desaciertos como oportunidades para aprehender y mejorar en la obtención de los conceptos y la elaboración de un discurso articulado que responda a las orientaciones del Seminario. Por otro lado, es importante fortalecer las habilidades encontradas, involucrando a los estudiantes para que compartan y aúnen sus fortalezas para la cimentación de saberes sólidos que propicie una mirada crítica de las temáticas.

¿QUÉ APRENDÍ? - HACER MEMORIA

Otro de los “dolores de cabeza” de la comunidad académica tiene que ver con la notable dificultad, tanto de estudiantes como de docentes, para realizar procesos de sistematización de la información; precisamente, esta carencia es considerada como una de las razones para que en la escuela no se haga ciencia. Entendiendo la sistematización como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1994, p. 121)

En el seminario de socio-ecología cada estudiante se esmera por ir registrando cada uno de los momentos de la sesión que se está desarrollando, para tener así unas memorias escritas que posteriormente le posibiliten volver sobre los aprehendido, pero también establecer conexiones entre sesiones y temáticas, y construir un

referente cuando los momentos evaluativos de otras sesiones así lo requieran. De esta manera, a partir de una estructura simple en la que cada estudiante registra datos básicos de la sesión —la fecha, la hora de inicio y finalización, el lugar donde se desarrolla, el tema que se va a tratar y la agenda que se va a seguir—, se ha ido avanzando en varios propósitos pedagógicos y evaluativos; por un lado, los niveles de atención frente al trabajo que se realiza fueron mejorando significativamente, pues es necesario conectarse con lo que se está haciendo para construir la memoria de la sesión, la cual habrá de entregarse al inicio del próximo encuentro, y puede ser leída y evaluada por el colectivo a partir de lo completa que se encuentre así como de las reflexiones que suscite. En este sentido, es clave indicar que no se trata de un ejercicio de registro mecánico de información, sino más bien de un espacio para que se identifiquen las ideas principales, los conceptos claves, las categorías que se abordaron en la sesión, la relación del tema específico de la jornada con temas anteriores y con el sentido global del Seminario; y, muy especialmente, la memoria es el lugar para consignar las dudas y las reflexiones que surgieron a partir del encuentro.

Además, la construcción de memorias ha sido clave para el desarrollo de otros de los momentos evaluativos pues, lejos de las ortodoxas prácticas del cuaderno cerrado y las preguntas memorísticas, en el Seminario se han priorizado los ejercicios de debate y discusión grupales en los que es posible y además “necesario” tener a la mano todos los referentes posibles, lo cual incluye las lecturas de la sesión o de sesiones anteriores. Finalmente, ellas se han convertido en un importante elemento de auto y co-evaluación, ya que propician que el estudiante se haga consciente tanto de las prácticas pertinentes como de aquellas que no lo son; por ejemplo, en el compartir de saberes, pues cuando los compañeros realizan sus presentaciones, es posible evidenciar qué funciona y qué no tanto para llegar oportunamente al público. De igual manera, para los docentes, leer atentamente las memorias de cada sesión ha sido muy enriquecedor, puesto que les ha permitido identificar los aciertos y desaciertos en el desarrollo del Seminario, así como entender cuáles son las lecturas, actividades y demás ejercicios pedagógicos y evaluativos que más se le facilitan a los estudiantes y procurar con ello una planeación más contextual y provechosa frente a dichas fortalezas.

EL CAMINO RECORRIDO

Un proceso de sistematización realizado en el año 2018 llevó a identificar el rol de los docentes como agentes curriculares que ejecutan, reflexionan y replantean la

práctica desde el trabajo en equipo con sus estudiantes. Para tal ejercicio se plantearon actividades en las que los estudiantes fueran los protagonistas, con el fin de cimentar las bases de este espacio en la construcción de saberes, actitudes y acciones acordes con las necesidades socio-ecológicas del mundo actual.

En este sentido, se delimitaron tres categorías que relacionan aspectos importantes para establecer los alcances del Seminario. A continuación, se describen algunos hallazgos descritos en mayor detalle en Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido (Gómez & Martín, 2018).

• **Reconstrucción histórica del seminario:** se realizó a partir de la elaboración de un vídeo mudo, en el que de forma colaborativa estudiantes y maestros analizaron el contexto, los antecedentes y las motivaciones en la estructuración e implementación de la estrategia. Esta reconstrucción llevó a evocar los momentos en que se “dictaban” las materias separadas, o bien situaciones en donde se estudiaban temas a los que no se les hallaba aplicación en la vida diaria, o bien la rutina en las clases en donde cada profesor a su manera se hacía el único protagonista; también fueron evidentes las dificultades en la implementación de la propuesta y cómo cambió la visión de los estudiantes frente a esta con el paso de las sesiones, la motivación de las salidas y la puesta en contexto de los saberes compartidos. Esta actividad permitió conjugar la memoria, construir y reconstruir los sentidos, entretener los sentimientos con los datos, y reflexionar sobre la práctica, sus alcances y su futuro (Valencia, 2011). Véase la figura 2.

**FIGURA 2.
COMENTARIOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES
ACERCA DE LA RECONSTRUCCIÓN
HISTÓRICA DEL SEMINARIO**

“Había una vez dos profesores que estaban cansados de lo cotidiano, después de tanto pensar y pensar, pum... surgió la idea del seminario...”

... claro que todo no fue fácil, al principio, la mayoría como que no “encajábamos” [...] al principio cuando nos tocaba pasar a exponer nos costaba un montón [...] pero como era de esperar la marea bajó y vinieron las cosas positivas, donde las exposiciones eran más fluidas, más agradables.”

Johan Steven Rubio (1101, 2018)

Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• **Percepciones de los estudiantes:** por medio de una pieza comunicativa de forma libre, se buscó establecer las percepciones de los estudiantes sobre el Seminario, encontrando que para ellos su importancia radica en la forma que se reconocen los saberes propios, los de sus familias, sus vecinos, los vendedores ambulantes, los comerciantes de las plazas, etc., y la forma en que estos se integran en los diálogos formales de las ciencias sociales y naturales; asimismo, reconocieron el desarrollo de habilidades como leer y escribir y su utilidad para responder a las pruebas Saber-11. Véase la Figura 3.

**FIGURA 3
FRAGMENTOS ENCONTRADOS
EN LOS INSTRUMENTOS SOBRE LAS
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES**

“...ha sido muy interesante ya que he aprendido por medio del conocimiento de mis otros compañeros que vivieron en algunas regiones del país.”
Sebastián Vargas (1101, 2018)

“El seminario me ha enseñado a compartir los saberes y nuestras costumbres [...] hablamos de todo Colombia a través de nuestros conocimientos y los estudiantes hacemos la clase”
Alexis Sandoval (1101, 2018)

Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• **Construcción del pensamiento sistémico:** puesto que el seminario es un espacio de diálogo de saberes en el que se buscó que las ciencias aporten a la comprensión de las causas y consecuencias de los fenómenos naturales y sociales, fue de gran relevancia indagar por las relaciones que los estudiantes establecen entre los diferentes conceptos y la forma en la que el pensamiento sistémico se desarrolla en ellos.

Para esto se aplicaron dos herramientas: hacer un noticiero socio-ecológico y elaborar una red de pensamiento sistémico; en la primera se encontró que los estudiantes lograron comunicar lo aprendido, ya que contextualizaron creativamente los hechos informando desde diferentes ámbitos sobre causas y consecuencias de los fenómenos en cuestión. En cuanto a las redes de pensamiento sistémico, se evidenciaron las relaciones que establecieron entre conceptos. En general, se halló una base en la construcción de un pensamiento sistémico al que le falta claridad en las conexiones y algunas relaciones que pensamos que serían más evidentes. Véase la Figura 4.

FIGURA 4
INSTRUMENTOS USADOS PARA EVIDENCIAR LOS APRENDIZAJES Y LAS RELACIONES
ENTRE LOS CONCEPTOS ABORDADOS EN EL SEMINARIO



“El cambio climático y sus temperaturas han afectado de muchas formas al ecosistema, en las imágenes podemos observar lo que ha producido el cambio climático en el bosque” Alvarado (1002, 2018)

Aparte de la nota en la que los estudiantes explicaron las amenazas a las que se enfrentan los bosques, usaron como escenario un potrero de la localidad para representar el problema “desde la Amazonía”

Red de pensamiento sistémico, se pueden ver las relaciones conceptos vistos en el seminario de 10° sobre el Cambio Climático y el de 11° sobre la Comida.

Establecen conexiones por ejemplo entre la química como ciencia y la “modificación” de los alimentos, sin embargo, no muestran múltiples conexiones o de doble vía.



Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¿HAY FUTURO?

En el 2017, sin seguridades acerca de qué pasaría con la propuesta, se apostó por nombrar la última sesión del Seminario como ¿Hay futuro?, un interrogante que surgía de diversos planteamientos de las mismas sesiones que se abordaron, pues pretendía cerrar un complejo ciclo académico en torno al problema del cambio climático que con ahínco y ocasional pesimismo se discutió; además de diversas razones conceptuales y emocionales.

Tal pregunta llevó a reflexionar sobre el futuro no solo de la civilización como la conocemos, sino también acerca de la misma propuesta metodológica en el horizonte de las tensiones encontradas en diferentes instancias a lo largo del año escolar, tanto por parte de algunos estudiantes que sentaron su voz de protesta por el cambio de ella, como por el de ciertas familias que expresaron su preocupación por la prueba de estado en conjunción con algunos

maestros que no concordaron con la forma de abordar las clases. No obstante, estos cuestionamientos suscitaron la reflexión en torno a flexibilizar la metodología, hacer más conscientes a los estudiantes de lo que estaban aprendiendo y cómo les podría ayudar el Seminario a la hora de responder a las pruebas estandarizadas; pero ante todo fueron esenciales para generar en el estudiantado el cuestionamiento sobre la importancia del desarrollo de un pensamiento sistémico que conlleve a dimensionar el funcionamiento del mundo natural y social, para que así ejerzan una ciudadanía crítica que atienda a las necesidades del contexto cambiante.

Ahora bien, a pesar de las dificultades, el pasar de los años trajo al Seminario la posibilidad de que se unieran más maestras, acogiendo con ello los grados octavo undécimo, con lo que esta iniciativa logra un reconocimiento entre la comunidad educativa que ha participado de diferentes formas en su sistematización y ejecución; además, ya que

se ha buscado que los estudiantes sean más activos al proponer temas de discusión y actividades evaluativas, también inspiró a las maestras de filosofía, ética y religión a plantear un seminario denominado Diversofía con el cual se interrogar ampliamente el ser y el saber.

Adicionalmente, en tiempos de educación no-presencial a raíz de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, poseer dos áreas correlacionando los contenidos, las actividades, los encuentros virtuales y las evaluaciones resultó muy positivo para los estudiantes y sus familias, quienes a pesar de las dificultades respondieron a los llamados de ver críticamente documentales y películas en los canales de televisión pública sin importar las altas horas de la noche, escuchar atentamente los programas radiales y opinar sobre ellos, o cocinar en sus casas y contar sus tradiciones; se trata de una forma interdisciplinaria de abordar los contenidos que permeó otras áreas, tanto así que diferentes maestros decidieron unirse para plantear actividades conjuntas que fueran más significativas para los estudiantes y sus familias, logrando con ello que desde rectoría se sugiera para que cuando volvamos a la “nueva normalidad” todo sea realizado en “modo seminario”.

Por supuesto, esto no significa que las tensiones se hayan resuelto: algunos grupos de compañeros maestros y estudiantes se aferran a una metodología ortodoxa que consideran funcional, de manera que las directivas de la institución y los docentes líderes del proyecto han tenido que responder a reclamaciones en la Dirección Local de Educación dando cuenta con detalle de los temas, actividades y metodologías abordadas; esto hace pensar que el Seminario de Socio-Ecología dejó de crecer, pues no hay más maestros de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales que quieran implementarlo en los grados de secundaria que hacen falta, por lo que hay una brecha en la metodología de ciclo tres —6° y 7°— a ciclo cuatro —8° y 9°.

Debido a que la importancia de contextualizar los saberes en diferentes territorios implica el desplazamiento hacia diferentes puntos de la ciudad o el país, la participación de todos los estudiantes se vio limitada, pues si este se hace en bicicleta no todos tienen o saben montar en ella, mientras que si es en bus no todos cuentan con los recursos económicos, por lo que la itinerancia se dificulta bastante. En cuanto al espacio en el que se hacen las sesiones, hay

que decir que si bien es un auditorio amplio, no cuenta con la comodidad necesaria para grupos de entre 60 y 80 estudiantes, los cuales terminaban por acomodarse en las gradas con la mayor disposición posible, sin que ello evite que después de algún tiempo se entumescan las piernas y la espalda, por lo que hay que hacer pausas cada cierto tiempo para que se estiren y caminen por el espacio.

Sin embargo, a pesar de todos estos obstáculos, el seminario se ve nutrido por las experiencias de los maestros que lo acompañan y lideran, el apoyo del cuerpo directivo docente y la simpatía de la gran mayoría de los estudiantes y sus familias, lo cual alienta a continuar, aumentando las expectativas y formulando retos. Dentro de estos se encuentran expandir la itinerancia por el territorio distrital y nacional, visitar algunos de los lugares de los que hablamos en las sesiones, aprender desde los diferentes territorios y de las personas que los habitan, compartir los saberes con más invitados, todo pensando en expandir la manera en la que se abordan las temáticas en el aula de clase.

Adicionalmente, se espera que el Seminario se siga fortaleciendo en el ámbito académico y metodológico, que las consideraciones que se hacen al finalizar cada sesión, cada periodo académico y cada año, generen bases fuertes para ser un referente en interdisciplinaria en la localidad, la ciudad y el país, con el propósito de que esta metodología se implemente con sus debidos ajustes en las instituciones abiertas a abordar el conocimiento como un todo, de forma holística y sistémica, y quieran que sus estudiantes entiendan las dinámicas ecosistémicas y sociales dentro del entramado en el que se producen, pero además que cada uno de ellos sea autónomo, crítico y consciente de su papel en la sociedad y el ambiente.

Por último, y acaso lo más importante, se espera que los estudiantes que pasan por el seminario establezcan un diálogo con sus saberes y los de los otros, sean sus compañeros de colegio, familias, amigos, vecinos, maestros, para que así comprendan la dinámica del mundo que los rodea y se conviertan en ciudadanos reflexivos, capaces de actuar en consecuencia con el momento histórico en el que se encuentran, para así darle una mano a la mitigación de la crisis ambiental y social por la que atravesamos.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. F. (1998). De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Bogotá: IDEP.
- Alvarado, V. (05 de agosto de 2017). Fantasía: lo que prefieren los Millennials a la hora de leer. Vanguardia Liberal, p. 15.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., y Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. Revista electrónica de investigación educativa, 2-15.
- DRAE. (2020). Canon en Diccionario de la lengua española 23.^a ed. Obtenido de Diccionario de la lengua española 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]: <https://dle.rae.es/texto?m=form>
- Eschenhagen, M. L. (2012). Aproximaciones al Pensamiento Ambiental de Enrique Leff: un desafío y una aventura que enriquece el sentido de la vida. Revista Environmental Ethics, 89-95.
- Fals, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, S., y Martín, N. (2018). Seminario de Socio-Ecología un encuentro con-sentido (Artículo inedito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (28 de 08 de 2017). La exposición como técnica didáctica. Monterrey, Nuevo León, México.
- Jara, Ó. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José de Costa Rica: ALFORJA.
- Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. México D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Colombia: MEN-CIFE.
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Educere, 54-64.
- Observatorio Ambiental de Bogotá . (04 de 2018). <https://oab.ambientebogota.gov.co/>. Obtenido de <https://oab.ambientebogota.gov.co/es/educacion-ambiental/proyectos-ambientales-escolares/san-bernardino-territorio-de-convivencia-apredizajes-afectos-palabras-y-barro>
- Ortiz, L. (2019). Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Peralta, B. y Panqueba, J. (2009). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009, 161-179.
- Segura, D. (2010). Las urgencias de la innovación. Revista Interacción, 15-27.
- UNESCO. (2013). Informe mundial sobre ciencias sociales. París: UNESCO.
- UIS. (2007). Lineamientos para el Seminario de Investigación como Modalidad para el Desarrollo del Trabajo de Grado. Publicaciones UIS.
- Valencia, P., y Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. Revista colombiana de educación, 333-357.

Patrimonio sociocultural de los barrios del centro de Acapulco, Guerrero, México: **potencial turístico desde una Visión Sistémica¹**



RESUMEN

La competencia por atraer turistas hacia el país ha generado la diversificación de la oferta en esta materia, debido a esto, se ha buscado generar una imagen positiva para promover cada uno de los destinos. Acapulco, como destino turístico maduro de litoral cuenta con varios atractivos, uno de estos, es el patrimonio sociocultural que ofrecen los barrios históricos de la zona tradicional, relacionado con los inmuebles, prácticas, comportamiento y promoción de los valores que identifican a la población.

Precisamente el objetivo de esta investigación fue conocer la percepción del valor social y cultural de estos barrios en la zona tradicional del puerto Acapulqueño, a través de la identificación de actividades destinadas a definir, preservar y difundir el patrimonio con fines turísticos.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, con enfoque sistémico, cuyo fin estuvo enfocado en conocer y comprender contextualmente los aspectos que favorece la inserción turística con la actividad urbana actual, para que sirva como base en la planificación sustentable y la formación integral de un producto turístico.

El desarrollo del patrimonio desde un enfoque sistémico, se centra en la posibilidad de incorporar al turismo cultural en términos sociales reales. Por su parte, el dinamismo urbano permite el desarrollo interno, potenciado por las actividades socioculturales en la ciudad histórica, sin perder de vista la interrelación entre sus elementos y las influencias del entorno.

PALABRAS CLAVE

aculturación, ciudad histórica, enfoque sistémico, espacio urbano, patrimonio socio-cultural.

ABSTRACT

The competition to attract tourists has generated a diversification of the offer, because of this, there has been sought ways to generate a positive image for the sake of promoting each destination. Acapulco, as a mature coastal tourist destination, has several attractions. One of these is the socio-cultural heritage offered by the historic neighborhoods located at the traditional area. This is related to the real estate, practices, behavior, and promotion of the values that identify its population. The objective of this research was to know the perception of the historical, social and cultural value of its historic neighborhoods in the traditional area at the port of Acapulco, this, achieved throughout the identification of socio-cultural characteristics and the activities aimed at defining, preserving, and disseminating the heritage for touristic purposes.

The methodology used was a qualitative one, with a systemic approach in order to know and understand the socio-cultural context that favours touristic insertion with the current urban activity, this to work as a basis for sustainable planning and comprehensive training of a tourism product. The heritage development from a systemic approach focuses on the possibility of incorporating cultural tourism in real social terms. The urban dynamism enables internal development, powered by socio-cultural activities in the historic city, without losing sight of the interrelationship between its elements and the influences of the environment.

KEYWORDS

acculturation, historic city, systemic approach, urban space, socio-cultural heritage.

¹ El artículo es inédito y deriva del proyecto de investigación "Patrimonio sociocultural y turismo en la zona tradicional de Acapulco, Guerrero, México", en LGAC Medio ambiente, sociedad y turismo, de la Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo (PNPC), asociada al grupo de investigación del Cuerpo Académico 190 "Biodiversidad y desarrollo sostenible" y en colaboración con el CA-29 "Ambiente y desarrollo" del Doctorado en Ciencias Ambientales (PNPC), ambos consolidados, de la Universidad Autónoma de Guerrero. En este proyecto han colaborado estudiantes de maestría y han obtenido su grado académico.

² Dra. en Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo. Universidad Autónoma de Guerrero. Acapulco, Guerrero, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6253-8055> Correo institucional arosas@uagro.mx; Correo personal anayolanda7@hotmail.com

³ Dr. en Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo. Universidad Autónoma de Guerrero. Acapulco, Guerrero, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1695-7785> Autor de correspondencia. Correo institucional asanchez@uagro.mx; Correo personal audel1163@hotmail.com

UMA VISÃO SISTÊMICA DO POTENCIAL TURÍSTICO DO PATRIMÔNIO SÓCIO-CULTURAL DOS BAIRROS DO CENTRO DE ACAPULCO, GUERRERO, MÉXICO

RESUMO

A competição para atrair turistas gerou a diversificação da oferta, por isso, procurou-se uma imagem positiva para promover cada um dos destinos. Acapulco, como um destino turístico costeiro maduro, tem uma variedade de atrações. Uma delas é o patrimônio sociocultural oferecido pelos distritos históricos da zona tradicional, em relação aos bens e práticas que identificam a população. O objetivo era conhecer o valor histórico, social e cultural dos distritos históricos na zona tradicional do porto de Acapulco através da identificação de atividades destinadas a definir, preservar e divulgar o patrimônio para fins turísticos. A metodologia utilizada no trabalho de campo foi qualitativa, com uma abordagem sistêmica, para conhecer e compreender o contexto sociocultural do local que favorece a inserção do turismo na atividade urbana existente, para servir de base a um planejamento sustentável e à formação integral de um produto turístico. O desenvolvimento do patrimônio sociocultural dentro do centro histórico de Acapulco está centrado em termos socioculturais reais. Os impactos negativos são minimizados pela preservação de valores socioculturais que fornecem cenários possíveis que servem como estratégias nas políticas governamentais que reconhecem a complexidade do turismo para eliminar os pontos fracos como destino, sem perder de vista a inter-relação entre os seus elementos e as influências do ambiente.

PALAVRAS-CHAVE

Cidade histórica; Abordagem sistêmica; Patrimônio sócio-cultural; Políticas governamentais; Turismo urbano; Área tradicional.

UNE VISION SYSTÉMIQUE DU POTENTIEL TOURISTIQUE DU PATRIMOINE SOCIOCULTUREL DES QUARTIERS DU CENTRE D'ACAPULCO, GUERRERO, MEXIQUE

RÉSUMÉ

La concurrence pour attirer les touristes a généré la diversification de l'offre, de ce fait, une image positive a été recherchée pour promouvoir chacune des destinations. Acapulco, en tant que destination touristique côtière mature, possède une variété d'attractions. L'un d'entre eux c'est le patrimoine socioculturel offert par les quartiers historiques de la zone traditionnelle, en relation avec les biens et les

pratiques qui identifient la population. L'objectif était de connaître la valeur historique, sociale et culturelle des quartiers historiques de la zone traditionnelle du port d'Acapulco par l'identification d'activités visant à définir, préserver et diffuser le patrimoine à des fins touristiques.

La méthodologie utilisée dans le travail de terrain était qualitative, avec une approche systémique, pour connaître et comprendre le contexte socioculturel du lieu qui favorise l'insertion du tourisme avec l'activité urbaine existante, pour servir de base à une planification durable et à la formation intégrale d'un produit touristique. Le développement du patrimoine socioculturel dans le centre historique d'Acapulco est centré sur des termes socioculturels réels. Les impacts négatifs sont minimisés en préservant les valeurs socioculturelles qui fournissent des scénarios possibles servant de stratégies dans les politiques gouvernementales qui reconnaissent la complexité du tourisme pour éliminer les faiblesses en tant que destination, sans perdre de vue l'interrelation entre ses éléments et les influences de l'environnement.

MOTS CLÉS

Approche systémique, Patrimoine socioculturel, Politiques gouvernementales, Tourisme urbain, Zone traditionnelle, Ville historique

La presente investigación considera el potencial turístico del patrimonio sociocultural, desde una visión sistémica; incorpora una mirada total de la forma cómo se interrelaciona la sociedad en su contexto real, más allá de lo cotidiano. Desde esta concepción, se encuentran correlacionados el ambiente natural y social, e interconectados con el aspecto cultural, para analizar, interpretar y concebir la dimensión humana de las comunidades en los espacios y hábitat donde se encuentren. Por tanto, es una forma de comprender el actuar de la sociedad.

La característica principal de la zona tradicional de Acapulco es su antigüedad, su inicio fue a finales de 1930 y su apogeo ocurrió entre los años 1950 y 1960. Allí prevalecen las actividades administrativas, residenciales y comerciales; especialmente en esta última destaca el movimiento turístico. En el año 2020, los barrios históricos que componen este territorio; se han distinguido por ser asentamiento de población que ha pasado por un proceso de aculturación debido a sus orígenes diversos; sus habitantes son de bajos ingresos, cuyas viviendas son precarias y han perdido su diseño arquitectónico al adaptarlas a las necesidades más urgentes.



Ahora bien, la arquitectura antigua, se localiza en torno a la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad y a la Plaza Álvarez, lugares donde se concentran pequeños comercios de artesanías locales, así como servicios de distinta naturaleza son ofertados por los habitantes de los barrios aledaños. La imagen del territorio, es una herramienta importante para la apropiación de algunos espacios socioculturales significativos con potencial turístico, por lo que esta forma de comercializar la cultura popular, lleva a la adaptación de los requerimientos de la demanda de sus visitantes y a interpretar la legitimidad de los grupos locales a través de elementos identificados para su comercialización.

Es así que el interés de este trabajo radica, en analizar al turismo como una hibridación de identidades culturales, como base y parte del cambio y desarrollo social, por lo que bajo el enfoque sistémico, se estudia la transformación interna de los valores y la cultura de los individuos y su sistema.

Surge entonces al respecto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿será posible, que los elementos que componen el patrimonio sociocultural, vistos desde una perspectiva sistémica, tengan la capacidad de producir significados que originen las bases para un

producto turístico, de tal forma que garantice su respeto y conservación pensando en que contribuya en el desarrollo socio-económico de la zona tradicional de Acapulco?

Tal tipo de turismo pretende preservar y transmitir el patrimonio cultural de lugares históricos o relacionados con personajes famosos, así como monumentos, pinturas, y museos, para lo cual, se deben combinar y equilibrar algunos elementos principales a fin de integrar la sociedad, la pertenencia y los saberes populares.

El trabajo analítico, se apoyó en los planteamientos de los sistemas sociales, basado en el positivismo lógico de Bertalanffy, quien diseña un paradigma epistemológico que trata de comprender los fenómenos de la realidad social en forma totalizadora, así como la correlación entre las variables que median la actividad turística para delimitar el sistema.

Por su parte la metodología empleada se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de corte descriptivo, con las premisas básicas de la existencia de los sistemas dentro de sistemas, los cuales son abiertos y las funciones tanto del sistema como de los subsistemas dependen de su estructura.

Por lo que puede ser explicada por dichas variables y sus relaciones mutuas, para lo cual se deben identificar los elementos que lo componen: infraestructura, atractivos turísticos, motivaciones, publicidad, oferta, demanda, tanto como relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras. Es importante recordar que desde la teoría general de sistemas, el turismo se encuentra interconectado con las relaciones simbólicas.

La observación directa reveló los valores culturales, la herencia del lugar y la interacción con la sociedad para comprender la dinámica de sus recursos y estructuras con potencial de atracción turística, convivencia y cohesión humana. Las entrevistas se aplicaron a las personas adultas que frecuentaron la zona de estudio; se valoraron las opiniones y experiencias de los residentes de los barrios.

El carácter sistémico de estas, permite comprender los procesos de diferenciación social y física que acontecen en el contexto sociocultural del lugar, pensando en que ellos favorezca la inserción del turismo con la actividad urbana en el centro histórico de Acapulco, para que sirva de base en la planificación sustentable y la formación integral de un producto turístico.

De este modo, es importante la constitución de sitios emblemáticos con una identidad determinada, así como la presencia del patrimonio cultural en el entorno urbano, pues ello propicia la conservación de los bienes culturales haciendo que el lugar se convierta en facilitador de la acción social además de ayudar a establecer la autenticidad al momento de asociarse para lograr un significado.

EL ENFOQUE TOTALIZADOR DE LA TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS

Ludwig Von Bertalanffy (1968) establece que un sistema es “cualquier unidad en la que el todo sea la suma de las partes y cuyas propiedades no pueden reducirse a las propiedades de las partes, y las propiedades sistémicas se destruyen si el sistema se divide en partes”. Sin embargo, como estaba basado en el contexto de las Ciencias Naturales, rediseñó su teoría con enfoque hacia las Ciencias Sociales, pretendiendo ser ahora interdisciplinar (Espinosa Polanco, 2014, p. 19).

Así las cosas, visto desde el ángulo del sistema social, los individuos interactúan a través de sus actividades bien diferenciadas y definidas, se requiere identificar las variables en su comportamiento, las cuales se dan de acuerdo a las acciones que desempeñan para conformar

el estudio de la totalidad de la estructura social y resolver el problema que interesa. “Lo social –apuntan Vázquez Ramírez y otros- se construye a partir de conductas individuales, para comprender el comportamiento de la sociedad, es necesario agrupar a los individuos de acuerdo a las actividades que desempeñan en el todo” (2013, p. 4).

En efecto la perspectiva de un marco teórico-conceptual para comprender los fenómenos de naturaleza animada, es importante para integrar a las Ciencias Naturales y Sociales (Espinosa Polanco, 2014, p. 19). La comprensión del todo organizado en muchas variables expone la relación dinámica y recíproca que se da entre la organización del sistema y sus vínculos con el contexto, pues “no se trata de descomponer lo observado en sus elementos básicos ni de buscar explicaciones en términos de causalidad lineal” (Rodríguez y Arnold, 2007, p. 41).

Por su parte la retroalimentación es la relación sistema-entorno, la cual refiere Arnold y Osorio al “proceso mediante el cual un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el medio y actúa sobre las decisiones sucesivas”, esto permite la toma de medidas para que el procedimiento se mantenga e intervenga en el ambiente con lo que, de esta forma se retroalimenta y conserva el sistema (1998, p. 10).

Con todo, la Teoría General brinda una perspectiva totalizadora para el análisis del fenómeno turístico. Se entenderá al turismo “como sistema abierto, el equilibrio es el eje basal de análisis, a partir de la relación recíproca de: el visitante, el residente, oferta hotelera, patrimonio, infraestructura, entre otros, los cuales, en conjunto, permitirán definir la competencia turística de un territorio” (Espinosa Polanco, 2014, p. 20).

Siguiendo tal ruta, Cuervo analiza al turismo a partir la teoría general de los sistemas como “un conjunto bien definido de relaciones, servicios e instalaciones que se generan en virtud de ciertos desplazamientos humanos” (1967, p. 29). Para que este sistema funcione debe comunicar información verdadera y útil (Cuervo, 1967, p. 33).

COMPONENTE SISTÉMICO DEL PATRIMONIO SOCIO-CULTURAL

El turismo es un fenómeno social congruente con la cultura, la cual posee una función preservadora y socializadora, por lo que ha sido importante para el desarrollo de aquel desde sus inicios, es una forma de salvaguardar las manifestaciones culturales tangibles e intangibles. El patrimonio cultural, en especial el

urbanístico, arquitectónico y artístico, se convierte en el recurso principal para el turismo (Reis Duarte, 2009, p. 70).

Además, cabe agregar que el patrimonio como fenómeno sociocultural presenta un carácter interdisciplinario y a la vez sistémico, que propicia la conservación de valores del patrimonio cultural o de bienes heredados de los ancestros sin dañarlos (De Alcántara Bittencourt y Veroneze, 2010, p. 727).

La historia surge a partir de la ciencia ideográfica, sin la que no hay patrimonio y que, junto con otras disciplinas, le dan un significado a los valores culturales de la comunidad. Desde esta dimensión el patrimonio (del latín *patrimonium*) debe ser protegido, conservado e intervenido desde la interdisciplina para conservar sus valores culturales (Díaz Cabeza, 2010, p. 4). Así, en la lógica sistémica de la dimensión social, la interpretación es autorreferencial, se describe siempre a sí misma, y no puede ir de lo significativo a lo absurdo. Todo lo elaborado dentro de ellos debe tener interpretación para que logre tener efecto dentro del sistema.

Por su parte la conciencia de identidad tiende a desaparecer ya que, se ve amenazada la estabilidad de las relaciones familiares e históricas, para dar paso a una desconfianza social. Al respecto, según Ballart Hernández (1997), “El patrimonio alimenta siempre en el ser humano una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición” [...] “nace la noción de patrimonio histórico en el mundo moderno, ha sobrevivido al paso del tiempo y nos llega a tiempo para rehacer nuestra relación con el mundo que ya pasó” (en Díaz Cabeza, 2010, p. 5).

Los conceptos de patrimonio cultural e identidad están intrínsecamente ligados por la dimensión simbólica de su significado. Es a través de la identidad que se puede determinar los rasgos característicos de cada colectividad, lo que resulta fundamental para otorgar los valores simbólicos a los bienes culturales que se convierten en representativos de la identidad cultural (De Lara, 2016, p. 3-8).

Así pues, aunque el patrimonio de cada cultura tiene la historicidad y los elementos necesarios para transferir significados de identidad por medio de sus expresiones orales y tradiciones, conservados en el tiempo y en las crisis sociales; “en ocasiones las políticas de cultura en los estados inciden en las decisiones y declaraciones patrimoniales, según sus intereses políticos y económicos, sin embargo, es la sociedad la que identifica y debe definir sus bienes culturales” (Díaz Cabeza, 2010, p. 5).

EL NUEVO VALOR DE LA CIUDAD HISTÓRICA

“Las ciudades comenta Cadela Alquisiras (2018) pueden convertirse en centros de atracción turística y fomentar la cultura elevando así, el desarrollo económico del lugar por medio de la imagen urbana que lo rodea” (2018, p. 11).

Según este fragmento, la valoración de los bienes culturales es indispensable en el patrimonio, debe hacerse con profundidad y con la consciencia de los aspectos arquitectónicos y urbanísticos, debe servir, en suma “para definir políticas culturales, que permitan identificar que se merece resguardar o restaurar y qué acciones se harían para su conservación. En este sentido, se precisan sus potencialidades y posibilidades de nuevos usos, sin causar daño a sus valores” (Díaz Cabeza, 2010, p. 6).

La designación de ‘histórico’ se fortaleció cuando la imagen urbana edificada se consideró como un símbolo de identidad colectiva. “La calificación de un espacio urbano –arguye Caraballo Perichi (2002)- como ‘centro histórico’ se ha transformado en imaginario paradigmático de la identidad de un colectivo, este surge con el desarrollo de las teorías urbanas de ‘zonificación’ propuestas por la modernidad” (p. 107).

De esta manera, los centros históricos como asentamientos activos urbanos transmiten expresiones del pasado. “Se debe considerar y cuidar la autenticidad de los recursos para evitar ofrecer a los visitantes un patrimonio atrofiado y poco fiable” (Reis Duarte, 2009, p. 132). A través de su arquitectura, este refleja su historia, costumbres, tradiciones y la evolución social de sus habitantes, es decir, “representa un recurso económico importante para el desarrollo político, económico, turístico y cultural del país” (Díaz Cabeza, 2010, p. 9).

“De la aceptación de las ciudades antiguas como poseedoras de valores históricos y culturales, derivó su conceptualización como espacio culto preferencial o especializado para la cultura, se convierte en lugar de encuentro y cohesión de entidad territorial” (López García, 1993, p. 161).

Para la planificación del turismo, en las ciudades con atractivos patrimoniales “se deben incorporar estrategias específicas: un análisis objetivo de los elementos de diferenciación y situación de la ciudad; la sensibilización, consenso entre los agentes sociales implicados en el desarrollo y el esfuerzo de gestión” (Vera Rebollo y Linares, 1995, p. 172).



De esta manera al identificar el recurso cultural, con intervención de actores locales, se podrán crear nuevas formas urbanas. Esta perspectiva de “urbanización turística, está basada en la prestación de servicios, consumo y recreación” (Mullins, 1991). “Se puede posicionar una región en el circuito relacionado con la contemplación de paisajes culturales, en función del desarrollo turístico, para producir lugares atractivos para el consumo” (Luchiari, 2000).

El potencial del significado simbólico de los barrios históricos de Acapulco, resulta de su contenido auténtico, relevancia y situación presente. De esta forma, el espacio público, está compuesto por avenidas, callejones, plazas, plazoletas, residencias y parques, los cuales “son apropiados por los individuos que retroalimentan el significado del territorio para ellos mismos el cual al ser compartido con otras personas, se convierte en una identidad generada por el espacio geográfico del cual comparten la cultura” (Magaña Carillo y Padín Fabeiro, 2016, p. 14).

Sobre la apropiación del espacio público, Giménez (2004) comenta que se presenta en dos vertientes: “utilitaria-funcional” y “simbólico-cultural”: Por un lado, se trata la apropiación del territorio, característica más importante en los espacios públicos ciudadanos, ya que pueden ser instrumento para llamar la atención de los visitantes

como una forma de “sentirse vivos” (Rodríguez Rodríguez, 2015, p. 30).

Por otro lado, tiene que ver con representaciones culturales como situaciones políticas, sociales, de tradiciones y costumbres, esto domina de forma incompleta el uso del espacio, en relación con el comportamiento y actitudes de la población y visitantes (Torres, 2009).

Se ha considerado a las ciudades históricas como generadoras de productos nuevos, que los convierte en lugares turísticos a través de la cultura urbana, por el beneficio del paisaje representativo de la ciudad o los monumentos históricos. Los obstáculos en la promoción, conservación y regulación radican en la falta de una política eficiente, no sin descartar la problemática ambiental social y urbana (Vélez Pliego, 2007).

METODOLOGÍA

La metodología empleada se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y sistémico, de corte descriptivo, con las premisas básicas de la existencia de los sistemas dentro de sistemas, los cuales son abiertos en tanto sus funciones como de los subsistemas dependen de su estructura. Este enfoque está basado en el positivismo lógico de Bertalanffy, quien plantea un paradigma epistemológico

que trata de interpretar los fenómenos de la realidad social. Además, en el presente trabajo se aplica la lógica inductiva, es decir, de lo particular a lo general.

Orientar el análisis hacia el estudio de la totalidad, el todo es algo más que la suma de las partes y está influenciada por los valores del investigador. Así, la teoría utilizada es el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1969), ya que se pretende comprender a la sociedad con base en el análisis de tres premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social que mantiene con otros miembros de la sociedad.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse a determinadas situaciones en su cotidianidad.

Los instrumentos de recopilación de datos fueron la observación directa detallada, la ficha técnica y la captura de memoria fotográfica, así como las entrevistas semiestructuradas sobre las expresiones orales y tradicionales que con frecuencia se desarrollan en este lugar realizadas a las personas mayores de edad.

De esta manera, el método utilizado para el análisis de datos inició a partir de los hechos, los cuales se categorizaron y subcategorizaron, con el fin de dar sentido y orden lógico a los datos de la realidad. El proceso fue inductivo para entender los conceptos, ideas e identificar los significados⁴(Strauss y Corbin, 2002. p. 111).

Así mismo, con base en la teoría general de los sistemas⁵ de Bertalanffy (1968), se estudió la zona tradicional bajo el esquema de ser un gran sistema compuesto por otros subsistemas, de tal forma que se consideran los siguientes datos:

1. Los accesos a la zona tradicional.
2. Bienes inmuebles de carácter histórico.
3. Las tradiciones y expresiones.
4. Áreas verdes emblemáticas de importancia socioambiental.

En concordancia con los principios de la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy (1968), la perspectiva holística

integra las actividades de interés, servicios, instalaciones e inmuebles, transporte, accesos peatonales, áreas verdes con las tradiciones, expresiones y características culturales de las personas.

Es así que se analizó el comportamiento del turismo sociocultural como objeto de estudio con el fin de construir las variables del sistema bajo la influencia de su entorno como alternativa para generar herramientas que posibiliten la formación de un producto turístico, se trató de una lectura hecha con visión de un “todo” del turismo sociocultural. De tal forma, que se hizo necesario segmentar al sistema en sus partes y analizarlas por separado para facilitar su estudio de forma interdisciplinaria.

Por lo que se evitó crear una visión parcializada al considerarse que el turismo sociocultural está inmerso en un sistema mayor o sistema social. A este respecto, es importante no perder de vista que desde la configuración de la Teoría General de los Sistemas aplicadas a las Ciencias Sociales, se incluyen escenarios en los que participan varios agentes implicados y sus relaciones intrínsecas.

Ahora bien, el trabajo de campo parte del supuesto de que el turismo hace uso de los valores culturales, la herencia del lugar y la interacción con la sociedad, con lo que se tuvo la oportunidad de hacer observaciones durante las inmersiones en terreno, las cuales contribuyeron a la comprobación de las dinámicas del patrimonio sociocultural, y proporcionaron nuevas dimensiones de análisis a través de la elaboración de notas así como la memoria fotográfica del lugar.

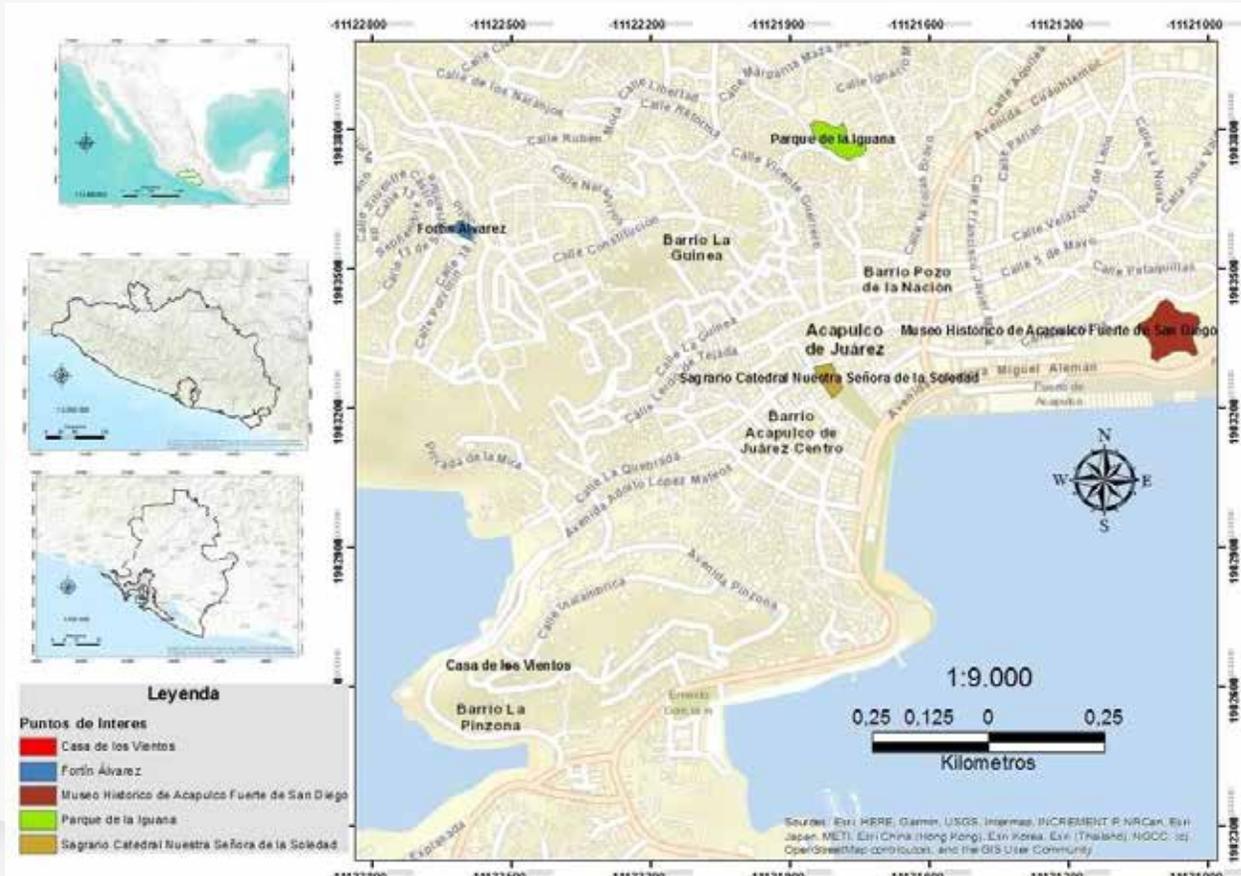
Por su parte, la observación directa como medio para revelar el ambiente sociocultural fue importante para comprender la dinámica de sus recursos y estructuras de interés, tanto como para identificar estrategias turísticas orientadas a la promoción de la imagen del mismo.

En este sentido, se interpretó la apropiación de algunos de estos espacios utilizados para su conversión en lugares de atracción turística, convivencia y cohesión social por parte de diversos colectivos, como también se valoraron las opiniones y experiencias de los residentes de los barrios.

⁴ Strauss y Corbin (2002: 137) mencionan que una categoría representa un fenómeno, problema, acontecimiento o suceso significativo para las personas entrevistadas.

⁵ De Rosnay (1975), asevera que el enfoque sistémico, “es una metodología que permite ensamblar y organizar los conocimientos para una mayor eficacia en la acción; engloba la totalidad de los elementos del sistema, sus interacciones y sus interdependencias”. Los elementos del sistema interaccionan de forma dinámica organizada jerárquicamente en función de un fin.

FIGURA 1.
ZONA TRADICIONAL DE ACAPULCO - GUERRERO



Fuente: Elaborado con datos de la carta topográfica E14C57, escala 1:50 000, apoyada en Google earth para localización y digitalización de los puntos de interés. 22/06/2020.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Acapulco Tradicional, comprende la zona de la playa Caleta hasta el parque Papagayo, cuyos barrios históricos y fraccionamientos son: La Cueraería, La Adobería, La Bodega, El Hueso, EL Hospital, Los Tepetates, El Teconche, El Comino, El Capire, Petaquillas, La Candelaria, La Fábrica, La Guinea, El Mesón, La Lima, Crucitas, El Tambuco, Pozo de la Nación, Petaquillas, La Pinzona, La Pocita, La Poza, Santa Rosita, Los Naranjitos, El Panteón, Colonia Centro, Fraccionamientos Las Playas y Las Américas. Así, los lugares con potencial turísticos sobresalientes (Figura 1) que se abordaron fueron el Fuerte San Diego, El Fortín Álvarez, la Casa de los Vientos, la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad y el Parque de la Iguala.

EL ACCESO A LA ZONA TRADICIONAL

Los barrios del centro de Acapulco, son considerados los primeros asentamientos humanos de la ciudad. En

efecto sus principales casas fueron construidas a finales de los años veinte con calles de terracería, angostas y sin aceras, debido a que en esa época no había circulación de automóviles, no necesitaban espacios para estacionamiento en la calle ni dentro de las viviendas, según comenta el señor Pablo Ramírez en la entrevista realizada en el Zócalo, por lo que el incremento paulatino de automóviles en épocas recientes ha provocado un problema de circulación vial.

De otro lado, el crecimiento acelerado y desordenado de la zona tradicional del puerto de Acapulco ha creado diversidad de formas, dimensiones, funciones e interacciones sociales, lo cual le ha dado un carácter identitario propio a este territorio urbano. Su riqueza radica en conservar la memoria material e inmaterial de sus habitantes, para convertirla en potencial oferta turística.

El acceso es muy reducido en los callejones (Figura 2), puesto que se realizó la construcción de sus casas sobre

FIGURA 2.
CALLEJONES ANGOSTOS Y CERRADOS

las calles. En una sola casa pueden llegar a vivir hasta tres o cuatro familias, la mayoría son descendientes de los primeros pobladores o migrantes del campo que no saben leer y escribir. Los niños y jóvenes no asisten la escuela, se dedican al comercio informal. Un problema en esta zona es el desperdicio de agua potable, se encuentra tubería improvisada a cielo abierto. La acumulación de residuos sólidos urbanos en las calles es vista como algo cotidiano, así como la convivencia con la fauna doméstica nociva.

Además, las calles y los cauces fluviales del centro de Acapulco han quedado cubiertos en su totalidad por cemento, lo que impide contar con los beneficios de los servicios ambientales que estos otorgaban a la población. Existen escasas y pequeñas áreas verdes dentro y fuera de las construcciones habitacionales o comerciales.



Foto Propia. 12/11/2019.

LAS MANIFESTACIONES DEL PATRIMONIO

Ahora bien, esta región presenta cualidades diversas y así, pese a que se encuentra degradada de forma social, con una marcada decadencia paisajística, no sucede ello con un patrimonio histórico, al que se le ha dado mayor énfasis en su conservación y valorización. No obstante, el proceso de modernización lo ha deteriorado poco a poco, sea por presiones de uso de suelo, por la baja identidad local o la inseguridad.

En efecto, el espacio social de las casonas antiguas ha sufrido cambios y han dado paso a reestructuraciones con nuevos materiales, lo que provoca que se pierda su riqueza cultural.

Hay que agregar, que existe poco interés en programas para el rescate del turismo cultural urbano en la zona tradicional, sin embargo, el Fuerte de San Diego se ha visto beneficiado, al ser considerado el museo histórico de Acapulco (Figura 3), ya que se trata de un monumento histórico importante que guarda una riqueza auténtica incalculable desde la conquista de los mares del sur, pasando por el comercio de oriente con el Galeón de Manila y hasta las hazañas militares en la defensa de la soberanía mexicana.

FIGURA 3.
FUERTE DE SAN DIEGO

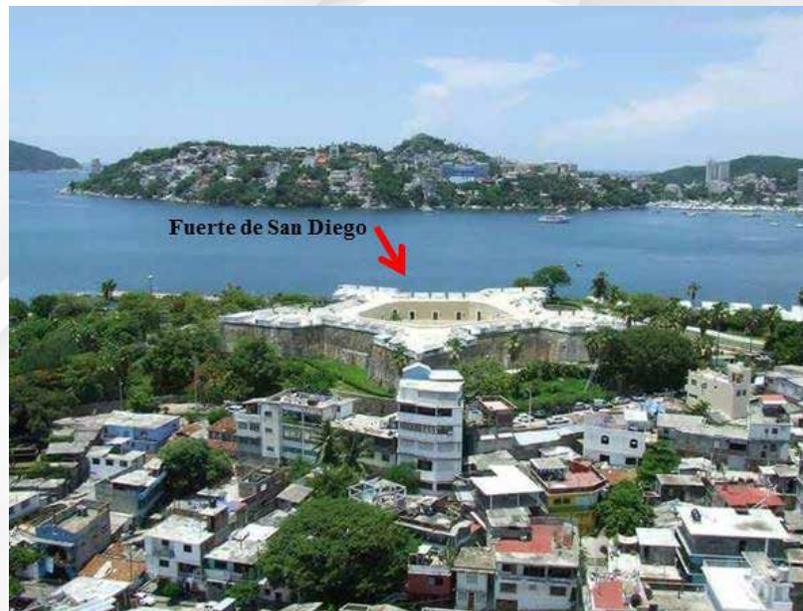


Foto Propia. 15.10.2019

**FIGURA 4.
FORTÍN ÁLVAREZ**

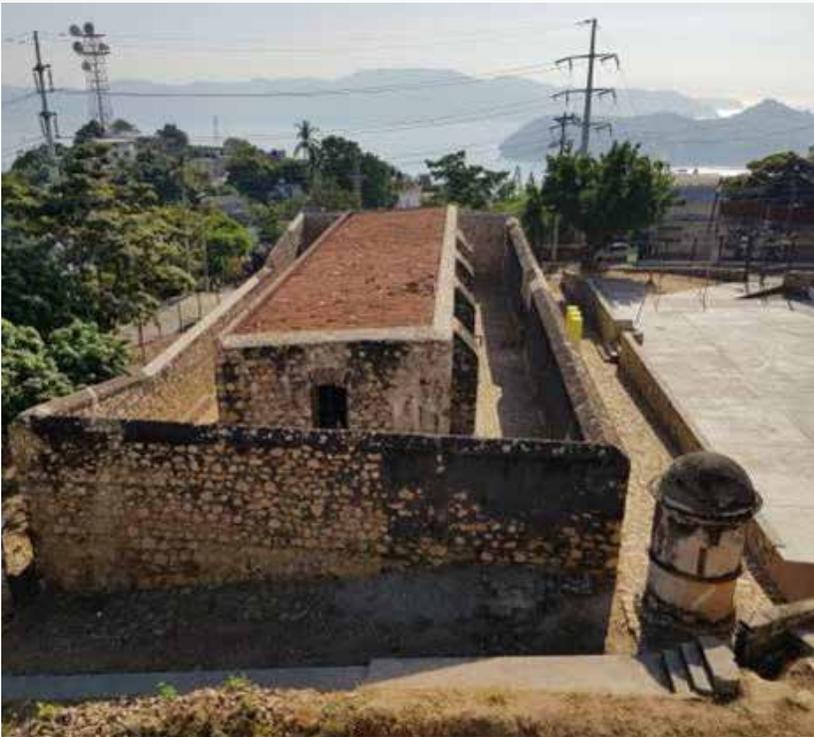


Foto propia 03.12.2019

Pese a esto, no tan bien resguardado como el Fuerte se encuentra el Fortín Álvarez, construcción de carácter militar de la época colonial que data del siglo XVII y cuyo nombre hace honor a Juan Nepomuceno Álvarez Hurtado. Se localiza en el Cerro de la Mira y su construcción abarcó del año de 1778 a 1783, siendo construido de piedra a manera de cuadrilátero; cabe notar que de norte a sur mide 39.9 metros, de este a oeste 15.50 metros mientras que el grosor de sus muros son de 80 cm. En su época, funcionó como almacén de pólvora y municiones para la defensa del puerto. Solo quedan dos de sus cuatro torres de vigilancia (Figura 4).

**FIGURA 5.
LA CASA DE LOS VIENTOS: A LA DERECHA EXEKATLKALLI
Y A LA IZQUIERDA QUETZALCOATL**



Foto: Ruiz Jaimes, 2012.

FIGURA 6.
MURALES EN LOS TECHOS. A LA IZQUIERDA LA PALOMA DE LA PAZ Y A LA DERECHA LA HOZ Y EL MARTILLO QUE REPRESENTA AL COMUNISMO



Foto propia 20.03.2014

El centro cultural La Casa de los Vientos (Figura 5), es otro lugar emblemático. En la parte exterior del inmueble se encuentra un mural de mosaico, azulejos, piedras volcánicas, conchas marinas y cantera de colores naturales, con características prehispánicas, elaborados entre 1957 y 1959, mide 12.70 metros de ancho y hasta 2.35 metros de alto, el cual le rinde homenaje a Quetzalcoatl (serpiente emplumada) y a Exekatlkalli (casa de los vientos). Fue sitio de residencia del pintor mexicano Diego

Rivera y Dolores Olmedo. La casa es pequeña, por lo que en su interior diseñaron murales en los techos, con aplicaciones de azulejos (Figura 6), cuenta con mobiliario y puertas de maderas finas (Figura 7).

En la parte superior de la casa se encuentra la recámara y una estancia, desde donde se puede observar la Quebrada. Está resguardado por la Secretaría de Cultura del Gobierno del estado de Guerrero.

FIGURA 7.
INTERIOR DE LA CASA DE LOS VIENTOS. A LA IZQUIERDA COMEDOR Y A LA DERECHA PUERTA ELABORADOS DE MADERAS FINAS



Foto Propia 20.03.2014

OTROS BIENES INMUEBLES DE CARÁCTER HISTÓRICO

Otro bien inmueble considerado es la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad (Figura 8), localizada frente a la Plaza Álvarez. Se trata de la más antigua y emblemática de Acapulco y su construcción actual data de los años 50. Es una iglesia de culto católico y sede del archidiócesis Acapulqueña. Su interior está decorado con azulejos y mosaicos dorados que le da su aspecto neocolonial, con un estilo morisco y bizantino que se puede observar en sus dos torres y cúpula.

Es sede de festividades religiosas, con procesiones provenientes de otras parroquias durante las celebraciones de sus santos patronos. Durante la Semana

Santa, en medio de la crisis por la pandemia del Covid-19, el Viernes Santo (10 de abril 2020), se realizó por la mañana un recorrido con la Virgen de Nuestra Señora de la Soledad por la Costera Miguel Alemán, con el fin de extender la bendición a todos los habitantes del puerto de Acapulco.

Otra fecha importante es el 12 de diciembre, en donde se festeja a la Virgen de Guadalupe, se realizan procesiones de trabajadores y patronos de hoteles, restaurantes y comercios; junto con los habitantes de las colonias del área urbana, en la principal vía del área hotelera. El análisis de estas representaciones sociales, son una forma de profundizar en la cultura y las tradiciones religiosas de la población, así como fomentar las costumbres para preservar la cultura como parte del patrimonio intangible.

FIGURA 8.
CATEDRAL DE NUESTRA SEÑORA DE LA SOLEDAD



Foto: 12/12/2017.

ÁREAS VERDES EMBLEMÁTICAS DE IMPORTANCIA AMBIENTAL

Dentro de los barrios históricos se encuentra el “Parque de la Iguana”, ubicada en el Barrio de la Crucita (figura 9), entre la calle del hospital y el callejón canal del tanque.

Es un espacio en donde se llevan a cabo procesos complejos que refuerzan la socialización y cohesión del tejido social de los barrios cercanos. Así, las personas que frecuentan aún los consideran como área verde recreativa y centro de convivencia, así como de actividades sociales. Se ha mantenido en funcionamiento gracias a los habitantes aledaños, quienes realizan la limpieza con recursos propios. Cuenta con vista a la bahía Santa Lucía, dentro hay juegos recreativos, cancha de usos múltiples, alberca, espacios libres, murales de arte y estacionamiento.

Además, es frecuente su uso para eventos deportivos de las escuelas primarias cercanas, conciertos populares, campañas médicas de la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA) o del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), así como eventos de partidos políticos. En las entrevistas, la identidad con el patrimonio se hace visible, ya que las personas del lugar consideran que la alberca y las iguanas que habitan dentro del parque, pueden ser parte de un producto turístico que de alguna forma los beneficie.

CONCLUSIONES

Como modelo de pensamiento para el análisis de la percepción de los actores sociales en su contexto cultural, el modelo sistémico aporta información complementaria a la visión convencional y pone luz en elementos que antes no se habían considerado importantes en la participación y empoderamiento de los grupos sociales desde diferentes ángulos.

Es así que, la construcción de los valores del turismo sociocultural se dan a partir de las interacciones sociales que se establecen en esos territorios y varían en importancia según cada individuo; es por todo esto que se estudia como un sistema de lugares e identificando patrones de uso compartido, de tal forma que se define el lugar y las personas que lo habitan.

En este sentido, el centro histórico de la ciudad de Acapulco está compuesto de construcciones urbanas antiguas y modernas, en los que la expansión urbana sin

FIGURA 9.
PARQUE DE LA IGUANA



Foto propia 21/05/2017

planificar y la modificación realizada en los usos del suelo comercial y residencial ocasionan un impacto negativo sobre la pertenencia de identidad sociocultural.

El turismo sociocultural funciona como una totalidad organizada, es decir, como un sistema, por tanto, se debe entender tal funcionamiento con base en la protección del mismo. El desarrollo del patrimonio de esta índole dentro del centro histórico de Acapulco debe ser medido en términos socioculturales reales. Las actividades locales se deben gestionar como producto turístico, sin perder de vista el entendimiento de las actitudes y expectativas de los locales, para tratar de minimizar impactos sociales y culturales negativos, así como aportar posibles escenarios como estrategia para eliminar las debilidades de imagen del destino turístico.

Con todo, aunque sea complicado en estos momentos desarrollar un producto turístico como tal, se deben buscar estrategias y líneas futuras de investigación, ya que los habitantes de los barrios históricos se ven rebasados por la necesidad urgente de sobrevivir y hacen a un lado la conservación de los valores simbólicos.

Así mismo, a menudo son destruidas edificaciones del patrimonio urbano para dar lugar a construcciones nuevas, o se abren vías de comunicación que producen fragmentación social debido a la urbanización. Es así que el centro histórico, convertido en un elemento

de segregación espacial, es el primer refugio para los migrantes rurales y de violencia social urbana, lo cual produce efectos negativos en la calidad de vida de la población. Cuando se pierde la centralidad de las ciudades y se convierten en centros históricos, se debe indagar la posibilidad de recuperación de su valor de uso y orientar a obtener un valor de imagen. Por tanto, se sugiere contemplar acciones integradas de valoración cultural y social.

El proceso de aculturación en Acapulco se ha dado a través la interacción de diferentes culturas, provenientes de distintos contextos sociales, lo que ha provocado la modificación de las normas de convivencia originales a través de la repetición de un pensamiento de carácter colectivista de grupos en los aspectos económico, social y cultural.

Tal mezcla cultural ha generado nuevos valores individuo-grupo-sociedad, que no llevan por esto a ser considerados como puntos de vista correctos o no, sino más bien como asumirlos como juicios relativos enmarcados en sus usos y costumbres, en su entorno social, en lo que consideran que está bien para ellos. De esta forma, se han adaptado y formado una comunicación efectiva para generar una nueva cultura, con base en las relaciones que perciben de los miembros de los diferentes grupos sociales, rodeados de normas, valores y costumbres; aunque en su inicio no son reconocidas como propias, intentan mitigar su destierro y se adaptan a un nuevo contexto sociocultural.

Sumando a ello, la segregación de los grupos culturales, está relacionada con la modificación de conductas, las actitudes para conservar su identidad y las características culturales. Así como se pueden observar tres grupos: el primero se identifica con las características socioculturales existente, disfruta de las actividades y participa; el segundo, no tiene ninguna orientación y se comporta indiferente, pero con movilidad ascendente; y el tercero grupo no se identifica con ninguna cultura, es aislado y desorganizado e incongruente con las normas sociales.

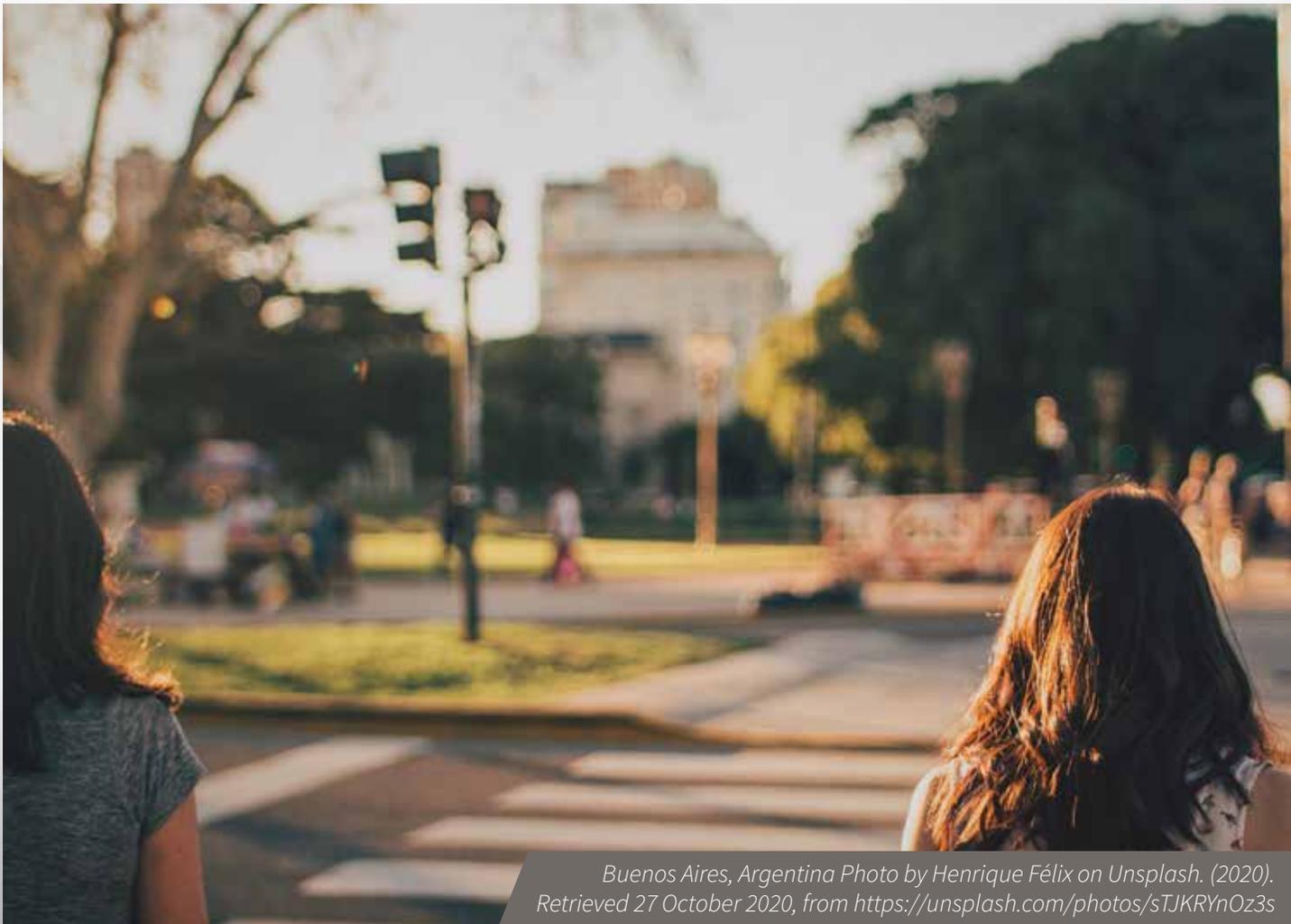
El enfoque sistémico, permite comprender los procesos de diferenciación social y física que acontecen en el espacio urbano. De este modo, la constitución de barrios con una identidad determinada y el patrimonio cultural en el entorno urbano, se puede vincular como una oferta turística. En este punto, la identidad con el patrimonio se evidencia a través de sus expresiones en el contexto sociocultural y el sistema de relaciones de este tipo en el que se manifiestan.

En suma, es tan fuerte el arraigo de la población hacia estos espacios urbanos, que los habitantes rompieron la cinta amarilla colocada por el gobierno municipal para inhabilitar el paso por el Zócalo de Acapulco, ello debido a la pandemia provocada por el virus SARS-COV2, con el fin de evitar reuniones, aglomeraciones y evitar contagios solo para poder sentarse en las jardineras. El acordonamiento de la zona duró solo tres días y los habitantes volvieron por la zona con su vida cotidiana y sin tomar las medidas necesarias dictadas por el sector salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, C. M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Febrero. Núm (3). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Cinta de Moebio.
- Ballart Hernández, J. (1997): El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso. Barcelona, España. Ariel.
- Blumer, H. (1969), Symbolic interactionism. Perspective and Method. California, Estados Unidos de América: University of California Press.
- Bertalanffy, L. (1968). Teoría General de los Sistemas. México.
- Cadela Alquisiras, B. (2018). Deterioro de la Imagen Urbana de la Cabecera Municipal de Xonacatlán, Estado de México, 1974 – 2015. Tesis. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Caraballo Perichi, C. (2001). Centros históricos y turismo en América Latina. Una polémica de fin de siglo. Consultor de UNESCO para la Empresa del Centro Histórico, Quito, Ecuador.
- Cuervo, R. S. (1967). El turismo como medio de comunicación humana. Secretaría de turismo del gobierno de México.
- De Alcántara Bittencourt C y Veroneze S. (2010). Planificación turística en áreas urbanas. La implementación del turismo cultural en el centro de Sao Paulo, Brasil. Volumen 19. p 722-739.
- De Lara, M. (2016). El patrimonio cultural como símbolo de identidad. Entretnejidos. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital. Abril 2016 a Septiembre 2016
- De Rosnay, J. (1975). Le macroscope. Vers une vision globale. SEUIL, Paris, p. 249.
- Díaz Cabeza, M. (2010). Criterios y conceptos sobre el patrimonio cultural en el siglo XXI. Serie de materiales de enseñanza. Año 1, No. 1
- Espinosa Polanco, P. (2014). Segregación socio-espacial en una urbe turística: la construcción turística de la ciudad de Pucón. Tesis. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- López García, J. S. (1993). “Los núcleos históricos: Historia y función territorial de la ciudad en Canarias”. Revista de Historia Canarias, nº 176, Departamento de Historia e Historia del Arte. Secretariado de Publicaciones, Universidad de La Laguna, Tenerife, pp. 159-177.
- Luchiarí, M. T. D. P. (2000) Urbanización turística: un nuevo nexo entre el lugar y el mundo en Serrano, C., Bruhns, H. T., Luchiarí, M. T. D. P. (Orgs.) Vistas contemporáneas sobre el turismo. Papyrus, Campinas, pp.105-130
- Magaña Carrillo, I. y Padín Fabeiro, C. (2016). Modelo de gestión holístico-estratégico: abstracción simbólica para la identidad territorial cultural del Centro Histórico de la ciudad de Colima y la ciudad Histórica-Turística. Estudios sobre las culturas contemporáneas, vol. XXII. Num. 44.
- Mullins, P. (1991) Tourism urbanization International Journal of Urban Regional Research 15(3):326-342.
- Reis Duarte, A. (2009). Desarrollo del turismo cultural de la ciudad histórica de Ouro Preto (minas Gaerais-Brasil) patrimonio de la humanidad. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Tesis doctoral. España.
- Rodríguez, D y Arnold, M. (2007) Sociedad y teoría de sistemas. Santiago de Chile. Universitaria.
- Rodríguez Rodríguez, A. (2015). El parque como espacio público, significativo y simbólico. Caso de estudio: Parque de Santa Rita, Córdoba Veracruz. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana. México.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Torres, E. (2009). Apropiación versus usos del espacio público, en la ciudad viva. México. Disponible en: <https://laciudadviva.org/blogs/?p=3465>.
- Vásquez Ramírez, D. Maribel, Osorio García, M. Arellano Hernández, A. y Torres Nafarrate, J. (2013) El turismo desde el pensamiento sistémico. Investigaciones turísticas. 5, 1-28.
- Vélez Pliego, F. M. (2007). Planeación, crecimiento urbano y cambio social en el centro histórico de la ciudad de Puebla. Ed. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélez Pliego” Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Vera Rebollo, J. F. y Linares. J. (1995) Turismo y patrimonio histórico y cultural. Estudios Turísticos 126:161-167

El Impacto de las Relaciones de Género en la Migración Calificada: **el Caso de las Mujeres Mexicanas y Colombianas****



Buenos Aires, Argentina Photo by Henrique Félix on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/sTJKRYnOz3s>

Alessandra Ciurlo¹
Sara Salvatori²

RESUMEN

El presente artículo se propone analizar de manera comparativa el impacto de las relaciones de género en la experiencia migratoria de mujeres calificadas. Los contextos de estudio refieren, por un lado, a las mujeres mexicanas que de Monterrey se dirigen a Houston y, por otro, a las mujeres colombianas que emigran hacia Buenos Aires.

La comparación se realiza mediante la articulación de las variables género, posición social, etnia y origen nacional en las diferentes fases del proceso migratorio, motivado en los dos casos bien sea por razones de trabajo y/o de estudio. Las investigaciones han sido desarrolladas a partir del método cualitativo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas e historias de vida. Los resultados evidencian cambios y permanencias de los roles de género con procesos de re-tradicionalización que, en conjunto, plasman la auto-representación y percepción del ser mujer de las migrantes.

PALABRAS CLAVE

Mujeres calificadas, migraciones femeninas, relaciones de género, interseccionalidad, mercado laboral

THE IMPACT OF GENDER RELATIONS IN QUALIFIED MIGRATION: THE CASE OF MEXICAN AND COLOMBIAN WOMEN

ABSTRACT

This article aims to analyze, in a comparative way, the impact of gender relations within qualified women migration experiences. The study contexts include, on the one hand, Mexican women who depart from Monterrey to Houston and, on the other, Colombian

women who migrate to Buenos Aires. The comparison is made by articulating some gender, social position, ethnicity and national origin variables, along with the different phases of the migratory process which is motivated in both cases, because of work and/or study purposes. The investigations have been developed through a qualitative method by means of semi-structured interviews and life stories. The results show changes and permanence of gender roles with re-traditionalization processes, which together, reflect the migrants' self-representation and their perception of "being a woman".

KEYWORDS

Qualified women, female migration, gender relations, intersectionality, labour market

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MIGRANTES MEXICANOS QUALIFICADOS EM HOUSTON E MIGRANTES COLOMBIANOS EM BUENOS AIRES

RESUMO

Este artigo visa analisar, de forma comparativa, o impacto das relações de gênero na experiência migratória de mulheres qualificadas. Os contextos de estudo incluem, por um lado, mulheres mexicanas de Monterrey para Houston e, por outro, mulheres colombianas que migram para Buenos Aires. A comparação é feita através da articulação das variáveis de gênero, posição social, etnia e origem nacional nas diferentes fases do processo migratório motivadas em ambos os casos por razões de trabalho e/ou estudo. Os resultados mostram mudanças e permanência dos papéis de gênero com processos de re-tradicionalização, que em conjunto refletem a auto-representação e a percepção de "ser mulher" dos migrantes.

PALAVRAS-CHAVE

Mulheres qualificadas, migração por estudo, relações de gênero, interseccionalidade, mercado de trabalho

** Artículo inédito de investigación.

¹ Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma (Italia). PhD en Ciencias Sociales por la misma universidad. Docente - Pontificia Universidad Gregoriana, Roma y Universidad Sapienza de Roma (Italia). Correo: alessandra.ciurlo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6134-3937>

² Licenciada en Antropología Cultural por la Universidad Sapienza de Roma (Italia). Master en Políticas del Encuentro y Mediación Cultural por la Universidad Roma Tre (Italia). PhD en Estudios Migratorios por la Universidad Pablo de Olavide Sevilla (España). Integrante del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Correo: sarasalvatori@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2298-4472>

ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LES MIGRANTES MEXICAINES QUALIFIÉES À HOUSTON ET LES MIGRANTES COLOMBIENNES À BUENOS AIRES

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser, de manière comparative, l'impact des relations de genre sur l'expérience migratoire des femmes qualifiées. Les contextes d'étude comprennent, d'une part, les femmes mexicaines se déplaçant de Monterrey à Houston et, d'autre part, les femmes colombiennes qui émigrent à Buenos Aires. La comparaison est effectuée en articulant les variables de genre, de position sociale, d'ethnicité et d'origine nationale dans les différentes phases du processus de migration, motivé dans les deux cas par des raisons de travail et/ou d'études. Les résultats montrent des changements et des aspects qui restent invariables dans les rôles du genre avec des processus de re-traditionalisation qui, dans l'ensemble, reflètent l'auto-représentation et la perception d'"être une femme" chez les migrantes.

MOTS CLÉS

Femmes qualifiées, migration par études, relations entre les sexes, intersectionnalité, marché du travail

Desde hace algunas décadas el flujo de las migraciones calificadas ha aumentado notablemente. Se trata de personas que viajan motivadas con frecuencia por la idea de incrementar su capital humano para poder acceder con posteridad a mercados de trabajo de alta calificación; este es un fenómeno muy amplio que involucra personas de diferentes categorías como estudiantes y profesionales a nivel internacional. De esta manera, al tratarse de un fenómeno relativamente reciente, no hay una definición unívoca para conceptualizarlo, sin embargo, existe un cierto consenso en definir al migrante calificado como aquella persona que, habiendo alcanzado un nivel de estudios de pregrado o posgrado, emigra a un país donde no tiene su residencia habitual (Bermúdez-Rico, 2015; Gandini, 2019).

Un elemento significativo que acompaña a las migraciones por razones de estudio es que difícilmente se pueden separar de las migraciones cuyo móvil es el trabajo, pues están mutua y fuertemente imbricadas; es usual que lo primero constituya uno de los canales y estrategias para entrar sucesivamente en el mercado laboral calificado (Bermúdez-Rico, 2015; OIM, 2016; Oumar-Ndiaye, 2017). Para tener una idea en términos de magnitud del fenómeno de los estudiantes con educación terciaria fuera de sus

países de origen, basta con acudir a los datos: según la OIM (2016), pasó de 800.000 estudiantes internacionales en 1975 a 4.500.000 en 2012, con una tendencia al crecimiento acelerado a partir del año 2000, configurándose así como uno de los flujos más importantes de las actuales migraciones calificadas (p. 39).

Entre las causas que favorecen estas movilizaciones aceleradas, las universidades e instituciones de formación superior públicas y privadas han tenido un rol crucial. De hecho, en las últimas décadas entidades educativas de diversos países han agilizado procesos de internacionalización que prevén la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en las funciones de docencia, investigación y servicio de las universidades (Luchilo, 2013). Tales procesos se realizan cuando en las políticas migratorias de los países receptores, se facilita el ingreso de estudiantes extranjeros para que luego estos sean reclutados en el mercado laboral garantizando así mano de obra con ciertas habilidades académicas, sociales y culturales (Hawthorne, 2010; OIM, 2016).

Pero retornando a los datos, y esta vez incluyendo aquellos relacionados con las migraciones calificadas, se puede evidenciar que una de las tendencias principales es el aumento de la incidencia femenina entre dicha población; así, en el área OCDE se pasó de 8.8 millones de mujeres calificadas migrantes residentes en el 2000, a 16.3 millones en el 2010, mientras que los hombres pasaron de 9 a 15 millones en el mismo lapso temporal (Gandini, 2019).

Esta es una tendencia que se observa también en el subcontinente latinoamericano, siendo especialmente significativo el movimiento de mujeres mexicanas calificadas que se dirigen a Estados Unidos (Gandini y Ramírez-García, 2016; Ramírez-García y Tigau, 2018) por un lado y, en menor medida, algunos flujos latinoamericanos de estudiantes de tercer y cuarto nivel que se dirigen a Argentina (OIMa, 2016; Pedone 2018) por el otro. Con todo, a pesar del considerable aumento a nivel global de tal situación, este resulta ser hoy en día un tema de escaso interés investigativo (Raghuram 2009; Calva-Sánchez, 2014; Khattab, Babar, Ewers y Shaath, 2020). De hecho, el enfoque prioritario en la feminización de las migraciones ha estado vinculado principalmente al ámbito laboral de baja calificación y a la dimensión familiar —especialmente concentrados en el circuito de las labores de cuidado a la persona—, por lo que se ve favorecida la sobrerrepresentación de los flujos migratorios no calificados que, a su vez, se suma al escaso interés demostrado por el mundo académico



Buenos Aires Photo by Rafael Leão on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/umPLYgt2Rv8>

hacia los títulos y las competencias de que disponen las migrantes (Koffman y Raghuram, 2009; Dumitru, 2011). Pues, existe una tendencia a devaluar las habilidades de las mujeres calificadas, ya que de manera análoga a las migrantes no calificadas, acceden frecuentemente a trabajos feminizados en el ámbito del care work³ (Gandini 2019), entre ellos el campo de la salud y la educación (Bolton y Muzio 2008; Oikelome y Healy, 2013; Walton-Roberts, 2015).

Lo anterior se hace muy evidente en el caso de las mujeres mexicanas calificadas que emprenden proyectos migratorios con destino a Estados Unidos. Las dificultades ligadas al acceso a empleos de su nivel de preparación en el lugar de destino hacen que se las identifique, automáticamente, como trabajadoras de baja calificación y que por esto muchas de ellas sigan las pautas de inserción ocupacional de la migración femenina mexicana en general (Gandini, 2019). Esta situación propicia la desvalorización de la fuerza de trabajo femenina que se suma a las complicadas condiciones laborales de su propio país, en donde a pesar de ser profesionales reciben remuneraciones

inferiores con respecto a su contraparte masculina y con mucha dificultad llegan a ocupar puestos gerenciales.

Asimismo, el enfoque en sectores donde la presencia de trabajadores masculinos calificados es preponderante, da lugar a la errónea suposición según la cual los hombres migrantes mexicanos con una alta formación escolar son más numerosos que su contraparte femenina (Calva-Sánchez, 2014; Rosales-Martínez y Hualde-Alfaro, 2017). Para el caso de las migrantes colombianas calificadas se observa un mecanismo similar de sobrerrepresentación ligada al género, debido en gran medida a que se trata de un campo aún inexplorado y episódico, pese a que existen algunas evidencias empíricas. Bermúdez-Rico (2015a) por ejemplo, señala que en la migración calificada colombiana hacia Estados Unidos las mujeres son más numerosas que los hombres, cubriendo una demanda laboral importante en el campo de la sanidad y de la salud. Sin embargo, los diferentes hallazgos a este respecto parecen ser irrelevantes ya que, como sostiene Pavajeau-Delgado (2018), los estudios sobre migraciones femeninas colombianas se han focalizado prevalentemente en temas relacionados con los vínculos emocionales y asuntos familiares.

³ Trabajo de cuidado.

En ese orden de ideas, en el presente artículo queremos analizar algunos aspectos de la migración de mujeres calificadas por razones de estudio y trabajo, comparando dos casos de estudio diferentes y centrados en dos rutas específicas: la de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos) y la de Colombia a Buenos Aires (Argentina).

Si bien se trata de movimientos poblacionales muy diferentes entre sí, con modalidades y dinámicas distintas, nuestro objetivo es hallar elementos en común ante todo en torno al impacto de las relaciones de género que, junto con la posición social y con el origen nacional, afectan por igual a las mujeres de estos países en sus esferas privada y pública durante el proceso migratorio. Asimismo, queremos observar la reconfiguración de los espacios de acción desde donde las mujeres generan nuevas formas de feminidad para enfrentar los límites implícitos en relaciones de género que las penalizan, tanto en el ámbito laboral como en el interior del núcleo familiar.

El análisis, centrado en identificar similitudes entre los dos casos, procede estructurado alrededor de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los factores que influyen en la decisión de las mujeres calificadas mexicanas y colombianas para emigrar?
2. ¿Cómo atraviesan las relaciones de género, la posición social y el origen de las mujeres, el proceso migratorio y cuáles son sus implicaciones en origen y destino?
3. ¿Cómo se desarrollan los procesos de integración social y laboral en los países de acogida y de origen con un eventual retorno?
4. ¿Cuáles son las nuevas formas de feminidad que reconfiguran durante el proceso migratorio?

MARCO TEÓRICO

La comprensión de las migraciones femeninas demanda adoptar una perspectiva de análisis capaz de esclarecer los diversos mecanismos discriminatorios que atañen a las mujeres durante tal proceso. De allí la importancia de acoger el enfoque de género, el cual ha sido asumido desde la sociología y la antropología como construcción social de las desigualdades entre hombres y mujeres, destacando su carácter interactivo, relacional y jerárquico. Sin embargo, como sostienen Guzmán-Ordaz y Jiménez (2015), dicha perspectiva teórica muestra ciertas limitaciones en cuanto su centralidad analítica se basa en un solo eje de desigualdades —el

género— y adolece de la articulación en torno a otros ejes relacionales que determinan un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas.

Entretanto, otra cosa sucede con el enfoque interseccional, el cual resulta funcional para visibilizar los diversos factores que estratifican y segmentan las sociedades determinando el acceso desigual a los recursos de los diversos sujetos. Este tiene sus orígenes en los años 70 y 80 del siglo pasado, cuando el feminismo negro enunció las múltiples opresiones que sufrían las mujeres negras respecto, no sólo a los hombres sino también a las mujeres blancas, superando las visiones hegemónicas y esencialistas del feminismo blanco.

De tal manera que mediante dicho enfoque teórico se evidencia cómo el género, la raza/etnia y la clase intersecan la vida de las personas posicionándolas en condiciones de mayor o menor opresión según las circunstancias (Crenshaw, 1989; Hill-Collins, 1990/2000). El pensamiento central de este enfoque es la noción de categorías sociales, es decir que categorizaciones a las que las personas pertenecen tales como la cultura, la religión, la clase, la raza y el género, las acaban subdividiendo en grupos diferentes según el contexto social en el que viven. Yuval-Davis (2006) sostiene que las categorías sociales existen en la forma en que las personas experimentan subjetivamente episodios de inclusión y exclusión, discriminación y desventaja, aspiraciones e identidades específicas en su vida cotidiana. Asimismo, sugiere que es importante incluir no solo lo que las personas piensan de sí mismas y de su comunidad, sino también sus comportamientos y prejuicios hacia los demás. (p. 199).

Las categorías existen igualmente en el plano de las representaciones, donde se expresan en imágenes y símbolos, textos e ideologías, incluidos los relacionados con la legislación. Las diferentes categorías tienen una base ontológica diferente y deben articularse para definir los niveles de dominación que pesan sobre las personas de modo distintivo, haciéndolas experimentar opresiones y simultáneamente privilegios, de acuerdo con la especificidad de cada situación. Por su parte, Guzmán-Ordaz y Jiménez (2015) aseguran que existen factores que condicionan a las personas pero que, no obstante, no son determinantes para traducirse necesariamente en desventajas; esto es el resultado de los contextos en los cuales aquellas se desenvuelven y en la forma en como se articulan e interactúan las diversas categorías. Stolcke (2004) sostiene que la idea de interseccionalidad da mayor amplitud y complejidad al concepto de género concibiéndolo como una

dimensión entre otras, dentro del complejo tejido de las relaciones sociales y políticas.

Ahora bien, en el estudio de las migraciones el enfoque interseccional se ha ido consolidando como una propuesta teórica y metodológica que pretende comprender los diversos ejes de desigualdades, así como los mecanismos de producción y reproducción de múltiples formas de dominación que intervienen en dicha experiencia.

Según Anthias (1998) en las movilizaciones internacionales, las categorías de género, clase, raza, etnicidad, origen nacional pero también la edad, el estatus migratorio y la religión pueden incidir directamente en la vida cotidiana de mujeres y hombres condicionando su acceso a derechos y oportunidades, tanto como a situaciones de privilegio o exclusión. Es por eso que en el estudio de las migraciones femeninas resulta fundamental analizar las diversas identidades, roles y posiciones que las mujeres asumen durante el proceso migratorio. Igualmente, la aplicación del enfoque interseccional permite observar las posibilidades de reacción y cambio ante las diversas circunstancias que las mujeres deben afrontar, superando la visión de las migrantes como víctimas con identidades pasivas (Guzmán-Ordaz, 2011).

Pero, además, según Magliano (2015) este enfoque permite comprender las relaciones de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales, haciendo posible un análisis complejo de la realidad que viven los sujetos desde el abordaje de diferentes posicionalidades y clasificaciones sociales que se encuentran históricamente situadas, con lo que favorece la interpretación de los mecanismos de exclusión que marcan la inserción de las y los migrantes, en los países de asentamiento. Cabe resaltar que si bien la literatura sobre migraciones femeninas internacionales aún no es muy amplia y no se han explotado las potencialidades del enfoque interseccional (Magliano, 2015; Anthias, 2012), diversos trabajos analizan cómo el género no es una categoría aislada sino que necesariamente debe ser articulada con otras categorías en las experiencias y trayectorias migratorias de las mujeres (Ezquerro-Samper, 2008; Piscitelli, 2008).

Con todo, es importante acotar que en este estudio se ha optado por reelaborar el enfoque interseccional

expuesto, con el fin de tener en cuenta las categorías de análisis que emergen del objeto de estudio específico. Es así como se ha sustituido el concepto marxista de clase por la noción de posición social (Bourdieu, 1997), consiguiendo con ello abarcar el análisis de contextos culturales situados por fuera de la lógica de clase. Luego, se ha transformado la categoría de etnia/raza en la de etnia/origen nacional, esto tanto frente a la ambigüedad que caracteriza el término “raza” como al proceso de auto-identificación que las y los migrantes realizan en relación con una pertenencia étnica y también nacional (Salvatori, 2018; Salvatori y Terrón-Caro, 2019). Tales cambios permiten centrar el análisis en los factores que, por un lado, estratifican y segmentan la sociedad a partir de elementos como el género, la posición social y la procedencia y, por otro, facilitan el estudio de los mecanismos que configuran el acceso desigual a los recursos.

MARCO METODOLÓGICO

EL CASO DE MUJERES MEXICANAS CALIFICADAS EN HOUSTON⁴

El caso específico de la migración de mujeres mexicanas calificadas hacia Estados Unidos se analizó de acuerdo con la metodología cualitativa, motivo por el cual el trabajo etnográfico se fundamentó en entrevistas semiestructuradas, un diario de campo y la observación participante (Capello, Cingolani y Vietti, 2014). Al mismo tiempo, debido a la necesidad de dotar el trabajo de investigación de un punto de vista transnacional, se optó por desarrollar una etnografía multisituada en virtud de la cual, de acuerdo con Marcus (1995), el análisis de las migraciones se abordó no solamente desde el lugar de origen, sino también desde el de asentamiento. Dentro de este marco metodológico, el trabajo de campo se realizó a lo largo de dos fases: la primera comprende el periodo 2008-2011, correspondiente a una larga estancia de la investigadora en Monterrey, con visitas a la cercana ciudad de Houston; la segunda fue llevada a cabo exclusivamente en Houston durante el verano de 2016.

Respecto de los informantes, estos se eligieron según los siguientes criterios: la procedencia, el género, el nivel de estudios y la puesta en marcha ya en Estados Unidos de un proyecto migratorio en el que Houston se consideraba una etapa importante para

⁴ Los datos hacen parte del trabajo de investigación desarrollado para la tesis doctoral de Sara Salvatori, “La migración invisibilizada de mujeres calificadas de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos): una interpretación desde el enfoque interseccional”, Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, 2018.



su desarrollo; de este modo, fueron entrevistadas 27 mujeres⁵ con estudios universitarios procedentes de la zona metropolitana de Monterrey —ya fueran regiomontanas⁶ por nacimiento o por “adopción” (debido a los flujos internos que siguen llegando a esta ciudad)— y con proyectos migratorios dirigidos a la inserción en el tejido social y laboral de Estados Unidos, en particular de Houston. En ambos contextos de investigación —Monterrey y Houston— los testimonios fueron recolectados con el método de la “bola de nieve”.

Entre las características relevantes de las informantes se encuentra que la edad se sitúa entre los 36 y los 50 años, que una buena parte de ellas está casada (18) mientras que otras son solteras (7) o divorciadas (2) y, además, que el elevado nivel de estudios que poseen —22 tienen título de grado universitario, 4 de maestría y 1 de doctorado— las coloca en una posición social medio-alta.

EL CASO DE LAS MUJERES COLOMBIANAS CALIFICADAS EN BUENOS AIRES⁷

Para el caso de las migrantes colombianas que eligen como destino la ciudad de Buenos Aires, también se eligió abordar el fenómeno con una metodología cualitativa, específicamente con las “historias de vida” desde la perspectiva de Bertaux (1999), la cual resulta especialmente útil cuando se trata de comprender el funcionamiento de fenómenos sociales, sus procesos y dinámicas en un determinado contexto social, alcanzando más que explicaciones causales, posibles interpretaciones.

En el trabajo de campo realizado durante los meses de mayo y junio de 2016, se utilizó la entrevista en profundidad para la recolección de los datos con el ánimo de focalizar la atención en el segmento de la historia de las informantes ligado directa e indirectamente a su experiencia de migración. En este sentido, la muestra

⁵ Entre 2008 y 2011 se realizaron 21 entrevistas, mientras que en 2016 se realizaron 6.

⁶ Término utilizado para referirse a los habitantes de Monterrey.

⁷ Los datos hacen parte de una investigación más amplia focalizada en los aspectos psicosociales que acompañan las migraciones de mujeres colombianas calificadas en dicha ciudad (Ciurlo, Couto-Mármora y Santágata, 2016).

está compuesta por 8 mujeres colombianas residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes fueron elegidas mediante la técnica de muestreo subjetivo por elección razonada. Los criterios básicos para su elección fueron: ser mujeres, colombianas, haber finalizado la formación universitaria y estar en Argentina cursando algún tipo de estudio de posgrado. Hay que agregar que entre ellas tienen una edad que oscila entre los 22 y los 35 años y están en edad activa tanto desde el punto de vista productivo como reproductivo: asimismo, la mayoría vivían solas, aunque en algunos momentos de su proceso migratorio han compartido la vivienda con amigos y amigas o compañeros sentimentales; en el momento de la entrevista, solamente dos de ellas vivían con su pareja en una situación afectiva estable. De otro lado, son mujeres profesionales con un nivel de educación alto, ya que todas poseen estudios de pregrado y finalizaron o están cursando estudios de posgrado. Muchas de ellas dividen su tiempo entre el trabajo y el estudio; además, tienen una posición social de nivel medio y medio-alto, gran parte son bilingües y provienen de universidades prestigiosas en Colombia.

Ahora bien, pese a las diferentes técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en ambas investigaciones, su análisis según una metodología ligada al carácter discursivo de la información ha evidenciado la presencia de argumentos comunes que bien pueden ser utilizados de manera comparativa. A continuación, pasamos a examinar los resultados.

ANÁLISIS COMPARADO DE LOS DOS ESTUDIOS DE CASO⁸

EMIGRAR PARA CALIFICARSE

Uno de los aspectos que unen las experiencias de las mujeres calificadas de uno y otro país es que conciben la migración como un medio para incrementar su capital cultural, así como un recurso válido para reivindicar una diferente forma de ser mujer.

Así, en el caso de las colombianas entrevistadas en Buenos Aires se pudo constatar que en la motivación para emigrar cuenta de manera significativa el deseo de obtener una mejor calificación. Las entrevistadas viajan con la proyección de realizar cursos de posgrado —

especialmente de especialización—, así como para hacer pasantías de trabajo que les puedan resultar útiles para progresar en la carrera académica y profesionalmente, ello ante un mercado laboral que no las valora lo suficiente. Tales proyectos derivan de las distintas oportunidades que ofrece el contexto argentino y de la diversidad de ofertas que posee en áreas de formación inexistentes en el país de origen; justamente, eligen Argentina porque al evaluar otros destinos concluyen que este es el que ofrece las mejores opciones.

En efecto, Argentina constituye un contexto de destino importante frente a la mercantilización del sistema de educación superior en contraste con Colombia, en donde si se trata de universidades públicas el acceso es excesivamente restringido en cuanto a oferta y campos de estudio, y si se trata de instituciones privadas la formación es muy costosa. A este respecto, es importante apuntar que frente a las primeras el país ha mantenido una lógica neoliberal que se ha acentuado en los últimos años, llevando adelante un paulatino proceso de desfinanciamiento estructural, mientras que las segundas no cuentan con ninguna subvención estatal (Quimbay y Villabona, 2017); en este orden de ideas, con excepción de algunos programas especiales, generalmente son los y las estudiantes y sus familias quienes tienen que sostener el peso económico de las carreras y especializaciones que permiten mejorar sensiblemente el acceso a trabajos mejor pagados y con mayor prestigio.

A su vez, muchas de ellas relataron que pudieron emigrar para estudiar sin tener que sostener todo el peso de vivir en un país extranjero, gracias a programas de intercambio, becas y otras ayudas que, en algunos casos, les dieron la posibilidad incluso de trabajar simultáneamente:

Acá tenía la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo [...] hay un convenio entre las dos universidades; me dan matrícula para ejercer la profesión y tengo la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Muchos de mis compañeros que vienen de otros países, o de otras universidades, no tienen esta ventaja (María Fernanda).

La migración para calificarse es, además, facilitada en muchos casos por la familia que sostiene a las mujeres

⁸ Para mantener el anonimato de las entrevistadas se han utilizado siglas para designar a las entrevistadas mexicanas y nombres ficticios a las entrevistadas colombianas ello con el fin de diferenciar aún más que se trata de dos casos de estudio diferentes.

para que puedan desarrollarse profesionalmente. Sin embargo, y como se hace evidente más adelante, la familia es fuertemente ambivalente en el sentido de que, sin bien ofrece y provee recursos materiales e inmateriales —como es el apoyo económico en un comienzo o en momentos difíciles—, suele exigir que sigan sus preceptos y normas.

Por otro lado, aunque entre las mexicanas también se asiste al desarrollo de estrategias orientadas al fortalecimiento del capital cultural, las modalidades con las cuales se lleva a cabo la migración son diferentes con respecto a las argumentadas por las colombianas. En primer lugar, su formación universitaria se realiza en su propio país debido a que las universidades públicas en México logran cubrir la demanda de la población estudiantil de bajos recursos. En segundo lugar, el motivo del desplazamiento radica en la voluntad de profundizar el inglés. Para ello, utilizan generalmente las redes formales generadas por instituciones como las universidades norteamericanas, las cuales realizan cursos de idiomas o el programa *au pair*⁹.

Este tipo de experiencia, realizado lejos del control familiar, sigue considerándose como protegido por llevarse a cabo con el soporte de una institución. Los periodos dedicados al estudio del inglés generalmente son subvencionados por los padres que, de este modo, consideran que participan en el fortalecimiento del capital cultural de las hijas, y que estas, al volver a México y a Monterrey, tendrán la posibilidad de optar por mejores empleos. Al mismo tiempo, dicha estrategia propicia que sientan que ejercen todavía un control sobre ellas, aunque gracias a la lejanía estas logran vivir la aventura reflejada en el sentido de libertad, el cual se traduce en la experiencia de nuevas formas de socialización y en el uso de su propio espacio, tal como emerge también en otras investigaciones (Durand, 1994; Hondagneu-Sotelo, 1994; Woo-Morales, 2001):

Al principio, la universidad me asignó una familia americana donde vivir; luego conocí a una chica mexicana en la universidad y me fui a vivir con ella y su esposo americano. Después renté un departamento yo sola, se trataba del departamento de un amigo que se iba a ir. Luego renté otro departamento con mis datos y finalmente otro con otra amiga” (Ay).

LAS RELACIONES DE GÉNERO ENTRE LAS MOTIVACIONES PARA EMIGRAR

Sumado a lo anterior, entre las entrevistadas destacan otras razones que influyen igualmente en su decisión de emigrar, relacionadas con la dimensión emocional y afectiva. El amor es una de estas razones: algunas de ellas en ocasiones emigran para acompañar a una pareja con la que luego forman un hogar en común, mientras otras rompen la relación que las motivó a emigrar después de un tiempo. Es notorio, sin embargo que en la motivación de las mujeres entrevistadas de ambos países, aun cuando el amor constituye un incentivo para su partida, existe un deseo de desarrollo personal y de “encontrarse a sí mismas” (como muchas de ellas afirman), por lo que la emigración parece ser una excusa y un modo práctico para salir de un ambiente en el cual no estaban cómodas y satisfechas.

Es más, se podría mencionar que algunas mujeres colombianas buscan independizarse no solo de la familia de origen, sino emanciparse de la sociedad en la que crecieron y que, según las propias mujeres entrevistadas, es conservadora, clasista, formal y poco dinámica. De hecho, algunas mujeres afirman que los esquemas sociales imperantes en Colombia son cerrados, rígidos, permiten poca movilidad social y, en el fondo, muy poca libertad:

Bogotá no permite el derecho a la diferencia, al menos la Bogotá que yo conozco. ¿Saliste de tal colegio? Ah, yo conozco a tal o cual persona, y terminamos catalogando por familia, pertenencia, educación; acá es otra vida [...]. Yo gané migrando: soy mucho más humilde; me acerco al otro sin ideas pre-armadas, me encuentro con toda clase de gente” (María Fernanda).

Así, si bien es cierto que en Colombia en las últimas décadas la división sexual del trabajo y el modelo patriarcal en las familias han ido cambiando (Puyana et al., 2003), se constata que con frecuencia se espera que las hijas sigan manteniendo las identidades de género tradicionales. En este sentido para algunas entrevistadas la migración conduce a situaciones de tensión y contraposiciones. Sobre esto dice Natalia: “Mi mamá soñaría con verme casada y con hijos, en una linda casa con jardín, perro y gato. Yo ni loca, quiero vivir libre (risas)”. Asimismo, comenta Luisa:

⁹ Es un programa de intercambio cultural para jóvenes interesadas en mejorar o fortalecer un idioma viviendo con una familia anfitriona en otro país donde cuidará de los niños y ayudará con las tareas del hogar. Para mayores informaciones véase: www.mexaupair.com.

Mi papá me trata como a una niña [...] como no soy casada con hijos, en mi casa no me respetan. Hay mucho machismo en la familia. [...] El conflicto con mi papá no ha evolucionado, él me pide que yo lo cuide a él, eso siempre se repite.

En tales circunstancias, la migración es una forma de emancipación que hace posible desarrollar una perspectiva de vida y un proyecto personal no subordinado a los esquemas del núcleo familiar, ayuda a subvertir roles y estatus tradicionales de género, tal como emerge también en otras categorías de colombianas migrantes que viajan hacia otros destinos (Ciurlo, 2015).

Por supuesto, se trata de un largo proceso que comienza antes del viaje y que se ve facilitado por la movilidad internacional “por razones de estudio”, una motivación que las familias parecen admitir con menos dificultad por el hecho de gozar de aceptación social; incluso en muchos casos es una ambición de las propias familias pues representa una forma de progresar profesional y económicamente además de que, tal como sugiere Bermúdez-Rico (2015, p. 101), se ha convertido en un mecanismo deseable y también posible para las nuevas generaciones.

Para las mujeres mexicanas entrevistadas, la diferencia en las relaciones de género entre México y Estados Unidos es justamente la clave para que ellas decidan emprender el proyecto migratorio. Para aclarar este punto hay que mencionar que la experiencia previa en el país norteamericano —consistente en estancias breves para veranear, visitar a los familiares que están fuera o simplemente para comprar en la frontera (ya que Monterrey dista solo unos 250 kilómetros de Estados Unidos)—, las ha familiarizado con una forma diferente de feminidad, pero también con diversas modalidades de relacionamiento entre hombres y mujeres, por lo que el proyecto migratorio se puede interpretar como el deseo de experimentar una manera diferente de ser mujer.

Con todo, este anhelo puede tener un epílogo cambiante dependiendo de la finalidad del desplazamiento: hay casos en donde al regresar a Monterrey las mujeres recuperan su posición en el seno del núcleo familiar sin romper con las expectativas sociales, debido a que la migración fue motivada principalmente por el incremento del capital cultural.

Otra cosa ocurre con las mujeres que lo hacen motivadas por razones de tipo laboral. Para ellas, la movilización



es una estrategia recurrente cuando el deseo de salirse de los roles tradicionales de género es persistente, haciendo de la migración por trabajo el pretexto para un cambio definitivo en relación con el papel que como mujeres desempeñan tanto en el ámbito público como en el privado:

No me voy a casar para que mi marido me mantenga, y esto es parte del hábito mexicano que yo no comparto. [...] Si me hubiera quedado en Monterrey, a mi edad hubiera tenido que estar casada y con hijos (Mi).

De esta manera, análogamente al caso de las mujeres colombianas, en el de las mexicanas se trata de una modalidad que no genera rupturas con el contexto familiar. De hecho, la movilidad geográfica puede convertirse en una estrategia para mantener el estatus social del sujeto y, por extensión, del núcleo familiar

cuando la situación económica y laboral en el país de origen lo dificulta. El caso de Mi es ilustrativo a este respecto: en el momento de la entrevista tiene 40 años y un máster en administración de empresas, no está casada y no tiene hijos. Vive en Houston, donde trabaja en calidad de maestra bilingüe, y gracias a su empleo ha conseguido fortalecer su posición económica, lo que le ha permitido superar la imagen inculcada por su familia de la mujer como madre y ama de casa.

Su proyecto migratorio es el resultado de unas condiciones laborales decepcionantes, debido a la imposibilidad de acceder a puestos directivos a causa de la discriminación por razones de género. Por ello, en vez de seguir buscando un empleo en Monterrey, decide irse luego de certificarse en Monterrey como maestra bilingüe y buscar empleo en Estados Unidos. Mientras todo esto sucede, se enamora de un joven canadiense que la induce a replantear sus consideraciones acerca del matrimonio: piensa que casarse con un hombre extranjero representa una forma de emancipación respecto de las relaciones con hombres mexicanos que, desde su punto de vista, se caracterizan por conductas machistas.

Tal estrategia, además, no crea fracturas con el núcleo familiar de origen puesto que con el matrimonio seguiría eligiendo un modelo ligado a la posición tradicional de la mujer dentro de la unidad doméstica. Poco tiempo después la relación termina, pero el proyecto migratorio de Mi continúa y algunos meses después de obtener la certificación la contratan en una escuela primaria de Houston. Aquí cabe agregar que el estado de soltería no se vuelve motivo de conflicto con los padres, puesto que el éxito de su proyecto y la inserción en un sector laboral —por demás, asociado al papel femenino por su cercanía al rol reproductivo— logran mantener a Mi dentro de un cuadro simbólico de referencia aceptado por la familia de origen.

ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN LABORAL

La inserción laboral de las mujeres mexicanas calificadas en Estados Unidos no siempre determina el desarrollo de una trayectoria de migración calificada. De esta forma, es común que en los testimonios se halle la narración de comienzos difíciles caracterizados por una condición de precariedad e ilegalidad que se supera solamente tras varios años de estancia en el país anglosajón; de

hecho, en el momento de la entrevista, la totalidad de las mujeres cuenta con la green card o incluso con la ciudadanía.

No obstante, es importante notar que muchas de ellas se insertan en un mercado laboral que no tiene en cuenta su nivel de formación, pues generalmente son víctimas de la imagen estereotipada de las y los migrantes mexicanos como trabajadores de baja calificación por parte de los empleadores, así como por las personas connacionales que parecen haber interiorizado este tipo de representación social:

En México yo me sentía muy exitosa. [...] Yo sentí mucho el cambio, fue muy duro. [...] Lo chistoso es que la gente de México que estaba aquí, la señora que luego fue baby sitter de mi niño, que eran conocidos de mi esposo, ella me decía: “Hay trabajo de housekeeping, hay trabajo en un restaurante como mesera” [...] Entonces fui, pedí trabajo y tenían una vacante en el restaurante. Y esto me pareció un poquito mejor que estar limpiando cuartos. Pero es como se percibe el hispano a sí mismo. Una vecina del departamento donde estábamos me decía: “¿Por qué no limpia casas usted?”. Yo decía: “No quiero limpiar casas”. La misma gente nos limitamos (Ma16).

La desvalorización de las características socioculturales de las migrantes mexicanas genera la invisibilización de los nichos laborales donde se insertan quienes tienen formación universitaria, como es el caso de las mujeres contratadas en las escuelas primarias públicas de Texas en calidad de maestras bilingües.

La demanda de mano de obra mexicana en este sector, y la presencia en él de muchas mujeres procedentes de Monterrey, son el producto de conexiones formales e informales entre esta ciudad y Houston que se remontan a la anexión de Texas a Estados Unidos en 1848. Tales relaciones han contribuido al aumento paulatino de la población migrante de origen latino en Texas —correspondiente al 66% del total de los residentes extranjeros en dicho estado (US Census Bureau¹⁰)—, como también al incremento de la población estudiantil. Una situación que el sistema público escolar de Texas ha resuelto contratando profesionales de habla española tras la obtención de la certificación como maestro/as bilingües para facilitar la inserción en la educación primaria de los niños y niñas migrantes.

¹⁰ Véase: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/TX/POP010210>

La densidad de las relaciones que se han generado entre Monterrey y Houston, y que pueden definirse como un espacio social transnacional (Hernández León, 2008), ha conducido a que la certificación para enseñar no se obtenga solo en Texas sino también en Monterrey, mediante un convenio entre la institución responsable de la educación escolar en el estado texano y la Universidad Regiomontana.

Para acceder al curso impartido por esta universidad privada, se requiere tener un grado universitario, dominar el inglés y pagar la matrícula que en 2016 ascendía a aproximadamente 10.000 dólares; así, después de haber obtenido la certificación, la contratación se realiza directamente en la ciudad mexicana, donde acuden constantemente los responsables de los distritos escolares texanos para seleccionar a las y los maestros:

Vi en el periódico el anuncio de la Universidad Regiomontana [acerca del programa para maestros bilingües] y me matriculé. Después de un año ya tenía mi certificación. [...] Recibí varias ofertas de empleo [...]. Finalmente elegí la que me llegó de una escuela en Houston, pues casi todos los que hicieron el curso conmigo fueron a Houston (An).

Como queda claro, la certificación es el primer paso que las mujeres mexicanas cumplen para insertarse en el mercado laboral calificado en Houston. Sin embargo, en algunos casos la información acerca del programa se adquiere solamente tras la migración, después de experimentar las dificultades relacionadas con la inserción en el mercado de trabajo.

Así las cosas, certificarse como maestra bilingüe se vuelve un elemento de potencial crecimiento personal y profesional que incide en el mantenimiento de una posición social medio-alta también en Houston, pese a las adversas condiciones que en ocasiones experimentan las mujeres calificadas al comienzo de su experiencia migratoria:

Yo nunca pensé en ser maestra, yo cuando estaba en México quería ser abogada. [...] Ser directora de una escuela, jamás lo hubiera pensado. Cuando me vine a los Estados Unidos, lo que quería era tener una zapatería, porque para mí el inglés siempre ha sido una barrera o un reto. Creo que esto que he logrado me ha costado mucho esfuerzo. [...] Creo que con los estudios voy adquiriendo más cosas [...] Hice una maestría y vi que podía hacer más y ahora que estoy haciendo el doctorado... (Ma16).

Para las jóvenes colombianas en Buenos Aires la situación se presenta de otra manera, ya que la mayoría de ellas tienen una formación relacionada con el ámbito profesional sanitario, sector que en Argentina parece ofrecer ciertas oportunidades también para las personas extranjeras. Además, es necesario recordar que muchas de las mujeres se desplazan a la capital argentina en el marco de convenios y programas de formación superior que de alguna manera las sitúan en el contexto donde después se insertarán laboralmente; incluso, en algunas ocasiones son las mismas instituciones donde se forman las que posteriormente les abren las puertas a un empleo profesional, como lo señala una de las entrevistadas: “cuando terminé la especialización me ofrecieron trabajo en la escuela y de esa manera pude empezar a trabajar muy rápidamente” (Angélica).

Entre las colombianas entrevistadas, la inserción laboral no denota trayectorias tan complicadas como las de las mujeres mexicanas en Houston, pero igualmente el estudio parece ser una de las vías para poder lograrla; no obstante, a veces la búsqueda de trabajo puede resultar larga y compleja, siendo las relaciones sociales más que las competencias adquiridas las que acaban pesando para obtener estabilidad laboral y sueldo justo.

Ahora bien, pese a que el recorrido de ingreso al mercado laboral de la mayoría de las entrevistadas en Buenos Aires parece facilitado por los procesos formativos, varias de ellas sostienen que en principio la migración se configura como una empresa en la que hay una dosis de incertidumbre y las enfrenta a ciertas privaciones.

Es así que a su llegada al país extranjero algunas de ellas deben trabajar en ocupaciones de baja calificación lejanas de su formación y trayectoria laboral pasada. Sin embargo, esta parece ser una condición temporal, ya que en su mayoría logran encontrar espacios no solo para continuar con su experiencia formativa o en otras ramas del campo de estudio que descubren en Buenos Aires, sino también para insertarse en sectores laborales acordes con sus expectativas y que les permiten ganar lo suficiente para vivir y estar mediamente satisfechas:

Yo migré de clase social y de país [...] al inicio no tenía las mismas comodidades que allá [en Colombia]. [...] No siento que haya perdido [...] todo lo hecho acá es mío: mi casa, mi plata, mi lavarropas [risas] (María Fernanda).



Pese a esto, cabe señalar que algunas entrevistadas no ven su estadía en Buenos Aires como algo definitivo: con el objeto de ampliar la experiencia profesional y continuar la calificación profesional, muchas de ellas pretenden seguir movilizándose hacia otros destinos en busca de nuevos logros.

Esta es una opción que atañe particularmente a las migrantes que no crean lazos fuertes de tipo emotivo en el contexto argentino y también a las que tienen una posición más elevada; los recursos que tienen a disposición, económicos, familiares y de capital social, les abren las puertas a una emigración sucesiva. Algunas manifiestan el deseo de dirigirse hacia el viejo continente donde hay ofertas académicas interesantes que quisieran aprovechar en el futuro.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA FEMINIDAD EN EL NUEVO CONTEXTO

En la búsqueda de nuevos modelos para autorepresentarse en cuanto al género, durante el proceso migratorio se van esbozando elementos relacionados con la propia feminidad que resultan menos conflictivos por el hecho de surgir lejos del ojo controlador y enjuiciador de la sociedad de origen y de las expectativas familiares. De hecho, en muchos casos vivir en el extranjero representa

la libertad de no ser conocidas por nadie, asumir la propia vida sin tener que cumplir reglas o comportamientos determinados a priori que a menudo relegan a la mujer a roles tradicionales y la condicionan sobremanera; representa, además, la posibilidad de ir integrando referencias culturales y comportamentales nuevas.

Se trata de un proceso de construcción de la propia feminidad en el que se escogen y se integran algunas referencias, mientras que se abandonan otras con profundas implicaciones en distintas dimensiones de su propio ser. Así, en lo que refiere a la expresión de la feminidad, dos entrevistadas colombianas relatan sus cambios y la posibilidad de realizarlos: por un lado, Claudia expresa que

Sí, sin ser ni hija, ni nieta, ni hermana, pude quitarme cosas exteriores que tanto me marcaron [...]. Algunas cosas las tomo y las vivo y me digo “con esto me quedo”. Con otras no, es lograr “encontrarme a mí misma”. “Ser yo misma” sin tener las voces de los padres. Es poder decir “esta es MI vida”, asumiendo mi contexto, ¡porque a mí me gusta! Es ir poco a poco liberándome.

mientras que Angélica narra cómo

En mi ser mujer, sobre todo, cambié mucho. Se pudo desplegar la libertad de Ser, así con “S” mayúscula. Allá [en Colombia] hay un preconcepto, una preconcepción de lo que es “ser mujer”, son muy tradicionales, yo no quería ni aprender a cocinar.

Además, la exploración de aspectos de la feminidad también involucra la expresión sexual, y aunque en este sentido las entrevistadas parecen sentirse libres en Buenos Aires, para algunas de ellas tal libertad no es fácil de asimilar pues los condicionamientos normativos familiares y culturales están muy arraigados.

De hecho, ciertas jóvenes sostienen que en Argentina las ha impactado el comportamiento de los hombres, quienes suelen ser demasiado directos —casi agresivos en ocasiones— cuando les gusta una mujer, por lo que parecen añorar otras formas de ser cortejadas. En referencia a esto, cabe anotar que la mayor naturalidad y transparencia respecto de la dimensión sexual de la existencia, con menos constricciones sociales, parece facilitar el que las mujeres la vivan más libremente como sugieren otros estudios de mujeres calificadas en Buenos Aires (Pedone, 2018).

En efecto, se advierte una capacidad de agencia de las mujeres para liberarse de los constreñimientos impuestos por el contexto familiar y cultural de origen, lo que les permite cuestionar categorías históricamente naturalizadas que marcan los límites entre lo femenino y lo masculino, así como lo que es adecuado e inadecuado (Pantoja, 2010, citado en Gissi y Martínez, 2018), todo lo cual parece verse facilitado por el hecho de habitar un contexto que las entrevistadas perciben como más abierto, menos cargado de estereotipos y en el que descubren nuevas actividades que pueden hacer solas sin depender de sus amistades o de una figura masculina que las acompañe, como se espera de las mujeres en una sociedad tradicional y conservadora:

“Acá hago cosas que allá nunca hubiera hecho: ir a cenar sola, irme al teatro o al cine sola, acá soy completamente independiente” (Natalia).

Frente a estos aspectos, las mujeres mexicanas calificadas comparten muchos elementos en común con las colombianas entrevistadas, pues buscan salir de lo conocido y no aceptado para ubicarse allí donde suponen que podrán experimentar otras formas de feminidad y de vivir las relaciones de pareja.

Es así que Ay, lejos de las redes de control social, se

emplea en bares nocturnos como mesera, sale con diferentes jóvenes, renta piso por su cuenta y realiza toda una serie de actividades “prohibidas” en Monterrey, actividades que, de acuerdo con Hirsch (1999), se vuelven posibles a causa de la invisibilidad que el anonimato de las urbes norteamericanas proporciona.

Por otro lado, el binomio empleo-novio es común entre las mujeres entrevistadas como móvil de migración, con lo que expresan su inconformidad frente a pautas que imposibilitan tanto el desarrollo profesional como la posibilidad de establecer relaciones más igualitarias con las parejas:

Mis motivos para migrar han sido que para sostenerte económicamente en Monterrey tienes que tener un buen trabajo y, además, quería cambiar de ambiente para tener un poco de independencia económica y familiar y también encontrar mi media naranja. Yo nunca tuve novio en Monterrey. [...] Conocí a mi esposo por internet ya estando en Houston. [...] Aquí el esposo es muy atento. Las parejas son muy unidas y conviven mucho. [...] Hay una falta de comunicación entre las parejas mexicanas. Yo no quería pareja mexicana porque tampoco me gusta el machismo. Nosotros compartimos hasta la tarea del hogar (Ca1).

Cabe señalar que el acento tan marcado entre aspectos positivos de las relaciones de pareja que caracterizarían a Estados Unidos, frente al carácter negativo de estas en México, distingue particularmente a las mujeres que optan por desarrollar un proyecto de vida estable en territorio anglosajón.

Por el contrario, las mujeres que viajan en busca de mejorar su nivel de inglés para lograr una mejor inserción en el mercado laboral calificado de Monterrey, tienen sentimientos ambivalentes que las mantienen ancladas con fuerza a los preceptos sociales del lugar de origen; de este modo, pese a que el retorno a territorio regiomontano significa perder la libertad de la que habían gozado en Estados Unidos, no ponen en discusión las costumbres y los valores que definen el papel de hombres y mujeres en la sociedad mexicana:

Los mexicanos son más hogareños y familiares. En Estados Unidos ni siquiera me acordaba de mis padres, me sentía más liberal, me sentía más responsable y libre. [...] Salí con chicos americanos [...]. Tuve novio mexicano en Indianápolis. Por una parte quería quedarme con él, pero por otra quería regresar a mi país. Finalmente mi hermana fue por mí y me regresé a México (Ay).

Más allá de las diferencias que distinguen los proyectos migratorios —según si estos se realizan por motivos de estudio o por razones laborales—, la cuestión del machismo es central para todas las mujeres que los emprenden. Como ya se ha mencionado, el machismo del hombre mexicano las incentiva a emprender desplazamientos geográficos que se traducen a menudo en el intento de producir nuevas subjetividades de género; pero los cambios que se realizan no siempre afectan el núcleo duro de los hábitos, llegando incluso a recrudescer los roles tradicionales de género.

Los mexicanos que emigran son de clase medio-baja y cuando están allá [en Estados Unidos] se definen más americanizados pero es mentira, porque siguen siendo machistas e incluso se hacen más, quieren poseer a las mujeres. Pero siento un cambio en las mujeres que ahora no se dejan chantajear. El machismo es mucho más arraigado allá entre ese nivel de personas. Hay una falsa moral, las mujeres se dan permiso de tener relaciones con más hombres, pero luego se quieren casar como en México; iglesia, vestido blanco. Además, se hace pero no se puede decir. En cambio, en Monterrey las cosas están cambiando, los hombres comparten más el nacimiento del bebé, cuidan más los hijos, le dan tiempo a su esposa, comparten más los deberes del hogar. Sin embargo, se trata de gente de clase medio-alta. La gente con la que conviví allá son obreros, mientras que la gente con la que convivo en Monterrey son profesionales (Sa).

En definitiva, los testimonios muestran que el contexto estadounidense más permisivo suele facilitar una mayor apertura hacia diferentes modalidades de expresión de la afectividad y la sexualidad. Sin embargo, entre quienes ocupan una posición social baja la mayor apertura experimentada se convierte, por un lado, en un mayor control por parte de los hombres mexicanos que intentan reafirmar relaciones de género tradicionales y, por otro, en la reproducción de las mismas por parte de las mujeres a través del matrimonio, con lo que restablecen la imagen de madre y esposa según la normativa social del país de origen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a las diferencias en los dos casos de estudio escogidos, así como en la metodología adoptada para examinar los interrogantes iniciales, es posible afirmar que ello no perjudica los resultados obtenidos, por el contrario, propone un novedoso marco comparativo sobre la migración de mujeres calificadas. Sin embargo,

es de notar que una de las limitaciones implícitas en esta elección metodológica se refiere a la dificultad de ahondar en los dos casos específicos, un límite que queda compensado por la posibilidad de extrapolar algunos de los elementos que acomunan los dos casos y que resultan extremadamente significativos para el análisis de la migración femenina calificada.

En primer lugar, se pudo constatar que el reconocimiento como migrantes calificadas en el lugar de asentamiento, en línea con otros estudios (Kofman, 2012), no depende exclusivamente de la formación académica precedente sino de la intersección con otras categorías lo que hace necesaria una lectura interrelacionada de los diferentes sistemas jerárquicos operantes, los cuales dictan implicaciones en las diferentes fases del proceso migratorio. A este propósito Riaño (2011) en el estudio de mujeres calificadas en Suiza, ilustra como los diferentes momentos de la vida laboral de las migrantes, la posición socioeconómica, el origen étnico y el género determinan posiciones en algunos momentos positivos y en otros, negativos. En el estudio de Kynsilehto (2011) sobre mujeres calificadas del norte de África que migran a Francia, categorías como el ser estudiante, trabajadora, migrante de retorno, se sobreponen modificando el curso de la vida y la biografía de la persona.

En los casos contemplados en este artículo un factor significativo y determinante en el reconocimiento de las competencias es el estatus migratorio. Por ende, tanto las migrantes colombianas como mexicanas que han podido usufructuar de acuerdos de tipo académico para viajar, son las mejor libradas. Sin embargo, ligado al ascenso de la posición social merced al acceso a la formación universitaria, este factor no se puede observar singularmente; por el contrario, se debe interrelacionar con las categorías de género y nacionalidad. Es por ello que partiendo de tal intersección pudimos ahondar en los mecanismos que inicialmente producen este fenómeno desde los contextos de origen, las modalidades con que se desarrolla el desplazamiento de mujeres con estudios elevados, algunos de los cambios que se producen durante el proceso migratorio y tanto la ubicación como el posicionamiento social de las mujeres en las sociedades de destino.

En segundo lugar, entre las causas de la migración de las mujeres calificadas pudimos constatar que la movilidad se realiza según dos directrices distintas: el estudio que puede derivar en trabajo, o bien el trabajo directamente. Por un lado, se trata de una estrategia para desafiar las difíciles condiciones del mercado laboral en los países de origen, y por otro, de una estrategia para superar las

dificultades ligadas a relaciones laborales fuertemente condicionadas por el género. Si bien en ambos casos las trayectorias de asentamiento en la nueva sociedad tienen dinámicas diversas, las mujeres comparten el deseo de calificarse con miras a crecer profesionalmente y posicionarse así en mejores condiciones laborales en el futuro, sea en el país de asentamiento, en el de origen si deciden regresar a este, o en un tercer país de desplazamiento, como sucede en el caso de algunas colombianas que pretenden continuar con el proyecto migratorio en aras de obtener una formación aún superior.

A la llegada de las migrantes a la nueva sociedad suele darse un proceso de descenso social y laboral, más dramático en el caso de las mexicanas que viajan principalmente por motivos de trabajo, ya que son pocas las que logran insertarse en el mercado laboral calificado de Houston, altamente segmentado según el género y el origen. En este caso específico se da lo que se conoce como *brain waste*, un proceso en el que a la dificultad del reconocimiento de las calificaciones de las migrantes se suma la dificultad de acceso a posibilidades laborales y a la movilidad vertical en las sociedades receptoras (Beine, Docquier y Rapoport, 2001).

Este es un proceso que no sólo tiene repercusiones en la vida productiva de las personas pues el efecto de emplearse en trabajos de baja calificación acaba deteriorando y desvalorizando el capital humano a disposición (Brzozowski, 2007), sino que golpea más a las mujeres, pues ellas están expuestas a una mayor minusvaloración de sus capacidades y competencias (Isaakyan y Triandafyllidou, 2016).

El sector de la enseñanza básica pública en Houston se consolida como uno de los pocos nichos laborales donde se insertan las mujeres mexicanas calificadas, las cuales logran de este modo ascender socio-laboralmente aunque para muchas de ellas esto signifique renunciar a sueños y mejores perspectivas profesionales. Resulta de interés notar que en los dos casos analizados las estrategias de inserción en el nuevo contexto se producen y estructuran a partir de dinámicas socioeconómicas enmarcadas por la posición social de los diferentes actores involucrados en el proceso migratorio. En este sentido, no se puede prescindir de la historia de las mujeres ni de lo que persiguen con la movilización internacional, en especial de las expectativas que no solo son personales, sino también de sus grupos familiares en muchos casos.

Otra de las matrices que la migración deja entrever da cuenta de la búsqueda de formas de feminidad que de alguna manera chocan con los modelos tradicionales de las familias, la posición social de pertenencia y las relaciones de género imperantes en sus sociedades de origen. Una búsqueda de emancipación, libertad, independencia y autonomía a la que, paradójicamente, contribuyen involuntariamente las mismas familias, en la mayor parte de los casos sosteniendo la migración con fines académicos —un paso obligado para la movilidad social y laboral. D

en este modo, se hacen posibles cambios que en el país de origen parecen imposibles de realizar sin crear además, fracturas dentro de las familias. Visto esto, el contexto migratorio es contemplado a menudo como un espacio que propicia nuevas prácticas y realidades, especialmente para las mujeres mexicanas que viajan por razones de trabajo y las colombianas que lo hacen por motivos de estudio. Entre ellas es notoria la satisfacción por la independencia económica alcanzada, pero también por la posibilidad de descubrir nuevas habilidades, competencias, deseos y aspiraciones. Igualmente, como una oportunidad para cuestionarse a profundidad y superar así ciertos límites, entre ellos están los dictados por las relaciones de género interiorizadas.

No obstante lo anterior, es importante notar como sugieren França y Padilla (2017), que el campo de las migraciones calificadas y la movilidad académica, como en el caso de las colombianas de este estudio, suele ser un terreno fuertemente estereotipado en que las mujeres se ven afectadas por las jerarquías de género. Por ello, aunque tal tipología de movilidad represente innegables beneficios para las mujeres migrantes, estas pueden encontrar también obstáculos en el desarrollo de sus carreras. En este sentido, los dos casos estudiados ilustran la forma en que los cambios y las nuevas formas de feminidad se desarrollan mediante una negociación no siempre clara y lineal con las familias de origen, con el nuevo contexto y las relaciones que allí desarrollan.

Por lo tanto, para las mujeres calificadas la migración puede ser motivo para romper con el esquema habitual en el que han vivido y subvertir roles, aunque también pueda envolver procesos de “re-tradicionalización”. Esto último sucede especialmente entre las mexicanas que viajan para mejorar su inglés e insertarse a continuación en el mercado de trabajo de su país de origen en una mejor posición, de acuerdo con un patrón de mayor reconocimiento laboral y económico que, sin embargo, no pone en cuestión las estructuras simbólicas de tal sociedad ni su reproducción.



En otros términos: a la movilidad social que por este camino logran las mujeres migrantes no se acompaña una reconfiguración de los roles sociales y de género cuando se efectúa su retorno.

De manera general se puede concluir que las relaciones de género interrelacionadas a la posición social y al origen, no solo son esenciales para estudiar las diversas fases del proceso migratorio de las mujeres calificadas, sino que forman parte también de las causas de tal movilización; además, son funcionales a la resignificación de la feminidad y a la definición de las perspectivas hacia el futuro.

Sin embargo, el impacto que produce el encuentro con mercados laborales segmentados que generan flujos migratorios de mujeres a nivel mundial, en parte minimiza la capacidad de subversión de las mujeres respecto a los límites implícitos en las relaciones de género. De hecho, el nicho laboral que se crea en el espacio social transnacional Monterrey-Houston en el ámbito de la enseñanza para las mujeres mexicanas, así como el que se crea en el sector sanitario al que acceden las migrantes colombianas en Buenos Aires — dos ámbitos feminizados y relacionados con el trabajo reproductivo— perpetúan la división tradicional de roles entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthias, F. (2012). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3-19.
- _____. (1998). Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework". *Sociological Review*, 46(3), 505-553.
- Beine, M., Docquier, F. y Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of Development Economics*, 64.
- Bermúdez-Rico, Rosa E. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global", *Migraciones Internacionales*, 8(1), 95-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151/15132994004>
- _____. (2015a). La población inmigrante calificada colombiana en Estados Unidos, *Sociedad y economía*, (29), 107-125.
- Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milán: Franco Angeli.
- Bolton, S. y Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions. *Work, Employment & Society*, 22(2), 281-299.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brzozowski, J. (2007). Brain Waste, Educational Investments and Growth in Transitional Countries, en J. Novosak, *On Some Migration And Development Issues*, University of Ostrava. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.991785>
- Calva-Sánchez, L. E. (2014). La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos y su inserción al mercado laboral. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales - El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Capello, C., Cingolani, P. y Vietti, F. (2014). *Etnografía delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca*. Roma: Carocci.
- Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. *Oasis* (21), 55-79.
- Ciurlo, A., Couto-Mármora, D., Santagata, M. (2016). Migraciones calificadas: el caso de las colombianas en Buenos Aires. *REMHU*, (48), 145-164.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Dumitru, S. (2017). Féminisation de la migration qualifiée: les raisons d'une invisibilité. *Hommes et migrations. Hommes & Migrations*, 2, 146-153.
- Durand, J. (1994). Más allá de la línea: patrones migratorios entre México y Estados Unidos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ezquerro-Samper, S. (2008). Hacia un análisis interseccional de la regulación de las migraciones. La convergencia de género, raza y clase social en Santamaría, E. (Ed.). *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Bellaterra, pp. 237-260.
- França, T. y Padilla, B. (2017). Reflecting on international academic mobility through feminist lenses: moving beyond the obvious. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 2(3), 43-54.
- Gandini, Luciana (2019). Explicaciones de la migración calificada: el papel de las mujeres desde la experiencia norteamericana. *Estereotipos, sesgos y desafíos*. Norteamérica, Año 14, 1, enero-junio 2019.
- Gandini, L. y Ramírez-García, T. (2016). Trabajadoras calificadas: las mujeres mexicanas en el mercado de trabajo estadounidense en perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Población*, 10(19), 33-56.
- Gissi, N. y Martínez, S. (2018). Trayectorias de género en la migración sur-sur de mujeres mexicanas calificadas en Santiago de Chile". *Si Somos Americanos*, 18 (1), 83-118.
- Guzmán-Ordaz, R. (2011). De la perspectiva de género al paradigma interseccional. Aportaciones para el análisis de las migraciones feminizadas en Vázquez Bermúdez, I. y Flecha García, C. (Eds.). *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 865-877). España: Universidad de Sevilla.
- Guzmán-Ordaz, R. y Jiménez-Rodrigo, M. (2015). La interseccionalidad como instrumento analítico de interpelación en la violencia de género. *Oñati Socio legal Series* [online], 5 (2), 596-612. Recuperado de: <http://ssrn.com/abstract=2611644>
- Hill-Collins, P. (1990/2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Hawthorne, L. (2010). Demography, migration and demand for international students. En C. Findlay, G. William, and G. Tierney (Eds.). *Globalization and tertiary education in the Asia-Pacific: the changing nature of a dynamic market*. Singapore: World Scientific Publishing, 93-120.
- Hernández-León, R. (2008). *Metropolitan migrants: the migration of urban Mexicans to the United States*. California: University of California Press.
- Hirsch, J. (1999). En el norte la mujer manda. Gender, generation and geography in a Mexican transnational community, *American Behavioral Scientist*, 42 (9), 1332-1349.
- Hondagneu-Sotelo, P. (1994). *Gendered transitions: Mexican experiences of immigration*. California: University of California Press.
- Isaakyan, I. y Triandafyllidou, A. (2016). *High Skill Migration and Recession*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Khattab, N., Babar, Z., Ewers, M. y Shaath, M. (2020). Gender and mobility: Qatar's highly skilled female migrants in context. *Migration and Development*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/21632324.2020.1723216>
- Kynsilehto, A. (2011). Negotiating intersectionality in highly educated migrant maghrebi women's life stories. *Environment and Planning A*, 43(7), 1547-1561.
- Kofman, E. (2012). Gender and skilled migration in Europe. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30 (1), pp. 63-89.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kofman, E. y Raghuram, P. (2009). Skilled female labour migration. Policy Brief, (13), 1-8.
- Luchilo, L. (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas. En A. Pellegrino (Ed.), *La migración calificada desde América Latina. Tendencias y consecuencias*, Montevideo: Programa de Población Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23 (3), 691-712.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117.
- OIM (2016). *Migración calificada y desarrollo: Desafíos para América del Sur*. Cuadernos Migratorios, 7, Buenos Aires: OIM – Red Internacional de Migración y Desarrollo.
- _____. (2016a). *La migración colombiana en Argentina*. Buenos Aires: Consulado de Colombia en Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Instituto de Políticas Migratorias y Asilo (IMPA), OIM Oficina País para Argentina.
- Oikelome, F. y Healy, G. (2013). Gender, migration and place of qualification of doctors in the UK: Perceptions of inequality, morale and career aspiration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(4), 557-577.
- Oumar-Ndiaye, P. (2017). *Migration d'étude, migration de travail: deux faces indissociables d'une même réalité?* En E., Pigué, Y. Riaño y M., Gillibert (Eds.) *Les étudiant·e·s internationaux*, Geo-Regards, 10, 109-122.
- Pantoja, C. (2010). Relaciones de género y participación comunitaria de mujeres inmigrantes en Chile: el caso de las peruanas que pertenecen a colectivos de inmigrantes en la región metropolitana. Tesis de Magister, Facultad de Psicología, Universidad de Chile, Chile.
- Pavajeau-Delgado, C. (2018). *Migración y movilidad académica de mujeres colombianas calificadas, transnacionalización de los afectos y asuntos de intimidad*. *Sociedad y Economía*, (34), 11-25, 2018.
- Pedone, C. (2018). "Buenos Aires te da mundo": trayectorias formativas de la población joven ecuatoriana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Periplos: Revista de Estudios sobre Migrações*, 2(1), 51-69.
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorías de articulação e experiências de Migrantes brasileiras". *Sociedade e Cultura*, 11(2), 263-274.
- Quimbay, C. y Villabona, J. (2017). El desfinanciamiento de las universidades estatales en Colombia y su efecto en el salario de los profesores de carrera docente. Documento FCE n°30 Bogotá: Escuela de Administración y Contaduría Pública.
- Rosales-Martínez, Y. y Hualde-Alfaro, A. (2017). *Profesionales que emigran. Una comparación entre enfermeras e ingenieros mexicanos en Estados Unidos*", *Espiral. Estudios Sobre Estado y Sociedad*, 24(70), 181-219.
- Ramírez-García, T. y Tigau, C. (2018). *Mujeres mexicanas altamente calificadas en el mercado laboral estadounidense: ¿integradas o segregadas?*, *Sociedad y economía*, 34, 75-101.
- Raghuram, P. (2009). Gendering skilled migratory streams: Implications for conceptualizations of migration. *Asian and Pacific Migration Journal*, 4, 429-457.
- Riaño, Y. (2011). Drawing new boundaries of participation: Experiences and strategies of economic citizenship among skilled migrant women in Switzerland. *Environment and Planning A*, 43(7), pp. 1530-1546.
- Salvatori, S. (2018). *La migración invisibilizada de mujeres calificadas de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos): una interpretación desde el enfoque interseccional*. Tesis de Doctorado Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide.
- Salvatori, S. y Terrón-Caro, M. T. (2019). L'approccio intersezionale e quello transnazionale nello studio dei flussi migratori: elemento per una proposta analitica. *Revista Collectivus*, 6 (1), 35-46.
- _____. (2017). *Migrazione urbana-connesioni transnazionali. Elementi per una nuova interpretazione delle migrazioni messicane*. *Studi Emigrazione*, 54 (206), 307-323.
- Sandoval-Hernández, E. (2012). *Infraestructuras transfronterizas: etnografía de itinerarios en el espacio social*, Monterrey-San Antonio. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Stang, M. F. (2006). *Saberes de otro género. Emigración calificada y relaciones intergenéricas en mujeres argentinas y chilenas*. Informe final del concurso: *Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires: CLACSO.
- Stolcke, V. (2004). *La mujer es puro cuento: la cultura del género*. *Revista Estudios Feministas*, 12(2), 77-105.
- Walton-Roberts, M. (2015). *Femininity, mobility and family fears: Indian international student migration and transnational parental control*. *Journal of Cultural Geography*, 32(1), 68-82.
- Woo-Morales, O. (2001). *Las mujeres también nos vamos al norte*. *Espiral, Estudio sobre Estados y Sociedad*, 8(24), 263-285.
- Yuval-Davis, N. (2006). *Intersectionality and feminist politics*. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

Percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios de Colima, México



*IUBA, University Institute of Fine Arts., Colima, Mexico Photo by Juan Morales on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/RU5aNsvmgko>*

Ciria Margarita Salazar-C¹
Adriana Isabel Andrade Sánchez²
Carmen Silvia Peña Vargas³

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar y analizar la percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios del Estado mexicano de Colima, buscando relaciones por medio de las variables de clase, género y edad. De igual forma, se quiere demostrar la utilidad y practicidad del HJ-Biplot como herramienta multivariante de fácil comprensión e interpretación para la representación de los resultados obtenidos en un análisis de índole social. La población de estudio incluye a 1,267 alumnos de primer año de bachillerato de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación del Estado. Entre los principales hallazgos observamos relaciones en la percepción del escaso Apoyo Social Funcional, el sexo y la clase social; de igual forma, se demostró la utilidad y practicidad del HJ-Biplot.

PALABRAS CLAVE

Jóvenes, Apoyo Social, Apoyo Afectivo, Apoyo Confidencial, HJ-Biplot, análisis multivariante.

PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT IN PRE-UNIVERSITY YOUNGSTERS FROM COLIMA, MÉXICO

ABSTRACT

This research aims to characterize and analyze the perception of social support in pre-university youngsters from Colima, Mexico. We seek relationships through social class, gender, and age variables. Likewise, the goal is to demonstrate the usefulness and practicality of the HJ-Biplot as an easy to understand and interpret multivariate tool that works for the representation of the results obtained at a social nature analysis. The

studied population comprises 1,267 high school alumni from schools that were subsidized by the State and the State Federation. Among the main findings, we observed connections between the perception of limited Functional Social Support, gender and social class; in the same way, we noted that the usefulness and practicality of the HJ-Biplot was demonstrated.

KEY WORDS

Youngsters, social support, affective support, confidential support, HJ-Biplot, multivariate analysis.

PERCEPÇÃO DO APOIO SOCIAL FUNCIONAL EM JOVENS ESTUDANTES PRÉ-UNIVERSITÁRIOS EM COLIMA

RESUMO

Esta investigação visa caracterizar e analisar a percepção do apoio social em jovens estudantes pré-universitários no Estado de Colima no México, procurando relações com variáveis de classe social, gênero e idade. Do mesmo modo, procura demonstrar a utilidade e praticidade do HJ-Biplot como instrumento multivariado de fácil compreensão e interpretação para a representação dos resultados obtidos numa análise de natureza social. A população do estudo é composta por 1.267 estudantes do primeiro ano do ensino secundário de escolas subsidiadas pelo Estado e Federação do Estado de Colima, México. São jovens entre os 15 e 18 anos, 46,5 % homens e 53,5 % mulheres. O Questionário DUKE-UNC-11 foi utilizado para determinar a percepção do Apoio Social Funcional e a Escala Goldthorpe foi utilizada para classificar os jovens de acordo com a sua classe social. Entre os resultados relevantes, constatou-se que 12,8% dos jovens tinham a percepção de ter um escasso Apoio Funcional Social, sendo na sua maioria homens, mais velhos e de uma classe social intermédia. A utilidade e praticabilidade do HJ-Biplot para a análise das

¹ Directora del Instituto Colimense del Deporte, Doctora y Maestra en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, Maestra en Ciencias Sociales. Diplomada en alimentación saludable, Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y Liderazgo con perspectiva de género. Actualmente cursa la maestría en Administración de Negocios Deportivos. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del cuerpo académico UCOL-85 "Educación y Movimiento" - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo: ciria6@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8863-2309>

² Doctora en Estadística Multivariante Aplicada y Máster en Análisis Avanzado de Datos Multivariantes por la Universidad de Salamanca, España y, Licenciada en Economía por la Universidad de Colima. Profesora por horas de la Facultad de Ciencias de la Educación en las Licenciaturas en Educación Física y Deporte y, Enseñanza de las Matemáticas, así como de la Facultad de Medicina en la Maestría y el Doctorado en Ciencias Médicas, ambas de la Universidad de Colima, México. Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas de la misma universidad. Miembro asociado del cuerpo académico UCOL-85 "Educación y Movimiento". Miembro del SNI, Candidata. Línea de investigación: Aplicación de métodos estadísticos en ciencias sociales. Correo: isa_andrade@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9790-5719>

³ Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima (UCOL) y Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, adscrita a las licenciaturas: Enseñanza de las Matemáticas, Educación Física y Deporte, y forma parte del núcleo básico del programa de Maestría en Intervención Educativa. Integrante del cuerpo académico UCOL-85 educación y movimiento (Consolidado), cuyas líneas de investigación son: Cultura física y deporte y Pedagogía y didáctica de la Cultura Física. Colabora en proyectos de investigación vinculados con el campo educativo y la teoría de las representaciones sociales aplicada a la educación. Es coordinadora del consejo técnico del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Correo: csilvia@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3537-6265>

variáveis de estudo foi também demonstrada, provando com esta ferramenta a independência das pontuações dadas ao DUKE-UNC-11 com género, idade e classe social.

PALAVRAS-CHAVE

Juventude, Apoio Social, Apoio Afetivo, Apoio Confidencial, HJ-Biplot, análise multivariada.

PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL FONCTIONNEL CHEZ LES JEUNES ÉTUDIANTS PRÉ-UNIVERSITAIRES À COLIMA

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à caractériser et à analyser la perception du soutien social chez les jeunes étudiants pré-universitaires de l'État de Colima au Mexique, en recherchant les relations avec les variables de classe sociale, de genre et d'âge. De même, on cherche à démontrer l'utilité et le caractère pratique du HJ-Biplot en tant qu'outil multivarié facile à comprendre et à interpréter pour la représentation des résultats obtenus dans une analyse de nature sociale. La population étudiée est composée de 1 267 élèves de première année de secondaire provenant d'écoles subventionnées par l'État et la Fédération de l'État de Colima, au Mexique. Ce sont des jeunes de 15 à 18 ans, 46,5 % d'hommes et 53,5 % de femmes. Le questionnaire DUKE-UNC-11 a été utilisé pour déterminer la perception du soutien social fonctionnel et l'échelle Goldthorpe a été utilisée pour classer les jeunes en fonction de leur classe sociale. Parmi les résultats pertinents, il a été constaté que le 12,8 % des jeunes perçoivent un faible soutien fonctionnel social, étant principalement des hommes, plus âgés et issus d'une classe sociale intermédiaire. L'utilité et la praticité du HJ-Biplot pour l'analyse des variables de l'étude ont également été démontrées, en prouvant avec cet outil l'indépendance des scores attribués au DUKE-UNC-11 par rapport au genre, à l'âge et à la classe sociale.

MOTS CLÉS

jeunesse, soutien social, soutien affectif, soutien confidentiel, HJ-Biplot, analyse multivariée.

INTRODUCCIÓN

El Apoyo Social (AS) es un concepto multidimensional que no tiene una definición única. En general, se refiere a un fenómeno complejo y se asocia con la salud de los individuos (Castro, Campero y Hernández, 1997). Thoits define el AS (1982) como el grado en que las necesidades sociales básicas de las personas son satisfechas a

través de la interacción con otros, entendiendo por necesidades básicas la afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación. Por su parte, Lin, Dean y Ensel (1981) conceptualizan el AS como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos. De acuerdo con Rodríguez-Martínez y otros (2004), el AS se ha señalado como útil para el mantenimiento de la salud, mejora de la enfermedad, prevención de psicopatologías y de enfermedades en general, a través de la hipótesis amortiguadora que describe su efecto como atenuante de los estresores sociales. En relación a la influencia de la AS sobre el bienestar psicológico, esta ha sido identificada y establecida por distintos autores como Thoits (1982), Lin y otros. (1981) y Barrón (1996). Remor (2002a) señala que los individuos que cuentan con AS se enfrentan mejor a las situaciones vitales estresantes que los que carecen de él.

El AS es una propiedad de grupo en el que un sujeto se siente cuidado, amado e integrado; en ella, asimismo, asume obligaciones mutuas relacionadas con la protección que se ejerce sobre las situaciones estresantes que sufren las personas (Cobb, 1976). Al respecto, Barrón (1996) indica que la opinión generalizada entre los expertos es que el AS posee consecuencias beneficiosas para la salud y el bienestar, en un efecto directo y un amortiguador-protector de otras fuerzas que influyen en la estabilidad de la persona.

Cabe añadir, además, que gran parte de la investigación realizada sobre el AS se ha centrado en grupos específicos de población, sin que haya demasiados trabajos que lo comparen entre estos (Vaux, 1985). Castro y otros (1997) mencionan que el estudio del AS no ha escapado a la tendencia de "individualizar" el análisis de los fenómenos sociales, aun cuando se ha identificado la necesidad de interpretarlo no solo a nivel individual, sino a nivel estructural y comunitario, dando con ello prioridad a las variables de clase y género. Por este camino, López y Sánchez (2001, p. 18) apunta que

La investigación sobre apoyo social ha obviado el papel de las variables socioestructurales, cuya relación con la salud está documentada desde los estudios clásicos de los padres de la Sociología, como Durkheim (1987/1976) hasta trabajos más recientes ya en nuestro siglo (o el del siglo pasado, según otros), como los de Faris y Dunham (1939), Hollingshead y Redlich (1958) o el de Mirowsky y Ross (1989)" (López y Sánchez, 2001, p. 18).



Colima México Photo by Yareli Urzua on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/6bESIEF6LU4>

En los últimos 20 años, los estudios sobre juventud evidencian que este grupo social es uno de los más vulnerables, ya que presenta distintos problemas, tales como elevadas tasas de migración, ausencia de oportunidades de empleo bien remunerado, baja calidad educativa, bajos niveles de escolaridad, inexistencia de espacios de recreación, influencia inadecuada de medios masivos de comunicación, incremento de adicciones, aumento de enfermedades de transmisión sexual y un alto número de embarazos a temprana edad, los cuales dan cuenta de la gran exposición de este a diversas situaciones de riesgo (Arreola y Arellano, 2016).

En este tenor, la educación, la salud, el empleo y la recreación son los principales activos para que los jóvenes alcancen su desarrollo profesional y humano; por ello, se requiere que los investigadores sociales presten atención a los escenarios en los que tal grupo se desenvuelve en la sociedad, pues sólo así es posible comprender e incidir en la mejora de sus condiciones de vida (Arellano, Chávez

y Anguiano, 2012). Hablar de los jóvenes es considerar una etapa de construcción y vivencia de emociones, aprendizajes y amistades, que cimentan la vida futura en sociedad; por tanto, se decidió caracterizar y analizar la percepción del AS en población juvenil del estado de Colima en México, buscando las relaciones con las variables de clase, género y edad.

MÉTODO

El método con el que se procedió fue un muestreo no probabilístico por conveniencia, en donde se buscó incluir a todos los alumnos de primer año de enseñanza media superior de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación del Estado de Colima; así las cosas, la población de estudio está comprendida por 1,267 alumnos de primer año de bachillerato⁴. Se trata de un estudio transversal con un diseño cuantitativo y un análisis empírico de las escuelas ubicadas en seis de los diez municipios del Estado colimense.

⁴ Cabe precisar que los términos “educación media superior”, “preparatoria”, “estudios preuniversitarios” y “bachillerato” son expresiones sinónimas utilizadas en México para describir los tres años de estudio que preceden a los estudios de Licenciatura en el sistema educativo mexicano. De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías, el acceso hasta este nivel es gratuito y obligatoria la Educación en México. Todas las escuelas que oferten este nivel educativo deben estar incorporadas a la SEP (Secretaría de Educación Pública) o a alguna universidad estatal o nacional.

Cabe decir, que, aunque se quiso incluir a todos los estudiantes de primer semestre, se tomaron en cuenta algunos criterios para ello, gracias a los cuales fue posible determinar la participación en el mismo⁴; a saber: cursar el primer año de preparatoria y tener entre 15 y 18 años. Por su parte, los criterios de exclusión del estudio fueron: estar en estado de embarazo y tener cardiopatías. En suma, hicieron parte del estudio el 99.84% de los estudiantes, 589 (46.5 %) hombres y 678 (53.5 %) mujeres, con una media de 16.49 años de edad (± 0.76).

Es importante acotar que para la recolección de datos se tomó en consideración la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008) y el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). Todos los estudiantes fueron debidamente informados acerca del anonimato de sus respuestas, así como del uso exclusivo de ellas para tareas de investigación científica.

INSTRUMENTOS

El Cuestionario de Apoyo Social Funcional (1982) fue diseñado por Broadhead, Gehlbach, Degruy y Kaplan (1988) y tiene como propósito medir la percepción de un individuo sobre la cantidad y el tipo de apoyo social. Consta de 11 ítems que permiten conocer, tal como apuntan Rodríguez-Martínez y otros (2004), el apoyo emocional o afectivo (AA) —(demostración de cariño y empatía)— y el apoyo confidencial (AC) — (posibilidad de contar con personas con las que comunicarse—, junto al apoyo total percibido; es decir, el Duke-UNC-11 valora el Apoyo Social Funcional (ASF) en sus dos dimensiones: el AA y el AC (Álamo et al., 1999).

Ahora bien, de acuerdo con Broadhead y otros (1988) el instrumento original contaba con 14 ítems agrupados en 4 subescalas: cantidad de apoyo, apoyo confidencial, apoyo afectivo y apoyo instrumental (Quantity of Support, Confidant Support, Affective Support, and Instrumental Support) y fue diseñado a partir de una revisión de la literatura para la validez de contenido y fiabilidad, así como evaluado en 401 pacientes que acuden a una clínica de medicina familiar.

El análisis factorial y la Teoría de la Respuesta al Ítem redujeron a 11 la cantidad de estos, otorgando un cuestionario breve y fácil de completar con dos escalas

(Broadhead et al., 1988). Según la mirada de Rodríguez-Martínez y otros (2004), los ítems relacionados con el AA son el 2, 3, 5, 9 y 11, mientras que las preguntas que miden el AC son el 1, 4, 6, 7, 8 y 10. Bellón, Delgado, Luna y Lardelli (1996) determinaron un coeficiente de fiabilidad con entrevistador de 0.80 y autocumplimentada de 0.92.

Por otro lado, en la Ciudad de México Arredondo, Márquez, Moreno y Bazan (2006) adaptaron y utilizaron el DUKE-UNC-11 en pacientes diabéticos de tipo 2; para analizar la confiabilidad, midieron la consistencia interna por medio del Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de 0.77. A su vez, Piña y Rivera (2007) lo adaptaron y validaron en personas seropositivas al VIH en el noroeste de México. En su análisis reportaron una estructura factorial única con un valor propio superior a 1, una prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un valor de 0.840; una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (p -valor = 0.000); y con un alpha de Cronbach de 0.92.

Cada ítem tiene cinco opciones de respuesta tipo Likert (Likert, 1932), las cuales van desde 1 —menos de lo que quisiera— hasta 5 —tanto como me gustaría. Puntuaciones mayores reflejan mayor percepción de ASF (Broadhead et al., 1988). Según Martín (2005), al realizar la suma de puntos de los ítems la puntuación máxima que puede obtenerse es 55, mientras que la mínima es 11, por lo que se considera que el sujeto estudiado tiene un ASF bajo cuando el resultado es inferior al valor medio de los puntajes posibles. En cuanto al apoyo afectivo, cifras por debajo de 15 —siendo 25 el puntaje máximo y 5 el mínimo— indican bajos recursos afectivos. Para el apoyo confidencial el punto de corte es de 18 puntos.

TABLA 1.
PUNTOS DE CORTE PARA EL DUKE-UNC-11

	Máximo	Mínimo	Punto de corte
Apoyo total percibido	55	11	33
Apoyo confidencial	25	5	15
Apoyo afectivo	30	6	18

Fuente: Elaboración propia con base en Bellón y otros (1996), Martín (2005) y Salazar (2012).

⁴ Los motivos para utilizar estos criterios de inclusión y exclusión son debidos a que el estudio del que se desprende este artículo comprende la medición y el uso de más cuestionarios además del DUKE-UNC-11, entre las categorías analizadas están los indicadores antropométricos y tensión arterial; datos generales; bienestar y salud; hábitos de vida; actividad física; e imagen corporal.

Para hacer una clasificación sobre el estrato de los jóvenes; se utilizó el esquema de Goldthorpe, el cual clasifica la ocupación del sustentador y brinda comprensión de la movilidad social de los individuos (Salazar, 2012). La teoría de las clases está basada en las relaciones laborales para evaluar qué implicaciones tienen las posiciones de clase de los individuos en su vida económica (Goldthorpe y McKnight, 2004). Al respecto, Goldthorpe arguye que

Los individuos en diferentes posiciones de clase difieren sistemáticamente no solo en función de sus niveles de renta, sino también al menos en otros tres aspectos más, primero, en su grado de seguridad de la renta; segundo, en su estabilidad de la renta a corto plazo y, tercero, en sus perspectivas de renta a largo plazo (Goldthorpe, 2012, p. 47).

El modelo tiene en cuenta la situación de trabajo y la situación de mercado, combinadas con la situación de

empleo (González, 1992). Junto a ello, en la clasificación este autor incorpora la situación en el trabajo, es decir la localización de la ocupación en los sistemas de autoridad y control que rigen en los procesos de producción en la que se encuentra (Feito, 1995). “El modelo de Goldthorpe —acota González— está constituido por categorías ocupacionales cuyas unidades últimas proceden de la escala de deseabilidad social de las ocupaciones construida a principios de los años setenta, a partir de una amplia muestra de varones” (1992, p. 105). Erikson y Goldthorpe (1992) dividían la clase de servicio en alta y subalterna; la clase intermedia, en la de cuello blanco, pequeña burguesía y trabajador alta; y la clase trabajadora, en calificada y no calificada, desarrollando con ello un esquema para clasificar las clases sociales según su ocupación laboral —o profesión— del principal sustentador del hogar. El Esquema de Goldthorpe está compuesto por once clases mismas que pueden estudiarse con detalle en la tabla 2.

TABLA 2.
CLASIFICACIÓN CLASES SOCIALES

Clase elitaria	Clasificación	Significado
Clases de servicio	I	Profesionales superiores; directivos de grandes establecimientos y grandes empleadores (más de 25 empleados).
	II	Profesionales de nivel medio e inferior; técnicos superiores; directivos de pequeños establecimientos (menos de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.
Clases intermedias	III a	Empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio.
	III b	Trabajadores de servicios personales y de seguridad.
	IV a	Pequeños propietarios, artesanos, etc., con empleados (menos de 25).
	IV b	Pequeños propietarios, artesanos, sin empleados.
	IV c	Agricultores, pescadores, etc.
Clases obreras	V	Supervisores de trabajadores manuales, técnicos de nivel inferior etc.
	VI	Trabajadores manuales cualificados.
	VII a	Trabajadores semicualificados y sin cualificar no agrarios.
	VII b	Trabajadores agrarios.

Fuente: Elaboración propia con base en Goldthorpe (1997).

El esquema desarrollado para su uso en la investigación empírica ha llegado a ser ampliamente adoptado, especialmente en la investigación de movilidad social, y es conocido como esquema Goldthorpe, Erikson-Goldthorpe-Portocarero o CASMIN (Goldthorpe y McKnight, 2004). “La clasificación de Goldthorpe —apunta Regidor (2001:19)—se ha aplicado en varios países tanto para los estudios de estratificación social y movilidad social, como para los estudios de diferencias socioeconómicas en salud.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis descriptivo de la población, así como de los resultados obtenidos por medio de medidas de tendencia central y dispersión; seguidamente se realizó la descripción bivalente por medio de diagramas de caja para la representación de los datos, todo esto utilizando el Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS v.23). Para medir la confianza y validez del DUKE-UNC-11, se llevó adelante el Análisis Factorial exploratorio calculando el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, de la misma manera que el Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) con el mismo paquete estadístico.

En la búsqueda de la representación multivariante de los datos, se realizó un análisis por medio del HJ-Biplot, técnica desarrollada por Galindo (1986); para llevarlo a cabo se utilizó el programa estadístico MultiBiplot (Vicente, 2014). El Biplot es una representación gráfica de una matriz de datos $X(n \times p)$ resultante de observar n individuos y p características numéricas (Gabriel, 1971).

De la misma manera que un diagrama de dispersión muestra la distribución de dos variables, un Biplot puede representar tres o más variables en un mismo sistema de referencia (Gabriel y Odoroff, 1990). El HJ-Biplot es una representación gráfica en donde los marcadores han sido elegidos de manera que ambos pueden ser superpuestos en un mismo sistema de referencia con máxima calidad, representando así individuos y variables de una matriz cualquiera (Galindo, 1986).

La interpretación del Biplot se basa en conceptos geométricos muy sencillos (Varela, Vicente-Villardón y Blázquez, 2002). De acuerdo con Díaz-Faes, González-Albo, Galindo y Bordons (2013) se trata de una combinación de las reglas empleadas en otras técnicas como el Escalamiento Multidimensional, el Análisis



Comala, Colima, Mexico

Photo by Alfonso Arroyo on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/mjsgl59W4PY>

de Correspondencias, el Análisis Factorial y los Biplot clásicos. Las reglas básicas para interpretarlo de acuerdo a Galindo (1986), Varela y otros (2002) y Díaz-Faes y otros (2013) son:

1. La similitud entre individuos (filas) es una función inversa de la distancia entre los mismos, de tal forma que marcadores próximos son más similares. Esta propiedad permite la identificación de perfiles.
2. Cuanto más distantes aparezcan los puntos que representan los caracteres del centro de gravedad, más variabilidad habrán presentado estos en el estudio.
3. La longitud de los vectores (marcadores columna) se interpreta en términos de variabilidad, por lo cual aproximan la desviación típica de los indicadores presentes en el análisis.

4. Los ángulos de los vectores que representan a las variables se interpretan en términos de co-variabilidad, de tal manera que ángulos agudos se asocian a indicadores con alta correlación positiva, ángulos obtusos indican correlación negativa y ángulos rectos señalan variables no correlacionadas.
5. Las relaciones entre filas y columnas se interpretan en términos de producto escalar; es decir, en términos de las proyecciones de los puntos “fila” sobre los vectores “columna”. Cuanto mayor es la proyección de un punto sobre un vector, más se desvía el centro de la media de ese indicador.

HALLAZGOS

Al tratarse de un censo de alumnos de primer año de bachillerato de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación de Colima, se aplicaron los cuestionarios correspondientes a 1,267 alumnos, donde 46.5 % eran hombres y 53.5 % mujeres; 54 % tenían 16 años, 29.7 % contaban con 17 años y sólo el 12 % ya eran mayores de edad. En referencia a la Escala de Goldthorpe, se encontró que la mayoría (55.5 %) de los sustentadores de hogar pertenecían a la clase obrera, es decir, la mayor parte son trabajadores manuales. Todos los detalles pueden observarse en la tabla 3.

TABLA 3.
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN LOS RESULTADOS
DESCRIPTIVOS OTORGADOS AL DUKE-UNC-11

	N		Apoyo Social Total				Apoyo Afectivo				Apoyo Condicional			
			Normal		Escaso		Normal		Escaso		Normal		Escaso	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Total	1267	(100)	1105	(87.2)	162	(12.8)	1175	(92.7)	92	(7.3)	926	(73.1)	341	(26.9)
SEXO														
Hombre	589	(46.5)	503	(85.4)	86	(14.6)	541	(91.9)	48	(8.1)	410	(69.6)	179	(30.4)
Mujer	678	(53.5)	602	(88.8)	76	(11.2)	634	(93.5)	44	(6.5)	516	(76.1)	162	(23.9)
p-valor*	--		0.071				0.256				0.009			
EDAD														
15 años	55	(4.3)	52	(94.5)	3	(5.5)	54	(98.2)	1	(1.8)	43	(78.2)	12	(21.8)
16 años	684	(54.0)	592	(86.5)	92	(13.5)	631	(92.3)	53	(7.7)	490	(71.6)	194	(28.4)
17 años	376	(29.7)	339	(90.2)	37	(9.8)	353	(93.9)	23	(6.1)	287	(76.3)	89	(23.7)
18 años	152	(12.0)	122	(80.3)	30	(19.7)	137	(90.1)	15	(9.9)	106	(69.7)	46	(30.3)
p-valor*	--		0.006				0.177				0.228			
CLASE SOCIAL														
NC	222	(17.5)	193	(86.9)	29	(13.1)	204	(91.9)	18	(8.1)	162	(73.0)	60	(27.0)
Servicio	113	(8.9)	98	(86.7)	15	(13.3)	105	(92.9)	8	(7.1)	85	(75.2)	28	(24.8)
Intermedia	229	(18.1)	193	(84.3)	36	(15.7)	205	(89.5)	24	(10.5)	155	(67.7)	74	(32.3)
Obrera	703	(55.5)	621	(88.3)	82	(11.7)	661	(94.0)	42	(6.0)	524	(74.5)	179	(25.5)
p-valor*	--		0.457				0.139				0.220			

*Aquí se presentan los p-valor del estadístico Chi-Cuadrado. Elaboración propia.

La consistencia interna del instrumento fue analizada por medio del Alpha de Cronbach, donde un valor para la escala fue de 0.893, lo que indica que todos los ítems son útiles para crear el constructo ASF; en lo que refiere a las subescalas el valor fue de 0.752 para AA, y 0.852 para AC, corroborando su utilidad y consistencia. Sin embargo, a través del Análisis Factorial Exploratorio no fue posible encontrar las dos subescalas de las que hablan Bellon y otros. (1996) en el DUKE-UNC-11.

Por el contrario, se identifica una estructura factorial única con un valor propio superior a 1; el KMO del cuestionario tiene un valor de 0.914 y además se obtuvo un valor altamente significativo ($\chi^2= 6391.8$, $gl= 55$, $p\text{-valor} = 0.000$) en la prueba de esfericidad de Bartlett. Es importante señalar que, pese a no haber encontrado las dos subescalas señaladas por los autores, en este texto mostramos los resultados de ambas subescalas para realizar comparaciones con otras investigaciones.

Con base en las respuestas de los jóvenes al cuestionario, se puede afirmar que la mayoría de ellos perciben tener un buen ASF (87.2 %), siendo estas respuestas similares para hombres (85.4 %) y mujeres (88.8 %). En comparación

con la edad, los adolescentes de 15 años tienen los puntajes más altos: sólo un 5.5 % señalaron tener escaso ASF. Por su parte, los jóvenes de 18 años fueron quienes puntuaron más bajo, haciendo perceptible que un 19.7 % de los mayores de edad perciben un escaso ASF. En cuanto a las clases sociales organizadas de acuerdo a la Escala de Goldthorpe, los jóvenes cuyo proveedor principal tenía un trabajo (o profesión), y que pertenece a la clase intermedia, fueron quienes puntuaron peor en la escala de ASF, mientras que un 15.7 % tenían puntuaciones escasas.

De las dos escalas que mide el DUKE-UNC-11, señaladas por Bellon y otros (1996), los ítems que miden el AC son los que tienen puntajes más bajos: un 26.9 % de los jóvenes preuniversitarios señala percibir un bajo AC y solo un 7.3 % considera tener un escaso AA. Los resultados de las escalas no varían mucho de lo que ofrece el panorama de las puntuaciones totales, tanto en AA como en AC; en cuanto al sexo, son más los hombres que señalan percibir escaso apoyo; referente a la edad, los que perciben peor apoyo son los mayores de edad; y, en cuanto a la clase social, son aquellos cuyos proveedores tienen un empleo de clase intermedia. Los detalles pueden observarse en la tabla 3.

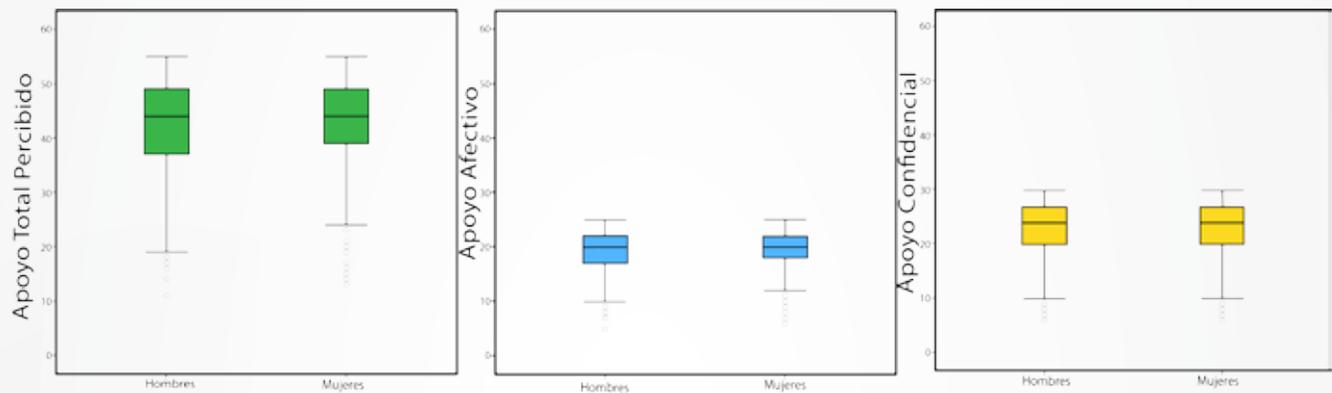


Comala, Colima, Mexico Photo by Alfonso Arroyo on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/uLlwYQpL8aY>

Asimismo, con el propósito de tener un apoyo visual de los resultados obtenidos, se presentan los diagramas de caja en la figura 1, en la que se puede observar la distribución de los puntajes obtenidos en ASF, AA y AC. A simple vista no se percibe gran diferencia entre los sexos. Sin embargo, sí se puede ver cómo tiene mayor variabilidad las respuestas a los ítems que miden el AC que los que miden el AA. Los resultados del Chi-Cuadrado, aceptando un nivel de significancia

(∞) del 5 %, permiten afirmar que la percepción del ASF es independiente del sexo de los jóvenes preuniversitarios con un p-valor de 0.071; la situación es similar para el AA, en donde se obtuvo un valor de 0.256; por su lado, en lo referente al AC, el p-valor es de 0.009, por lo que no se encontraron pruebas estadísticas suficientes para aceptar la independencia de las variables. Recordemos que son las mujeres quienes mejor AC perciben en su entorno.

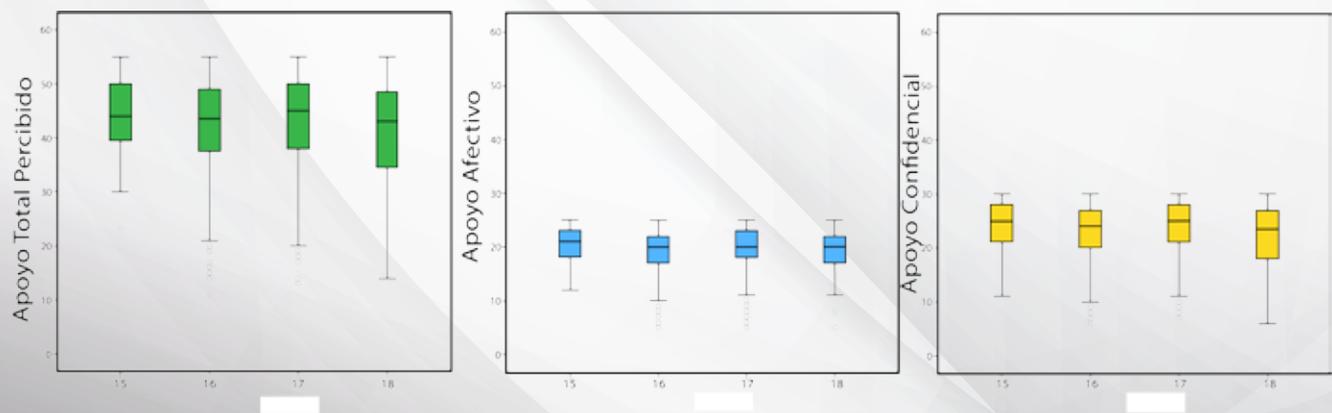
FIGURA 1.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 POR SEXO



De otro lado, el conjunto de diagramas de caja representados en la figura 2, muestra la distribución de los puntajes obtenidos según el rango de edad de los jóvenes participantes en el estudio; en él puede observarse un comportamiento similar a los puntajes otorgados según el sexo. El cambio en la percepción de apoyo es mayor en la escala de AC que en la de AA, siendo los jóvenes de 15 años quienes menos variabilidad tuvieron en sus respuestas. Ahora bien, considerando los resultados del estadístico

Chi-cuadrado, si se acepta un nivel de significancia (∞) del 5 %, se encuentran pruebas estadísticas suficientes para considerar que la edad es una variable independiente a la percepción que se tiene sobre AA y AC, en los que el p-valor obtenido fue de 0.177 y 0.228, respectivamente. Situación que cambia en los resultados generales del cuestionario, en donde un p-valor de 0.006 indica que no se tienen pruebas estadísticas para señalar la independencia entre el ASF y la edad de los encuestados.

FIGURA 2.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 POR EDAD



Tomando en consideración la Escala de Goldthorpe, gracias a la cual es posible ubicar a los jóvenes en una clase social, se realizaron los diagramas de caja correspondientes y se presentan en la figura 3. La situación es muy similar a lo observado en los dos ítems anteriores; es decir, los jóvenes puntúan de manera similar sin importar la escala social a la que pertenezcan. La variabilidad es más estable en la

escala de AA y más amplia en el AC. Para comprobar esta afirmación, tal como en los dos análisis ya presentados, se procedió al cálculo del estadístico Chi-Cuadrado, en donde los p-valores obtenidos (0.457 para el ASF, 0.139 para el AA y 0.220 para el AC), y aceptando un nivel de significancia (∞) del 5 %, permiten concluir que la clase no influye en la percepción que se tiene sobre el apoyo social.

FIGURA 3.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 DE ACUERDO A LA CLASE SOCIAL

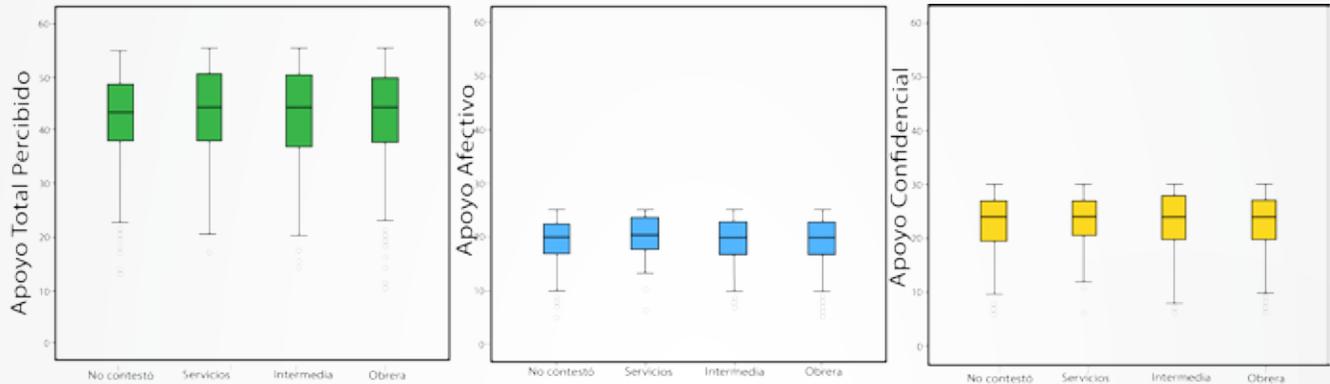
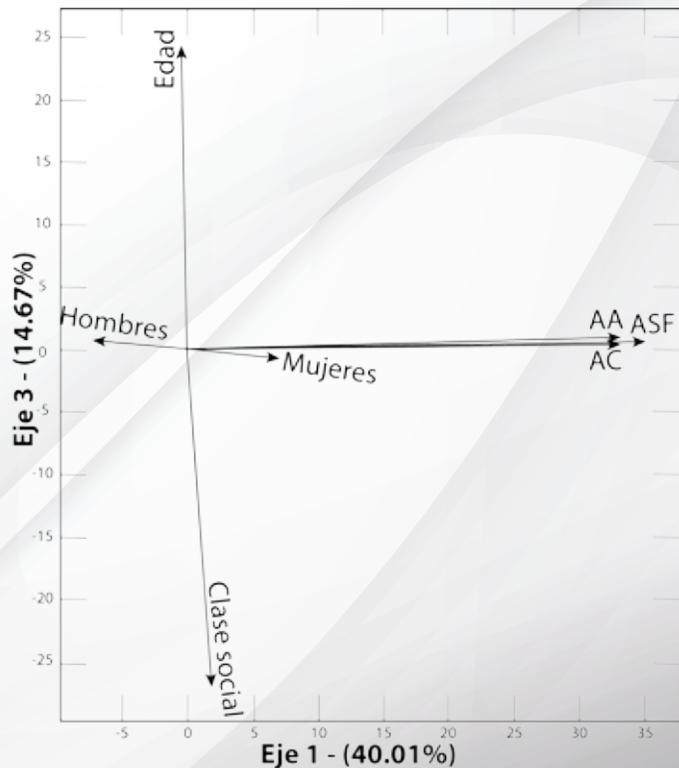


FIGURA 4.
PLANO 1-3 DEL HJ-BIPLLOT
CON RESULTADOS DEL DUKE-UNC-11



Una vez analizada la percepción de AS que tienen los jóvenes en relación con su sexo, su edad y su clase social, se procedió al análisis multivariante por medio del HJ-Biplot, herramienta esta que permite visualizar la covariación de las variables en un mismo sistema de referencia y con máxima calidad de representación de una matriz cualquiera (Galindo, 1986).

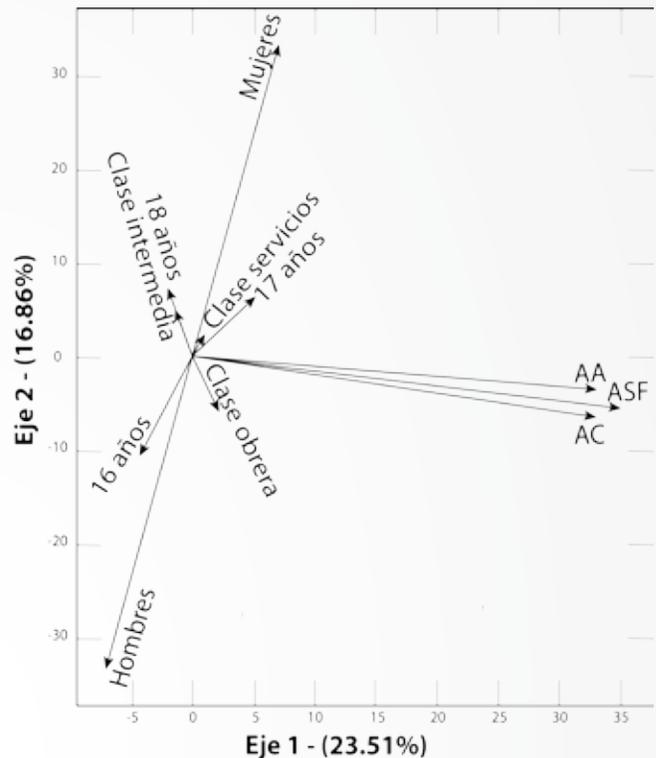
De esta forma, se evidenció con mayor claridad la independencia encontrada entre las variables analizadas. La figura 4 corresponde al plano 1-3 del HJ-Biplot, en el que se representan las variables del DUKE-UNC-11 por medio de vectores —el sexo, la edad y la clase—. En este plano factorial se logra una absorción de inercia del 54.7 %.

Fuente: Elaboración propia por medio del programa MultiBplot (Vicente, 2014)

FIGURA 5.
PLANO 1-2 DEL HJ-BIPLLOT CON LA AMPLIACIÓN DE LAS VARIABLES REPRESENTADAS

Tomando en consideración que el coseno del ángulo que forman los vectores representados permite aproximar la correlación existente entre las variables, es posible reconocer el modo en el que el puntaje otorgado al ASF está directamente relacionado con el puntaje otorgado a las escalas, tanto del AA como del AC. No obstante, no se encuentra relación con el sexo ni con la edad de los jóvenes, así como tampoco con la clasificación obtenida en la Escala de Goldthorpe; es decir: los puntajes otorgados al DUKE-UNC-11 son independientes del sexo, la edad y la clase social entre los preuniversitarios colimenses. Buscando ampliar la visualización de los resultados, con el fin de encontrar asociaciones según perfiles más específicos, se procedió a realizar el HJ-Biplot según las características socioeconómicas de los encuestados; o sea, la clasificación obtenida en la Escala de Goldthorpe, en la cual se representan las posibles categorías en las que los estudiantes puntuaron. Este se muestra en la figura 5.

Tal como se evidencia, la percepción del apoyo social forma un ángulo de 90º con las demás variables, lo cual representa la independencia con los dos sexos, la edad y la clase social en la que se desarrollan con los resultados otorgados al DUKE-UNC-11.



Fuente: Elaboración propia por medio del programa MultiBplot (Vicente, 2014)

DISCUSIÓN

El cuestionario de apoyo tiene la ventaja, por su brevedad y sencillez, de que se puede aplicar fácilmente en atención primaria, donde el tiempo en ocasiones es muy limitado. Además, es un instrumento confiable: en las puntuaciones otorgadas por los jóvenes preuniversitarios colimenses se encontró un Alpha de Cronbach para la escala de 0.89 y de 0.85 para la AA, mientras de 0.75 para la AC. Puntaje similar al encontrado por Bellón y otros (1996), el cual abarca un 0.90 en el que el 80 % de las personas analizadas eran obreros; al de Remor y otros (2002b), quienes evaluaron pacientes con VIH y hallaron un valor de Alpha de 0.91 para la escala y 0.86 - 0.87 para las subescalas respectivas; y, por último, al de Piña y Rivera (2007), quienes validaron el cuestionario en personas seropositivas en México, del que obtuvieron un Alpha de 0.92 para la escala general.

Pese a esto, a través del Análisis Factorial Exploratorio no se logró encontrar las dos subescalas en el DUKE-

UNC-11 de las que hablan Bellon y otros (1996); por el contrario, similar a los resultados presentados por Piña y Rivera (2007), se identificó una estructura factorial única con un valor propio superior a 1. Así las cosas, aunque en esta investigación se presentan los resultados de ambas subescalas, se considera necesario ampliar la muestra o presentar sólo los resultados generales de Apoyo Social Funcional.

En lo referente a los resultados generales de la investigación, es posible afirmar que en México el 59.1 % de la población pertenece a la clase baja (obrero) y el 39.2 % a la clase intermedia, de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013), lo cual está en consonancia con los resultados encontrados entre los jóvenes preuniversitarios que estudian en escuelas públicas colimenses subsidiadas por el Estado o la Federación, en donde el 55.5% de los proveedores del hogar poseen un trabajo (o profesión) que se ubica dentro de la clase obrera, mientras que el 18.1% pertenecen a la clase intermedia de acuerdo a la Escala de Goldthorpe.

De otra parte, según Derber (citado por Castro et al., 1997), los roles sociales determinan quiénes son los responsables de dar y quiénes son los responsables de recibir atención en la vida diaria. En este sentido, una sociedad puede estratificarse en varios grupos de acuerdo al grado de atención que cabe esperar de cada uno de ellos: por una parte, están los individuos que esperan recibir atención —estratos sociales intermedios y altos— y los que asumen cierta invisibilidad social —estratos sociales bajos. De esta forma se explica que hayan sido los jóvenes pertenecientes a la clase intermedia en la Escala de Goldthorpe quienes percibieron tener menor AS.

Matud, Carballeira, López, Marrero e Ibáñez (2002) señalan que diversos estudios han encontrado diferencias en la relación entre el sexo de los participantes y las dimensiones de apoyo social y salud; en un análisis de 2,169 adultos, encontraron diferencias significativas entre el sexo y el AS, en el que la percepción de AS de las mujeres fue superior a la de los hombres. Estos resultados difieren con los de este análisis, dado que no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones entre sexos debido a que la percepción resultó ser muy similar para ambos grupos, aunque es ligeramente mayor la

proporción de hombres que perciben tener un escaso AS. Vaux (1985) señala que en los hombres se enfatiza la autonomía, la autoconfianza y la independencia, mientras que en la mujer se enfatiza el estereotipo que implica calidez, expresividad, y confort con la intimidad. Así, las mujeres están más dispuestas a reconocer que tienen dificultades y se les permite buscar ayuda.

Aunque Castro y otros (1997), así como López y Sánchez (2001), señalan la prioridad que debe darse a las variables de clase social y género en el estudio del AS, no se encontró dicha relación en nuestra población. Esto probablemente debido a que el rango de edad de los jóvenes participantes es corto y, pese a que se trata de una población amplia, las características sociales en las que se desenvuelven los preuniversitarios de escuelas subsidiadas por el Estado o la Federación son similares.

De acuerdo con Galindo (1986), la técnica de representación simultánea de datos más utilizada es el análisis factorial de correspondencias desarrollada por Benzécri y otros en 1973. Sin embargo, desde su aparición, los investigadores han dado un gran impulso a las aplicaciones de los Biplot en diversos campos de la ciencia, dada la confiabilidad



de sus resultados; entre sus aplicaciones se encuentran los campos de la medicina, la economía, la biología y la tecnología ambiental (Cárdenas, Galindo y Vicente-Villardón, 2008). Díaz-Faes y otros (2013) lo presentan como una herramienta de inspección de matrices de datos biomédicos. De esta forma, se demuestra lo señalado por Galindo (1986): el HJ-Biplot tiene todas las ventajas del análisis de correspondencias siendo además aplicable para cualquier matriz de datos. Los resultados mostrados en esta investigación se resumen en los dos planos factoriales presentados del HJ-Biplot (figura 4 y 5). Allí se demuestran la utilidad y practicidad del HJ-Biplot para analizar la covariación entre el AS y las variables sociodemográficas que influyen en los jóvenes.

CONCLUSIONES

Al tratarse de un cuestionario corto y validado en distintas poblaciones, así como se señala su comprobada consistencia interna, se pudo medir en muy poco tiempo la percepción que tenían los jóvenes preuniversitarios sobre el ASF. Se considera apropiado tomar precavidamente la medición

de las dos subescalas del DUKE-UNC-11 señaladas por la teoría (AA y AC), ya que no se ha podido verificar su validez a través del análisis factorial exploratorio. Un estudio realizado en una muestra probabilística podría permitir verificar estas subescalas o en su caso proponer nuevas.

Por otra parte, se demostró la utilidad y practicidad del HJ-Biplot para el análisis de las variables presentes en este estudio, ya que con un solo plano factorial se logra conocer la covariación de las variables y comparar con los modelos que presentan investigaciones previas. Así, se comprobó la independencia de la percepción del ASF con el género, la edad y la clase social a la que pertenecen los jóvenes preuniversitarios colimenses.

Finalmente, se considera necesario hacer un análisis profundo de los jóvenes que perciben tener un escaso ASF, pues algunas investigaciones previas indican que un AS bajo se asocia con una mala calidad de vida, y el escaso AS, aunado a la disfuncionalidad familiar —leve o grave— predisponen a la insatisfacción social, lo que promueve una salud mental negativa y diferentes consumos nocivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, M., Artiles, M., Santiago, P., Bernal, I., Aguiar, A., y Gómez, A. (1999). Functional social support perceived by patients in a program of home care in rural and urban settings. *Atención primaria/Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria*, 24(1), 26-31 pp.
- Arreola, A. y Arellano, A. (2016). Emotions in Social Perception of Risk in Rural Youth of Colima, Mexico. *SOCIAL review. International Social Sciences Review / Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 5(1), 199-206 pp. Recuperado en <https://doi.org/10.37467/gkarevsocial.v5.403>
- Arredondo, A., Márquez, E., Moreno, F. y Bazán, M. (2006). Influencia del apoyo social en el control del paciente diabético tipo 2. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 11(3), 43-48 pp.
- Arellano, A., Chávez, M., y Anguiano, F. (2012). Vida cotidiana, problemáticas sociales y expectativas de vida en estudiantes de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México. Exploración del significado social mediante Redes Semánticas Naturales (RSN). *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 18(35), 139-173 pp.
- Barrón, A. (1996). Apoyo social. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bellón, S., Delgado, S., Luna, J. y Lardelli, C. P. (1996). Validity and reliability of the Duke-UNC-11 questionnaire of functional social support. *Atención Primaria/Sociedad Española De Medicina De Familia y Comunitaria*. 18, 153-63 pp.
- Broadhead, W., Gehlbach S., Degruy, F. y Kaplan, B. (1988). The Duke-UNC functional social support questionnaire: measurement of social support in family medicine patients. *Med Care*, 26, 709-723 pp.
- Castro, R., Campero, L., y Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Saúde Pública*, 31(4), 425-35 pp.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314 pp.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334 pp.
- Díaz-Faes, A., González-Albo, B., Galindo, M. y Bordons, M. (2013). HJ-Biplot como herramienta de inspección de matrices de datos bibliométricos. *Revista española de documentación científica*, 36(1), 01-16 pp.
- Erikson, R., y Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Feito A., R. (1995). Estructura social contemporánea: Las clases sociales en los países industrializados. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gabriel, K. R. (1971). The Biplot graphic display of matrices with application to principal component analysis. *Biométrica*, 58(3), 453-467 pp.
- Gabriel, K. R., y Odoroff, C. L. (1990). Biplots in biomedical research. *Statistics in medicine*, 9(5), 469-485 pp.
- Galindo, M. P. (1986). Una alternativa de representación simultánea: HJ-Biplot. *Questii*, 10(1), 13-23 pp.
- Goldthorpe, J. H. (1997). The "Goldthorpe" class schema: Some observations on conceptual and operational issues in relation to the ESRC Review of Government Social Classifications en D. Rose and K. O'Reilly (eds.), *Constructing Classes: Towards a new social classification for the UK*. London: Office for National Statistics.
- Goldthorpe, J. H. y McKnight, A. (2004). The economic basis of social class en Morgan, S., Grusky, D.B., Fields, G.S. (Eds.). *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*. Stanford University Press, Stanford.
- Goldthorpe, J. H. (2012). De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social / Back to Class and Status: Or Why a Sociological View of Social Inequality Should Be Reasserted. *Reis*, 137, 43-58 pp.
- González, J. (1992). La construcción empírica de las clases. *Política y sociedad*, 11, 99-121 pp.
- INEGI (2013)- Cuantificando la clase media en México: un ejercicio exploratorio, Inegi, Aguascalientes, México, EN http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/experimentales/clase_media/doc/clase_media_resumen.pdf .
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55 pp.
- Lin, N., Dean, A., y Ensel, W. M. (1981). Social support scales: A methodological note. *Schizophrenia Bulletin*, 7, 73-87 pp.
- López D. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23 pp.
- Martín, P. (2005). Prevalencia y atención a los trastornos mentales en una comunidad rural. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., e Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud mental*, 25(2), 32-37 pp.
- Piña L., y Rivera I., B. M. (2007). Validación del cuestionario de apoyo social funcional en personas seropositivas al VIH del noroeste de México. *Ciencia y enfermería*, 13(2), 53-63.
- Regidor, E. (2001). La clasificación de clase social de Goldthorpe: marco de referencia para la propuesta de medición de la clase social del grupo de trabajo de la Sociedad Española de Epidemiología. *Revista Española de Salud Pública*, 75(1), 13-22 pp.
- Remor, E. (2002a). Valoración de la adhesión al tratamiento antirretroviral en pacientes VIH+. *Psicothema*, 14(2), 262-267 pp.
- _____. (2002b). Apoyo social y calidad de vida en la infección por el VIH. *Atención primaria*, 30(3), 143-148 pp.
- Rodríguez-Martínez, A., Pinzón-Pulido, S. A., Máiquez-Pérez, A., Herrera-Jáimez, J., De Benito-Torrente, M., y Cuesta-Ortiz, E. (2004). ¿Tienen Apoyo social y familiar los drogodependientes que participan en el programa "libre de drogas" en prisión? *Med Fam (And)*, 5, 16-21 pp.
- Salazar, C. M. (2012). Estilos y calidad de vida en jóvenes preuniversitarios del Estado de Colima. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Extremadura, España.
- Thoits, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *J Health Social Behav.* 2, 145-159 pp.
- Varela, M., Vicente-Villardón, J. L. y Blázquez, A. (2002). Los métodos Biplot como herramienta de análisis de interacción de orden superior en un modelo lineal/bilineal. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Vaux, A. (1985). Variation in social support associated with gender, ethnicity, and age. *J Soc Issues*, 41(1), 89-110 pp.
- Vicente V., J. L. (2014). MULTBILOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. <http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>

La Pantalla Rosa

Análisis Mediático del Triunfo del Capitalismo Rosa



(2020). Retrieved 27 October 2020, from https://i.blogs.es/3676dc/juntas-imparables_nike_portada/1366_2000.jpg

RESUMEN

El texto presenta algunas manifestaciones contemporáneas del mercantilismo que dicen promover el feminismo y que han aparecido de forma mediática y en publicidad, ante todo. En un intento por nombrar este fenómeno, se propone el término de la pantalla rosa; este ha sido inspirado por el análisis de la posmodernidad que realizó Jean Baudrillard en *La transparencia del mal* (1991). Para ejemplificar el funcionamiento de la pantalla rosa se analizarán críticamente algunas campañas publicitarias promovidas en América Latina entre 2018 y 2019, las cuales buscaron posicionarse a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, a saber: la famosa “Juntas imparables” de Nike, las playeras feministas ofrecidas por marcas de fast fashion como Inditex o H&M y, finalmente —para introducir el caso mexicano—, los carteles de Vicky Form con los que promovieron la campaña #PonteEnMisCalzones. Se trata de llevar a cabo un análisis visual a partir de las categorías propuestas desde los estudios críticos feministas, cuyo propósito es promover una discusión respecto al contenido presente en diversos productos de publicidad y su relación con el feminismo. Por este camino, se observa que las tres campañas cometen omisiones, carecen de perspectiva de género y son incoherentes en relación con la agenda feminista, insertándose así en lo que se ha dado en llamar capitalismo rosa.

PALABRAS CLAVE

Pantalla rosa, feminismo, publicidad, moda, capitalismo rosa

THE PINK SCREEN: A MASS MEDIA ANALYSIS OF THE PINK CAPITALISM TRIUMPH

ABSTRACT

This article analyses some of the contemporary feminist advertising and mass media campaigns that claim themselves promoters of feminism. In order to define this phenomenon, we have named this paper: *The pink screen*;

This term arises from the analysis of the postmodernity concept developed by Jean Baudrillard in his book *The Transparency of Evil*. To exemplify how the pink screen works, we analysed some advertisement campaigns that were broadcasted along 2018 and 2019 in Latin America and Mexico, and that sought to visualize the “equality” between men and women. Under this criterion the selected campaigns were: “Juntas Imparables” (Together Unstoppable) by Nike, the feminist shirts sold by Inditex and H&M and, finally, to illustrate the Mexican context, the posters created by Vicky Form which took part of the campaign #PonteEnMisCalzones (Put on My Panties). Our goal was to develop a visual analysis based on the categories proposed by feminist critical studies, boosting in this way, a debate based on the contents of diverse advertisement products and their affiliation with feminism, questioning in this way, their commitment towards the feminist cause. Using a methodology based on the feminist critical thinking paradigm, it was observed that the three campaigns omitted feminist interest, there was a lack of gender perspective and coherence with the feminist agenda and do not contribute to women’s life improvement. In the end, the three campaigns are part of what gender studies scholars have denominated: *Pink Capitalism*.

KEYWORDS

Pink screen, feminism, publicity and fashion, pink capitalism

O ECRÃ COR-DE-ROSA OU COMO É CONCEDIDO O TRIUNFO DO CAPITALISMO FEMINIST

RESUMO

Este texto analisa as manifestações contemporâneas do feminismo que surgiram, sobretudo, nos meios de comunicação e na publicidade. Numa tentativa de definir este fenómeno mediático, foi chamado o ecrã cor-de-rosa; um nome inspirado na análise da pós-modernidade de Jean Baudrillard em *The Transparency of Evil*. Para exemplificar o funcionamento do ecrã cor-de-rosa, as campanhas publicitárias realizadas entre 2018 e 2019, promovidas na América Latina e que

¹ Licenciada en sociología por la Universidad Autónoma de Querétaro y maestra en arte moderno y contemporáneo por Casa Lamm. Estudiante del doctorado en Spanish, Portuguese and Latin American Studies en King’s College London. Profesora de la Universidad Anáhuac Querétaro. Coordinó las investigaciones: “Diagnóstico Situacional de la Trata de Personas en Querétaro” (CISAV) y “Retos y obstáculos para el empoderamiento de las mujeres en el entorno rural” (Red Mujeres) Correo electrónico: natalia.stengel_pena@kcl.ac.uk ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-000X>

promoviam interesses feministas, foram analisadas criticamente: Nike 'Juntas Imparables, as T-shirts feministas oferecidas por marcas de moda rápida como Inditex ou H&M e, finalmente, para apresentar o caso mexicano, os cartazes Vicky Form com os quais promoveram a campanha #PonteEnMisCalzones. O objetivo final deste artigo é promover uma discussão sobre o conteúdo feminista presente em vários produtos de design e questionar o nível de compromisso de facto que cada uma das marcas tem demonstrado.

PALAVRAS-CHAVE

Ecrã cor-de-rosa, feminismo, publicidade, moda.

L'ÉCRAN ROSE OU COMMENT LE TRIOMPHE DU CAPITALISME FÉMINISTE EST ACCORDÉ

RÉSUMÉ

Ce texte analyse les manifestations contemporaines du féminisme qui sont apparues, surtout dans les médias et dans la publicité. Pour tenter de définir ce phénomène médiatique, on l'a appelé l'écran rose ; un nom inspiré par l'analyse de la post-modernité de Jean Baudrillard dans La transparence du mal. Pour illustrer le fonctionnement de l'écran rose, des campagnes publicitaires réalisées entre 2018 et 2019, promues en Amérique latine et qui défendaient des intérêts féministes, ont fait l'objet d'une analyse critique : Nike 'Juntas Imparables, les t-shirts féministes proposés par des marques de mode rapide comme Inditex ou H&M et, enfin, pour présenter le cas mexicain, les affiches Vicky Form avec lesquelles on a fait la promotion de la campagne #PonteEnMisCalzones. L'objectif final de cet article est de promouvoir une discussion sur le contenu féministe présent dans les différents produits de design et de remettre en question le niveau d'engagement de facto dont chacune des marques a fait preuve.

MOTS-CLÉS

Écran rose, féminisme, publicité, mode.

El movimiento feminista comenzó a gestarse en el siglo XIX como una lucha de las mujeres por obtener igualdad de derechos. Se reconoce a la Convención de Seneca Falls como la primera asamblea donde esta discusión fue el centro del debate; en ella, pese a que se llevó a cabo en Estados Unidos, participaron mujeres de otros países, entre ellos México. Marta Lamas (2011) explica de qué manera las incipientes generaciones de feministas, sobre todo durante la primera ola, se manifestaron bajo el lema “lo

personal es político”. Posteriormente, en la segunda ola, mujeres mayoritariamente estadounidenses y europeas, pertenecientes a la clase media y con educación universitaria, cuestionaron la doble moral sexual y el papel del ama de casa. Es gracias a las luchas feministas que hoy las mujeres de gran cantidad de países gozan de igualdad constitucional, protección legal, acceso a varias oportunidades educativas y laborales y mayor libertad.

Las deudas que permanecen y la desigualdad de facto son retos para la tercera ola del feminismo, la cual tiene a su favor haber alcanzado una popularidad que las anteriores no tuvieron, gracias a la mediatización de discursos de actrices populares o movimientos masivos. Precisamente por esto vale la pena revisar la construcción del discurso feminista contemporáneo presente en el ámbito de la publicidad.

Bien sea que se deba a las redes sociales, a la velocidad con la que viaja la información, a la posibilidad de acceder desde prácticamente cualquier lugar y hora a las noticias más actuales, es un hecho que hoy todo parece suceder y cambiar de una manera más rápida y tal es el caso del feminismo contemporáneo. En efecto, pareciera que de un par de años a la fecha, el movimiento feminista cobró fuerza y comenzó a impulsar una nueva agenda que promete que mejorará la vida de todas las personas que se identifiquen como mujeres. Sin embargo, resulta pertinente preguntarse ahora, mientras este sigue bajo los reflectores, qué objetivos está alcanzando, si esta vez sí se ha logrado un movimiento inclusivo considerando las críticas que se han realizado a las primeras olas encabezadas por mujeres blancas y burguesas (Olufemi, 2020, pp. 10-21), con el fin de examinar la necesidad de replantear estrategias, diálogos, e incluso puntos de partida y llegada.

De manera similar a la del momento en el que despegó la segunda ola del feminismo, hoy se vive una crisis social, política, ambiental y económica que plantea la necesidad de reformular las estructuras sociales. En 1989, Jean Baudrillard llamó a este momento como el resultado posterior a la orgía (1991, pp. 9-19), con mayor protección legislativa (en muchos países del mundo), una posibilidad de igualdad de oportunidades y mayor libertad que antes de la lucha feminista y, aun así, el género femenino ha retomado la lucha. Entre muchas otras preguntas que habrán de formar parte de la agenda de este movimiento, vale la pena prestar especial atención a los motivos que agitan todavía a las mujeres: ¿por qué

se siguen movilizandoo?, ¿qué quedó pendiente?, ¿qué necesidades concretas se buscan atender?

El feminismo actual tiene grandes virtudes, muchas de ellas heredadas y propiciadas por las mujeres que lucharon el siglo pasado; entre ellas, se reconoce la intención de inclusividad, la corrección política y el reconocimiento de diferencias y sensibilidades. Es probable que la propuesta más clara de las virtudes del feminismo contemporáneo sean las señaladas por Arruza, Bhattacharya y Fraser al construir un feminismo para el 99%: “Feminism for the 99 percent embraces class struggle and the fight against institutional racism. It centres the concerns of working-class women of all stripes...” (“El feminismo para el 99 por ciento incorpora la lucha de clase y la lucha contra el racismo institucional. Centra su atención en las mujeres de la clase trabajadora de todos los estratos”) (2019, p. 15). En este sentido esta corriente de feminismo va más allá de la inclusión, pues no apuestan por sumar a las mujeres y a las poblaciones vulnerabilizadas a la estructura social contemporánea, sino que se trata de una desestructuración completa del sistema social, económico y político.

Asimismo, es consciente de que existen diferentes retos y obstáculos a superar dependiendo las diferencias étnicas, las clases sociales, las nacionalidades, las identidades de género y cultura². Uno de aquellos desafíos fue abanderado por las voces subalternas, quienes señalaron las cualidades burguesas y blancas presentes en una gran mayoría de textos y manifestaciones feministas; como ejemplo de esto, se puede seguir el trabajo artístico que realizó Ana Mendieta hace 40 años con la exposición colectiva *The Dialectics of Isolation: An Exhibition of Third World Women Artists of the US* (*Dialéctica del Aislamiento: Una Exhibición de Mujeres Artistas del Tercer Mundo en Estados Unidos*).

Para ésta, invitó a artistas chicanas y afrodescendientes a trabajar bajo la premisa de que “American Feminism as it stands is basically a white middle class movement” (“El feminismo americano hasta ahora es básicamente un movimiento blanco y de clase media”) (citada por Amelia Jones, 2014, p. 23);

es decir que hace bastante tiempo aquella debilidad del movimiento fue cuestionada, lo que no resta que siga existiendo la posibilidad de llevar a la mesa de discusión las particularidades de cada grupo. Entonces continúan latentes las preguntas: ¿por qué hoy más que nunca es necesario el feminismo? y ¿por qué pareciera que conforme se gana terreno se vuelve aún más fundamental éste?

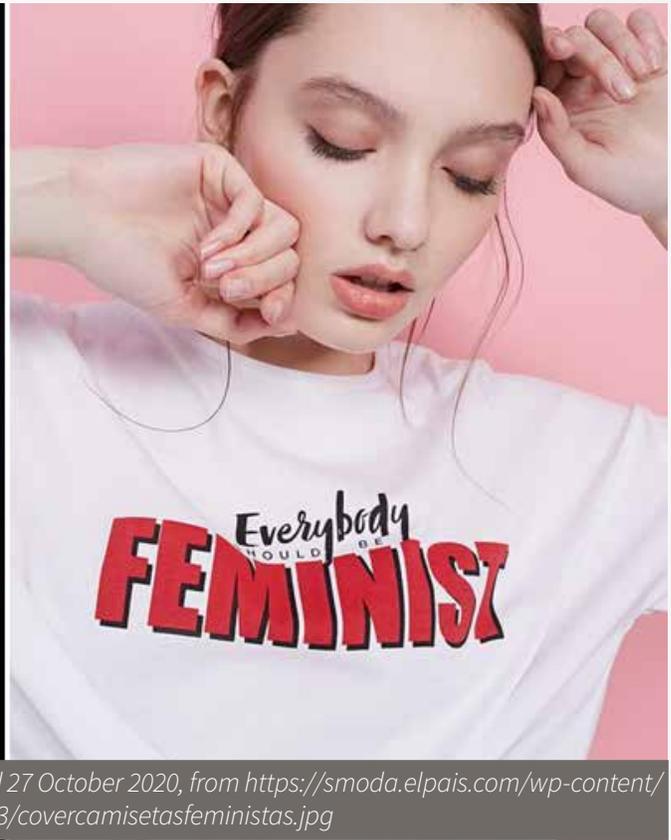
El fenómeno reciente que aquí se analiza es el feminismo mediático o, más puntualmente, las campañas publicitarias que se dicen solidarias con la agenda de este movimiento y que, no obstante, parecen desconocerla al reproducir el capitalismo patriarcal. La propuesta que se hace en este artículo es llamar a este fenómeno la pantalla rosa. Para esto, se presenta el examen de tres productos de publicidad dirigidos al público latinoamericano y que se inspiraron en las demandas presentadas por grupos feministas, sobre todo mexicanos, difundidas entre 2018 y la primera mitad del 2019: la campaña de Nike “Juntas Imparables”, las playeras feministas ofrecidas por marcas de fast fashion como Inditex o H&M y los carteles de Vicky Form con los que promovieron la campaña #PonteEnMisCalzones. Este último introduce la presencia de la pantalla rosa exclusivamente en el caso mexicano.

METODOLOGÍA

La metodología para realizar este análisis de contenidos publicitarios está inserta en el paradigma de los estudios críticos feministas; ante todo, se adopta la perspectiva post-colonialista, tanto del feminismo interseccional como de los estudios subalternos³. Las tres campañas seleccionadas permiten la articulación de una serie de argumentos feministas que, simultáneamente, brindan un marco temporal, geográfico y contextual adecuado para acotar los resultados de un estudio más amplio. Dentro de esta misma tradición teórica existe un concepto similar al aquí propuesto, el capitalismo rosa — originalmente definido como Pink Capitalism o Pink Money—, que consiste en la segmentación de la población a partir de su identidad de género con

² Entre algunos textos que muestran un feminismo inclusivo está el trabajo de Gloria Anzaldúa *Borderline/ La Frontera* (1999) que se dirige a las chicanas en Estados Unidos. También la apuesta de bell hooks, *Feminism is for Everybody* (2014), que reivindica el papel de varias minorías en E.U.A., sobre todo afroamericanas; el trabajo de Giomar Rovira *Las mujeres de maíz* (2014) que resultó de la investigación con mujeres indígenas; la perspectiva de Chimamanda Ngozi Adichie en *Todos deberíamos ser feministas* (2014), en donde introduce a la discusión el feminismo fuera de los países del norte y con diversidad étnica; o el trabajo que Marcela Lagarde ha realizado con los grupos indígenas zapatistas (2012).

³ Los argumentos y los resultados aquí expuestos forman parte de una investigación más amplia que analiza el impacto de la violencia simbólica en los medios de comunicación, así como la posibilidad de modificar el discurso machista a través de la creación y promoción de imágenes y acciones feministas.



(2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://smoda.elpais.com/wp-content/uploads/2017/03/covercamisetasfeministas.jpg>

el fin de insertarlos en la lógica del consumo (Roque Ramírez, 2011). Bajo este concepto se analizan las campañas de marketing inclusivas con relación a la identidad de la marca, la forma de producción y el compromiso real que tiene con los grupos a los que dice incluir. Por tanto, la propuesta metodológica aquí presentada no es distinta a la aplicada por los estudiosos del capitalismo rosa, pero en lugar de destacar la estrategia de mercado como lo hizo Lisa Peñaloza en *We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping* (1996)⁴, se cuestiona el papel de la inclusión. Se trata de contrastar el contenido publicitario con la identidad y principios del movimiento al que la marca dice incluir; en este caso, el feminismo.

EL FENÓMENO DE LA PANTALLA ROSA

A pesar de los avances que se han logrado en materia de género, persisten todavía retos y obstáculos para el empoderamiento de la mujer. En el caso de los medios de comunicación, impresa o digital,

existen diversas situaciones que aquí se pretenden englobar en el concepto de pantalla rosa, donde “pantalla” hace referencia a la noción pantalla total que describe Baudrillard como interfaz desde la que vemos al mundo, pero que también refiere a la disponibilidad de pantallas que nos rodean “Todas nuestras máquinas son pantallas, y la interactividad de los hombres se ha vuelto la de las pantallas. Nada de lo que se inscribe en las pantallas está hecho para ser descifrado en profundidad sino para ser explorado instantáneamente” (p. 61). En efecto, en el mundo contemporáneo la cercanía de las pantallas implica que todo el tiempo las personas están en contacto con una pantalla que regula su interacción con la realidad, haya o no detrás de ésta sujetos receptores como lo describen Lipovetsky y Serroy en *La pantalla global* (2009).

El rosa es un color con el que históricamente se ha etiquetado a las mujeres. De esta manera, si bien las luchas con causas feministas recurren al morado, turquesa y verde, la producción masiva de mercancías

⁴ Peñaloza, L. (2010). “We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping!”. *Journal of Homosexuality*, vol. 13 (1-2), pp. 9-41. Doi: 10.1300/J082v31n01_02

dirigidas al público femenino sigue recurriendo a aquel color. Por otro lado, existe una concesión mediática por incrementar el tiempo en pantalla de las mujeres, los roles que desempeña y el número de protagonistas femeninas; incluso los argumentos de algunas películas etiquetadas como chick flicks⁵ se han modificado y promueven figuras femeninas más empoderadas.

Sin embargo, existen algunas situaciones que sugieren que no hay un interés particular de promover la agenda feminista sino que, por el contrario, lo que buscan es ceder ante ciertas demandas sociales con el propósito de incrementar sus ventas; es decir, encubrir el machismo persistente con una pantalla rosa para que parezca que se han superado estereotipos de género y violencias —sobre todo simbólicas— en contra de las mujeres. Por lo tanto, la pantalla rosa es el resultado de un aparente discurso feminista que proviene de la producción tanto en medios de comunicación masiva como en el trabajo de diseñadores y publicistas.

El Geena Davis Institute on Gender in Media se ha dedicado a monitorear la presencia de las mujeres en los medios de comunicación, bajo la premisa de que es necesario incrementar el tiempo de estas en pantalla, así como dejar de promover los estereotipos y la violencia de género. De acuerdo con el reporte The Geena Benchmark Report 2007-2017 (2019), ha habido varios avances en tal materia.

Los resultados más relevantes de este diagnóstico sugieren que hay una relación 2 a 1 en lo que se refiere a hombres protagonistas frente a mujeres protagonistas; sin embargo, el reporte, inserto en la discusión del feminismo interseccional, reconoce que la brecha no sólo es de género, sino que también están presentes otros factores como la preferencia sexual y la raza —aunque el término ideal a utilizar aquí sería etnia, pues el concepto de raza supone una exclusión que parte de aplicar un concepto de la zoología y biología a seres humanos⁶—, las personas de tez blanca aparecen como protagonistas 4 a 1 frente a otras identidades étnicas; en cuanto a las películas con mujeres protagonistas, se destaca que han aumentado y hoy representan

más ganancias en taquilla; por su parte, menos del 1% de las películas familiares están protagonizadas por personajes LGBTTQIA+ o discapacitados.

Así las cosas, se puede afirmar que si bien los resultados sugieren avances, persisten todavía varios retos para garantizar la paridad en los productos mediáticos. Cabe mencionar que, pese a que el análisis realizado por el centro se enfoca en producciones estadounidenses, estas llegan eventualmente a América Latina. Las mediciones que realiza el Geena Davis Institute on Gender in Media son las más reconocidas en lo que se refiere al monitoreo de las mujeres en los medios. Si bien su valor es pertinente y permiten visibilizar la brecha de género existente, el esquema de interpretación que aquí se propone a partir de la pantalla rosa no se refiere a una medición estadística sino a un análisis cualitativo de los contenidos mediáticos en relación a la agenda feminista.

Como reacción al movimiento #MeToo, durante los últimos dos años, los medios de comunicación han recurrido a una retórica más sensible en lo que se refiere a la participación de las mujeres. Un día después de que se hicieran públicas las acusaciones a Harvey Weinstein, el 15 de octubre de 2017, la actriz Alyssa Milano convocó a través de redes sociales a que las mujeres respondieran con aquella etiqueta si habían sufrido alguna forma de acoso sexual; tomó 48 horas para que el hashtag fuera utilizado prácticamente un millón de veces (CBS, 2017).

No obstante, hoy se han limitado sus alcances; entre los factores que podrían explicar esto se destaca que en su mediatización ha perdido tanto los objetivos iniciales como el principio de inclusión. La propia Tarana Burke, fundadora del movimiento (citada por Žižek, 2019), señaló la forma en que el #MeToo carece hoy de la dimensión de conciencia étnica y de clases que tenía en un principio. En suma, ya no supone un cuestionamiento que ayude a derrocar al patriarcado, sino un código políticamente correcto sobre cómo presentar a las mujeres en los medios de comunicación.

⁵ Películas como *Isn't It Romantic* (Bruckheimer, Strauss-Schulson, 2019) o *I Feel Pretty* (Chartier et. al., Kohn y Silverstein, 2018) ridiculizan los clichés presentados en diversas comedias románticas. Además de cuestionar los estándares de belleza y cosméticos contemporáneos.

⁶ El análisis crítico del concepto de raza y las implicaciones que tuvo el trasladarlo a las personas puede explorarse en la publicación: Martínez-San Miguel, Yolanda Sifuentes-Jáuregui, Ben y Belausteguigoitia, Marisa (eds.). (2016). *Critical Terms in the Caribbean and Latin American Thought: Historical and Institutional Trajectories*. Londres: Palgrave Macmillan. La utilización hecha aquí, sin embargo, tiene que ver con la traducción literal del concepto utilizado en el diagnóstico original del Geena Davis Institute on Gender in Media.

El cobijo que brindó el #MeToo desplazó al movimiento compartido por los países hispanohablantes bajo la etiqueta “Ni una menos”; sin embargo, este ofrecía una ventaja sobre la propuesta anglosajona. Generalmente, el feminismo ha promovido la acogida de la sororidad dentro de la comunidad de mujeres como posibilidad de propiciar el crecimiento y la promoción de cada una (Lagarde, 2019). Como señaló Judith Butler (2018, 26 de noviembre), la diferencia fundamental entre ambos movimientos es el sentido de colectividad y comunidad; así, mientras que el #MeToo es el movimiento de cada una uniéndose voluntariamente de manera individual, en el “Ni una menos” no hay necesidad de sumarse, pues desde el principio en él subyace un principio de colectividad.

En pocas palabras, existe mayor sentido de sororidad en el segundo que en el primero. Esto mismo lo ha afirmado Rita Segato, para quien existe una diferencia identitaria entre Norte y Sur: “Esperan que el Estado les dé su auxilio y que en aquellos países de modernidad avanzada [los del Norte] la relación del estado y sociedad permitirá que el Estado venga al auxilio del individuo” (2019, 03 de junio). Esto ha implicado que el movimiento feminista en aquellos países donde se espera menos por parte del Estado muestre mayor sororidad comunitaria, pues resulta fundamental como única forma de defensa.

El segundo motivo que parece estar detrás de lo aquí llamado pantalla rosa es un interés económico. Hoy las mujeres representan el 48% de la población económicamente activa (Banco Mundial, 2019) y, gracias a ciertas políticas públicas, se ha logrado incrementar sus sueldos y posibilitar su acceso a puestos directivos. Es importante mencionar que la inclusión laboral de la mujer —el que hoy en día sea poco menos de la mitad de la fuerza productiva mundial— es parte del proceso para lograr la igualdad, pero no es una meta.

Sumar al sexo femenino sin modificar la estructura social, económica y cultural que lo supone como inferior al sexo masculino, representa nuevos problemas: la doble jornada laboral, el techo de cristal o el piso pegajoso⁷, entre otros. Nancy Fraser señala cómo el feminismo, en lugar de lograr sus objetivos,

ha fortalecido al neoliberalismo de tres maneras: (1) las familias en las que los dos integrantes de la pareja trabajan, han promovido que las empresas bajen sus salarios y den menos prestaciones de ley, dado que prácticamente nadie vive de un solo ingreso; (2) se ha generado una exacerbación de la doble o triple jornada de ocho horas —dentro y fuera del hogar—; y (3) se aceptó la jerarquía económica de producción que se criticó en un inicio (2018, 14 de octubre), cuestión esta que se explorará más adelante.

LAS MARCAS FEMINISTAS EN MÉXICO

La pantalla rosa también implica todas las marcas y productos que parecen mostrar su apoyo y simpatía hacia la causa feminista, pero en realidad hacen muy poco por mejorar la vida de las mujeres, en realidad responden a una estrategia de mercado solamente. En el mundo de la moda, Dior sacó una playera sobre la que se lee “We should all be feminists” (Todas deberíamos ser feministas) con un costo que supera los \$14,000 pesos mexicanos.

En sí misma, la playera es un objeto poco coherente con el feminismo; en primera instancia, por el precio, ante todo si se considera que por cada 100 hombres en pobreza hay 122 mujeres en pobreza (Organización de las Naciones Unidas, 2019), de lo que se colige que la prenda que promueve el empoderamiento es inaccesible para las sujetos que dice apoyar. Respecto al valor comercial, la misma crítica le cabe a la marca Nike, quien en su anuncio de 2019, “Juntas Imparables”, muestra pares de zapatos que van desde los \$1,600 hasta los \$4,999 pesos mexicanos, mientras que, el salario mínimo mensual del país al que se dirige su campaña es de \$3,123 pesos mexicanos; es decir, ni dos pares de zapatos de los que ofrece la marca. No obstante, el problema no es únicamente el precio del producto, lo que queda claro cuando se presentan las versiones accesibles del mismo.

En 2018, El Universal en México publicó una nota llamada Camisetas con leyendas feministas de bajo costo⁸, con el objetivo de brindarles opciones a las mujeres para lucir feministas durante el Día Internacional de la Mujer sin tener que invertir poco

⁷ El techo de cristal se refiere a las barreras y obstáculos no explicitados en ninguna regulación y que, aún así, impiden el ascenso de las mujeres al interior de organizaciones o instituciones. Fue utilizado por primera vez por Marilyn Loden en 1978. Por otro lado, el suelo pegajoso son todas las estructuras que dificultan a las mujeres el salir de la esfera privada para insertarse en la pública. (Aruzza, Bhattacharya y Fraser, 2019, p. 13).

⁸ Arias, B. (2018, 08 de marzo). Camisetas con leyendas feministas de bajo costo. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/de-ultima/camisetas-con-leyendas-feministas-de-bajo-costo>.

más de 4 salarios mínimos mensuales (Arias, 2018); los mensajes que muestran algunas de las playeras son: “The Revolution Is Female” (La revolución es femenina), “I Saved The World Today” (hoy salvé al mundo), “Girls For The Future” (Niñas por el futuro). Es importante notar que todos los mensajes están en inglés, aunque su público meta sea hispano-parlante; esto reforzaría la idea de que el feminismo ha sido y sigue siendo excluyente, como señalan Gloria Anzaldúa (1999) y bell hooks (2014), así como la caída en el esencialismo estratégico que explora Marta Lamas a partir de la obra de Gayatri Spivak. Al respecto, ella aclara que no se debe confundir la necesidad de un supuesto estratégico para facilitar los procesos de apertura con que exista una esencia compartida por todas las mujeres, lo que invisibiliza a aquellas que pertenecen a las minorías (Lamas, 2011).

Estas marcas han sido señaladas como empresas cuya producción no es ética. Las tres han sido denunciadas en El libro negro de las marcas (Werner-Lobo y Weiss, 2001), en No Logo (Klein, 2002) y en el reality show Sweatshop (Aftenposten, 2014-2016). De esta manera, sea porque son altamente contaminantes o porque explotan a quienes trabajan para ellas —en su mayoría

mujeres, niñas y niños—, se vuelve poco creíble que el feminismo haga parte de su impronta. El simple hecho de promover un look feminista, como si se tratara de un uniforme más, es bastante opuesto a la idea de una libre construcción de la identidad femenina y abona al esencialismo criticado por Lamas (2011).

En la multiplicidad étnica propia de países como México, existe gran diversidad de manifestaciones feministas. Por ejemplo, las zapatistas cuentan con una Ley de Mujeres que promueve su empoderamiento, mientras la mayoría de ellas visten los trajes típicos de las regiones en las que viven, los cuales suelen ser más sustentables y no responden a las lógicas del mercado. Por tanto, es indispensable cuestionar la violencia simbólica que ejerce la industria de la moda cuando sexualiza a las mujeres o impone un estándar cosmético. La violencia simbólica, tal como la definió Bourdieu en La Dominación masculina (1998, p. 22), es aquella que manifiesta la subordinación femenina a través de construcciones culturales.

La idea de una apariencia feminista ignora incluso la discusión que inició Simone de Beauvoir al afirmar que “una no nace mujer, se hace mujer” (2014, p. 87) y que hoy sigue en pie. Por su parte, más recientemente



Actitud
VICKY FORM

Las mujeres
ganan en promedio
34%
menos que los hombres

Ponte en mis calzones.

DÍA DE LA MUJER.
VICKY FORM

#PonteEnMisCalzones

(2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://s3.amazonaws.com/cdn.fianceebodas.com/2019/03/15154653/FIANCEE-BODAS-MARZ-2019-MODA-VICKY-FORM-CAMPANA-PONTEENMISCALZONES-00.jpg>



Photo by Lara Natalia on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/oUVaOjldA_0

Marisa Belausteguigoitia afirma que parte del trabajo feminista implica “repensar en qué radica el hecho de ser mujer” (2011, p. 129). Asimismo, muchos de los grupos feministas abogan por la idea del género performativo, por lo que suponer que existe un sector poblacional feminista con una identidad fija es bastante contrario al pensamiento de muchas que se identifican con el movimiento. En suma: la tendencia a aceptar la pluralidad de identidad, cuerpos y etnias es contraria a la idea de imponer una moda que promueve que todas vistan igual.

Existen diversos textos feministas que identifican la estructura capitalista como la estructura patriarcal, lo que supone imposible la idea de un capitalismo feminista⁹. En *El Segundo Sexo* (2017), uno de los textos más importantes del feminismo, Simone de Beauvoir afirma que la igualdad entre los sexos no se concretará dadas las resistencias del paternalismo capitalista (p. 19). Por su parte, Paul Preciado (2010) distingue cómo

en el capitalismo contemporáneo, aquel que Foucault criticó, el control del cuerpo “saca beneficio del carácter politoxicómano y compulsivamente masturbatorio de la subjetividad moderna” (p. 113).

De igual manera, Rita Laura Segato identifica al capitalismo con el colonialismo para explicar que la violencia contra la mujer no es un fenómeno aislado (2019, 03 de junio). En la misma línea de estudios decoloniales, Spivak (2006) detecta una práctica masculinista en el funcionamiento capitalista (p. 146); es decir, el comercio de “productos feministas” refuerza las estructuras que se han identificado con el patriarcado: una jerarquía de producción en la que mujeres con pocas oportunidades producen a bajo costo mercancías a las que acceden mujeres privilegiadas; esto mismo es lo que la argentina Segato identifica como el sistema post-colonialista, en el que la pertenencia a las clases sociales está vinculada con la identidad étnica (Ibid., 2019).

⁹ Aquí se nombrarán algunos, pero cabe mencionar que la crítica al capitalismo fue uno de los puntos ampliamente discutido por las feministas de la segunda ola. Aquí sólo se nombrar dos de los más célebres textos de esa época que criticaron al capitalismo. Shulamith Firestone continuó con la dialéctica capitalista expuesta por Marx pero incluyendo entre los factores de explotación laboral la categoría del sexo en su libro de 1970: *The Dialectics of Sex: The Case for Feminist Revolution*. En ese mismo año, Kate Millet publicó *Sexual Politics* (2020) donde introduce la categoría de sexo a la discusión política y, por tanto, la económica.

El anuncio de Nike buscaba dos cosas: motivar a las mujeres de Ciudad de México a hacer deporte y transmitir un mensaje de empoderamiento. En el comercial intervienen las deportistas Paola Morán, Alexa Moreno, Nayeli Rangel y Mariana Juárez; su participación es importante dada la necesidad de reconocimiento y promoción de las mujeres en ámbitos usualmente masculinos.

Quizá ese sea el aspecto más atinado del comercial. De acuerdo con la empresa de publicidad a cargo del comercial —IAB México— el objetivo fue logrado. El público al que iba dirigido eran mujeres entre 18 y 25 años que utilizan las redes sociales —el 80% de ellas tiene alguna red social—, dedica 1.4 horas a transportarse y pasa frente al televisor 3.5 horas diarias; es decir, según ellos, buscaban a 1.5 millones de mujeres que cumplieran con este perfil (2019).

Pese a estos datos, desde un inicio la campaña podría ser considerada excluyente y centralista al dirigirse sólo a la capital y a mujeres con acceso a Internet, con tiempo suficiente para ejercitarse y dedicarse a la televisión, así como con la posibilidad de adquirir estos zapatos. Con todo, el comercial estaba destinado al 2.4% de la población femenina mexicana, la misma que cuenta con mayor acceso a oportunidades laborales y educativas, actividades recreativas y áreas verdes o espacios deportivos (Mier y Terán, Vázquez y Ziccardi, 2012), por lo que resulta contradictorio afirmar la importancia universal del deporte cuando la promoción de la actividad física se enfoca a la minoría privilegiada.

Al hablar de su público como target, dejaron claro que su búsqueda por incrementar el número de consumidoras más que un cambio de conciencia profundo respecto al rol de las mujeres en el deporte¹⁰. En su propio objetivo no estaba contemplado el darle su lugar a las mujeres como un sujeto con agencia, sino el segmentarlas como otro grupo de consumidoras. De hecho, en el anuncio el gran obstáculo que enfrentan las mujeres jóvenes para empoderarse no está claro; pareciera que basta con salir a correr para romper los estereotipos y cambiar las estructuras.

Ahora bien, resta analizar la campaña #PonteEnMisCalzones también como parte del

fenómeno de la pantalla rosa. Se trata de una serie de carteles con los que la marca de lencería Vicky Form mostró solidaridad durante el ocho de marzo; en estos, como en el resto de la publicidad de la marca, se pudieron observar mujeres vistiendo sus productos. En primera instancia, se podría juzgar el que las modelos continúan siendo mujeres delgadas y de piel blanca, pues de acuerdo con la ENADIS (2017), en México la mayor parte de la población se reconoce entre los tonos 4 y 6 de la escala PERLA (Proyecto de Etnicidad y Raza en América Latina).

En este sentido, el problema es que el acceso a oportunidades educativas y laborales sigue influido por el color de piel. Existe una relación entre la pertenencia a una clase social y la identidad étnica: cuanto más clara la piel, mayores son las oportunidades laborales y educativas (Martínez Gutiérrez, 2018).

Esta misma omisión le cabe también a la campaña de Nike. En este sentido, las mujeres son discriminadas por su etnia, origen, tono de piel y género. Es decir, la violencia a la que están sujetas es interseccional lo que supone aún más retos para que aquellas pertenecientes a grupos minoritarios o vulnerables puedan perseguir una carrera deportiva.

La desigualdad étnica heredada de la estructura de castas colonial (Segato, 2019, 03 de junio) es reforzada a través de productos de publicidad masiva que vinculan la belleza, la clase o la jerarquía social, al color de piel y el origen étnico. Es en estas categorías subjetivas que Sneja Gunew (1990), también teórica sobre el discurso subalterno, identifica causantes de la violencia intersubjetiva tanto como elementos que garantizan la reproducción del patriarcado (p. 135).

Lo que volvía “feministas” a los carteles de Vicky Form era que las imágenes estaban acompañadas por estadísticas acerca de la desigualdad entre mujeres y hombres. Es probable que, accidentalmente, las imágenes se vuelvan irónicas al mezclarlas con los textos, pero debieron evaluar el resultado final; por ejemplo, en la que denuncian que el 34% de las mujeres ganan menos que sus pares varones, aparece la mujer con la blusa abierta y mostrando su ropa interior mientras está en su lugar de trabajo:

⁹ La utilización del término target responde a una cuestión capitalista que lejos está del ideario feminista. En mercadotecnia el concepto de target se refiere al público que comparte características demográficas y psicográficas lo suficientemente homogéneas para considerar a cada integrante como un posible consumidor de un bien o servicio determinado. (Curtis y Allen, 2018, p. 1).



Photo by Quino Al on Unsplash. (2020).

Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/1e8FsuubMjc>

se trata de una sexualización y, por tanto, responde a uno de los estereotipos con los que justifican la desigualdad salarial. Otra de las imágenes denuncia que México tiene el segundo lugar en desigualdad salarial, mientras muestra la típica escena posterior al coito en donde el hombre aparece en pantalones (sin camisa) y ella, en ropa interior, acostada sobre su regazo; aunque la empresa también vende ropa interior masculina, quien continúa siendo sexualizada es la mujer, por lo que ello constituye una clara expresión de la violencia simbólica. Bajo la justificación de la venta de lencería, su publicidad—incluso aquella que se supone solidaria con las causas feministas— reproduce la pornotopía descrita por Preciado (2010), en la que la mujer “es un agente anónimo de resexualización de la vida cotidiana” (p. 64).

CONCLUSIONES

Las tres campañas publicitarias presentadas en este trabajo se dieron en el territorio mexicano, país que

declaró el período de marzo 2018 a marzo 2019 como el año feminista; esto en relación con la fuerza que adquirió el movimiento a través de protestas sociales y del incremento de la producción de contenidos “feministas”. Sin embargo, frente a ello la artista Lorena Wolffer destacó en una entrevista que concedió a la artista Cerrucha (2020)¹¹ que todo lo sucedido en ese periodo no tuvo un impacto significativo en la vida de las mujeres; de hecho, la violencia por razones de género ha aumentado en México.

Esto puede ser sintomático de una pantalla rosa que, de fondo, no tiene contenidos ni intenciones feministas. La falta de perspectiva de género en medios también resulta obvia en otro de los aspectos que Wolffer destacó: para el Estado, las instituciones y los medios, el tema sólo es relevante durante el 8 de marzo y el 25 de noviembre, mientras que el resto del año “las mujeres no existimos” (Ibid., 2020) porque no hay un compromiso real con las búsquedas del feminismo.

¹¹ Claudia Espinosa trabaja bajo el pseudónimo de Cerrucha reconociendo su labor como obras de artivismo, un neologismo que mezcla los términos de activista y artista. Cerrucha [@Cerrucha]. (05 de agosto 2020). Arte, arma de construcción masiva. Entrevista a Lorena Wolffer [Instagram Feed]. Instagram. Consultado el 06 de agosto de 2020. <https://www.instagram.com/p/CdfQurZF6O1/>.

Desde el inicio, la teoría feminista ha afirmado que el capitalismo no puede ser alinearse con tal movimiento. De hecho, frente al fenómeno de la pantalla rosa en estas tres campañas de publicidad los resultados permitieron encontrar omisión, falta de perspectiva de género y coherencia con la agenda de las mujeres, lo que constituye una carencia de verdaderas acciones que abonen a mejorar la vida de las mujeres y más bien acentúan una jerarquía social desigual que se opone a la agenda feminista interseccional.

Por una parte, la omisión que cometen estas campañas se debe a una falta de transversalización de la perspectiva de género, tanto en las empresas publicitarias como en las compañías. Poseer una auténtica mirada desde este ángulo supondría que durante todo el año se piense en el impacto que tendrán sus productos y campañas de mercadotecnia en la vida de mujeres y hombres. Mientras que la campaña de Nike acertadamente visibiliza a las deportistas, área en la que esto es necesario para decrecer la brecha de género que existe, empresas como H&M o Vicky Form no promueven ninguna agenda de género ni abonan a la visibilización de las mujeres.

Hay entonces una falta de compromiso y, en ese sentido, es destacable que Dior, a diferencia de las empresas fast fashion que comercializaron productos similares, ofrece de forma gratuita una serie de podcasts con grandes personajes del feminismo y del arte feminista como Judy Chicago¹²; sin embargo, hay una contradicción, mientras Chicago ha intervenido productos de la marca y hay una oferta de materiales digitales (dirigidos a un público con conexión a internet y anglo-parlantes) no es compatible un producto que se posiciona en el mercado como exclusivo dentro de un movimiento que pretende ver por todas las mujeres, sin importar la clase social o la etnia.

De las tres campañas aquí analizadas, Vicky Form es la única que no realizó ningún cambio en la identidad de la marca o el tipo de publicidad que hacía al promoverse como feminista; de esta forma, continuó con la estrategia que Preciado describe como pornotopía en la que, ejerciendo violencia simbólica, abonan a la idea de la mujer como un producto sexual. Sin embargo, al año siguiente, dadas

las críticas que recibió la empresa, su publicidad del ocho de marzo no mostró mujeres en lencería, sino los rostros de mujeres acompañadas de frases con las que enfrentan la violencia de género. La empresa hizo público su compromiso con ellas, aunque el resto del año su catálogo continúa reproduciendo un ideal de belleza que excluye la diversidad de etnias y cuerpos que existen en México. Un último punto que destacar es el tema de cómo estas empresas producen y comercializan sus productos.

Anteriormente se mencionó la explotación de poblaciones vulnerables, pero el problema va más allá: todo el proceso tendría que ser sustentable. Recientemente, Naomi Klein y Angela Davies (*Rising Majority*, 2020) sostuvieron una conversación en la que explicaron cómo es que la agenda feminista debe apostar por una forma de vida ecológica pues las mujeres, y otras agrupaciones étnicas vulnerabilizadas, se verán particularmente afectadas por los impactos medioambientales de la producción capitalista. En pocas palabras, no existe la posibilidad de afirmarse como feminista si se está inserto en el mercado capitalista.

La representación y presencia de mujeres fuera de la esfera privada, rompiendo los estereotipos y roles tradicionales de género, es importante para cambiar la realidad cultural. Al final, publicidad como la aquí analizada —y programas de televisión como *Orange is The New Black* (Tannenbaum productora, 2013-2019), accesible en México por medio de la plataforma de streaming Netflix— presenta temas que abonan a la sensibilización sobre diversidad étnica, de cuerpos y de preferencias sexuales, además de contribuir a la desaparición de estereotipos e imposición de estándares cosméticos.

Peñaloza (1996) señala que la segmentación de mercado de grupos considerados como minoritarios —ella refiere en concreto a la comunidad LGBTTIQ+ y latino/as— valida y legitima la existencia de estos grupos; y por ese camino concluye que como consecuencia negativa en muchas campañas se exageran las cualidades estereotípicas de estos grupos (p. 15). En este sentido la crítica feminista implicaría cuestionar directamente la necesidad de someter la identidad a la validación y legitimación a través de medios masivos de comunicación y mercado.

¹² La empresa cuenta con varios podcasts que exponen el posicionamiento político y social de Dior con relación al arte, la cultura y la sociedad. Dior. (2020). [Feminist Art] Judy Chicago on how working with Dior brought a long-planned feminist art project to fruition [Audio en podcast]. Recuperado de: <https://podcasts.dior.com/judy-chicago>



Photo by Mitchell Luo on Unsplash. (2020).

Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/Fa2_XYTBucQ

Es decir, al final ser segmentadas como target no posibilita el reconocimiento de la individualidad de las personas, sino su capacidad de consumo. Las observaciones realizadas a estas campañas no sugieren que fuera positivo mostrar publicidad altamente sexista.

Dentro del sistema-mundo en el que vivimos, tiene consecuencias positivas la nueva representación de las mujeres; no obstante, si se promueve como una campaña feminista, entonces deberá venir acompañada de cambios estructurales que supongan la desestructuración del patriarcado.

El principal interés no debería ser incrementar sus ventas. Resulta relevante distinguir entre los triunfos feministas al ganar espacios en la esfera pública y una

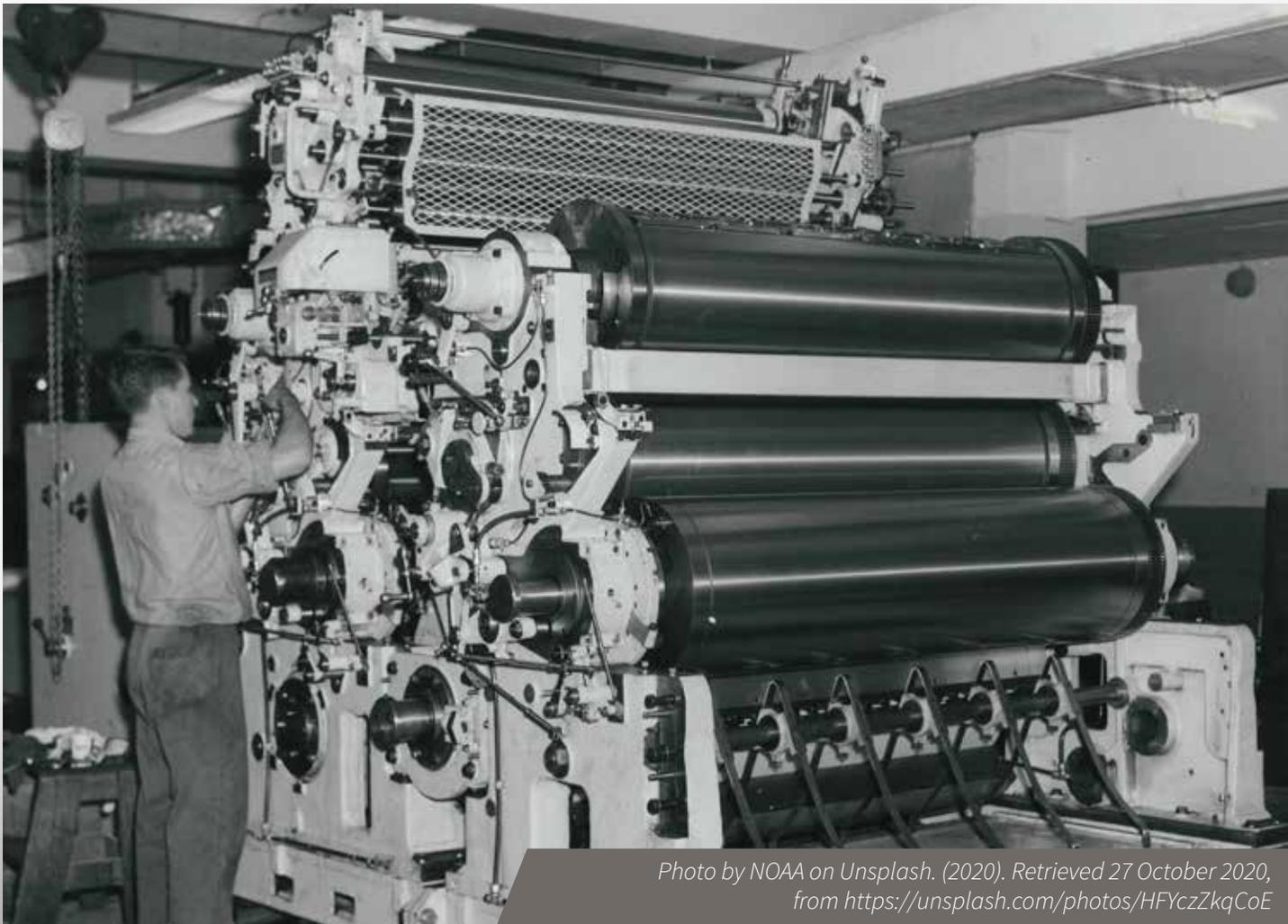
estrategia mercadotécnica. El feminismo no se puede convertir en un argumento de venta porque sería contrario a la identidad del movimiento. La pantalla rosa estará presente cada vez que el fin de una publicidad, cartel u objeto sea capitalista, aunque se pretenda feminista; es decir que si su denotación es esta, pero su connotación responde al mercado, se trata del fenómeno aquí propuesto: la pantalla rosa.

Proponer la pantalla rosa como una categoría de análisis supone que no se trata de un estudio terminado, sino más bien de una invitación para analizar críticamente aquellos contenidos que se posicionan como feministas bajo el supuesto de que se encontrarán otras particularidades dependiendo del contenido difundido y la mirada interseccional a la que se sometan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, B. (2018, 08 de marzo). Camisetas con leyendas feministas de bajo costo. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/de-ultima/camisetas-con-leyendas-feministas-de-bajo-costo>.
- Arruza, C., Bhattacharya, T. y Fraser, N. (2019). *Feminism for the 99%. A Manifesto*. Londres: Verso.
- Anzaldúa, G. (1999) *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*, San Francisco: Aunt Lute Books.
- Banco Mundial. (2019). Tasa de población activa, mujeres (% de la población femenina mayor de 15 años). <https://datos.bancomundial.org/indicador/sl.tlf.cact.fe.zs>.
- Barthes, R. (1977). *Rhetoric of the image en Image-Music-Text*. New York: Hill and Wang.
- Baudrillard, J. (1991). *La Transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Belausteguigoitia, M. (2011). "Hacer y deshacer" el género: reconceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género". *Discurso, Teoría y Análisis*, 21, pp. 111-134. Versión impresa.
- Butler, J. (2018, 26 de noviembre). *Cátedra Prima Julio Cortázar*. Universidad de Guadalajara y Feria Internacional del libro. [Archivo de video]. Facebook. <https://www.facebook.com/udg.mx/videos/1414010562067746/UzpfSTE xMTEyNjAyNTU3MDcyMjpwWSzoxMDQ3Nzg2NTk1NDI2MTk4/>.
- CBS. (2017, 17 de octubre). "More Than 12M 'MeToo' Facebook Posts, Comments, Reactions In 24 Hours" en CBSNews. [Archivo de video] <https://www.cbsnews.com/news/metoo-more-than-12-million-facebook-posts-comments-reactions-24-hours/>
- Cerrucha [@Cerrucha]. (05 de agosto 2020). Arte, arma de construcción masiva. Entrevista a Lorena Wolffer [Instagram Feed]. Instagram. Consultado el 06 de agosto de 2020. <https://www.instagram.com/p/CDfQurzF6O1/>.
- Curtis, K. y Allen, S. (2018). "Target Marget Identification and Data Collection Methods". *Applied Economics*, vol. 01, pp. 1- 4. Versión impresa.
- De Beauvoir, S. (2017). *El Segundo Sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fraser, N. (2018, 14 de octubre). How Feminism became capitalism's handmaiden and how to reclaim it. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/oct/14/feminism-capitalist-handmaiden-neoliberal>.
- Firestone, S. (1972). *Dialectics of Sex*. New York: Bantam Book.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality*. New York: Random House Inc, Vol. 1.
- Geena Davis Institute on Gender in Media. (2019). *The Geena Benchmark Report*. Estados Unidos: Mount Saint Mary's University. [<https://seejane.org/wp-content/uploads/geena-benchmark-report-2007-2017-2-12-19.pdf>].
- Gunew, S. (1990). *Feminist Knowledge: Critique and Construct*. Londres: Routledge.
- hooks, bell. (2014). *Feminism is for Everybody*. New York: Routledge.
- IAB. (01 de julio de 2019). *Juntas Imparables*. Nike. [<https://www.youtube.com/watch?v=leKY6WJRX4g&t=48s>].
- Jones, A. (2014). *Estudio el cuerpo de la artista en Warr, T. (Ed.). El Cuerpo de la artista*. Hong Kong: Phaidon, 16-48 pp.
- Martínez Gutiérrez, A.L. (2018). ¿Para qué sí importa el color de piel en México? *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico/politica/que-si-importa-el-color-piel-en-mexico>.
- Mier y Terán, A., Vázquez, I. y Ziccardi, A. (2012). *Pobreza urbana, segregación residencial y mejoramiento del espacio público en la Ciudad de México*. *Sociologías*, Vol. 14, No. 30, mayo-agosto. doi: 10.1590/S1517-4522201200005.
- Lagarde, Marcela. (2006). "Del femicidio al feminicidio. Proyecto de ley por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México", Seminario Internacional Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, SISMA: Bogotá.
- Lagarde, M. (2012). *Las leyes de violencia de género en México: medidas de prevención y sensibilización*. *Redur*, 10, diciembre, pp. 253-275. https://www.researchgate.net/publication/332363314_Las_leyes_de_violencia_de_genero_en_Mexico_medidas_de_prevencion_y_sensibilizacion/fulltext/5caff8764585156cd7916828/Las-leyes-de-violencia-de-genero-en-Mexico-medidas-de-prevencion-y-sensibilizacion.pdf.
- Lamas, M. (2011). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, Ciudad de México: Taurus. Edición Digital.
- _____. (2015). *¿Mujeres juntas...?*, Ciudad de México: Instituto Nacional de las Mujeres,
- Lamas, M., Araiza Díaz A., González Escalona A. D. (2016). "Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso en canciones de banda", *Ánfora*, 23(41), December, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales, pp. 133-155.
- _____. (2011). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*, Mexico City: Taurus.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Millet, K. (2000). *Sexual Politics*, Chicago: University of Chicago.
- Olufemi, L. (2020). *Feminism Interrupted*. Londres: Pluto Press.
- Peñaloza, L. (1996). "We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping!". *Journal of Homosexuality*, 31:1-2, 9-41, DOI: 10.1300/J082v31n01_02.
- Preciado P. (2010). *Pornotopía: arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la Guerra Fría*. Barcelona: Anagrama.
- Roque Ramírez, H. (2011). *Gay Latino Cultural Citizenship. Predicaments of Identity and Visibility in San Francisco in the 1990s* en Hames-García, M. y Martínez, E. (Eds.). *Gay Latino Studies. A Critical Reader*. Nueva York: Duke University Press, pp. 175 -197.
- Segato, R.L. y Zibechi, R. (2019, 03 de junio). *Conversatorio: La guerra contra las mujeres* [Podcast]. Radio Zapatista. <https://radiozapatista.org/?cat=961>.
- Rising, M. (02 de abril de 2020). *Movement Building in the Time of the Coronavirus Crisis* [Archivo de video]. Facebook. https://www.facebook.com/watch/live/?v=1001191156942525&ref=watch_permalink
- Segato, R. (2010) *Territory, Sovereignty and the crimes of the Second State*.
- The writing on the body of murdered women en Fregoso R. y Bejarano, C. (Ed.) (2010). *Terrorizing Women: feminicidio in the Americas*, Durham: Duke University Press.
- Spivak, G. (1996). *The Spivak Reader*, London: Routledge.
- Spivak, G. (1996). *Subaltern Studies, Deconstructing Historiography* en Donna Landry y Perlas M. (Ed.) *The Spivak Reader*. New York: Routledge.
- Tannenbaum, N.K. (Productora). (2013-2019). *Orange Is The New Black* [Serie de televisión por streaming]. Estados Unidos: Netflix.
- Žižek, S. (2019). #MeToo Movement, Russia Today, January. < https://www.youtube.com/watch?v=ai_UAPaoEW4.

Élites regionales y hegemonía nacional: **prensa literaria del Caribe colombiano (1854 - 1886).** **Preliminares¹**



*Photo by NOAA on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020,
from <https://unsplash.com/photos/HFYczZkqCoE>*

Armando Camacho-Álvarez²
Danilo Mercado-Millán³

RESUMEN

Durante el siglo XIX, la producción cultural de la élite colombiana caribeña partió de un lenguaje regional competitivo, pero con base en un modelo de nación unitario. Su dinámica esencial caribeña, como una “puerta de entrada”, es ocasión para cuestionar el alcance del imaginario bajo el sistema tradicional centro-periferia. El artículo expone algunas reflexiones preliminares en torno al papel de la prensa literaria caribeña, haciendo parte de un proyecto investigativo que indaga el proceso de construcción de “identidad nacional” en los periódicos literarios durante 1854 a 1886, en el que se plantea un análisis histórico del proyecto literario de nación frente a los intereses y expresiones regionales en su literatura.

PALABRAS CLAVE

Élites, hegemonía, Caribe colombiano, prensa literaria.

REGIONAL ELITES AND NATIONAL HEGEMONY: COLOMBIAN CARIBBEAN LITERARY PRESS (1854-1886). PRELIMINARS

ABSTRACT

All along the XIXth Century, the cultural production of the Colombian Caribbean elites had as a basis a competitive regional language based on a unitary nation model. Its essential Caribbean dynamic as a “front door”, brings out the question about the scopes of the national imaginary under the center-periphery traditional system. This paper, as part of an investigation project, presents some preliminary reflections on the subject of the Caribbean and its role into the construction process of the “national identity” in the literary press during 1854 to 1886. In here, we offer a historical analysis of the national literary project against the regional literary interests as well as its idiomatic expressions.

KEYWORDS

Elites, hegemony, Colombian Caribbean, literary press.

ELITES REGIONAIS E HEGEMONIA NACIONAL IMPRESA LITERÁRIA DAS CARAÍBAS COLOMBIANAS (1854 - 1886). PRELIMINAR

RESUMO

Durante o século XIX, a produção cultural da elite das Caraíbas da Colômbia partiu de uma língua regional competitiva, mas baseada num modelo de nação unitária. A sua dinâmica caribenha essencial, como “porta de entrada”, é uma ocasião para questionar o alcance do imaginário sob o sistema tradicional de centro-periferia. O artigo apresenta algumas reflexões preliminares sobre o papel da imprensa literária das Caraíbas, como parte de um projecto de investigação que investiga o processo de construção de uma “identidade nacional” nos jornais literários durante 1854 a 1886, no qual é apresentada uma análise histórica do projecto literário da nação contra interesses e expressões regionais na sua literatura.

PALAVRAS-CHAVE

Elites, hegemonia, caraíbas colombianas, imprensa literária.

LES ÉLITES RÉGIONALES ET L'HÉGÉMONIE NATIONALE PRESSE LITTÉRAIRE DES CARAÏBES COLOMBIENNES (1854 - 1886). PRÉLIMINAIRES

RÉSUMÉ

Au cours du XIXe siècle, la production culturelle de l'élite caribéenne colombienne est partie d'une langue régionale compétitive, mais basée sur un modèle de

¹ El artículo se inscribe en el proyecto de investigación Literatura nacional colombiana 1854 - 1886: una mirada desde la prensa literaria en Bogotá, Medellín y la Costa Caribe, asociado al Grupo de investigación Fray Antón de Montesinos: lenguajes y universos simbólicos, de la Universidad Santo Tomás. Varias de las ideas expuestas aquí fueron presentadas por los autores en el II Congreso internacional “El Caribe en sus literaturas y culturas”, cuyas actas han sido publicadas en internet.

² Magíster en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía, e Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Miembro del grupo de investigación Etnología y Lingüística Amazónicas en la línea Historia y narrativas orales, adscrito al Instituto de Investigaciones Amazónicas (IMANI) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía. Correo: acamach@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6839-7062>

³ Magíster en Investigación literaria e historia del drama de la Universidad de Alcalá de Henares y Comunicador social-periodista de la Universidad Central de Colombia. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y miembro del grupo de investigación Fray Antón de Montesinos (línea de literatura comparada y teoría crítica) de la Universidad Santo Tomás y del grupo PaloSeco (línea de diseño, lenguajes y comunicación) de la Universidad de Investigación y Desarrollo. Correo: djmercado@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8901-5692>

nation unitaire. Sa dynamique caribéenne essentielle, en tant que “porte d’entrée”, est l’occasion de s’interroger sur la portée de l’imaginaire dans le cadre du système traditionnel centre-périphérie. L’article présente quelques réflexions préliminaires sur le rôle de la presse littéraire des Caraïbes, dans le cadre d’un projet de recherche qui étudie le processus de construction d’une “identité nationale” dans les journaux littéraires de 1854 à 1886. Il présente une analyse historique du projet littéraire de la nation par rapport aux intérêts et aux expressions régionales dans sa littérature.

MOTS-CLÉS

Élites, hégémonie, Caraïbes colombiennes, presse littéraire.

I. ÉLITES Y PRENSA LITERARIA

El rol de la prensa en la modernización de las naciones, desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, ha gozado de bastante documentación en la investigación histórica. Y no es para menos: el auge de los periódicos impresos les permitió a las burguesías nacionales, tanto en Europa como en América, configurar un campo simbólico, político y administrativo determinante en la pugna por legitimar su propia versión de modernidad de país. Las élites políticas del siglo XIX en la costa Caribe colombiana, así como en el resto del territorio nacional, evidenciaron rápidamente las bondades del periodismo como instrumento eficaz para divulgar su ideario. De esta manera, después de las campañas de Independencia, y ubicados en grandes extensiones de tierra, la prensa fue el mecanismo por excelencia para hacer política, para “[...] explicar y difundir [...] las mutaciones culturales propias de la modernidad [...] y cambiar los universos mentales, los imaginarios tradicionales, los valores, los comportamientos, los lenguajes” (Uribe y Álvarez, 2002, p. ix).

El modelo de nación se planteó desde la legalidad de su existencia, e igualmente desde la convicción de una emancipación, de una esencia propia; por tanto, la “identidad nacional” se haría efectiva por medio del nuevo orden social. Si bien el periodismo político primó en la escena pública, la prensa literaria también pugnó por un espacio dentro del proceso institucional. Como apunta Carmen Elisa Acosta (2009), en las publicaciones de este carácter, “[...] (l)os editores tuvieron clara la necesidad de señalar las diferencias entre la literatura y la política, aunque el papel social que ejercía la primera estuviera dirigido hacia la última” (p. 32).

Para las élites, la existencia de la nación colombiana sería evidente mientras mayor producción editorial hubiese. Así, la prensa literaria es referente del campo cultural que comienza a oficializarse como representante de “lo nacional”, enfocándose en la literatura como lenguaje eufemístico de aquello considerado como “propio”. La prensa literaria se define con base en los prospectos de sus editores, quienes enfáticamente la declararon su razón de ser, por lo cual en el corpus de esta investigación no se incluyeron los folletines o separatas literarias de periódicos noticiosos o políticos con contenido al respecto.

No obstante, resulta complejo clasificarla, en el sentido estricto de la palabra, principalmente por su carácter misceláneo, pese a que se diferencia claramente por un interés declarado en el uso y difusión de la literatura como sustento de una unidad aún pendiente por saldar. Las continuas disputas políticas y la diacronía o polifonía –acercándonos levemente a Cornejo Polar (1988)– entre los poderes locales y el Estado centralista, condicionaron la disposición de un lenguaje literario que, al llamar la atención sobre lo original y distintivo, tipificó las gentes en tanto “adheridas” a un territorio; es decir, al agrandar la imagen de aquello que abarcaba la nación, asentó los modos de ser y los clasificó según valores elitistas.

Con este trabajo reflexionamos sobre el papel que desempeñó la literatura regional frente al gran discurso del parnaso nacional entre los años de 1854 a 1886. Iniciamos con la lectura de las publicaciones literarias en la costa Caribe, las cuales no estaban concentradas en una única plaza. Como lo hemos mencionado en otros lugares, Cartagena es una de las ciudades que presenta mayor cantidad de publicaciones, “[...] pero los textos de análisis se encuentran repartidos a lo largo y ancho de la región caribeña, desde Riohacha hasta Panamá, lo que da cuenta de una preocupación regional por la cultura y el acervo literario” (Camacho-Álvarez, Mercado-Millán y Sánchez-Guerra, 2015, p. 128).

Es importante señalar la condición especial que tiene Panamá dentro de lo que llamamos región Caribe colombiana en el siglo XIX. Debido a que el federalismo fue la organización política que prevaleció durante la mitad de dicho siglo, por cuenta de las reformas del Olimpo Radical (1863-1886), al hoy país centroamericano lo visualizamos como un Estado y, en cuanto tal, un territorio que posee costa en el Caribe colombiano. El hecho de que en la actualidad su ciudad capital sea

en el Pacífico no deslegitima esa posición; al contrario, debido a su posterior separación de Colombia en los albores del siglo XX, esa costa puede ser una puerta de acceso a la historia que se compartió entonces.

El trabajo de Uribe y Álvarez (2002) fue esencial en el comienzo de la búsqueda documental, para luego llevar a cabo el rastreo en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Colombia y en la Biblioteca Luis Ángel Arango. Sin embargo, en este ejercicio de memoria es inevitable enfrentarse con el problema de la recolección de fuentes, las cuales, por efectos del tiempo, se han extraviado o presentan en su materialidad algún tipo de deterioro (Bedoya, 2012).

El periodo elegido ofrece un escenario político decisivo para el establecimiento del bipartidismo, especialmente alentado por las reformas liberales de José Hilario López con el comienzo de su presidencia en 1849 y de la revolución artesano-militar ocurrida en 1854. La bandera liberal de las libertades individuales promovió el cambio económico, amenazando el trabajo del artesanado y provocando el golpe de Estado liderado por el general José María Melo. Lo que siguió a esta efímera dictadura fue una respuesta militar, cuyo ingrediente particular fue la unión de conservadores y liberales en “defensa de la legalidad”, tal como afirma Tirado Mejía (1995) al mencionar “[...] el inicio de una práctica reiterada de Frente Nacional expresada en la unión de oligarquías liberales y conservadoras contra las acciones populares” (p. 119).

Una reforma constitucional en 1857 sienta las bases del federalismo radical que consagró más adelante la Constitución de Rionegro (1863), y que daría a la nación el nombre de Estados Unidos de Colombia. Esta época, de una marcada hegemonía liberal que se extenderá hasta 1886, conlleva una enorme agitación política y numerosos levantamientos regionales que desembocaron, con mayor o menor intensidad, en cruentas guerras civiles. A inicios de la década de 1880, el movimiento de La Regeneración pregonó un “llamado al orden” y a partir de 1886 consagró de nuevo el centralismo y la directriz de la moral católica dentro del orden estatal.

II. LA CONDICIÓN CARIBEÑA.

Sabemos que al hablar de “producción literaria colombiana” se cometen imprecisiones insoslayables. Puede parecer superfluo, pero decir “Colombia” o “colombiano” en el siglo XIX significó una cosa bien distinta a la imagen que actualmente surge. Así las

cosas, hablamos de “literatura colombiana” por cuestiones prácticas, pero en realidad la denominación que colmaba la época era la de “literatura granadina”. Colombia fue la “gran república” fallida de Bolívar, y la Nueva Granada era apenas la región resultante de su división en tres partes, siendo Venezuela y Ecuador las otras dos.

En 1854 este territorio se llamó República de Nueva Granada; en 1858 pasó a denominarse Confederación Granadina; y en 1863 fue nombrada como Estados Unidos de Colombia. Aunque tales cambios de nombre puedan resultar caprichosos –meramente políticos o administrativos–, en el afán por construir una identidad nacional duradera y palpable, lo efímero de aquello que “se nombra” puede ser signo de una disparidad mucho más saturada y profunda que sólo la disputa bipartidista entre federalistas y centralistas.

En la región Caribe, como lo ha mostrado (Bell, 1987), también se presentó la disputa activa y belicista por los dos modelos organizativos territoriales. Al ser una región fronteriza, y debido a su condición de puerto de entrada –donde se ejercía el intercambio de bienes e ideas–, las condiciones viales en la época la convirtieron en una suerte de filtro o embudo nacional. Llegar a Bogotá desde la costa resultaba ser toda una odisea. Si Bogotá fue el epicentro de fidelización de un ideal de vida “civilizado”, este imaginario se alimentó de quién y de qué entró por el Caribe, animándonos a indagar sobre los intersticios que se formaron en los largos y tortuosos trayectos hacia el interior del país.

En los estudios históricos sobre esta región colombiana es común encontrar dos tendencias: por un lado, la historia económica y social; y por otro, la historia migratoria. La primera toma como guía los planteamientos de Fernand Braudel (1984), quien trajo a la historia el uso de las fuentes cuantitativas, siendo Germán Colmenares (1973) uno de los autores más prolíficos para el país. La segunda también asume muchos de los métodos cuantitativos, aunque hace un giro hacia el análisis de la mezcla cultural entre “lo extranjero” y “lo local”, cuyos límites pueden difuminarse o acentuarse en diversas expresiones y representaciones de cada mundo social.

No cabe duda de que el atractivo por las obras caribeñas colombianas se multiplicó a partir de la aparición de figuras prominentes, entre las que descuella García Márquez; y es a este interés al que deseamos contribuir, visualizando y leyendo al Caribe como parte integral y a la vez diferencial del país.



Tayrona National Park, Santa Marta, Magdalena, Colombia
 Photo by Miguel Castellanos on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020,
 from <https://unsplash.com/photos/07dT5nfQAFQ>

III. JÓVENES Y LITERATURA REGIONAL

Una de las tendencias más destacadas fue considerar a la literatura –o el intento de mantener publicaciones literarias–, como el cauce para el desarrollo de la civilización en concordancia con la dicotomía civilización/barbarie, imaginario decimonónico de “la nación contra la colonia”. Por su parte, el regionalismo granadino tenía sus raíces en la organización federal de la República, acentuada durante los gobiernos liberales de José Hilario López (1849-1853) y el posterior Olimpo Radical (1863-1886). Así, lo civilizado fue argumento de un lenguaje competitivo en el que los Estados se comparaban unos a otros no sólo en materia económica, sino también cultural. Al respecto, se leía en el Eco Juvenil de Panamá durante julio de 1876 lo siguiente:

La voluntad, señores, es la que nos falta para ponernos a la altura de Antioquia, Bolívar, Cundinamarca i varios otros Estados; Panamá, ya he dicho, no tiene por qué quedarse atrás, porque él está llamado a ser el principal Estado de nuestra República; tanto por su posición

topográfica, cuanto por su comercio i por muchas otras cosas. I nosotros, que componemos la juventud istmeña, debemos ponernos en guardia, para rechazar los inconvenientes que se presenten, i poder ser útiles en el porvenir. (Invitación para la formación de una Sociedad Colectiva, p. 2)⁴

En su condición de Estados libres, cada uno debía dirigirse independientemente por el camino de la civilización. Los progresos materiales e industriales eran cruciales, la construcción de mercados públicos, vías férreas, “[...] el acueducto, los telégrafos, teléfonos fábricas de aceite, jabón y otras” (El país progresa, 1882, p. 2). No obstante, el desarrollo intelectual recibió igual importancia, pues fue el medio para demostrar que se podían consolidar las costumbres propias de una “nación civilizada”. Y los jóvenes, viéndose a sí mismos como la “segunda generación” tras la independencia, fueron los llamados a impulsar tal progreso. Por esa razón, gran parte de los periódicos estudiados tienen una fuerte tendencia a realizar exhortaciones a aquellos, tanto desde el punto de vista cultural, como desde el

⁴ En las citas de las fuentes primarias se mantiene la ortografía original.

moral y político. De hecho, muchos periódicos fueron producto de las llamadas “sociedades literarias”, muchas de ellas conformadas por jóvenes entusiastas de las causas políticas y literarias.

En el periódico panameño El Cachifo (1875a) –cuyo nombre alude mocedad–, se criticaba a los “enemigos del adelanto de la juventud” (Remitidos, p. 3). Así mismo, la publicación La Aurora estaba dedicada a la “juventud cartajenera” [sic] y en general estaba “[a] disposición de la juventud de toda la República” (Portada, 1869). Por tanto, la vinculación de los jóvenes a “las bellas letras” significó el impulso de un cierto ánimo asociativo –claramente distintivo de una clase social–, contrario a un escenario político fuertemente dividido. A “un grupo social especializado” en ciernes, poder contar con vecinos cercanos o distantes les permitía, por un lado, formar parte de un espacio o lugar concreto, diferenciarse de los otros y, por otro, entablar relaciones culturales, comerciales, sociales y políticas; en suma, tener acceso al poder. Esta “clase rectora-letrada” dispuso para ello todo tipo de impresos y periódicos, práctica que se aprendería desde tiempos de la colonia, como recuerda Ángel Rama (2008):

En el centro de toda ciudad, según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una ciudad letrada que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma estaban estrechamente asociados a las funciones del poder. (p. 32)

Es así como se infería que, mientras esa asociación se encaminase hacia acciones “nobles”, podía exaltarse dentro de la categoría de lo ilustrado, en contraposición a la reunión de “gentes ignorantes” que no dominaban sus pasiones bárbaras. Por ende, la juventud “civilizada” fue ejemplo y, además, único actor de las prácticas llevadas a cabo para “dejar de ser bárbaros”. Así lo expresaba Salvador Camacho Roldán (1923):

[...] según mi impresión personal no son dañinas todas las consecuencias de las sociedades políticas; el peligro en ella consiste en la ignorancia de los que las componen, que por esta causa pueden ser fácilmente extraviados a sentimientos coléricos y antisociales, pues es sabido que la cólera y la desconfianza o la suspicacia son las tendencias

generales de los espíritus incultos, así como el dominio sobre las pasiones la primera muestra de lo que se llama civilización. (p. 83)

El uso de patrimonio privado para generar transformaciones en los espacios y modos de ser de la nación fue el capital simbólico de los jóvenes de esa época. De ahí el continuo llamado de apoyo que hacían las publicaciones literarias, el cual sería muestra del “correcto gusto literario” en pro del bien común. Pese a ello, también es recurrente leer quejas contra la ineptitud e inactividad de aquellos pertenecientes a “lo más florido de nuestra sociedad”, y las repercusiones que ello tenía en el desarrollo de la nación. Una de tales demandas puede leerse en El Cachifo (1875), en donde se manifiesta que

Un pueblo indiferente a sí mismo está próximo a la esclavitud. El pueblo peninsular [España] es víctima de esa dolencia, luego su desmembramiento no tarda en ser una realidad. El camino está trazado por sus hijos, sí, por sus hijos que tienen por padre la inacción, al indiferentismo culpable, mas que culpable, criminal. (La España, p. 3)

Por su parte, el Eco Juvenil de Panamá, que publicaba en 1876 los pormenores de la denominada “Juventud Unida”, fue utilizado para difundir sus actividades, publicando desde las actas de sus reuniones hasta los movimientos de tesorería. Esto evidencia la función de la prensa literaria como órgano articulador de unas prácticas compartidas y dirigidas bajo parámetros consensuados, dignos de ser expuestos públicamente. Además, la literatura fue una suerte de vía de acceso a otras actividades culturales e intelectuales, ya que un periódico literario no sólo se dedicaba a la publicación de textos de este tipo, sino que disertaba también sobre educación, música, teatro, historia y, por supuesto, acerca de asuntos políticos.

Las bellas letras se emparentaban con todo aquello que se consideraba “culto” y “civilizado”, potestad de quienes se endilgaban esa labor ilustradora, asumida con cierto tono heroico, muy propio del romanticismo. Al respecto, se lee en La Inspiración que “[...] a pesar de sus gastos no remunerados y de lo árduo que se hace en este país la redacción de una hoja cualquiera, no [se ha] omitido esfuerzo alguno por seguir con nuestro ensayo literario” (1882, p. 1). Nótese que la designación de su labor periodística de esta manera, indica que bien entrado el siglo XIX aún se consideraba inexistente una suerte de “verdadera literatura nacional”.

Ya desde antes el periódico El Estudio (1879) también había asumido esta creencia. En una de sus páginas manifestaba: “[...] hemos podido al fin llevar a efecto la publicación de un periódico literario, que sirva de sano abrevadero a toda inteligencia que quiera ensayar sus fuerzas o derramar su luz sobre los horizontes sin límites del universo intelectual” (Prospecto, p. 1). Asimismo, años atrás El Cachifo (1985b) decía que “la carrera de las letras, porque abrigáis las simpatías que abriga mi alma, es, sin duda alguna, la que presenta más dificultades” (Remitidos, p. 3).

El estandarte de la civilización era de orden nacional, pero las expresiones ilustradas competían por adquirir su hegemonía, y es sobre todo en la asimilación territorial regional, como frente de batalla política, donde resaltó este conflicto. En 1861, por ejemplo, el periódico El Manzanares mostró una diferenciación clara de la costa al pintar el panorama del alzamiento del general Tomás Cipriano de Mosquera. El payanés se había rebelado contra el gobierno central en 1860, con el propósito de impulsar medidas de corte liberal e imponer definitivamente el federalismo, lo que derivó en la imposición de la Constitución de Rionegro. Según el mencionado periódico samario, los Estados de Bolívar y Magdalena apoyaban al general, mientras que el conservador Julio Arboleda era secundado por los guajiros y panameños, “traidores” aliados de Bogotá, quienes querían “Someter la costa al dominio del tirano” (La revolución Vieco-Miramón. Sus consecuencias, p. 2).

El sustantivo “la costa”, utilizado como sujeto/territorio en peligro de ser sometido, revela un germen de conciencia de desigualdad frente a quienes intentaban centralizar las decisiones de poder en la nación. Sin embargo, habría que preguntarse si esto puede ligarse con la creencia de una literatura nacional inexistente. Los mecanismos de control que ejercía el centralismo no sólo provenían de las presiones y amenazas belicistas. La prensa literaria, de hecho, actuaba como precursor de un lenguaje simbólico y a veces desconocido, pero legitimado por ser escrito, a través del cual se contradecían las “imágenes nacionales” unitarias; por ejemplo, la exaltación de paisajes naturales propios como la Sierra Nevada,

en contraposición al Tequendama capitalino, como puede leerse en La Inspiración (1881):

Mira cuán bella se destaca la Sierra Nevada en el azulado firmamento, cual atrevida almena de los Andes. No hay nube en el inmenso espacio, ni la más lijera bruma, que nos impida admirar su grandioso espectáculo... nosotros nos considerámos felices distinguiendo apenas el perfil de su cara, percibiendo el contorno de su cabeza casi confundido con los delajes de nácar y topacio que lucía el cielo, y pudimos decir, henchido de gozo el pecho. ¡Salve gigantesco centinela! (Sonambulismo, p. 2)

IV. CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto decimonónico de nación, liderado por las élites políticas e intelectuales colombianas, se enmarcó en un proceso que buscó reformar las estructuras sociales y conductuales. Su principal herramienta en el ámbito público fue la prensa, y la literatura fue considerada el instrumento más eficaz de propagación de la “civilización”. En este sentido, toda creación literaria tuvo un marcado sentido instrumental como órgano demostrativo y competitivo, a la vez que con intenciones de universalidad y coherencia.

La “domesticación de la barbarie”, como la llamará González-Stephan (1994), fue una de las prioridades del proyecto patrio y sus letras, en consecuencia, la manifestación cultural propia de la “verdadera” nación, producto de unos pocos llamados a civilizar. Parece connatural al país silenciar las cosmovisiones y manifestaciones populares que se consideran “bárbaras”, pero queda aún pendiente socavar las sombras que cada región proyectó sobre las representaciones de los demás territorios del país.

Valga mencionar también, en este orden de ideas, que el presente trabajo es el preliminar de un proyecto académico cuyo aliciente es la idea de que el canon literario colombiano no debe estar presto solamente a “ensancharse”, sino también a reconocer su estrechez y, con ello, dar luz a estudios más complejos que interroguen los imaginarios y no que los refuercen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

El país progresa. (1 de febrero de 1882). La inspiración. Barranquilla, (13).

Invitación para la formación de una Sociedad Colectiva. (20 de julio de 1876). Eco Juvenil. Panamá, (1).

La España. (14 de febrero de 1875). El Cachifo. Panamá, (6).

La revolución Vieco-Miramon. Sus consecuencias. (4 de diciembre de 1861). El Manzanares. Estado soberano del Magdalena, (3).

Portada. (1881). La Aurora. Cartagena.

Prospecto. (1 de febrero de 1879). El Estudio, (1).

Remitidos. (19 de enero de 1875a). El Cachifo. Panamá, (2).

Remitidos. (31 de enero de 1875b). El Cachifo. Panamá, (4).

Sonambulismo. (1 de diciembre de 1881). La Inspiración. Barranquilla, (9).

Fuentes secundarias

Acosta, C. E. (2009). Lectura y Nación: novela

por entregas en Colombia, 1840 – 1880. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.

Bedoya, G. (24 de 01 de 2012). La prensa como objeto de investigación para un estudio histórico de la literatura colombiana. Balance historiográfico y establecimiento del corpus. Estudios de Literatura Colombiana(28), 89-109.

Bell Lemus, G. (1987). Una temprana argumentación a favor del federalismo en la Costa Caribe de la Nueva Granada: A propósito de una carta del General Juan José Nieto al General Francisco de Paula Santander. Huellas. 19-22.

Braudel, Fernand (1984). Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV – XVIII. Madrid, España: Alianza.

Camacho-Álvarez, A., Mercado-Millán, D. y Sánchez-Guerra, L. (2015). Literatura nacional colombiana (1854 – 1886): una mirada desde la prensa literaria de la costa caribe. Actas del II congreso internacional El Caribe en sus literaturas y culturas - 8, 9 y 10 de abril de 2015, 128-133.

Camacho Roldán, S. (1923). Memorias de Salvador Camacho Roldán. Colombia: Bedout.

Colmenares, G. (1973). Historia económica y social de Colombia, 1537-1719. Cali: Universidad del Valle.

Cornejo Polar, A. (1988) Sistemas y sujetos en la historia literaria latinoamericana. Algunas hipótesis. Casa de las Américas, 29(171).

González-Stephan, B. (1994). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. Revista Iberoamericana (166-167), 109-124.

Rama, Á. (2008). La ciudad letrada. Montevideo: Arca.

Tirado Mejía, Á. (1995). Colombia: siglo y medio de bipartidismo en Melo, J. O. (Coord.). Colombia hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 103-178 pp.

Uribe, M. T. y Álvarez, J. M. (2002). Cien años de prensa en Colombia, 1840 – 1940. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

Vanegas Beltrán, M. (2013). Elementos para identificar el Caribe colombiano como una región histórica. Cuadernos del Caribe, 95 - 105 pp.

¿Sobre qué vamos
a escribir ahora que
ya no hay guerra?

Memoria y olvido en Héctor Abad Faciolince



*Photo by juan pablo rodriguez on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/7f_gsUxmiOQ*

Rodolfo A. Cabrales Vega¹

¿A qué parte del alma pertenece la memoria? Es evidente que es a esta parte que tiene que ver con la imaginación. Y las cosas que, en sí mismas, son objeto de la memoria, son todas las que tienen que ver con la imaginación, y lo son accidentalmente todas aquellas que no existen en esta facultad

Aristóteles - Parva Naturalia § 450a.

RESUMEN

A partir de una descripción del discurso oficial sobre el continuum memoria/olvido y su rol en la reconstitución del pasado, en el presente ensayo se repasa brevemente el papel de la literatura colombiana desde el periodo conocido como La Violencia hasta la actualidad. De esta manera, son destacados los textos literarios posteriores al pacto del Frente Nacional, algunos contemporáneos, y se analizan ciertos apartes de las novelas *El olvido que seremos* (2006) y *Traiciones de la memoria* (2009) del escritor Héctor Abad Faciolince. Finalmente, en lo que refiere a esta nueva etapa histórica conocida como “posconflicto”, se propone una estética de la memoria como vía alterna de comprensión de la violencia en Colombia, partiendo del reconocimiento de la vulnerabilidad que ella posee, así como de la capacidad restitutiva que tiene el olvido.

PALABRAS CLAVE

Violencia, memoria, olvido, literatura colombiana.

WHAT ARE WE GOING TO WRITE ABOUT NOW THAT THERE IS NO WAR? MEMORY AND OBLIVION IN HECTOR ABAD FACIOLINCE'S WORK

SUMMARY

Based on the description of the official speech in regards to the memory/oblivion continuum concepts and their role in the re-constitution of the past, this

paper reviews the part played by the Colombian literature since the period known as The Violence (La Violencia) to present times. It highlights the literary texts created after the Pact of the National Front (Frente Nacional) together with some contemporary ones and it analyzes some excerpts of the novels “Forgotten we’ll be” (El olvido que seremos, 2006) and “Traisons of memory” (Traiciones de la memoria, 2009) by the Colombian writer Héctor Abad Faciolince. Finally, concerning this new historical phase known as “post-conflict”, and based on the acknowledgement of the vulnerability of the memory and the restitutive capacity of the oblivion, this paper proposes an aesthetic of memory as an alternative way to comprehend the Colombian violence.

KEYWORDS

Violence, memory, oblivion, Colombian Literature.

SOBRE O QUE VAMOS ESCREVER AGORA QUE NÃO HÁ MAIS GUERRA? MEMÓRIA E OBLIVION EM HECTOR ABAD FACIOLINCE

RESUMO

*Este artigo analisa o contínuo de memória/esquecimento, e seu papel na reconstituição do passado. Inicialmente, inquirir o papel da literatura colombiana do período conhecido como La Violencia até o presente. Desta maneira, destaca os discursos literários após o pacto da Frente Nacional, alguns contemporâneos, e aqueles que são delineados no palco conhecido como pós-conflito. Em seguida, ele analisa algumas seções das obras *El olvido que seremos* (2006) e *Traiciones de la memoria* (2009) do escritor Héctor Abad Faciolince. Finalmente, propõe uma estética da memória, como forma alternativa de compreender a violência na Colômbia, com base no reconhecimento da vulnerabilidade daquela e da capacidade de ressalva do esquecimento.*

PALAVRAS CHAVE

Violência, memória, esquecendo, Literatura Colombiana

¹ Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Pereira. Médico especialista en Cirugía General. Magister en Literatura. Doctor en Ciencias de la Educación y candidato a Doctor en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Líder del grupo de Investigación en Ciencias Quirúrgicas, clasificación B de Colciencias. Lidera la línea de Investigación de Educación y Salud. Correo electrónico: rocabral@utp.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5022-0800>

SUR QUOI ALLONS-NOUS ÉCRIRE MAINTENANT QU'IL N'Y A PLUS DE GUERRE ? LA MÉMOIRE ET L'OUBLI CHEZ HECTOR ABAD FACIOLINCE

RÉSUMÉ

À partir d'une description du discours officiel sur le continuum mémoire/oubli et de son rôle dans la reconstitution du passé, cet essai passe brièvement en revue le rôle de la littérature colombienne depuis la période connue sous le nom de La Violencia jusqu'à nos jours. Ainsi, les textes littéraires qui ont suivi le pacte du Front national, dont certains sont contemporains, sont mis en évidence, et certaines parties des romans El olvido que seremos (2006) et Traiciones de la memoria (2009) de l'écrivain Héctor Abad Faciolince sont analysées. Enfin, en ce qui concerne cette nouvelle étape historique connue sous le nom de "post-conflit", une esthétique de la mémoire est proposée comme une autre façon de comprendre la violence en Colombie, fondée sur la reconnaissance de la vulnérabilité qu'elle possède, ainsi que sur la capacité de restitution que l'oubli possède.

MOTS CLÉS

Violence, mémoire, oubli, littérature colombienne.

INTRODUCCIÓN

Pasadas más de seis décadas de violencias prolongadas a lo largo y ancho del territorio nacional, el celebrado Acuerdo de Paz entre el Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), emerge como una posible solución pacífica a uno de los conflictos más agresivos de la historia reciente del país. De su implementación se espera que la verdad, la justicia y la reparación, sean principios esenciales que garanticen la inteligibilidad de esa violencia, el respeto de los derechos de las víctimas y la reconciliación de la nación. Así, la memoria y su relación con la historia están presentes en la agenda colombiana, pues de ella se deriva una sensación de justicia frente a los hechos ocurridos en el pasado y el compromiso de no repetición en el futuro.

Bajo la categoría de "posconflicto", el debate oscila entre una posición que busca reconstruir lo acontecido, realizar el duelo, afrontarlo y superarlo, y aquella que promueve estrategias para olvidar, hacer borrón y cuenta nueva, como un camino seguro a la reconciliación. En el primer caso, se afirma que la restitución de la memoria² es un factor clave en la identificación de las raíces del conflicto pues crea conciencia sobre la realidad del mismo, se asocia con un reconocimiento del derecho a la verdad, una eventual sanción de los responsables y una transición hacia la convivencia pacífica.

Pero, ¿quién y bajo qué criterios decide lo que debe recordarse? Es evidente que no existe un principio común, democráticamente estructurado, que dé cuenta de todas las visiones de mundo confrontadas. Se apela, entonces, a la rememoración colectiva que recoge, sin confundirlas, las memorias individuales de los sujetos que conforman el grupo. Supeditado a esta tesis, el Estado conforma una Comisión de la Verdad que debe seleccionar, interpretar y construir sentido frente a unos acontecimientos que se traen del pasado. Tal ente se vale de la historia y de la posibilidad de trabajar científicamente con evidencias fácticas y verificables, para reelaborar una realidad basada en la suma de los relatos de víctimas y victimarios, que descifren las razones, circunstancias, contexto y estructura social que dieron lugar al conflicto.

Sin embargo, pese a su pretendida objetividad, las críticas a esta mirada descreen de la implicación "memoria, entonces, verdad". Por lo general, el proceso responde a unos intereses de tipo jurídico-político en los que esta última, como fin, pierde relevancia (Fuentes y Cote, 2004, p. 15). Al final, el relato construido no es una verdad, entendida como la coincidencia entre lo narrado y lo objetivo de unos hechos; es, más bien, una versión limitada que se legitima en la medida en que es incluyente y permite a la sociedad enfrentarse de mejor manera con su pasado. Así, el Estado ayuda a definir lo que será recordado y también lo que ha de ser olvidado. Cabe preguntarse entonces, con respecto a la narrativa oficial y su discurso sobre la historia, si la verdad estructurada en lo literario no es acaso una postura

² ara la definición de los términos "memoria", "recuerdo" y "rememoración", acudo al criterio de Paul Ricoeur quien toma "[...] el recuerdo como cierta clase de imagen, y la rememoración como una empresa de búsqueda coronada o no por el reconocimiento" (Ricoeur, 2004, p. 165).

Oscar González Molina (2004) detalla de mejor manera lo que me interesa resaltar de los conceptos de Ricoeur: La memoria es el espacio –interior o exterior, colectivo o privado– en el que se construye de manera amplia el pasado, donde se reúnen todas las imágenes, voces, sentimientos y pensamiento que podemos evocar de tiempos vividos. El recuerdo son las circunstancias, imágenes, paisajes, etc., que componen la memoria, y que se recuperan como estados definidos del pasado. Por último, la rememoración consiste en la empresa evocativa que ejercemos para rescatar recuerdos del olvido y luego instalarlos en el amplio espacio de la memoria, es decir es el proceso activo y propositivo mediante el cual se desatan imágenes, sonidos, pensamientos, sentimientos, etc., de las fuerzas del olvido y las configuramos y ubicamos como recuerdos en la memoria privada, común o social. (p.6)

igualmente arbitraria y relativa a aquella determinada por el Estado. Pero también cabe interrogar, cuál podría ser su papel en el nuevo escenario del posconflicto y cómo la interpretan con perspectiva histórica los textos literarios, cuyos universos de ficción construyen también referentes ligados al ayer. A resolver estos cuestionamientos se destinarán las siguientes páginas.

DE LA MEMORIA AL OLVIDO

Esta época estará caracterizada por la reflexión sobre los ejercicios de la memoria y el olvido³. El conocimiento científico y la creación literaria los han convertido en temas fundamentales de sus disquisiciones. Aunque no cabe duda de que la actividad memorística individual existe, ahora sabemos que a esa aventura personal le es imposible situarse fuera del punto de referencia de los marcos sociales y de la experiencia colectiva. Contra la inminente amenaza de la desmemoria, que actúa como una fuerza capaz de silenciar los reclamos del pasado, ella queda como un recurso necesario para identificar las secuelas del conflicto (Latorre et al., 2012, p. 12). Memoria y olvido vienen a ser, pues, conceptos que se entrelazan en una relación compleja, imposible de esclarecer con exactitud (Calveiro, 2006, p. 377; Halbwachs, 2004, p. 120).

Para Ricoeur (2004), por ejemplo, uno es un complemento de la otra, puesto que se modelan mutuamente, como la palabra al silencio, el espacio en blanco al texto o la figura al fondo (p. 531). Por su parte, Todorov (2000) advierte que “[...] la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos” (p. 18). Por lo tanto, la primera no es negación del segundo, sino el rescate de imágenes únicas que corren el riesgo de perderse para siempre (Rabotnikof, 2008, p. 110). No está determinada por la capacidad de almacenaje de datos o información, sino por su jerarquización sobre lo que debe ser recordado y lo que debe ser olvidado; porque no recordamos “todo” sino sólo lo pertinente, lo que conviene.

De acuerdo con lo anterior, se colige que existen dos tipos de ejercicios memorísticos. Por un lado, aquel que procura una lectura literal, rigurosa y exhaustiva —cuya búsqueda es extender las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia—; y, por otro, el de la lectura ejemplar, en la que se utiliza el pasado en relación con el presente con el fin de superar el trauma sucedido (Todorov, 2000, p. 45). En el primer caso, la escritura se concibe como el respaldo perfecto del recordar; se recurre desde el diario personal o la libreta de apuntes, hasta los archivos institucionales y los textos oficiales.

La memoria colectiva, en su afán de reconstitución de lo real, incorpora las narrativas de las víctimas de la violencia al gran relato de nación y, con ello, genera mecanismos de reparación y trascendencia de lo acontecido. Sin embargo, como se afirmó antes, en estos casos la verdad no es entendida como la coincidencia entre aquellos testimonios y la objetividad de unos hechos.

Es, más bien, una versión limitada que se legitima en la medida en que sea incluyente y permita a la sociedad enfrentarse de mejor manera con su pasado. Ricardo Piglia (2001) sugiere, con respecto a la pugna política argentina, que existe un circuito personal —privado— de la narración y una voz pública, un movimiento social, de lo narrado (p. 55). El Estado centraliza esas historias, las cuenta y procura que otras sean sacadas de escena.

La importancia de olvidar en la constitución del Estado, la describe de manera ejemplar Benedict Anderson (2007) en su libro *Imagined Communities*. A partir de la lectura de tomadas de la conferencia *Qu'est-ce qu'une nation?* (1882)⁴, el irlandés adjudica un papel preponderante a la omisión de los hechos de guerra ocurridos en el pasado como una forma de cohesionar a la nación. La frase “Or, l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun et aussi que tous aient oublié bien des choses”⁵ (p. 277); representa el poder de un estado de manipular los acontecimientos, como sucesos que la nación debe recordar pero sólo para compartir el hecho de haberlos olvidado.

³ “Desde los pioneros trabajos de Bergson y su transfiguración literaria realizada por Proust, la memoria ha encontrado en los objetos una materia resistente al paso del tiempo, pero incapaz de recordar por sí misma”. (Benjamin, 2017, p. 231). Para el caso que nos ocupa, el acceso a la memoria involuntaria y, con ella, a un universo narrativo clave para comprender las transformaciones de los conceptos sobre la memoria y el olvido durante el siglo.

⁴ Conferencia dictada por Ernest Renan en la Universidad de la Sorbona, la cual, cinco años más tarde, haría parte de la serie *Discours et conférences*.

⁵ “Así, la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas”.

La apelación a olvidar como un mecanismo de cohesión nacional, ha formado parte del discurso oficial de la violencia en Colombia. Se dice que, si no se olvida lo acontecido, el recuerdo de éste podría desencadenar nuevamente odios y retaliaciones que reeditarían las causas del conflicto. Equivale, bajo esta mirada, a la construcción de una sociedad a partir de la ignorancia deliberada de su historia. Al respecto, Gutiérrez (2012) retoma apartes del discurso de la época publicados en prensa:

Hurgar ‘las oscuras raíces’ y buscar ‘tendenciosamente orígenes y responsabilidades’ es ‘una manera de envenenarnos y mantenernos en estado de prevención y de cólera’. La reminiscencia de los rencores y resentimientos solo conduce al caos y ‘al estímulo oscuro de las pasiones’ y así es imposible moralmente rehacer a la nación (El Tiempo, 1959, 7 de febrero, Editorial) (p. 18).

De todo esto se concluye que la historia sobre la violencia en Colombia es un discurso más, cuya búsqueda del restablecimiento integral del pasado solapa la selección forzosa y la marginación, ya que la idea de una narración exhaustiva es performativamente irrealizable. Si no es posible acordarse de todo, tampoco es posible contarlo todo. Lo relatado entrafna una dimensión selectiva, y

es allí donde aparece el olvido, en razón a la tendencia natural a escamotear los antecedentes más traumáticos y su efecto deletéreo sobre la conciencia. Siempre se podrá contar de otro modo, cambiar el ángulo de focalización, suprimir o enfatizar, refigurar a los protagonistas, alejarse de la realidad y, en suma, hacer ficción.

Para Ricoeur (2003, p. 39), los relatos histórico y de ficción se acercan porque ambos recurren a una narrativa —a una forma de construcción poética— para dar cuenta de los acontecimientos que pretenden describir. A través de esa narración se remodela la experiencia del tiempo subjetivo y el tiempo universal, saldando así la pretensión del texto histórico de servir de puente entre ambos para poder explicar el pasado.

DE LA NOVELA DE LA VIOLENCIA A LA NOVELA DEL POSCONFLICTO

Acerca de la historia colombiana de mediados del siglo XX se ha escrito mucho. Quizá, la denominación de este periodo de horror como “la Violencia”, sea el resultado del informe de la “Comisión Investigadora de las Causas Actuales de la Violencia”, instaurada por la Junta Militar,

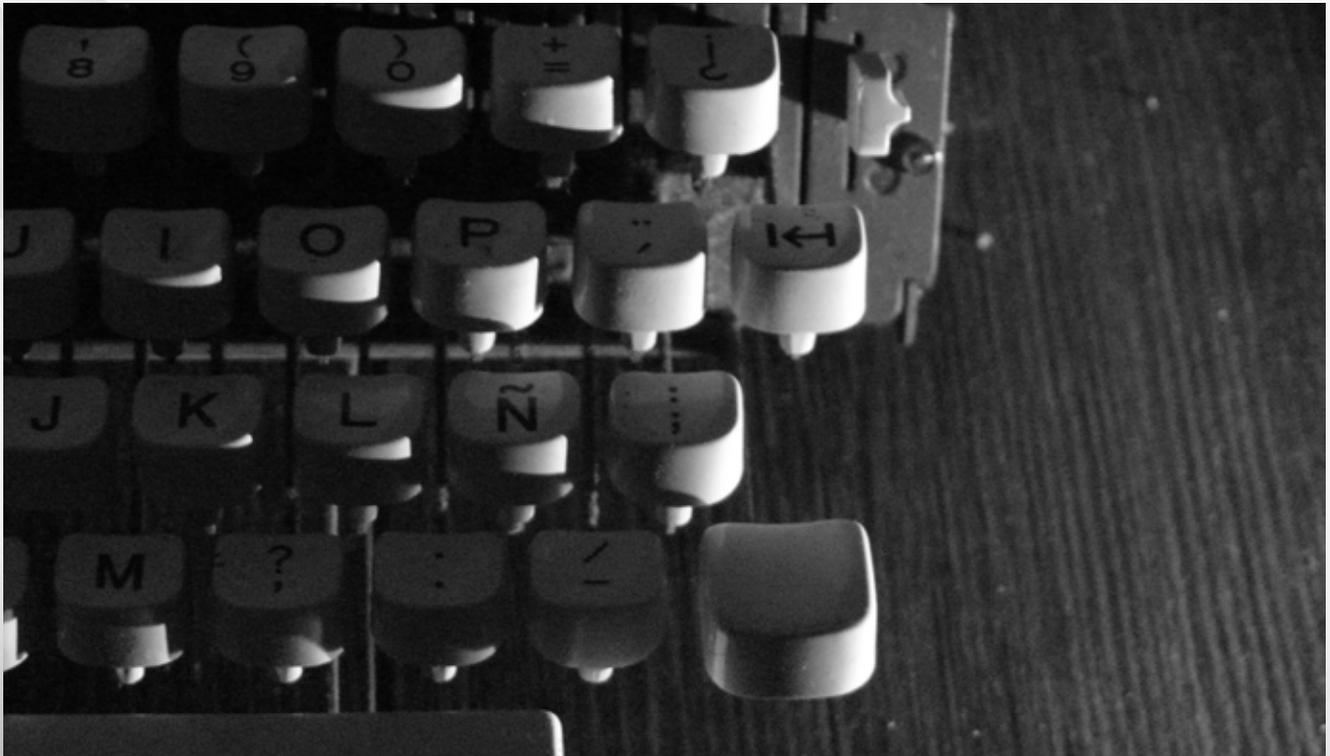


Photo by Abigail Fuentes on Unsplash. (2020).

Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/zmRnTT9C870>

tras la firma del pacto entre conservadores y liberales que daría lugar al Frente Nacional en 1957. Se trata de un término que, con suma ambigüedad, hace referencia directa a la brutalidad de lo ocurrido más que a las causas o los efectos de unos hechos traumáticos que marcaron, decisivamente, la historia posterior del país (Rueda, 2011, p. 92).

El libro *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social (1963-1964)* escrito por Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña, condensa el primer intento serio de recoger evidencias y testimonios sobre este fenómeno en el territorio nacional. Hasta ese momento, las descripciones se limitaban, según los autores, a la “[...] escueta enumeración de crímenes nefandos con inculpaciones partidistas o de la fácil casuística lugareña vertida en novelas que no han logrado todavía la total dimensión interpretativa del fenómeno. Quizás están inmaduros los aportes para la obra definitiva” (2019, p. 15).

Sin embargo, pese al intento de convertirse en la versión oficial —el proyecto fue aprobado por el presidente Alberto Lleras Camargo— es evidente que el proceso de construcción del discurso de la Violencia, su tentativa de “fijar” conceptualmente, definir las agresiones presentadas, otorgar un sentido histórico-social y señalar responsabilidades, no estuvo ausente de la crítica de intelectuales e historiadores, quienes lamentaron el tono literario y el carácter ideológico del sujeto enunciador. He aquí un ejemplo:

[...] porque irrumpió con machetes y genocidios, bajo la égida de guerrilleros con sonoros sobrenombres, en la historia que aprenderán nuestros hijos; porque su huella será indeleble en la memoria de los sobrevivientes y sus efectos tangibles en la estructuración, conducta e imagen del pueblo de Colombia (Ibid., 2019, p. 12).

Ya sea como preocupación central, forma de resistencia o drama fundamental en la formación de una identidad de nación, la temática de la violencia se convirtió desde ese momento en objeto literario. Frente a la deficiencia efectiva de las versiones institucionales —Estado, iglesia, escuela—lo que los nuevos libros ofrecían

era una manera de entender y justificar lo “otro” de la violencia como la respuesta de la cultura “letrada”⁶. Esto es, la pregunta por la “justicia”, la cual tendría en la memoria, en el testimonio o en la no resolución de la dualidad olvido/recuerdo, una posibilidad de respuesta en el discurso literario (Rueda, 2008, p. 352).

El rótulo “Novela de la Violencia”, con el que se denominó al grupo de novelas posteriores al asesinato del líder popular Jorge Eliecer Gaitán, en parte nació de la polémica desatada por García Márquez y la respuesta que su artículo recibió de Hernando Téllez en el año 1959⁷. Mientras que para el primero la Colombia de la época no estaba culturalmente madura, por lo cual no había producido un escritor o un grupo de escritores que permitiera hablar de una auténtica literatura nacional y, en general, era un “fraude a la nación” (1959a), para el segundo, lo importante era buscar en esas obras lo que sería valioso a nivel “humano” y “nacional”, con la mirada puesta en la construcción de una tradición literaria que debía partir de la omisión del pasado y de una mirada hacia el futuro⁸.

Ahora bien, la primera investigación de rigor se debe a Gerardo Suárez Rondón. Este, en *La novela sobre la violencia en Colombia (1966)*, incluye cuarenta obras con esta temática, publicadas entre 1949 y 1965. Por su parte, Augusto Escobar (1997) extiende el número a setenta obras y alarga el periodo hasta 1967 (pp. 149-153). De otro modo, Menton (2007) considera dos épocas: la primera, entre 1951 y 1971, relativamente prolífica en obras acerca de este tema, pero sin una unidad evidente a partir de la cual fuese posible elaborar una apuesta textual crítica; la segunda, abarca el periodo comprendido entre 1975 a 2006, en el que reseña un número menor de obras con valor más literario que representativo⁹.

Se destacan en este corpus escritores de la talla de Gabriel García Márquez, Eduardo Caballero Calderón, Hernando Téllez, Manuel Mejía Vallejo y Manuel Zapata Olivella. En su momento gozaron de mucha popularidad y publicaron varias ediciones de sus libros, entre ellos Daniel Caicedo, Fernando Ponce de León, Eduardo Santa y Jorge Zalamea (Rueda, 2008, p. 354). La forma

⁶ El adjetivo “letrado” hace referencia a un grupo de intelectuales fundamentalmente urbanos, habituados al manejo de los instrumentos de comunicación social y al uso político del discurso literario, tal como lo explica Ángel Rama (1998, p. 31-41).

⁷ Me refiero al artículo titulado *La literatura colombiana un fraude a la nación (1959a)*, p. 44-47

⁸ Hernando Téllez es autor del libro *Cenizas para el viento (1950)*, una selección de cuentos que representan una de las primeras aproximaciones literarias a los hechos de la Violencia.

⁹ Aunque no es el propósito del presente ensayo hacer una revisión de los estudios sobre la temática de la Novela de la Violencia, es preciso mencionar, además del trabajo de Suárez Rondón (1966), la reseña bibliográfica de Mena (1978), la tesis de grado de Álvarez Gardeazabal (1970), el libro de Laura Restrepo (1985), el estudio de Manuel Arango (1985) y el trabajo de Escobar Mesa (1997).

como estos escritores enfrentaron la magnitud de la tragedia fue diversa. En general, se cuestionó la versión oficial de los discursos sociales que hacen las veces de marco asistencial a la percepción de la realidad, del presente y del pasado; temas como la precariedad de las instituciones, la ausencia de opciones de participación, las injusticias en la repartición de la tierra, la aceptación del enfrentamiento armado como método válido para saldar conflictos y la “banalidad del mal”¹⁰, se representaron en novelas, poemas y cuentos.

Las formas narrativas también fueron variadas. A finales de los años cincuenta, muchos autores latinoamericanos que simpatizaban con la izquierda optaron por escribir una literatura comprometida. Para el caso colombiano, el contacto con contextos violentos implicó, en algunos de ellos, la descripción explícita y grotesca, la mirada sociológica y el compromiso político, entre otros.

Para García Márquez, sin embargo, las denominadas “novelas de la violencia” fueron “[...] la única explosión literaria de legítimo carácter que hemos tenido en nuestra historia...”, por lo que consideraba que la literatura colombiana de ese momento era “un fraude a la nación” (Ibid., p. 45). Propuso un cambio de dirección en el punto de vista narrativo; no ya en la descripción de los actos violentos mismos, ni de los muertos, sino en sus efectos, en la incertidumbre, el afán de justicia, el miedo y el dolor de los sobrevivientes (García Márquez, 1959b). Sus obras literarias, cuestionarán los mecanismos de perpetuación de la violencia e inducirán en el lector una libertad creativa y una forma de resistencia que no se corresponderá con la tendencia de los escritores a no permanecer neutrales y emprender una literatura comprometida políticamente (Rueda, 2011). En últimas,

García Márquez presentaría la literatura como medio por el cual resulta posible restituir simbólicamente a una sociedad aquello que le ha sido arrebatado por la violencia. Esto funcionaría mediante los recursos que involucran al lector en la narrativa, a los que se refiriera Rama (1971) en su artículo. Se trata de un proceso que podría tener implicaciones éticas, llevando al lector a un cuestionamiento profundo (Ibid., p.106).

Más adelante, a finales de los 80’s, en pleno apogeo de la criminalización de la sociedad, la aparición del fenómeno del narcotráfico se vuelve núcleo temático de la producción literaria colombiana. A propósito de esto, Héctor Abad Faciolince acuñó el término de “literatura sicaresca”¹¹ para referirse a un género que, entre la realidad y su representación estética, describía una nueva sociedad girando en torno al mundo de la droga y el crimen. Los autores del momento recurren a la oralidad, la presencia de un narrador letrado, la idealización romántica de la figura del sicario, las hazañas delictivas de conocidos delincuentes y el orden del no-Estado para, sin renunciar a la violencia, servir de marco de lectura del pensamiento de una época (Jácome, 2012).

Sobre esta cuestión, Bouvet (2015) analiza la presencia de la muerte en tres novelas de la época —Leopardo al sol de Laura Restrepo (1993), La Virgen de los sicarios de Fernando Vallejo (1994) y Rosario Tijeras de Jorge Franco (1999)—, y concluye que en ellas se repiten la banalización de la violencia, la trivialización del cuerpo, la deshumanización — el muerto es un “muñeco” —, el erotismo de la muerte como distracción, como ley ridiculizada y pisada por narcotraficantes y sicarios (p. 15). La muerte, dominando los márgenes de las grandes ciudades ocupadas por los campesinos desplazados de la primera Violencia.

En definitiva, en virtud de su distanciamiento con respecto a la realidad histórica oficial, las narrativas de la violencia han evolucionado desde un abordaje ficcional, en estrecha proximidad con el discurso historiográfico hasta su completo alejamiento, en una reinención del pasado que cuenta lo que la versión común no dijo, olvidó u ocultó. Es un desplazamiento, desde la presencia y la verosimilitud, hacia la ausencia y la distorsión de los hechos como formas de conocimiento de lo acontecido.

Visto todo esto, lo que se ha denominado novela del posconflicto reabre el debate respecto a problemas específicos en la representación estética de la realidad, la cual tiene en el continuum memoria/olvido la posibilidad más pertinente de desplegar el lenguaje

¹⁰ Marco Estrada Saavedra (2007) expone en su artículo el significado de la fórmula “la banalidad del mal” en la obra de Hannah Arendt. El concepto hace referencia a la abdicación que una persona hace de su responsabilidad de confrontarse, reflexivamente, con los propios actos y sus consecuencias, con el fin de someterlos al tribunal de la conciencia. No es un fenómeno moral ni de la voluntad, sino de la ausencia de la facultad de juicio, de la incapacidad de pensar la diferencia. (p. 50)

¹¹ El término “sicaresca”, como definición de un género literario, nació en 1995 cuando el escritor Héctor Abad Faciolince quiso denunciar la fascinación de la literatura colombiana por la figura del sicario, ese joven asesino a sueldo que apareció en las calles de Medellín en los años 80, al mismo tiempo que surgía una nueva sociedad basada en el narcotráfico (Bouvet, 2015, p. 12).

literario en el escenario de la situación colombiana actual. Esta dialéctica se proyecta en la discursividad con todas sus fragilidades, engaños, invenciones, complejidades y necesidades. El resultado, una estética de la memoria y una revalorización de su papel en la construcción de una verdad tan válida como las demás (Ortiz, 2015, p.170).

Enseguida se desarrollará el concepto en dos de las obras de Héctor Abad Faciolince. A partir de testimonios que pretenden la construcción de lo real, se evidencia una elaboración deliberada, que construye la verdad a partir del progresivo desmoronamiento de los recuerdos, y desplaza el trabajo de reconstituir lo real mediante la producción de representaciones.

HÉCTOR ABAD Y LA ESTÉTICA DE LA MEMORIA

El olvido que seremos (2006) y, más tarde, Traiciones de la memoria (2009)¹², constituyen una excelente muestra de lo que podría llamarse una estética de la memoria. Del primero de ellos dice Rojas, por ejemplo, que hace parte de “[...] esa zaga de escritos hechos por colombianos, por distintas motivaciones, pero con un propósito común no convenido: hacer memoria de lo que hemos sido en los últimos años” (2007). Ambos libros son testimoniales y pretenden contar la verdad. Su autor declaró en cierto momento, con respecto a la publicación de OS, lo siguiente:

[...] Yo lo que quiero es que se sepa la verdad. Que en mi caso y en los de miles de víctimas de la violencia, se sepa quién disparó, quién mandó disparar, quiénes fueron, si existen, los miembros de la clase dirigente antioqueña que celebraron la muerte de mi padre. Yo quiero que se sepa bien cómo lo hicieron, por qué lo hicieron. Y esa verdad es la que va a revelar su maldad, su brutalidad, su mezquindad, su horror (Molina, 2014, p.6).

Pero lo verdadero sólo puede surgir a partir del relato, es decir, del afán comunicativo. Y éste se nutre del recuerdo y la omisión. La evocación intenta afianzar la rememoración mediante el lenguaje, dotar a las imágenes de las certezas que se perdieron con el pasar del tiempo. Tal proceso creativo parte de la imaginación: la imposibilidad de recuperar el acontecimiento, obliga a la memoria a crearlo “[...] pues entendí —dice la voz narradora en OS— que la única venganza, el único



Photo by Paul Morley on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/uDslhQfjtI0>

recuerdo, y también la única posibilidad de olvido y de perdón consistía en contar lo que pasó, y nada más” (2006, p. 225)

Héctor Abad Faciolince reconstruye, entonces, las acciones que terminaron en el asesinato de su padre, y con ello proyecta los pensamientos de la víctima en una narración en tercera persona que se compone del recuerdo propio y colectivo. De este modo, la relación con datos, lugares, nombres, y objetos se logra a partir del diálogo interior y la remembranza de los otros, quienes comparten los recuerdos y el afecto del ser

¹² Todas las referencias serán tomadas de las ediciones de Seix Barral en lo que refiere a El olvido que seremos (2006) y al Grupo Editorial Colombia en lo que respecta a Traiciones de la memoria (2009). De aquí en adelante se identificarán como OS y TM, respectivamente, por facilidad explicativa.

querido perdido (Reyes, 2010, p. 29). En TM se puede leer que

Como decía el mismo Borges, y es un hecho supongo que neurálgico de la memoria, recordamos las cosas no tal como ocurrieron, sino tal como las relatamos en nuestro último recuerdo, en nuestra última manera de contarlas. Lo relatado sustituye a la memoria y se convierte en una forma de olvido. Sin embargo, tiene que haber elementos de memoria precisa (p. 149).

En este último libro el autor avanza un paso más en ese proceso de elaboración de una estética de la memoria. Frente al primer texto, Un poema en el bolsillo, el narrador impone al lector un “pacto de lectura ambiguo”¹³: si su historia es real —ya que cuenta las consecuencias personales que tuvo el asesinato de su padre—, esta “[...] tiene tantas simetrías que parece inventada” (TM, p. 15); y concluye el primer párrafo identificando esta historia sentenciando que “[...] aun siendo verdad también es una fábula” (Ibid., p. 15). A continuación, se pueden ver algunas de esas características que resaltan el carácter ficcional, y la fragilidad de la memoria, como recursos estéticos necesarios para la construcción de la narración.

La fábula, conviene decir, en su esquema general no se diferencia de un relato policíaco¹⁴. La historia se presenta como “un enigma” (TM, p. 29) en el que se descubren “pistas” durante la investigación (Ibid., p. 34), que le permiten al protagonista la “paciente reconstrucción por indicios”, que ponen en escena a un grupo de sospechosos, todos expertos en Borges (Ibid., p. 12). Estos personajes también responden a los esquemas esenciales de una fábula. La semblanza de un artista colombiano cuyo padre fue asesinado por unos sicarios en las calles de Medellín, quien en su doble calidad —escritor y víctima— realiza un periplo literario que adquiere una dimensión universal en la simpatía de unos lectores que comparten los mismos valores. El poema se convierte, a su vez, en el objeto mágico, el grial que debe preservarse a toda costa.

No es, por lo visto, una apuesta por la exactitud o por la coincidencia plena entre el suceso real y lo narrado; es, más bien, una construcción que parte de

la vulnerabilidad y la confusión que genera el paso del tiempo. En TM se lee al antioqueño decir que

[...] cada vez estoy más convencido de que una memoria solamente es confiable cuando es imperfecta, y que una aproximación a la precaria verdad humana se construye solamente con la suma de los recuerdos imprecisos, unidos a la resta de los distintos olvidos (p. 130).

Por eso, para dar pruebas de veracidad y sinceridad autobiográfica a su escritura, y vencer con ello un poco lo que se olvida, se vale de unos documentos reales y cita textualmente los apuntes de su diario íntimo, así como los emails y cartas que escribió “[...] cuando aquello estaba todavía fresco en la memoria” (Ibid. p. 17). Teniendo en cuenta todos esos elementos, el relato señala la diversidad de comprensiones que hacen verosímiles todas las versiones acerca del posible autor de un poema encontrado en el bolsillo de su padre Héctor Abad Gómez.

Se confronta, por lo tanto, la experiencia del autor, producto del conocimiento sobre la obra de Borges y su estilo, con la realidad que observa, construida de pequeñas piezas que suponen un conflicto irresoluble. Tal confusión, lejos de ser una dificultad, concuerda —según algunos críticos— con una poética postmoderna que “[...] saca a la luz metatextualmente todos los mecanismos textuales” (Dulou, 2014, p. 145). Además de la característica pérdida de límite de los géneros —el texto puede leerse como ensayo, autobiografía, crónica o novela—, es una reflexión sobre la función y los juegos de la memoria (Molina, 2014).

El primer verso del poema rescatado de Borges, crea unos vínculos entre los diferentes textos y realidades. La línea va desde los artículos de prensa propios y ajenos¹⁵, el poema del argentino, OS, las memorias de Rey, y el texto mismo del cuento, hasta los distintos personajes de la historia (Correas, 2011). He aquí un ejemplo encontrado en TM, en el que la presencia de un gato sobre un sofá rememora situaciones y deformaciones no reconocidas hasta el momento: se dice que “hay un gato sentado en el sofá, un gato real, y ese mismo gato está pintado en un cuadro, encima del sofá.

¹³ Las autoras Alexandra Saavedra e Ivonne Sánchez en su libro *La posición sesgada. Miradas a la narrativa reciente en América Latina*, analizan de manera extensa los diferentes tipos de pacto de lectura. Uno de los bloques temáticos, *Territorios de la Memoria*, recoge un interesante ensayo sobre OS. En el caso de TM la ambigüedad radica en la imposibilidad de que el lector suscriba un pacto de lectura, ya que el desconocimiento de tantos detalles y la mezcla de géneros no puede hacer más que acercarlo a establecer con la obra un pacto de lectura ambiguo. (Galindo y Becerril, 2017, p. 92)

¹⁴ Bajo esta clave podría leerse, de otra manera, el artículo de Rigoberto Gil Montoya (2010) denominado *Manuscrito hallado en un bolsillo o las implicaciones de la investigación literaria*, el cual ha sido recuperado de <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/miraton10/textos/manuscrito.pdf>

¹⁵ Destaco aquí las columnas publicadas por Abad Faciolince tanto en la *Revista Semana* (2007-2009), como en el periódico *El Espectador* (2009), así como las respuestas a favor y en contra de Alvarado Tenorio, William Ospina y Jiménez Emán, entre otros.

No sé cuál de los dos se muestra más indiferente a mi presencia y mi visita” (p. 163). La confusión entre el animal real, el original de la pintura y el que está pintado en una copia, induce en el lector un vínculo con el propósito de la investigación que consiste en aclarar la confusión entre las copias y los originales de los poemas de Borges (Dulou, 2014, p. 153). Y continúa expresando que “Así es la memoria, superpone en el mismo espacio recuerdos de tiempos distintos. No es una falsedad, es un detalle de un tiempo trasladado a otro momento” (TM, p. 165).

En este punto, la fragilidad de la memoria deviene recurso estético. Por ese camino, a partir de las reflexiones de Sloterdijk¹⁶, Romero (2009) resume como rasgo de la posmodernidad el relativismo cínico y, en consecuencia, la disolución y el debilitamiento de la verdad (p. 2). La citación entera del poema crea una red de relaciones intergenéricas. En primera medida, al introducir este en un texto en prosa, relacionar al gato poético con el gato real del argentino, e intertextuales, en segunda medida, al crear correlaciones entre los dos animales, tanto el que se ve reflejado en el espejo como el que aparece copiado en un cuadro (Dulou, 2014, p. 154). Dichos enlaces intertextuales entre realidad y ficción, ya han sido aludidos en la cita de Shakespeare que reza que Estamos hechos de la misma sustancia que los sueños, al igual que en la de Borges, en la cual se interroga ¿Quién le dirá que el otro que lo observa /es apenas un sueño del espejo?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En lo recorrido a lo largo de estas páginas, se ha intentado argüir que la restitución del pasado a partir de la memoria, como instrumento que permita la búsqueda de una verdad histórica, universal y absoluta, deviene ejercicio retórico que controvierde el principio de verdad y la función ejemplarizante que ilumina el concepto de

historia. Los textos literarios, se colige de aquello, deben ser una provocación a tal concepto oficial, universal y absoluto, en tiempos de posconflicto. De esta manera, en su propuesta de representación estética del pasado, ellos tienen la oportunidad de apostar por un concepto de verdad contingente y dependiente de una memoria vulnerable que, pese a ello, somete a la historia y al discurso del saber. Una vez se reconoce dicha fragilidad, así como el valor complementario del olvido, es posible pensar un concepto de historia que propicie espacios de conciliación más inclusivos.

Además, si de lo que se trata es de proponer una función social para esta literatura, por encima del experimentalismo técnico, la innovación o la satisfacción del lector, habrá de ser una propuesta para generar en el lector un estado de conciencia que le otorgue sentido al fenómeno de violencia y a su rol en la construcción de una nueva identidad nacional (Rojas, 2013). Aceptar que la literatura tiene un compromiso ético, que se refleja a nivel individual, colectivo o social, no desdice nada de su condición artística o su relevancia estética.

Porque la estetización de la memoria no persigue un objetivo histórico o político; su orientación es epistémica, en la medida en que persigue la comprensión filosófica del ser y su estar en el mundo.

Ricardo Piglia (2001) explica que una sociedad no puede funcionar con valores que son antagónicos a sus necesidades. Atendiendo esto, corresponde a la nueva literatura del posconflicto el compromiso ético —ineludible— de testimoniar lo ocurrido, recurriendo a una frágil memoria que se nutre del olvido, y que no sólo revela el pasado, sino que también comunica cómo se ha construido el conocimiento sobre ese pasado, con la esperanza de cimentar en el presente un espacio más digno, menos violento, garantizando una evocación de lo acontecido que posibilite la reconciliación.

¹⁶ Expuestas en su libro *The critique of cynical reason* (1987).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Faciolince, H. (2006). El olvido que seremos. Bogotá: Seix Barral.
- _____. (2009). Traiciones de la memoria. Bogotá: Grupo Editorial Colombia.
- Anderson, B. (2007). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. 4ªed.. [Trad. de Eduardo L. Suarez]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bouvet, F. (2015). La novela sicarés colombiana o la crónica de una Muerte ordinaria. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria en Gerardo Gaetano (Comp.). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 359-382 pp.
- Correas, J. (2011). Los falsificadores de Borges. España: Alfaguara.
- Dulou, J. (2014). Los mecanismos de la hibridación genérica en "Un poema en el bolsillo" de Héctor Abad Faciolince. *Estudios de Literatura Colombiana*(34), 143-161.
- Fuentes, D.M., & Cote, G.M. (2004). El papel de las Comisiones de la Verdad en la formación de la memoria histórica: ¿construcción de un relato? (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- García Márquez, G. (1959a). Dos o tres cosas sobre la novela de la violencia. *La Calle*, 2 (103), 12-13 pp.
- _____. (1959b). La literatura colombiana, un fraude a la nación. *Acción liberal*, 2, 44-47 pp. Recuperado de <http://eljuiciodeeladio.blogspot.com.co>.
- Gutiérrez, A. V. (2012). La Violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional. *Revista colombiana de sociología*, 35 (2), 15-33.
- Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (2019). La violencia en Colombia: estudio de un proceso social. Vol. 10. Colombia: Ediciones Tercer Mundo.
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Vol. 6. Prensas de la Universidad de Zaragoza, España.
- Jácome, M. (2012). Reconfiguración del sicario en "Felicidad quizás" de Mario Salazar Montero y "Los restos del vellocino de oro" de Alfredo Vanín. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 3 (5), 98-111.
- Latorre, E. L., Camargo, J. A. y Blanco, C. A. (2012). Comunicación, memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el Departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. Universidad Sergio Arboleda.
- Menton, S. (2007). La novela colombiana: planetas y satélites. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, Ó. J. G. (2014). Una poética de la memoria y el olvido en Traiciones de la memoria y El olvido que seremos de Héctor Abad Faciolince. *Badebec*, 3 (06:1-21).
- Piglia, R. (2001). Crítica y ficción. Barcelona: Anagrama.
- Ortiz, J. (2015). El pasado es tan irreal como el futuro: Abad Faciolince y la nueva historia cultural. *Revista de Estudios Sociales* (54: 169-177).
- Rabotnikof, N. (2008). El ángel de la memoria: mesianismo en tiempos de incertidumbre en Zubieta, A. M. (Comp.). *De memoria. Tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión* (103). Buenos Aires: Eudeba.
- Reyes, F. L. (2010). El olvido que seremos y 'Mi confesión: testimonio, memoria e historia. *Comunicación y ciudadanía*(4),24-30.
- Ricoeur, P. (2003). Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico. Vol. 1. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2004). La historia, la memoria, el olvido. [Trad. Agustín Neira]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Rojas, D. (2007). La denuncia de Héctor Abad. *Revista Semana* (13 de enero). Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-denuncia-hector-abad/82907-3>
- Romero, D. P. (2009). Un lugar en el mundo: literatura, conocimiento y autonomía en tres novelas colombianas de finales del siglo XX. (Tesis doctoral). Universidad de Maryland, Estados Unidos.
- Rueda, M. H. (2008). Nación y narración de la violencia en Colombia (de la historia a la sociología). *Revista iberoamericana*, 74 (223), 345-359.
- _____. (2011). La violencia y sus huellas: una mirada desde la narrativa colombiana. Madrid: Iberoamericana.
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. [Trad. Miguel Salazar.] Barcelona: Editorial Paidós.

Formación política para la paz

Aportes desde la paz
justa a los lineamientos
curriculares



*Photo by Mahmudul Hasan Shaon on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/WEIGNYzx8dQ>*

RESUMEN

Esta investigación apunta a establecer el carácter y alcance de la relación entre los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares en formación política, específicamente los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD), y los criterios de paz justa en sociedades que atraviesan escenarios de postconflicto. Aquí se plantea realizar el análisis de la estructura soportada en objetivos como la identificación de criterios de paz justa (reconocimiento y redistribución) y su relación con la construcción de sociedades con sentido de justicia en periodos de transición a la paz; además, se pretende la postulación de una propuesta que anime la reconfiguración de los lineamientos curriculares para la formación política, con el fin de que se integren las necesidades de una sociedad en postconflicto. Finalmente, se colige que en efecto hay una relación entre los LCCD y los criterios de paz justa, pero que dicha relación debe ser reconfigurada a partir del enfoque en el sujeto, la ciudadanía y la reflexión sobre la justicia, la paz y la democracia.

PALABRAS CLAVE

Formación política, paz, justicia social, justicia transicional transformativa

POLITICAL TRAINING FOR PEACE. CONTRIBUTIONS FROM JUST PEACE TO THE CURRICULAR GUIDELINES

ABSTRACT

This research addresses the character and magnitude of the relationship between the epistemological assumptions of curricular guidelines in political training, specifically the Political Constitution and Democracy Guidelines (PCDG), and the peace criteria within societies that go through post-conflict phases. This paper presents a structure that covers three principal aims: The identification of criteria for peace (recognition and redistribution) and its link to build more peaceful and fair societies. The analysis of the liaison between those criteria and the curricular guidelines for political education, and, finally, the reconfiguration of the curricular guidelines for political education in the middle of post-conflict scenarios. Base don that, it is concluded

that there is a bond between PCDG and peace, however such relationship must be reinforced by mean of a focus on the subject, the people, and a reflection approach towards justice, peace, and democracy.

KEY WORDS

Political education, peace, social justice, transformative transitional justice

FORMAÇÃO POLÍTICA PARA A PAZ. CONTRIBUIÇÕES DA PAZ JUSTA PARA AS DIRECTRIZES CURRICULARES

RESUMO

Esta investigação visa estabelecer a natureza e o alcance da relação entre os pressupostos epistemológicos das orientações curriculares na formação política, especificamente as Orientações Curriculares na Constituição Política e Democracia (LCCD), e os critérios de paz justa nas sociedades que estão a atravessar cenários pós-conflito. Aqui propomos analisar a estrutura apoiada por objetivos como a identificação de critérios para uma paz justa (reconhecimento e redistribuição) e a sua relação com a construção de sociedades com sentido de justiça em períodos de transição para a paz. Além disso, pretendemos apresentar uma proposta que encoraje a reconfiguração de orientações curriculares para a educação política, a fim de integrar as necessidades de uma sociedade pós-conflito. Finalmente, sugere-se que existe efectivamente uma relação entre a LCCD e os critérios de paz justa, mas que esta relação deve ser reconfigurada com base no enfoque no assunto, cidadania e reflexão sobre justiça, paz e democracia.

PALAVRAS-CHAVE

Formação política, paz, justiça social, justiça transitória transformadora

FORMATION POLITIQUE POUR LA PAIX. CONTRIBUTIONS DE LA PAIX JUSTE AUX LIGNES DIRECTRICES DU PROGRAMME SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à établir la nature et la portée de la relation entre les hypothèses épistémologiques des lignes directrices du programme d'études en formation politique, en particulier les lignes directrices du programme d'études

¹ Magister en Conflicto, Desarrollo y Seguridad; Especialista en Pedagogía; Especialista en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica, investigadora en justicia transicional transformativa. Docente de pregrado y posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo: pradjohana24@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-3647>

en constitution politique et démocratie (LCCD), et les critères de paix juste dans les sociétés qui traversent des scénarios post-conflit. Nous proposons ici d'analyser la structure soutenue par des objectifs tels que l'identification de critères pour une paix juste (reconnaissance et redistribution) et sa relation avec la construction de sociétés ayant un sens de la justice dans les périodes de transition vers la paix. En outre, nous avons l'intention de présenter une proposition qui encourage la reconfiguration des lignes directrices des programmes d'éducation politique, afin d'intégrer les besoins d'une société post-conflit. Enfin, il est suggéré qu'il existe effectivement une relation entre la LCCD et les critères de la paix juste, mais que cette relation doit être reconfigurée sur la base de l'accent mis sur le sujet, la citoyenneté et la réflexion sur la justice, la paix et la démocratie.

MOTS CLÉS

Formation politique, paix, justice sociale, justice transitionnelle transformatrice

La investigación sobre la forma en la que los lineamientos curriculares en formación política —especialmente los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD)— se relacionan con los criterios de paz justa, se orienta hacia un estudio documental que tiene por objeto el análisis de las políticas públicas y su correlación con el contexto de postconflicto; es decir, se persigue la articulación entre lo pedagógico y las realidades sociales, pues se parte de la concepción de que tales lineamientos son guías comunes de proyectos educativos cuyo objetivo es la generación de cambios en dichos escenarios sociales y culturales.

Ahora bien, la pregunta por la relación entre estos dos supuestos normativos pretende describir cuáles son los puntos de convergencia o distinción, a fin de determinar la forma en la que la orientación curricular puede nutrirse de los debates actuales en teoría política sobre justicia social, justicia transicional y paz, más aún cuando estos lineamientos fueron pensados como directrices para que las instituciones educativas desarrollen proyectos en sus contextos de acción.

De acuerdo con esto, la aproximación al problema de investigación está marcada por dos grandes vertientes teóricas: por una lado, se defiende que la paz justa es una corriente de la justicia transicional que supone la integración de medidas de justicia social como la redistribución y el reconocimiento (Allan y Keller, 2006; Fraser, 2003), con lo cual tendería hacia la elaboración de una propuesta política crítica de las condiciones de

desigualdad así como de los sistemas de subordinación cultural y económica instituidos, especialmente visibles durante la recuperación de sociedades en postconflicto. Por otro lado, en términos pedagógicos se acude a John Dewey (1997) y su propuesta de una educación con fines sociales que, pese a ser una propuesta un poco más pragmática que crítica, posee algunos puntos que se ajustan a los objetivos investigativos.

Frente al contexto de la problemática corresponde empezar por señalar que las sociedades en postconflicto se caracterizan por experimentar paralelamente la cesación de la violencia y el reto de solucionar las situaciones que dieron lugar a su inicio, tales como la marginalización económica, la exclusión de minorías, la invisibilización política, entre otras (Pasipanodya, 2008; Davis, 2016). Es así como cierta literatura que se ha ocupado de jerarquizar la paz, desde la perspectiva de la paz negativa hasta la positiva, y, en este proceso, ha llegado a la idea de paz justa. Allan (2006) establece que esta es una mezcla entre la cesación de la violencia y la implementación de medidas de justicia (p. 130), cuyos tres elementos característicos son el reconocimiento, la renuncia y el gobierno del derecho.

Ahora bien, en investigaciones previas se ha establecido que el primero de ellos, como único objetivo de la justicia social en la justicia transicional, no es lo suficientemente amplio para atender la multiplicidad de causas del conflicto y, por ese motivo, se defiende la necesidad de la redistribución con un elemento constitutivo de la integración de la justicia social en los debates de la justicia transicional (Prada, 2017). Así las cosas, las búsquedas de justicia transicional deben tener en cuenta elementos de reconocimiento y redistribución en tanto que bien el estatus o bien la clase pudieron ser desencadenantes de la violencia y el conflicto de igual manera; es decir, los dos son criterios de justicia social igualmente relevantes en escenarios de transición a la paz en la medida en que garantizan igualdad en la participación social y política de los sujetos en su contexto.

En este sentido, la base de la relación entre la justicia social y la paz se encuentra en la formación política de las sociedades en postconflicto. Tanto Davies (2016) como Dewey (2001) ven en la educación un medio idóneo para la recuperación y transformación social; el primero, por ejemplo, propone que los objetivos de una apuesta educativa como aquella son el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia; en el mismo sentido, el segundo entiende que la educación permite la superación de desigualdades estructurales y económicas.

Así, estas dos visiones se ajustan perfectamente al objetivo de la paz justa que busca la implementación de medidas de justicia social a través de estrategias de reconocimiento y redistribución, como se verá más adelante.

Por otra parte, conviene ofrecer también una aproximación al rol de la formación política en este contexto, para lo cual se acude a la perspectiva multidimensional expuesta por Echavarría (2012), quien formula una visión desde la moralidad, la ciudadanía —entendida como principio organizativo de la interacción social histórica y culturalmente determinada— y la cultura política vista como proceso discursivo de construcción de identidades nacionales y participación, lo que justifica que este artículo se incline por una visión de la segunda como categoría que sobrepasa tales límites territoriales y esté más bien cimentada en la multiplicidad de interacciones que tienen origen en los espacios educativos, mientras que acoga la tercera como el resultado visible de un entramado de significaciones compartidas que no se limita a la comprensión del funcionamiento institucional de Estado y, menos aún, procura el fortalecimiento de visiones hegemónicas, sino que permite la apertura a la variedad de manifestaciones de lo social con el objetivo de la construcción de sujetos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se sustentó en un análisis documental que fue estructurado y direccionado conforme a los siguientes objetivos: (1) dilucidar el carácter y alcance de la relación entre los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares en formación política y los criterios de paz justa, para lo que primero se identificó la literatura más relevante en materia de justicia transicional transformativa, justicia social, reconocimiento y redistribución (Fraser, 1997-2007; Honneth, 1994-2003; Uprimny, 2009; Gready y Robins, 2014; Lambourne, 2014; Pasipanodya, 2008; Friedman, 2018; McAuliffe, 2017) y luego se abordaron las categorías políticas relativas al giro transformativo de la justicia transicional que permitieron reconocer los criterios de paz justa como justicia social, reconocimiento y redistribución.

Además, se planteó (2) analizar la relación entre los hallazgos teóricos en materia de justicia transicional transformativa y la forma en la que tales criterios se erigen con el propósito de construir sociedades más justas y pacíficas en periodos de transición. Este último aspecto es determinante en la medida en que se debe justificar, por lo menos de forma somera, por qué la justicia transicional tradicional no es suficiente para el aseguramiento de la

paz y la justicia en tal proceso, bien sea del conflicto a la paz o bien entre regímenes, para lo que correspondió desarrollar los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares a través de la verificación de los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, así como de los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD); en este último punto es importante precisar que se acogió limitar el estudio a los LCCD exclusivamente, entendiendo que incluir los lineamientos que versan sobre ética implicaría la integración de otras categorías de amplia envergadura como la ética misma, el individuo, la libertad y la autonomía, cuyo análisis derivaría en una investigación de mayor alcance.

Ahora bien, para el establecimiento de la relación entre los lineamientos curriculares y los criterios de paz justa se usaron los puntos nodales enunciados previamente; en tal sentido, se verificó si hay o no una recuperación de elementos en los LCCD como justicia social, reconocimiento y redistribución. Este nivel de verificación consiste en el análisis documental, mas no en la evaluación, por lo que no se pretende concluir si los LCCD son adecuados o no para la formación política en contextos de transición y menos aún determinar si son o no el medio correcto para lograr el fin de la justicia transicional transformativa, sino constatar documentalmente la presencia o no de elementos que permitan saber si dichos lineamientos recogen criterios de paz justa.

Así pues, se acudió a autores como Cox, Jaramillo y Reimers, (2005), Ruiz y Chaux (2005), Echavarría (2012), Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, (2005), López (2001) o Herrera y Pinilla (2001) quienes examinan la formación política en relación con la moral, la cultura política y la ciudadanía.

En lo que tiene que ver con la propuesta para la reconfiguración de los LCCD desde los criterios de paz justa, fue posible identificar un grado de relación en dos niveles: una correspondencia al nivel conceptual y un vínculo en consideración de la justificación contextual descrita para la formulación de estos; frente a ello, el último objetivo de este ejercicio investigativo es proponer algunos puntos de partida en virtud de los cuales se pueda iniciar un proceso tal reconfiguración. Este análisis se mantendrá intacto frente a la estructura de los lineamientos en términos de facetas, dimensiones y ambientes de formación, aunque se ofrecerán algunas variaciones en términos de los valores asignados a cada uno de estos componentes de la organización curricular propuesta por los LCCD.

RESULTADOS

El estudio de los LCCD permitió encontrar que no hay en ellos una referencia directa a los temas sobre reconocimiento y redistribución, pero sí algunas menciones de los problemas que suscitan las desigualdades y los sistemas de dominación, aunque no intencionadas, Estas se pueden ver en apartados como:

[...] la verdad de la igualdad ante la ley era la de una desigualdad en la realidad que cada día se hacía más profunda, inequidades que a su vez generaban un conflicto amplísimo y que amenazaban las bases mismas del sistema social. (LCCD, 1998),

o bien como

[...] el propósito central del Estado es la búsqueda de la igualdad, más que como uniformidad como un mínimo de igualdad de oportunidades para que las diferentes capacidades puedan desarrollarse a plenitud, [...] (LCCD, 1998).

Asimismo, se pudieron advertir intermitencias que están directamente atadas a un concepto de justicia social pero no explícitamente integradas como parte de los LCCD, sino más bien relacionada a categorías más generales como pluralismo o multiculturalismo, desde su entendimiento legal. Lo anterior también deja este documento sin una relación lógica entre los conceptos de sujeto democrático, justicia social y democracia; así, como quiera que los LCCD no integran directamente un concepto de justicia social, sus planteamientos sobre el desarrollo del sujeto democrático y su juicio político se quedan por fuera de toda relación entre la justicia y la democracia, lo que permite inferir que quizá su aproximación a esta última es más bien deontológica, es decir, que plantean a la democracia como buena en sí misma, mas no como el sistema político más adecuado para mantener parámetros de justicia social. Pero también se encuentra que los LCCD se centran en una ciudadanía mucho más republicana.

En efecto, esta es definida como aquella condición de sujeto activo que reconoce los objetivos colectivos y permite participar de las deliberaciones colectivas con autonomía y responsabilidad, frente a lo que se considera que no permite orientar la formación política hacia estrategias de reconocimiento y redistribución, pues no tiene en cuenta que la ciudadanía se caracteriza por interacciones sociales



Photo by Nathan Dumlao on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020,
from <https://unsplash.com/photos/k-oS0iKn0Qg>

que crean patrones de valor cultural que dan acceso o excluyen a los sujetos de las pequeñas comunidades políticas o de la comunidad política general (Mieles y Alvarado, 2012). Por último, en lo que se refiere a la institucionalidad, los LCCD solo la abordan de manera meramente formal, con lo que lejos de representar una perspectiva crítica en torno a los sistemas de dominación cultural y económica, se limitan a la descripción del funcionamiento del Estado, la democracia participativa y los derechos humanos.

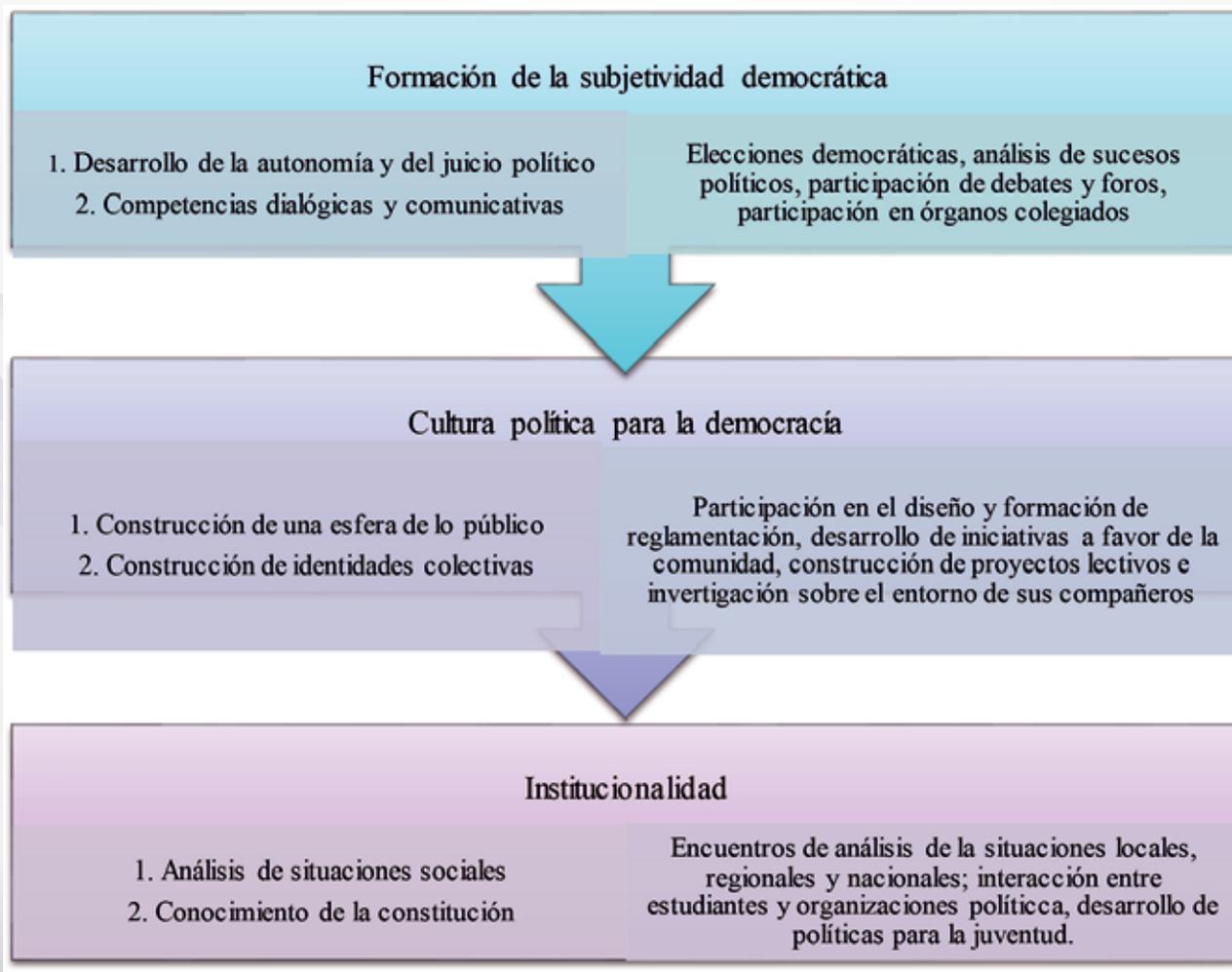
Con todo, se puede afirmar que sí hay una relación normativa entre los LCCD y los criterios de paz justa, aunque sea tenue, lo que no significa que la relación entre ellos como ejemplo de orientaciones para la formación política, y la finalidad transformativa de la educación, sea escindible; por el contrario, a lo largo del documento se puede verificar que hay una relación directa entre la formación política y la construcción de sociedades más justas y pacíficas en contextos de postconflicto.

En la figura 1 se presentan las tres dimensiones propuestas por los LCCD, esto es, la formación de

la subjetividad democrática, la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento sobre la institucionalidad.

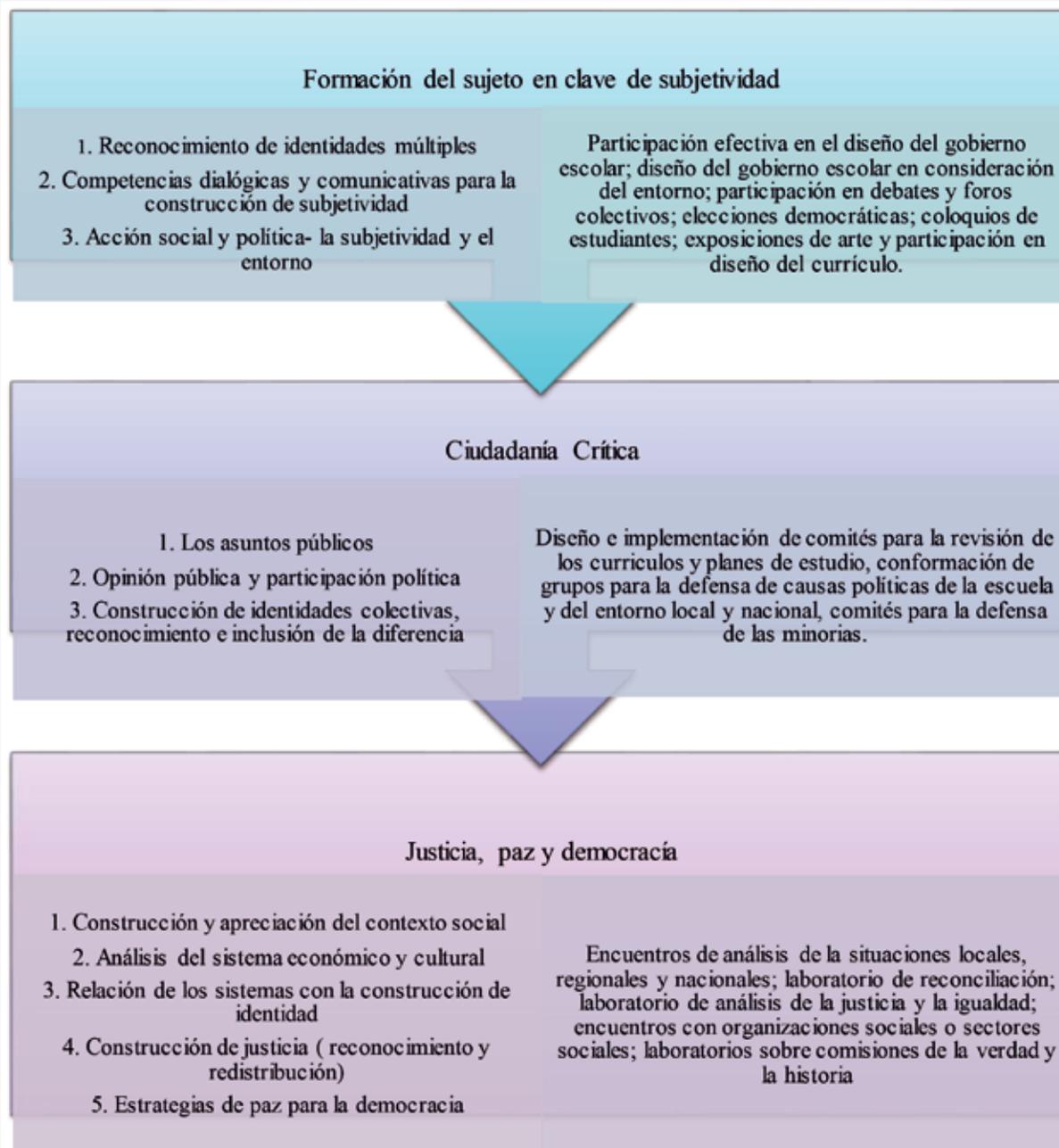
Estas dimensiones corresponden a lo que en el documento se asemeja a los objetivos de la instrucción o educación cívicas; ahora, para desarrollar cada uno de estos objetivos se presentan los componentes genéricos que corresponden a aquellos enumerados en el recuadro de la izquierda; se ofrece una propuesta de los ambientes de formación, tanto de aula como alternos y se resaltan aquellos ambientes alternativos que se escapan a una típica propuesta de aula.

FIGURA 1
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA ACTUALES



Fuente: LCCD

FIGURA 1
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN CONSTITUCIÓN POLÍTICA
Y DEMOCRACIA PARA EL POSCONFLICTO



Fuente: LCCD

Al respecto, en la Figura 2 se presenta una aproximación para la reconfiguración de los LCCD que está justificada en las premisas según las cuales la formación de este tipo contribuye a la transformación social y, para el caso colombiano, a la transición del conflicto a la paz, ya que los LCCD son contextuales e históricos y no cláusulas pétreas sin flexibilidad. De otro lado, la moralidad, la ciudadanía y la cultura política se ven reflejadas en las tres dimensiones de la formación política que se centra en la construcción de

subjetividad, ciudadanías críticas y, por último, la reflexión sobre los aspectos más colectivos de la ciudadanía: la justicia, la paz y la democracia. En suma, los LCCD buscan fortalecer objetivos como el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia, con lo que están llamados a enfocar sus aportes pedagógicos a la construcción de una ciudadanía no idealizada que desconozca las formas sociales existentes y los requerimientos concretos del contexto de país.



Photo by Esteban Amaro on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/hy8y0Wp_Lp0

La integración a los LCCD del análisis de la justicia social y su relación con la transición del conflicto a la paz, como lo muestra la Figura 2, es un primer acercamiento que tiene como propósito orientar su reconfiguración a fin de que la formación política se enfoque en la reconstrucción de las relaciones sociales actualmente quebrantadas, mientras su componente pedagógico apunte al logro de un diálogo significativo y la construcción de subjetividad en oposición a la mera enseñanza de la institucionalidad tal como es.

DISCUSIÓN

Las sociedades en posconflicto tienen dos retos: (1) garantizar una paz estable y (2) una efectiva superación de las causas que originaron y podrían hacer resurgir

el conflicto. El marco que delimita estas discusiones se denomina justicia transicional y su entendimiento puede ser estudiado desde una perspectiva tradicional o alternativa. En el primer sentido, se ha pensado con frecuencia que la justicia transicional es una forma de justicia criminal y, en esa medida, su alcance se ha restringido a la búsqueda de la responsabilidad individual, así como a la revelación de la verdad sobre el daño causado (Turner, 2013).

Ahora bien, una de las críticas más destacables en contra de esta posición es que enfatiza la dicotomía entre paz y justicia, por lo que hace prácticamente imposible esperar la consecución de ambos principios al mismo tiempo (Eisikovits, 2016); por ejemplo, en el caso colombiano esta visión tradicional supone que no puede haber paz si no se castiga criminalmente a los responsables de los daños causados en el pasado, pero castigar a los responsables supondría asimismo poner en riesgo el acuerdo político que condujo a la sociedad colombiana a la cesación del conflicto armado, con lo que obliga al sacrificio bien de la justicia —retributiva— o bien de la paz.

En sentido opuesto, las visiones alternativas a la justicia tradicional se enfocan en la implementación de medidas de justicia social como instrumento para asegurar tanto la una como la otra. Tal es el caso de las aproximaciones teóricas de Rodrigo Uprimny (2009) con su propuesta de justicia transicional transformativa, cuyo criterio de justicia social es la redistribución. Análogamente, Allan y Keller (2006) han propuesto como criterio de justicia social basada en el reconocimiento, con un enfoque marcadamente procedimental y orientado hacia la etapa de negociación de conflicto.

Con todo, si se considera la naturaleza múltiple de las causas del conflicto, pues este puede ser el resultado de problemas de estatus —invisibilización, no reconocimiento, exclusión, dominación— o problemas de clase —concentración de la riqueza, concentración de la tierra, patrones excluyentes de la división del trabajo—, entonces resulta evidente que con la implementación de medidas centradas en el reconocimiento se atienden las quejas basadas en el estatus (Allan y Keller, 2006) y con las medidas focalizadas en la redistribución se resuelven las situaciones de desigualdad que están arraigadas en los problemas de clase (Gready y Robins, 2014; Arbour, 2007-2008; Uprimny, 2009).

En ese orden de ideas, ninguna de las dos visiones alternativas logra ser lo suficientemente efectiva como para superar aquellos conflictos cuyo punto de partida envuelve una mezcla de problemas de ambas índoles,

por lo que en el centro de esta discusión se plantea la necesaria incorporación de medidas de justicia social en un escenario de transición orientada tanto por criterios de reconocimiento como de redistribución, sin perder de vista que la proporción o priorización en la atención de una u otra depende de cada contexto particular. En suma, la justicia transicional debe responder al juzgamiento de los hechos violentos —perspectiva tradicional—, pero además debe permitir el asentamiento de las bases necesarias para un futuro de paz y democracia, ya que la importancia de integrar elementos de justicia social en la justicia transicional está ligada a (1) mantener una paz estable, (2) superar las causas del conflicto y prevenir que éste pueda surgir nuevamente y (3) garantizar condiciones sociales más democráticas. Por consiguiente, conviene dar mayor precisión a la opción más idónea para procurar tales objetivos y, finalmente, identificar los criterios de justicia social para una paz justa —reconocimiento y redistribución.

En efecto, una visión redistributiva no es el camino más idóneo para combatir las causas del conflicto, sobre todo el colombiano. Al respecto, Uprimny (2009) sostiene que las injusticias en este país están arraigadas en las desigualdades económicas y las extendidas condiciones de pobreza extrema, frente a lo cual propone una alternativa de justicia que combine la justicia retributiva y la justicia distributiva; sin embargo, resulta claro que esta visión no considera las luchas de estatus e identidad, como los temas de exclusión basados en la etnia, por ejemplo (Rodríguez, 2010).

De otro lado, la alternativa de Allan y Keller (2006) denominada paz justa identifica el reconocimiento como el único medio para lograr justicia, paz y reconciliación; es decir, como el instrumento normativo más adecuado para la superación del conflicto. Para ellos la paz justa es “[...] un proceso a través del cual la paz y la justicia son alcanzados conjuntamente por dos o más partes que reconocen sus identidades, renuncian a sus requerimientos centrales, y aceptan guiarse por reglas comunes de desarrollo conjunto.” (Ibid., p. 19. Traducción propia).

Teniendo en cuenta estas dos visiones para la incorporación de principios de justicia social en contextos de justicia transicional, se sostiene que esta requiere la inclusión de medidas de redistribución² y reconocimiento³, pues solo considerando ambos medios es posible superar las causas del conflicto y garantizar las condiciones sociales y políticas de participación de los sujetos en sociedad. Esta posición está fundamentada especialmente en la aproximación teórica de Nancy Fraser (2003), quien defiende que una posición reduccionista del reconocimiento y la redistribución es inadecuada si se atiende a que el primero no solo se ocupa de mediar los asuntos relacionados con las políticas de identidad, sino que además tiene influencia en las medidas de la segunda, consideradas como asuntos de clase.

Claramente, ello no significa que se trate de dos elementos separados de la justicia social, sino que cada forma de reivindicación social implica atender asuntos de reconocimiento y redistribución al mismo tiempo; en conclusión, para Fraser (2003) estos elementos están entrelazados y son concomitantes. Lo anterior quiere decir, además, que el estatus y la clase son representaciones que encarnan sistemas de subordinación: económica —de unos individuos a otros— y cultural —basada en patrones institucionalizados que suponen que unos individuos tienen mayor valor que otros—, los cuales pueden influenciar tales representaciones y determinar con ello sus oportunidades para la interacción social y política (Fraser, 2013).

Ahora, el debate sobre la justicia social que se aborda desde la ciencia política también ha permeado la ciencia de la educación. Al respecto, Davies (2016) sostiene que la formación para la paz que hace énfasis en el entendimiento mutuo y la tolerancia puede ser usada por el gobierno para desviar la atención de los orígenes políticos y económicos del conflicto, lo cual apunta a reclamar que la justicia social en escenarios de postconflicto debe poner énfasis tanto en los asuntos que tienen que ver con el reconocimiento del otro, como en políticas de redistribución de los recursos. De tal manera

² Para ampliar información sobre el reconocimiento se puede consultar a Galeotti (2002), quien plantea que es una forma de inclusión, a Honneth (1995) quien lo propone como una petición por respeto y estima o, finalmente, a Thompson (2006), quien lo identifica como una demanda por representatividad política. La primera aproximación implica que el reconocimiento se da a través de la inclusión de la diferencia en categorías más generales como seres humanos o ciudadanos. La segunda parte del supuesto de que los individuos como racionales y autónomos son capaces de reconocer la diferencia y participar en su construcción intersubjetiva (Honneth, 1995). La última posición establece que las personas buscan reconocimiento no solo para el disfrute de su libertad individual, sino además para ser reconocidos como actores políticos y, de esa manera, se incluyó en la decisión comunes a todos. Para efectos de esta ponencia el reconocimiento se entiende en esta tercera vía, pues así está ligado a la democracia y a los fines de la justicia social.

³ La redistribución es una faceta de la justicia social que busca abordar los problemas originados en la explotación económica, la marginalización económica y la privación de recursos. Las estrategias de redistribución pueden estar enfocadas en la reorganización de patrones de distribución laboral, redistribución del ingreso y la riqueza, propiedad de la tierra, democratización de los procesos de inversión y cambios en el sistema económico (Fraser, 2003).

que, en consideración de la perspectiva crítica de Davies, se propone que la formación política esté encaminada a lograr una reforma estructural y el desarrollo de una posición sensitive-justice (sensible de la justicia) del aprendizaje de la cultura en los ambientes escolares (2016). En el mismo sentido, Dewey (1997) sostiene que un grupo social depende de su continua renovación, circunstancia o cualidad igualmente deseable, pero que para nada debe confundirse con una idea de progreso, sino más bien de movimiento.

Además, el estadounidense apunta que el proceso de formación asegura la renovación social (Ibid., 1997); en otras palabras, la educación tiene como objetivo y resultado la constante transformación social. Es así como, con fundamento en lo anterior, este ejercicio investigativo sostiene que las sociedades en postconflicto afrontan retos de transformación social específicos, tales como la superación de las condiciones de desigualdad, por lo que la orientación curricular de la formación política parece ser necesaria para responder asertivamente a este tipo de contextos.

En la actualidad, la formación política está alineada a los retos que impone la reconstrucción social en contextos de posconflicto, con lo que si se parte de allí no es difícil identificar el rol de tal orientación, especialmente en escenarios como el colombiano, pues una perspectiva encaminada a la constitución de la paz justa busca no solamente perpetuar la cesación de la violencia, sino además atender sus causas originarias.

Este último elemento es precisamente el punto de convergencia entre la paz justa y la formación política, ya que los ámbitos educativos están llamados a liderar reformas en torno a la consolidación de una sensibilidad hacia la justicia, tal como lo expresa Davies (2016). Por ende, es pertinente apelar a la revisión de la integración de estas nuevas aproximaciones conceptuales en los documentos que orientan la formación política en ambientes educativos, por ejemplo, los LCCD, a fin de establecer su relación con los objetivos de la paz justa y determinar su idoneidad para orientar el desarrollo del potencial ético, moral y político de los sujetos.

Precisamente, pensar en una propuesta para la reconfiguración de los LCCD desde los criterios de paz justa implica empezar desde su estructura misma, por lo que una de las necesidades más latentes sería hacer la transición del término instrucción cívica —que se usa indistintamente al término educación cívica (Herrera, et al., 2005)— al concepto de formación política, lo

cual implica un cambio de paradigma pues, a pesar de que los LCCD entienden por instrucción o educación cívica el desarrollo del sujeto en consideración de los parámetros básicos de deliberación pública, están basados en una comprensión de ciudadanía republicana y en una cultura política que se aproxima a la cultura cívica en detrimento de una ciudadanía que se reconstruye como un proceso histórico y culturalmente embebido a partir de las interacciones sociales, así como una cultura política que beneficia la formación crítica de esta con una perspectiva más amplia de la democracia y se enfoca en las experiencias del sujeto en formación.

En efecto, tal énfasis suscita pensar las facetas de la formación en clave de las tres dimensiones expuestas: la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, además de que implicaría una expansión temática para considerar dimensiones como el sujeto y la subjetividad, la justicia, la paz y la democracia; igualmente, requeriría de una ampliación de los ambientes, pues habría de enfatizar en el hecho de que son conocimientos transversales a todo el proceso formativo y, por ende, su construcción está más vinculada a proyectos institucionales que a un trabajo de aula.

La ciudadanía está definida por las interacciones sociales, las cuales crean patrones de valor cultural que dan acceso o excluyen a los sujetos de las pequeñas comunidades políticas o de la comunidad política general (Mieles & Alvarado, 2012). Además, tal como señala Tilly (1995), la ciudadanía es relacional porque está basada en las interacciones sociales, cultural porque parte de representaciones compartidas de la realidad y contingente en cuanto las prácticas son el resultado de una interacción social y no sustanciales al actor mismo. Para resumir, tal como concluye Jaramillo, “[...] la ciudadanía debe entenderse como un proceso social históricamente embebido, así como un principio de organización de la interacción social entre los individuos, los grupos sociales y el Estado.” (2014, p. 176).

En el mismo sentido, las variadas comprensiones que han tenido lugar en torno a la cultura política, sean las interpretaciones que se enfocan en el individuo y, por ende, la entienden como el conjunto de valores, normas y actitudes individuales; o bien sea la tendencia según la cual ella se cimienta en las manifestaciones colectivas de la sociedad, todo esto ha conducido a la conclusión de que la “la cultura [es una] red de significaciones sociales y lo político [son] manifestaciones que rebasan lo institucional y lo hegemónico” (Herrera et al, 2005, p. 34).

Por tanto, al examinar la relación entre la cultura política y la educación se entiende que los espacios educativos son ambientes en los cuales se visibiliza la multiplicidad de manifestaciones sociales y la forma en la que esas variaciones interactúan en una suerte de conflicto constante (Herrera et al., 2005). Por este motivo, aquí se favorece una visión educativa que se aparta de la reproducción de teorías y de la preservación de patrones de valor cultural excluyentes que desconocen la importancia de las diferencias y de las otras visiones del mundo. De conformidad con lo descrito, y siguiendo el trabajo de Herrera y otros (2005), la investigación se centra en una perspectiva de ciudadanía crítica y, por ese camino, la perspectiva de cultura política tiene un énfasis en el reconocimiento de las especificidades de estatus y clase que hacen parte de los sujetos, como la clase social, la etnia, el género y la raza, entre otras.

CONCLUSIONES

El postconflicto implica un paralelo contingente en el que se debe garantizar la cesación de la violencia y afrontar las situaciones que dieron lugar al conflicto. Entonces, para superar esas condiciones

se propone la implementación de criterios de paz justa que redunden en medidas de justicia social — reconocimiento y redistribución. Así, en este espacio teórico se ubicó un lugar para la formación política como punto de convergencia entre la justicia social y la paz, de donde nace el reto de identificar la relación entre la paz justa como una visión alternativa de la justicia transicional, así como las orientaciones generales para la formación política entendida como instrumento para la transformación de las estructuras y sistemas sociales, políticos y culturales marcados por situaciones de violencia profunda.

Se concluye que una posición alternativa a la justicia transicional que incorpora medidas de justicia social es la estrategia más idónea para mantener una paz estable, superar las causas del conflicto y prevenir que éste pueda surgir nuevamente para, finalmente, garantizar las condiciones sociales que conduzcan a una sociedad más democrática.

En ese sentido, el reconocimiento y la redistribución son criterios de análisis en la justicia social y están ligados a una finalidad de democratización, por lo que tanto la educación como los criterios de paz justa apuntan a la consecución de condiciones democráticas para la



realización de los sujetos políticos. En efecto, la formación política es un proceso de desarrollo de los sujetos políticos, desde la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, lo que demuestra no solo que hay relación directa entre la educación y la democracia, sino además entre la justicia, la paz y la educación. Con fundamento en estas premisas sí hay una relación entre los LCCD y los criterios de paz justa, aunque esta relación puede ser fortalecida a través de una reconfiguración de los primeros que se centre en la construcción del sujeto, la ciudadanía y, por último, la reflexión sobre sus aspectos más colectivos, es decir, la justicia, la paz y la democracia. Justamente, en la Figura 2 se encuentra una aproximación a esa reconfiguración que está justificada en las premisas según las cuales la formación política contribuye a la transformación social y, para el caso colombiano a la transición del conflicto a la paz, además de atender a los lineamientos curriculares como orientaciones contextuales e históricas.

En esta propuesta se integran tres aspectos de la formación política: la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, los cuales se ven reflejados en la propuesta de las tres dimensiones de la formación política que centra en la construcción de subjetividad, la construcción de ciudadanía crítica y, por último, la reflexión sobre los

aspectos más colectivos de la ciudadanía, es decir, la justicia, la paz y la democracia.

Tal primer acercamiento a los LCCD desde la paz justa busca fortalecer objetivos como el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia, por lo que aquellos están llamados a enfocar sus aportes pedagógicos desde el propósito de construcción de ciudadanía, mas no desde la enseñanza de un ideal de ciudadanía que desconozca las formas sociales existentes y los requerimientos concretos del contexto colombiano. Por último, esta reflexión puede ser ampliada en muchas direcciones: (1) integrar los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, así como los lineamientos en Ciencias Sociales a fin de proponer un análisis integrado y, por ende, una propuesta de análisis más amplia que ofrezca luces sobre la relación de estas orientaciones y los criterios de paz justa; (2) verificar desde la pedagogía como deberían estar estructurados los proyectos educativos institucionales a fin de proponer ambientes de la formación política para el postconflicto; (3) ampliar la investigación en sentido de verificar experiencias de implementación de proyectos educativos institucionales orientados hacia la justicia social, la paz y la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, P. (2006) *Measuring International Ethics: A Moral Scale of War, Peace, Justice, and Global Care*. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.), *What is a Just Peace?* (págs. 90-12). New York: Oxford University Press
- Allan, P. y Keller, A. (2006) *The concept of a Just Peace, or Achieving Peace through Recognition, Renouncement and Rule*. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.), *What is a just peace?* (págs. 195-215). New York: Oxford University Press.
- Arbour, L. (2007). *Economic and Social Justice for Societies in Transition*. New York University Journal of International Law and Politics, 40 (1), pp. 1-27.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Davies, L. (2016) *The Politics of Peace Education in Post-Conflict Countries* En Langer, A. & Brown, G. (Eds.). *Building Sustainable Peace, Timing and Sequencing of Postconflict Reconstruction and Peacebuilding*, (págs 181-199), Oxford University Press.
- Dewey, J (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University
- Echavarría, C. (2012) *Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política*. En Echavarría, C. (Comp.). *Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*. Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117013118/etico.pdf>
- Fraser, N. (1997) *Justice Interruptus, Critical Reflections on "Postsocialist" condition*. New York: Routledge.
- _____. (2000). *Rethinking Recognition*. *New Left Review*, 3, 107-120.
- _____. (2003) *Contributions to Nancy Fraser y Axel Honneth, Redistribution or recognition? A Political- Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Friedman, R. (2018). *Implementing transformative justice: survivors and ex-combatants at the Comisión de la Verdad y Reconciliación in Peru*. *Ethnic and Racial Studies*, 41:4, 701-720.
- Galeotti, A. (2002). *Toleration as Recognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gready, P. y Robins S. (2014). *From Transitional to Transformative Justice: A New Agenda for Practice*. *The International Journal of Transitional Justice*, 8, 339-361. doi:10.1093/ijtj/iju013
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). *Acercamientos a la Relación entre Cultura Política y Educación en Colombia*. En Herrera, M. y Díaz, C. (Comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, (págs 59- 94). Bogotá: Plaza y Janés.
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C., (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Honneth, A. (2003). *Contributions to Nancy Fraser y Axel Honneth, Redistribution or recognition? A Political- Philosophical Exchange*. London: Verso.
- _____. (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Jaramillo, R. (2014). *Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación*. *Revista Lasallista de Investigación*, 11 (2), 168-180.
- Keller, A. (2006) *Justice, Peace, and History: A reappraisal*. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.). *What is a Just Peace?* (págs 19-51). New York: Oxford University Press.
- Lambourne, W. (2014) *Transformative justice, reconciliation and peacebuilding*. En: Buckley-Zistel, S. et al. (eds.). *Transitional Justice Theories*, (págs. 19-39). New York: Routledge.
- López, F. (2001). *Aproximaciones a la relación entre cultura política y educación*. En Herrera, M. y Díaz, C., (Comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, (págs 29-58). Bogotá: Plaza y Janés.
- McAuliffe, P. (2017). *Transformative Transitional Justice and the Malleability of Post-Conflict States*. United Kingdom: Edward Elgar.
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). *Ciudadanía y competencias ciudadanas*. *Estudios políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos: Universidad de Antioquia, pp. 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Exposición de motivos de Carlos Holmes Trujillo sobre ley 115 de 1994*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343 de 1996*. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y
- Norman, B. y Priest J. (2017). *Social Research: Paradigms in Action*. Policy Press.
- Pasipanodya, T. (2008). *A Deeper Justice: Economic and Social Justice as Transitional Justice in Nepal*. *International Journal of Transitional Justice*, 2, (3), 378-397.
- Prada, J. (2017) *Understanding Transitional Justice from Social Justice. Between Recognition and Redistribution, a Study of Guerrilla Conflicts in Guatemala and Colombia*. [Tesis de Maestría]. Reino Unido: Lancaster University.
- Uprimny, R. (2009). *Transformative Reparations of Massive Gross Human Rights Violations: Between Corrective and Distributive Justice*. *The Netherlands Quarterly of Human Rights (NQHR)*, 27 (4), 625-627.
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Thompson, S. (2006) *The political theory of recognition: A Critical Introduction*. Cambridge: Polity.
- Tilly, C. (1995). *Citizenship, Identity and Social History*. *International Review of Social History*, 40 (S3), 1-17. doi:10.1017/S0020859000113586

“Sopa de Wuhan”

Entre la crítica al sistema capitalista, el optimismo y la oportunidad de cambio



Photo by Edwin Hooper on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/Q8m8cLkryeo>

Luis Alberto Carmona Sánchez¹

Amadeo, P. (2020). (Comp.) *Sopa de Wuhan*. Argentina: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). 188 pp.

RESUMEN

Con la presente reseña se propone evidenciar los alcances teóricos y prácticos a los cuales, desde varias disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, han arribado los autores antologizados en *Sopa de Wuhan*, compilado por Pablo Amadeo (2020). Para ello, se revisan sus fundamentos conceptuales y se sigue la línea argumentativa que allí presentan. De esta manera, el presente escrito se elabora a partir de algunos de los textos que en el mencionado libro se recopilan; es decir, solo sobre aquellos que tienden al análisis crítico sobre el sistema capitalista o advierten la posibilidad de ser optimistas frente a la mundial dificultad que se está configurando a raíz de la pandemia por el covid-19.

PALABRAS CLAVE

Capitalismo, pandemia, política, Estado.

“WUHAN SOUP”: BETWEEN THE CRITICISM TOWARDS THE CAPITALIST SYSTEM, THE OPTIMISM AND THE CHANCE FOR CHANGE

ABSTRACT

Along this book review it is highlighted the theoretical and practical scope reached by the anthologized authors, who belong to various social and human disciplines, in the book titled *Wohan Soup* by Pablo Amadeo, 2020. In order to do that, we have revised the conceptual foundations on which they have elaborated their analyzes as well as the argumentative line that they present in their corresponding texts. This critical review is made in reference to some of the compiled texts in the previously mentioned book; it means, we focused only on those which share, or at least attempt, to reach a critical analysis of the capitalist system or those that point out the possibility of being optimistic

towards a world that is adjusting itself due to the Covid-19 pandemic.

KEY WORDS

Capitalism, pandemic, politics, State

“WUHAN’S SOUP”. ENTRE A CRÍTICA AO SISTEMA CAPITALISTA, O OPTIMISMO E A OPORTUNIDADE DE MUDANÇA

RESUMO

Esta revisão tem como objectivo destacar as realizações teóricas e práticas dos autores da antologia da *sopa Wuhan*, compilada por Pablo Amadeo (2020), a partir de várias disciplinas das Ciências Sociais e Humanas. Para tal, os seus fundamentos conceptuais são revistos e a linha de argumentação aí apresentada é seguida. Desta forma, a presente escrita é elaborada a partir de alguns dos textos que no referido livro são compilados; ou seja, apenas sobre aqueles que tendem à análise crítica do sistema capitalista ou alertam para a possibilidade de se ser optimista perante a dificuldade mundial que está a ser configurada como resultado da pandemia pela covid-19.

PALAVRAS-CHAVE

Capitalismo, pandemia, política, Estado.

“LA SOUPE DE WUHAN”. ENTRE LA CRITIQUE DU SYSTÈME CAPITALISTE, L’OPTIMISME ET LA POSSIBILITÉ DE CHANGEMENT

RÉSUMÉ

Cette revue vise à mettre en lumière les réalisations théoriques et pratiques des auteurs de l’anthologie de la *soupe de Wuhan*, compilée par Pablo Amadeo (2020), issus de diverses disciplines des sciences sociales et humaines. Pour cela, ses fondements conceptuels sont passés en revue et la ligne d’argumentation qui y est présentée est suivie. De cette façon, le présent texte est élaboré à partir de certains des textes qui sont compilés dans le livre mentionné, c’est-à-

¹ Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, Profesor, luacarmonasa@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5319-9645> Magister en Filosofía moral y política, Sociólogo. Integrante Grupo de investigación ETHOS, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

dire uniquement sur ceux qui tendent à l'analyse critique du système capitaliste ou qui avertissent de la possibilité d'être optimiste face à la difficulté mondiale qui est en train de se configurer à la suite de la pandémie du covid-19.

MOTS CLÉS

Capitalisme, pandémie, politique, État.

INTRODUCCIÓN

Como es propio en estos tiempos, el internet es ese aleph borgiano que nos abre el —y al— mundo, y entre las posibilidades que ofrece, encontramos la circulación libre de un libro antológico titulado, tal vez problemáticamente, Sopa de Wuhan, el cual reúne diecisiete escritos de diferentes autores en un solo volumen, bajo la edición de Pablo Amadeo, para el sello editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En 188 páginas, se hallan reflexiones en las que, entre el 26 de febrero y hasta el 28 de marzo, los pensadores abordan la realidad mundial desencadenada por la pandemia del Covid-19.

Cada uno de los escritos compilados ya había conocido la lectura pública gracias a su difusión individual en portales web o periódicos impresos; por lo tanto, el texto compilado por Amadeo sigue un orden cronológico respecto a tal aparición, anteceditos por una breve nota editorial y la dedicatoria al médico que pretendía advertir al personal del hospital wuhanés donde laboraba acerca de la presencia de una enfermedad con rasgos similares al del último virus de connotación mundial en 2003 SARS.

Un rasgo característico del libro es que, pese a que presenta como criterio de orden la fecha de aparición de cada escrito, su lectura atenta deja entrever que existen entre unos y otros escritos determinadas particularidades que los asemejan. Sin embargo, es importante aclarar que la similitud que a ellos se les confiere es responsabilidad mía, no compromiso de los autores, y está orientada más por el ánimo de darle un orden metodológico de lectura al cuerpo de escritos que por la búsqueda de sugerir la limitación de ideas que ellos exploran; por lo tanto, propongo siete cuerpos conceptuales para reagruparlos con la artificiosidad menos posible, lo cual fungirá como capítulos en su momento, reseñando solamente aquellos correspondientes a las categorías Crítica al sistema capitalista y Entre el optimismo y la oportunidad de cambio, tal como anuncié apenas iniciado este texto. Crítica al sistema capitalista

Reúno bajo esta categoría tres escritos que, conservando sus respectivos fueros conceptuales e interpretativos, dejan clara su posición crítica frente al sistema del capitalismo global.

En primer lugar, El coronavirus como declaración de guerra, texto de Santiago López Petit, gira en torno a la idea de que el capitalismo presenta rasgos enfermos conspiracionistas que se evidencian en la situación de pandemia que se vive. Para ello, el catalán presenta la crisis sanitaria como estrategia represiva de movimientos sociales activos en el mundo en la segunda mitad del 2019. De esta manera, el capitalismo logra naturalizar la muerte ante el ímpetu activo de la vida. Frente a lo anterior, López Petit sugiere que con hechos tan sencillos como lavarse las manos de forma consciente, reclamo constante de las autoridades de sanidad, se busca que él logre “olvidar” actos atroces como “[...] ojos arrancados por la policía en Chile, Francia o Irak [...] migrantes amontonados en Lesbos [...] que, en Yemen, cada diez minutos, muere un niño a causa de los bombardeos y del hambre” (2020, p. 55).

Apunta que en un acto autoprotector como el mencionado lavado de manos, juega el papel de mecanismo, paradójico por demás, de que el llamado a cuidarse a sí mismo para cuidar al otro sea no acercarse, la paradoja de lo anterior puede expresarse también afirmando que movilizarnos en conjunto es posible confinándonos privadamente. Además, el ibérico aproxima su análisis al concepto “efectos colaterales”: los rasgos enfermos del capitalismo que naturalizan el aislamiento, la “[...] despolitización, reestructuraciones, despidos, muertes, etc.” (Ibid., p. 57) dan cuenta de ellos. Concluye, en este sentido, que el capitalismo prioriza la vida que le es funcional al sistema, en su simpleza, y no humanamente. Al este sistema solo le importa la vida “[...] entendida como un algoritmo formado por esencias ordenadas de pasos lógicos, la que se encarga de organizar la sociedad” (Ibid., p. 59).

No obstante, la brevedad del escrito impide aportar mayores elementos conceptuales y profundidad interpretativa para sacar del terreno emotivo y contestatario en el que da la impresión habita el mismo. Por su parte, El capitalismo tiene sus límites —escrito de Judith Butler— aporta un cimiento comprensivo desde la filosofía moral y el análisis político de contexto. Con su idea rectora da cuenta de la necesidad de seguir pensando en la recuperación de valores morales perdidos a causa de la valía monetaria del capitalismo, el cual mercantiliza la vida y hace de ella un privilegio, pues discrimina las obras económicas y políticas del hombre

mismo, sin atender la naturaleza de la crisis sanitaria a todos los toma por igual, con lo que se “[...] demuestra que la comunidad humana es esencialmente frágil.” (Ibid., p. 60). Curiosamente, es el hombre mismo quien va en contra de tal consideración igualitaria, divide y excluye aún para lo fundamental: la cura. Las deficiencias éticas y personales del presidente de los Estados Unidos, dice Butler, dan cuenta de lo anterior; para ella, resulta inadmisibles su juego estratégico político, en desmedro de una condición humana que “[...] encuentre formas de reproducir y fortalecer su poder dentro de las zonas pandémicas.” (Ibid., p. 60). Más inhumano todavía pretender comprar la vacuna contra el virus para uso exclusivo de los estadounidenses, acto de “autoengrandecimiento inmoral y criminal” (Ibid., p. 61).

Con la moral y el interés social no capitalista, se haría un efectivo rechazo de la “desigualdad social radical, el excepcionalismo estadounidense” (Ibid., p. 61). Finalmente, la filósofa norteamericana hace explícita una declaratoria política avalada por una declaratoria moral de reivindicación del cuidado de todos. Así, frente a la campaña política que vive Estados Unidos para las presidenciales del 2021, advierte que elegir el próximo presidente es decidir por la vida de todos o por el

privilegio de algunos; asimismo, declara su cercanía con las políticas de “atención médica universal”.

Con todo, la autora aporta una reflexión madura y genuina alentada por la moral y la política que tanto se repelen bajo los discursos capitalistas, en donde la vida no vale, pero sí tiene un precio; esto tiene sus límites.

El texto denominado El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia, escrito por Markus Gabriel, se decanta por una reflexión de tonalidad moral. De esta forma, pone de manifiesto que la humanidad necesita un nuevo sistema axiológico fundamentado en valores humanos de solidaridad, integración, no así en valores científicos y tecnológicos de cuantificación. Para ello, demuestra cómo el comportamiento científico-tecnológico del sistema capitalista global engendra mayor riesgo para la vida humana, y natural en general, que la situación particular de coronavirus.

Por ese mismo camino, declara un sinsentido el cierre de fronteras, considerando que se trata de la negación misma de la solidaridad y la integración, máxime cuando es claro que el virus afecta a todos por igual. Las soluciones que prometen la ciencia y la tecnología para superar el virus, más que “[...]”



*Photo by Charles Deluvio on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/Sg5W32pg1Bs>*



Photo by [redacted] on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/2KheN10Uqdo>

impulsar el progreso moral y humano” (p. 131), dan cuenta de sus “debilidades sistémicas” como ideología dominante. Es por esto que “el mismo siglo XXI es una pandemia, el resultado de la globalización.” (p. 132). Para el alemán, el cambio de moral en el mundo tendrá que contar con un fundamento organizador diferente, pasar de “[...] la acumulación de estados nacionales enfrentados entre sí obedeciendo a una estúpida lógica económica cuantitativa” (p. 134), es decir, pasar a ser cosmopolitas. De esta manera, es notorio que Gabriel asume un carácter democrático del virus en tanto ricos y pobres, nacionales y extranjeros pueden ser contagiado indistintamente, dejando la inquietud respecto de si su mirada apuesta por la diferenciación misma del sistema en tanto académico que puede esperar para salir a la calle y resolver necesidades materiales de existencia.

Además, es importante reclamarle mayor matización frente a las afirmaciones condenatorias del papel de la ciencia y la tecnología como obra del espíritu humano que se ha integrado y solidarizado con problemas compartidos, como aporte a la superación de problemas de salubridad de orden mundial.

ENTRE EL OPTIMISMO Y LA OPORTUNIDAD DE CAMBIO

Dos son los escritos que pueden ser reunidos bajo esta categoría. En primer lugar se encuentra Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de “Kill Bill” y podría conducir a la reinención del comunismo del esloveno Slavok Žižek. Su título mismo da cuenta del propósito, la estrategia y la conclusión: en él, Žižek se propone mostrar que el virus Covid - 19 posee un carácter destructor que, bien visto, representa una doble oportunidad: que el virus posibilite preservar las formas de vida política, económica y moral actuales o, más positivo aún, que mute en otro de genética ideológica,

[...] y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del Estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global (p. 22).

De esta forma, se vale de una analogía adaptada de la película “Kill Bill 2” para explicar la autodestrucción de la sociedad actual, el golpe letal que necesita el capitalismo. Por tanto, estructura el texto en tres apartados: el primero, Triste hecho, necesitamos una catástrofe, bajo el que expone que es triste que una catástrofe sea la que nos ponga a repensar “las características básicas de nuestra sociedad”. Con claridad necesitamos reorganizar al mundo económica y socialmente para conducir al trabajo colectivo global, dado que hoy es la pandemia, pero muy próximo estaremos obligados a trabajar por “[...] sequías, olas de calor, tormentas masivas” (p. 25).

El obrar humano de organizaciones como la OMS, propuestas como la de “atención médica universal” (propuesta por B. Sanders) son el llamado genuino para tomar en serio los cambios en el mundo. El segundo, ¿Solo estaremos seguros en la realidad virtual?, pone de manifiesto que somos controlados, mientras de lo que se trata es, por lo tanto, de aprender a controlarnos y disciplinarnos; la kantiana idea de heteronomía y autonomía. Introduce las declaraciones de Trump en la India donde aseguró que el pico llegará pronto y todo será normal de nuevo; así, el esloveno asume que antes la amenaza mutará y “nuestras interacciones” se verán

afectadas. Esto no será resuelto con la seguridad que puede ofrecer la realidad virtual, pues ella destruye con los virus a “nuestros datos o nuestro disco duro”. En suma, la realidad virtual tampoco es segura: la amenaza es doble.

En el tercer apartado, Regreso del animismo capitalista, discute la vida propia que parece haber adquirido el mercado o el capital financiero, con independencia de otros “fenómenos sociales”. Con esto llama la atención sobre la necesidad reiterada de nuevas formas de “reorganización de la economía”, donde la prioridad sean las vidas humanas, y no si los mercados padecen de crisis nerviosas. Al respecto, aclara que su idea no entraña comunismo “a la antigua usanza”, sino aquel donde liberales y comunistas logren dialogar, unos aportando “su preocupación por nuestras libertades” (p. 28), y los otros el saber “de que solo podemos salvar estas libertades con cambios radicales” (p. 28); comunistas salvando ideales liberales.

Con un día de diferencia al primer escrito de Agamben , como se verá más adelante, el esloveno da cuenta de un análisis profundo y ordenado, con prolija creatividad en sus analogías y concreción en sus conclusiones fundamentadas, con claro dominio de la filosofía y la sociología.

El segundo escrito de este apartado, Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia, realizado por Gustavo Yáñez González, muestra que somos plena naturaleza, en especial por cargar con su fragilidad; el universo actual lo recuerda, y ese mismo hecho tendrá que conducir a pensar y replantear la forma despiadada de utilizar el resto de la naturaleza, particularmente la animal. En este sentido, hay que repensar la biopolítica, pasar del excesivo humanismo a formas que posibiliten una mayor unidad de aquella.

Además, pone de manifiesto que la nueva biopolítica no tendrá que considerar el estado de excepción como medida, pues este “instala la restricción de libertades, y peor aún produce apatía y miedo al otro/a” (p. 141). Toda restricción invisibiliza “otras víctimas del poder sobre lo biológico”, como “miles de millones, billones, los demás animales que son confinados a diario en jaulas y galpones, acuáticos y terrestres” (p. 142). Por consiguiente, necesitamos “virar radicalmente el sentido de cómo consideramos a los demás animales y como correlato averiemos estructuralmente el capitalismo.” (p. 143). Con todo, el texto de Yáñez es corto en extensión, por lo que la idea no puede aspirar sino a su presentación.

Hasta aquí queda clara la diversidad conceptual y analítica que el libro ofrece. Sin duda alguna, hay gran mérito del editor para reconocer y presentar, al unísono de los hechos, lo que sobre estos se ha reflexionado. Algunas minucias de digitalización no restan valor al trabajo desinteresado que se nos ofrece a quienes asumimos como algo propiamente humano y humanizador el pensar el mundo. Sin embargo, vista las suficientes razones que por sí mismo tiene cada escrito para justificar su recopilación, habrá que preguntarle a Amadeo por la inclusión de otros que por su propio demérito reclamaban su exclusión.

Ahora bien, pese a los destacados análisis de la mayoría de autores, queda claro de nuevo que el Búho de Minerva sigue levantando vuelo muy al atardecer. El italiano Giorgio Agamben lo corrobora mejor que nadie en la antología que se nos ofrece. Hoy su país sigue registrando centenares de fallecidos, y el primer escrito suyo — fechado el 26 de febrero— sigue sin ser autoinculpado. En definitiva, el 18 brumario de Luis Bonaparte sigue esperando por quien lo acompañe en la sagacidad de comprender un hecho mientras éste se desenvuelve.

Iconografía Musical y Musicografía Dinámica

La Experiencia del Arte Plástico
y la Notación Musical para la
Lectura de Música Actual

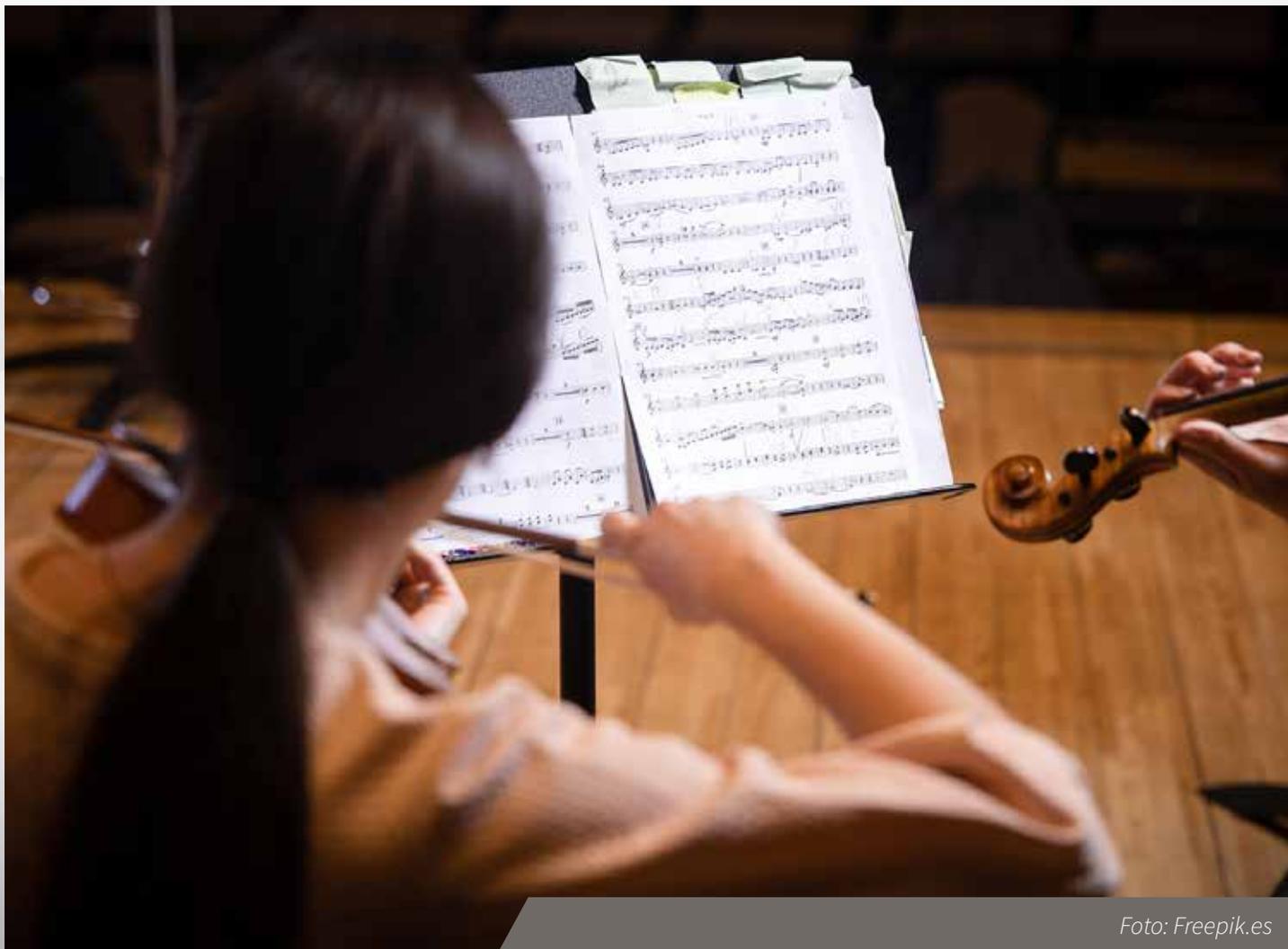


Foto: Freepik.es

Patricio F. Calatayud¹

RESUMEN

La lectura e interpretación musicales son el objeto del texto. No es sorpresa que los intérpretes que se acercan a la música escrita después de la segunda mitad del siglo XX mencionen problemas de legibilidad al abordar sus escrituras. La expansión de las formas tradicionales de notación musical —manuscrita— y su escritura en computadoras —mecanografiada— propone retos que, de no ser resueltos, pueden seguir dañando la relación entre compositores e intérpretes musicales.

Aunque los modos de ver pictóricos parecen lejanos al habitus musical, dentro de ellos se encuentran indicios o elementos que permiten diseñar algo como un boceto de ortografía musical para partituras complejas, tal como las dinámicas —aquellas que se mueven mientras dura la interpretación de la obra. Así pues, nuestro objeto de estudio será la notación musical que, aunque destinada a la interpretación prosódica y lírica, tiene numerosos usos, entre los que se encuentran aquellos que le da el arte plástico. De esta manera, observamos primero un indicio remoto, para concentrarnos en el movimiento Fluxus, la instalación sonora y terminar con la sinestesia; esta observación será explícita mediante las metodologías que utilizan los artistas plásticos de la notación musical. Finalmente, concluimos con una liga hacia la visualización de la notación realizada por las Partituras Digitales Dinámicas y, entre estas dos líneas, emitimos hipótesis para el diseño de la lectura del movimiento en las partituras que utilizan notación musical dinámica².

PALABRAS CLAVE

Iconografía musical, partituras dinámicas, notación musical, arte plástico

MUSICAL ICONOGRAPHY AND DYNAMIC MUSICOGRAPHY THE EXPERIENCE OF PLASTIC ART AND MUSICAL NOTATION FOR THE READING OF CURRENT MUSIC

ABSTRACT

The aim of this text is music reading and performance. It is no surprise that the performers that approach written

music after the second half of the twentieth century mention readability problems when approaching their writing. The expansion of music notation tradition —handwritten— and its computer writing —typescript— poses challenges that will continue harming the relationship between composers and performers if not solved.

Although though pictorial ways of seeing seem far from musical habitus, we can find elements or hints that somehow allow building something like a sketch of musical orthography for complex music scores and dynamic scores —those that move during the interpretation of the music work. Thus, our object of study will be music notation, which, although intended for prosodic and lyric performance, has several uses in different fields, among them in plastic arts. In this way, we first observe a remote indication, to focus on the Fluxus movement, sonic installation, end with synesthesia; this observation will be explicit through the methodologies that plastic artists use of the musical notation. Finally, we conclude with a link to music notation visualization made by Dynamic Digital Scores. Between these two lines, we emit a hypothesis for the design of the movement's reading in the scores that use dynamic musical notation.

KEYWORDS

Musical iconography, dynamic scores, musical notation, plastic art.

ICONOGRAPHIE MUSICALE ET MUSICOGRAPHIE DYNAMIQUE L'EXPÉRIENCE DE L'ART PLASTIQUE ET DE LA NOTATION MUSICALE POUR LA LECTURE DE LA MUSIQUE ACTUELLE

RÉSUMÉ

La lecture et l'interprétation de la musique font l'objet du texte. Ce n'est pas étonnant que les interprètes s'approchant de la musique écrite après la seconde moitié du XXe siècle signalent des problèmes de lisibilité au moment d'aborder leurs écritures. L'expansion des formes traditionnelles de notation musicale – manuscrite – et leur écriture à l'ordinateur

¹ Licenciado en Composición Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México. Magister en Tecnología Musical y estudiante de Doctorado en Cognición Musical, UNAM. Correo electrónico: patricio.tics@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7693-7666>. Fecha de recibo: 9/11/2020 Fecha de aceptación: 31/05/2021

² Todas las traducciones del texto son del autor.

– *dactylographiée* – posent des défis qui risquent de continuer à abîmer la relation entre les compositeurs et les interprètes de musique, au cas où ils ne seraient pas relevés.

Quoique les visions picturales semblent éloignées de l’habitus musical, elles fournissent des indices ou des éléments permettant de concevoir une sorte d’esquisse d’orthographe musicale pour les partitions complexes, telles les dynamiques – celles du mouvement pendant la durée d’interprétation de l’oeuvre musicale. Notre objet d’étude sera donc la notation musicale, bien que souvent destinée à l’interprétation prosodique et lyrique, elle a de nombreux emplois, dont ceux mis à l’oeuvre par l’art plastique. Ainsi, nous observons tout d’abord un indice à distance, pour nous concentrer sur le mouvement Fluxus, l’installation sonore et finir avec la synesthésie; cette observation sera explicite au moyen des méthodologies employées par les artistes plastiques de la notation musicale. Finalement, nous concluons avec un lien vers la visualisation de la notation des Partitions numériques dynamiques et, entre ces deux orientations, nous émettrons des hypothèses pour la conception de la lecture du mouvement dans les partitions qui emploient la notation musicale dynamique.

MOTS CLÉ

iconographie musicale, partitions dynamiques, notation musicale, art plastique.

La lectura —descubrí— precede a la escritura. Una sociedad puede existir —muchas, de hecho, existen— sin escribir, pero ninguna sin leer.

Una historia de la lectura
Alberto Manguel

La música en Occidente, después del triunfo aliado en la Segunda Guerra Mundial, comienza a expandir la forma tradicional en que se escribía. Más allá del optimismo generalizado, los intérpretes que se acercan a estas obras reportan serios problemas de lectura y legibilidad, los cuales han contribuido a la separación entre compositor e intérprete (Born 2005, Feldman 2012)³. Ahora bien, la expansión mencionada no se ha detenido: las computadoras permiten realizar escrituras musicales

que expanden aún más la complejidad aportada desde el siglo pasado. La mejora en la legibilidad de las partituras actuales puede reflejar una renovada relación entre los músicos e incrementar las interpretaciones de la música actual. En este trabajo describiremos una serie de estrategias utilizadas por una parte del arte plástico actual para encontrar algún indicio que ayude a emprender la resolución de dicho problema.

Las artes plásticas tienen bastante tiempo utilizando caracteres musicales dentro de su paleta de trabajo y, en general, lo han hecho con propósitos precisos; entre otros, por ejemplo se encuentran referencias icónico-contextuales⁴: notaciones escritas han sido parte del contenido visual óptico y háptico de muchos artistas —incluso sin conocimientos musicales— que hallan en ellas una materia que puede servir de “abreviatura” para referirse a cierta convención cultural, por mencionar un caso. De forma paralela, todos los trazos posibles —manuscritos, mecanografiados o digitales— son un medio útil de expresión musical y los occidentales enmarcamos aquel grupo de notaciones musicales en partituras, tal como se ilustra en la Figura 1.

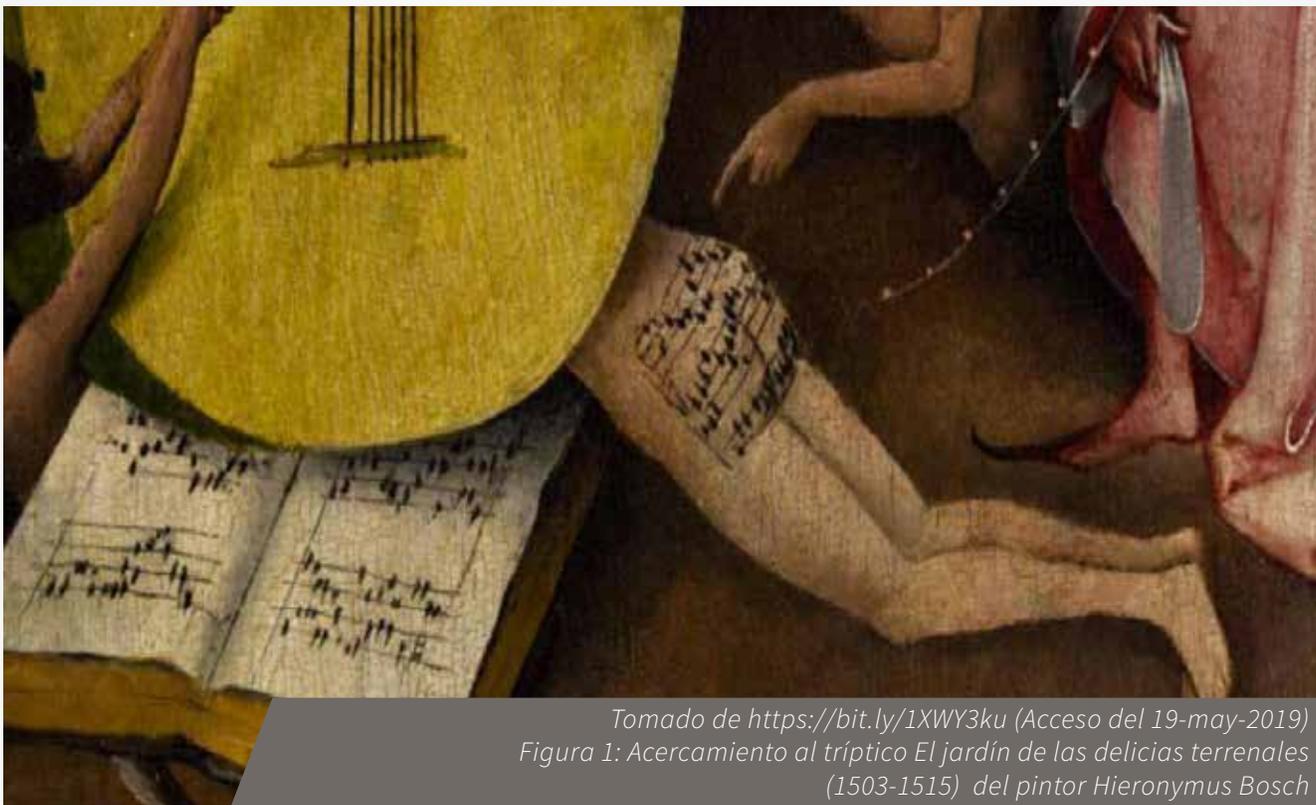
Con notación musical haremos referencia a una modalidad de producción sonora mediante códigos gestuales. Pero esto no es exclusivo de la música: la perfumería, la cocina, la pirotecnia, la peluquería o cualquier disciplina artística aprovecha la escritura “notariada” para realizar sus producciones y además, sabemos por continuas esquematizaciones en su forma de escritura⁵, cómo utilizaban las tecnologías y los efectos estéticos que pretendían (Arenas, 1988). Pero la escritura en las artes no es lo mismo que su notación —o la abstracción y codificación de la gestualidad pretendida para realizar una operación.

Esta distinción primaria es la que nos servirá de eje: para algunas piezas de arte plástico la notación musical es escritura —dibujo, diseño—, mientras que para otras sí son indicaciones para tocar; es decir que en algunos casos la notación musical es una evocación o referencia a un contexto musical y en otras debe ser operada o decodificada —interpretada de forma prosódica y lírica. Podríamos también decir que mientras que en unas producciones artísticas la lectura es en voz baja, en otras es en voz alta.

³ Incluso muchos musicólogos emprendieron un ataque a la partitura musical como medio de control y soberanía sobre el intérprete.

⁴ Existe un amplio trabajo iconográfico, generalmente de tinte local, tan extenso, que escapa del ámbito de este trabajo.

⁵ Destinada a la producción y no a la experiencia estética, obtenida del gesto.



Dentro de estas metodologías hay datos y existen conocimientos que nos sirven para renovar la lectura de un conjunto nuevo de partituras que se diseñan en computadoras y que utilizan notación musical dinámica, es decir un tipo de notación que se mueve mientras es leída; a estas partituras les llamaremos Partituras Digitales Dinámicas (PDD)⁶. A continuación, diseñaremos una definición general para estas escrituras musicales contemporáneas, para después pasar a definir un problema que les aqueja: la legibilidad.

Enseguida, continuaremos con una indagación focalizada en una serie de metodologías de utilización de la notación musical por las artes plásticas, en concreto el movimiento Fluxus, la instalación sonora y algunas ideas de la sinestesia. Hacia el final, dentro de las líneas de investigación que imbrican música y arte plástico, nos enmarcaremos en la llamada visual music, encargada de revisar las conexiones ideológicas y pragmáticas entre música y arte plástico —analógico o digital— (Baldassarre, 2008; McDonnell, 2007). También debemos tener en cuenta que, a pesar del objeto de estudio de este trabajo, la partitura no es el

único medio de transmisión para el mensaje musical (Larson et al., 2009).

PARTITURAS DIGITALES DINÁMICAS (PDD)

Serres (2014) nos comenta que la invención de la escritura —manuscrita—, luego la imprenta y, por último, la invención de las computadoras personales, marcan los tres hitos en la historia de la comunicación que, a su vez, dan lugar a cambios estéticos en la escritura. En la producción literaria este último invento nos da la desarticulación del texto literario y su trazo: el cyber-texto (Aarseth, 1997).

Las PDD emergen desde esta última invención, después de la normalización en el uso de computadoras por parte de los compositores musicales, quienes comienzan a adentrarse en los lenguajes informáticos digitales y exploran nuevos medios expresivos para crear música. Su origen puntual puede remontarse a los experimentos Fluxus de la segunda mitad del siglo XX, los cuales describiremos más adelante. Los compositores musicales, que ya habían emprendido conexiones

³ En este video podemos ver un resumen de su invención: <https://www.youtube.com/watch?v=gLoh06hhrvA> (acceso del 21-oct-2020)



Figura 2. Captura de *Zang Tumb Tumb* (1915) de P.T. Marinetti
Recuperado de <https://bit.ly/2JOLWJ8>
(Acceso del 30-may-2019)

íntimas con el arte plástico durante la segunda mitad del siglo XX, en la actualidad continúan esta conexión y, con la experiencia de la poesía sonora, comienzan a realizar partituras con la ayuda de realidad virtual y gaming (Vickery y Hope, 2011). Así, aunque las primeras partituras computacionales de este tipo aparecen desde de la década de 1990, su gran surgimiento se da en la década de 2010, año a partir del cual músicos de todas partes del mundo comienzan a generar PDD de forma casual y simultánea.

Por cierto, una peculiaridad de estas escrituras digitales es su finalidad: son partituras diseñadas como estructuras gestuales destinadas a la interpretación musical. De esta forma, se da una reconciliación entre la música acústica académica y la realizada con medios mecánicos o robóticos⁷; es decir que después de más de 60 años de composición musical con computadoras, utilizando casi exclusivamente sonidos electrónicos, tenemos una serie de composiciones que proveen un medio y no un

fin musical. A este respecto, el artista e investigador Ross-Smith (2019) ha realizado un repositorio bastante completo sobre este tipo de partituras, las cuales llama *Animated Notation* —que podemos traducir como “musicografía dinámica”— haciendo referencia a los elementos que están contenidos en las partituras; este término, por cierto, incluye trazos analógicos para la producción del tipo de partituras descritas hasta aquí.

LAS PDD Y SU LECTURA MUSICAL

Aunque la inteligencia involucrada en su producción es vasta y compleja, los resultados de su interpretación son especulativos: ¿cómo se lee el movimiento de la notación o del espacio donde está contenida? ¿Cómo se toca una nota que va desplazándose de una esquina de la pantalla a la otra, mientras la misma pantalla se desplaza? Este es un problema similar al que emerge de la lectura de la poesía sonora (véase Figura 2). Porque, ¿*Tumb Tumb* se lee con más intensidad que *Zang*? Si así es, habría que encontrar algún libro de ortografía que nos lo corrobore. Si aún encontráramos algún libro de marketing que nos induzca a pensar que el tamaño de la letra incide en los decibeles en los que se imaginan los fonemas, todavía nos faltaría un manual que nos indique qué hacer cuando estos fonemas están en movimiento o cuando modula el espacio donde están dispuestos⁸.

En definitiva, la musicografía dinámica escrita en partituras móviles se lee hoy con base tanto en una conversación como en acuerdos previos entre compositor e intérprete⁹. De este modo, dado que no existen reglas ortográficas en ningún manual académico de música, las reglas de legibilidad son un invento in situ y los resultados son una oscilación fronteriza entre la lectura estable o directa —respetando de forma musical la notación— y una lectura indirecta como la operada en una improvisación (Winkler, 2010).

FLUXUS

Ajustaremos la temporalidad de la iconografía musical a la realizada a partir de la segunda mitad del siglo XX, dejando de lado importantes trabajos previos con el fin de acercarnos al objetivo del texto. En este sentido, y para encontrar una comprensión cabal suya, pondremos un énfasis especial en una corriente artística que cambió

⁷ Desde hace mucho tiempo, la mayoría de esta música mecánica (y luego eléctrica) se concentró en realizar sonidos de forma automática y sin la necesidad de seres humanos. Esta nueva utilización de las computadoras es una reconciliación con la producción de acústica e interpretada de sonidos.

⁸ Para esto podríamos pensar en las cualidades espaciales de una partitura como notación musical.

⁹ Utilizamos aquí musicografía dinámica, en lugar de PDD para incluir el trazo manuscrito y no sólo el mecanografiado.

la base misma de la escritura musical: el movimiento Fluxus (Guasch, 2002), quien se encargó de dar una mutación única a las ideas antiacadémicas provenientes de la Tradición Futurista —pasando por el Dadaísmo— y que toma de la música una inspiración para esto. Como dice Subirats (2003),

tres hitos de la modernidad del siglo XX confluyen y explican el proceso de espectacularización de lo real. El primero es la estética negativa de un sector [...] de las vanguardias históricas europeas: el dadaísmo y el surrealismo, así como algunos aspectos del futurismo. Estas corrientes antiartísticas recorren diversos momentos: la estética del shock, el principio vanguardista de ruptura [...] la fragmentación y el collage como nuevo código de representación, la condena de lo racional o la apología del caos, la celebración de violencia o el absurdo... (p.10)

que serán los fundamentos ideológicos de aquella tendencia artística, la cual opta por una versión renovada de los procesos operativos de la escritura. Estas ideas fueron llevadas a la práctica musical por compositores como John Cage o Morton Feldman (Feldman, 2012), quienes practicaron procesos de escritura indeterminada en un movimiento artístico homónimo, pero no por esto ignorante; sólo bastaría recordar las influencias medievales en la escritura de otro Fluxus: Earl Brown (Alden, 2007). Además, los músicos de este período diseñan modelos de escritura que varían las reglas que hasta ese momento eran normales en la notación musical, por ejemplo en términos de cómo eran plasmadas en dos dimensiones métricas —un papel con altura y extensión—, que acumulaban varias dimensiones paramétricas como alturas, dinámicas, ritmo, entre otras.

Así, lo que añade el movimiento de la Indeterminación es una tercera dimensión métrica, en forma de ángulos paralelos de lectura —como en la obra *La passion selon Sade* (1966) de Busotti o *Alone 1* (1965) de Haubenstock-Ramatti—, en forma de deformaciones del papel — como en *Prima vista* (1962-64) de Mauricio Kagel o *Fontana Mix* (1958) de John Cage— o en forma de desestabilización del formato (como *Calder's Piece* (1965-66) de Earl Brown¹⁰). En estas partituras podemos encontrar influencias de la escultura tensegral, por ejemplo.

En la plástica Fluxus podemos detectar un cambio de paradigma fundamental, relacionado a los medios con los que “se hace” arte: tomemos la obra *Solo* (1962) para violín de George Maciunas, en la que aquel instrumento deja de ser un medio para hacer música y se convierte en música misma —finalidad. Un ejemplo más cercano a nuestros tiempos lo vemos en la obra del tornamesista Christian Marclay, quien no utiliza la tornamesa para poner música sobre ella y amenizar un acontecimiento —medio—, sino que la utiliza para hacer los sonidos de la música —finalidad—, modificando y obstruyendo los vinilos¹¹.

Esta práctica se puede ver hoy reflejada en la creación de PDD en las computadoras que, en muchos casos, no están diseñadas para ser un reflejo gestual obligado de la notación sino un elemento musical que puede funcionar por sí mismo, abandonando su “papel” antiguo de mediador. De hecho, algunas galerías han exhibido partituras enmarcadas como pinturas, sin necesidad de interpretación gesticular sino buscando un efecto estético similar al pictórico (INBA, 2018).

En este sentido, la partitura deja de ser un medio estático de lectura para fluctuar de una forma similar al sonido; así, aunque esta faceta de las partituras no es actual —si tomamos en cuenta la *Augenmusik* medieval, los experimentos de Satie como *Trois morceaux en forme de poire* (1903) o la actual museificación de varias partituras—, sí es novedosa su puesta en escena, su movimiento y, más importante, su lectura musical renovada.

INSTALACIÓN SONORA, ESCULTURA Y PARTITURAS

Continuaremos trayendo a colación el concepto de instalación, acuñado por Neuhauss a mediados del siglo XX (Guasch, 2002) y que fue traído de la tradición arquitectónica con el fin de generar un espacio de experiencia artística. En las piezas de instalación también están enmarcados muchos ejemplos de utilización de contenidos secuenciados para generar sonido; es decir, aparte de ser un espacio habitable muchas instalaciones solicitan gestos sonoros de los espectadores o emiten sonidos de forma secuenciada, como si utilizaran partituras o lo fueran ellas mismas¹².

¹⁰ Las partituras que venimos investigando añaden una cuarta dimensión métrica, en este caso virtual, construida por la secuenciación de la notación musical en el tiempo.

¹¹ Para la obra de Maciunas ver <https://bit.ly/2VyhFzZ> (acceso del 01-feb-2017); Para Marclay ver <https://bit.ly/1u9wgNF> (acceso del 01-feb-2017). También el artista homenajea tácitamente a Maciunas en su pieza *Guitar drag* (1999) <https://bit.ly/1s5MPJK> (acceso del 01-feb-2017)

¹² En este trabajo no analizaremos los grados de lectura, asociados a la evaluación del solfeo. Asumimos que estas acciones de lectura pueden ir desde un entendimiento cabal y concreto de la información, hasta una inferencia intuitiva por parte del lector (devenido intérprete por la naturaleza de la instalación).

Uno de estos ejemplos lo tenemos con Nicolas Schöffer, quien realiza sus esculturas interactivas CYSP — CYbernetic SPatiodynamic— (1956) mediante antenas que percibían información de bailarinas y la convertían a sonido (Montmartre, 2017). Otra ilustración de esto la encontramos en Iannis Kunnellis, quien en su obra Untitled pone a un chelista a tocar un pasaje escrito en un pizarrón, de forma reiterada y como parte de la apertura de su exposición en la UBS de la Tate (Tate, 2017).

En su obra Floating souls (1990), la artista Rebecca Horn construyó un móvil electromecánico del cual cuelgan páginas de partituras —del compositor J.S. Bach—, las cuales son interpretadas desafiando las formas de lectura que podemos concebir en una interpretación musical (Insula Dulcamara, 2017). También debemos recalcar la importancia del escultor Alexander Calder y sus móviles, inspiración que retomaron compositores como Richard Hoadley o Lindsay Vickery, pero que también fueron referentes para Stockhausen, Feldman o Brown, por citar algunos (Pereverseva, 2013). Dentro del ámbito de arte electrónico las obras de Peter Vogel pueden dar cuenta de cómo un entramado de circuitería eléctrica funciona como una partitura: su obra Rhythmic Sounds I (1996)

utiliza protocélulas eléctricas que él mismo conecta para diseñar sus partituras (ACIMO, 2017).

Dentro del arte latinoamericano tenemos varios exponentes, entre los que se halla la obra Partitura Sonora (2009) de la artista colombiana Alba Fernanda Triana, la cual es un ejemplo de cómo el trazo visual se conjuga con el musical, dando un puente de traducción entre un gesto reflejado visualmente y otro audible, tal como muestra la Figura 3 (Triana, 2009).

Un poco más lejos de la instalación, pero cercano a la pintura o escultura, Robert Gober es un claro ejemplo de partituras que deben sonar en voz baja; su serie de esculturas Untitled representan la parte inferior del torso y las piernas, una de ellas desnuda, boca abajo y con calzado, mostrando una transcripción de la partitura de Hieronimus Bosch apropiada desde Jardín de las delicias humanas, como se vio en la Figura 1 (New York Times, 2017). Por su parte, el mexicano Ricardo Rendón compuso su Ghost Sonata (2013) bajo la idea de que una caja de acrílico, contiene copias agujereadas de una de las sonatas para cello —también de J. S. Bach; de hecho, se han realizado numerosas activaciones sonoras para esta sonata, desafortunadamente sin registro auditivo.

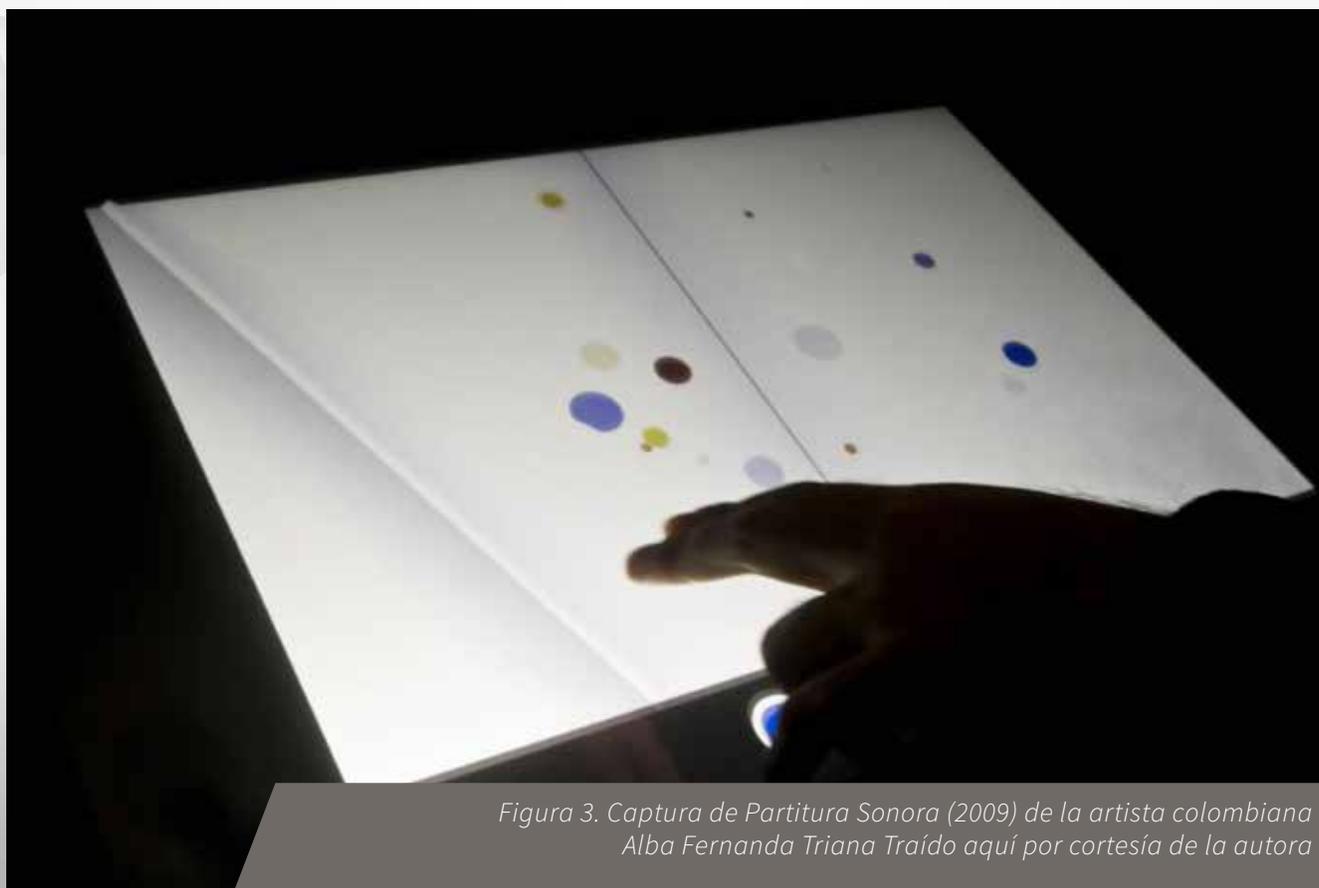


Figura 3. Captura de Partitura Sonora (2009) de la artista colombiana Alba Fernanda Triana Traído aquí por cortesía de la autora



Figura 4. Ricardo Rendón. *Ghost sonata* (2013)
Traído aquí por cortesía del autor

De manera semejante, utilizando técnicas de mapeo y sonificación de datos, la austriaca Nathalie Miebach deja ver cómo el cambio de soporte puede transformar una partitura en una escultura y viceversa.

Así, en su obra *ETHEL* (2019) la artista realiza un acopio de datos climáticos con los cuales genera una escultura y una partitura que instrumenta para cello (Miebach, 2017). Ciertamente, es notable cómo hay ámbitos plásticos en los que el objeto partitura desaparece, pero permanece su operatividad bajo otra metodología.

Otro ejemplo de ello lo podemos encontrar en las obras *Negative board* (1968), *Brandad Mountain* (1969) o *Maze* (1970) de Dennis Openheim, donde las huellas del hombre en la naturaleza sólo pueden ser apreciadas como tales desde el aire, por lo que el site, tal como sostenía el propio artista, desempeña el mismo papel que la partitura para un músico (Guasch, 2002, p. 71).

SINESTESIA

Concluimos esta conexión entre música y artes visuales con una indagación en los trabajos donde se aborda la “sinestesia”. Aunque se la puede estudiar desde el ámbito de la medicina, esta condición o metodología subyace en gran parte de los estudios iconográficos¹³. En *Proggetare per i sensi* (1992), Riccò comienza aclarando qué puede significar la sinestesia, en un medio que hoy parece integrar las artes de forma intuitiva: para ella este es un término que sirve tanto para indicar los contactos cruzados de modalidad perceptiva, como para describir los elementos que estimulan los sentidos; comenta, además, que “la ‘explosión sinestésica’ aparece durante el siglo XX, acompañada de la intención de los autores en evidenciar [...] conexiones entre los sentidos y en música, esto se hace a través de la notación musical” (1992, p. 10). Así pues,

para que una hoja escrita con notación musical sea considerada partitura, es necesario la creación de una realidad (...) ‘inmersiva’, [que] necesita la mayor parte de los sentidos estimulados y concretar una idea que ya sonó o que lo hará más adelante. Sabemos que la lectura no es siempre visual y el referente que se construye para generar un sonido —y el cual necesita un tipo de escritura— también condiciona un gesto. (Riccò, 10)¹⁴

Riccò (1992) continúa comentando que,

hubo un tiempo en que a los compositores musicales se les consideraba genios, ya que solo con mirar una nota esta podía sonar en su mente y, en este sentido, son tales artistas los que colocan adjetivos a los sonidos como “fuertes”, “débiles”, “altos”, “bajos”, “largos”, “redondos”, “dulces”, “agrios” (...) También disponen de metáforas para explicar cómo un sonido tiene un timbre y este se transforma en otro, y en otro, etcétera; es decir, la notación musical detona la imaginación sonora, la anticipa y se sorprende con el resultado acústico. (10)

Con todo, para la autora el interés sinestésico se incrementa alrededor de las décadas de 1950 y 1970 —período de mayor actividad Fluxus— cuando, en la escritura musical de la Vanguardia, la notación transforma su condición estática y tradicional para comenzar a modificar las intenciones de los compositores hacia el sonido; estas transformaciones se dan mediante gráficos, elementos pictóricos, gestuales o incluso matemáticos, alejándose progresivamente del ámbito musical y diseñando lenguajes más accesibles para cualquiera. En este sentido, la composición musical significa “proyectar para la globalidad perceptiva, lo cual tiene que ver con considerar dentro del proceso musical propuesto la interacción entre los agentes que requieren nuestra sensación-atención y los mecanismos que están en la base de los fenómenos sinestésicos (Riccò, 1992, p. 11).

¹³ Vimos un exponente previamente en la obra de Alba Fernanda Triana.

¹⁴ La lectura en seres humanos es resultado de una percepción inteligente que no está limitada a un sentido. Sólo basta una búsqueda intuitiva en bases de datos como PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> acceso del 01-Abr-2021) y encontrar lecturas holísticas mediante lectura de rostros o situaciones.

Ahora bien, en el ámbito de la música digital Vickery (2014) toma ideas de investigadores en música electroacústica para describir la forma en que herramientas de representación sonora, como espectrogramas o sonogramas, pueden ser utilizadas como mapas topográficos para la traducción y descripción sonora en el diseño de simbología notacional; es decir, dibujos de análisis sonoro que pueden ser utilizados como gestos para la interpretación musical.

CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

Teniendo en cuenta el trayecto recorrido hasta aquí, ¿pueden los espacios artísticos que utilizan escritura musical decirnos algo sobre la lectura de musicografía dinámica? Considerando que los grandes cambios en las artes a partir de la década de 1950 modificaron radicalmente los procesos de escritura, no sería extraño pensar que los cambios actuales estén orientados también a la lectura. Recordemos que la condición posmoderna describió nuestra necesidad de apropiarnos de los relatos —y su escritura— y tal vez hoy estemos experimentando otra condición que deba describirse como nuestra necesidad de apropiarnos de las lecturas. Los modos de ver, entonces, se traducen —y se transducen también—, se imbrican y generan relaciones transdisciplinarias que son parte de un proceso artístico que, aunque se intensifica después de la segunda mitad del siglo XX, forma parte de la estética de la recepción desde hace más tiempo aún.

Lejos de buscar una correlación estadística entre lectura en arte plástico y lectura musical, en el texto ofrecimos un camino que permita el tránsito entre una y otra. Para esto, se han observado aproximaciones que se han emprendido desde las artes plásticas hacia la música. La única conclusión definitiva entonces es que la lectura de PDD puede ser tan estética —digamos en términos de evaluación artística— como una lectura rígida, del tipo que propuso en el ámbito eclesiástico —protegido dentro de una estructura catedralicia— la figura de Guido d'Arezzo. Para un compositor musical, preocupado por las inconsistencias de la lectura de sus partituras nuevas en las que busca expandir el espectro de la interpretación, el texto puede constituir un aliciente

cognitivo que le permita continuar su trabajo sin seguir pretendiendo un reflejo tan rígido de tal interpretación; puede considerar la lectura como un “campo abierto”.

La nueva apropiación y personificación de la notación musical por parte de los artistas está siendo objeto de una renovación de la interpretación; no tanto con la efervescencia de posguerra que derivó en la crítica a la academia, sino en un reencuentro fortuito con ella. Para ahondar más sobre partituras y arte plástico en la instalación sonora podemos revisar el trabajo de Gordillo (2016), aprovechar para buscar ejemplos en obras latinoamericanas como las de Jackeline Nova o Alba Fernanda Triana en Colombia, Felipe Ehrenberg en México, Graciela Paraskevaídís en Argentina y muchos otros ejemplos que merecen atención especial, pues pueden ofrecer pistas sobre la relación entre arte plástico y lectura de PDD.

En este texto, sin embargo, hemos podido ver que lo alegórico y lo simbólico de la iconografía musical sigue siendo una ciencia cualitativa, por lo que diseñar una ortografía a partir de aquella metodología continúa la práctica de lectura actual —intuitiva e inferencial— para las PDD. Dicho de otra forma, seguimos construyendo un diálogo entre instrumentista y compositor —también programador— orientado a una improvisación semi-controlada. Entonces, ¿haría falta un “manual universal” de lectura para musicografía dinámica, así como el diseñado para el solfeo medieval? La sola pregunta puede incomodar a más de un defensor de la escritura musical académica y su respuesta, negativa en un principio, debería llevarnos a otra pregunta, similar a la anterior: ¿a qué suena la letra x en nosotrxs? Parece que la sociedad actual está dispuesta a apropiarse y personificar el lenguaje más allá de las barreras gramaticales y ortográficas establecidas¹⁵. Nos toca hoy a los músicos diseñar los gestos musicales que se tocan de las lecturas de objetos fonológicos que se escriben, de las únicas formas que podemos; es decir, orientados hacia una comprensión cualitativa del fenómeno de legibilidad a partir de herramientas cognitivas que, sin embargo, no se alejen de la investigación cuantitativa. De esta forma entonces sí, “todo lo que se escribe, se puede leer”.

¹⁵ Como suele decirse, “el latín se convierte en español gracias a jóvenes revolucionarios”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. JHU Press.
- Alden, J. (2007). From neume to folio: Mediaeval influences on earle brown's graphic notation. *Contemporary Music Review*, 26 (3-4), 315–332 pp.
- Arenas, J. F. (1988). Arte efímero y espacio estético. *Anthropos*.
- Baldassarre, A. (2008). The musicalization of the visual arts considerations of 20th century music iconography research. *Musique, images, instruments X*, pp. 142–169.
- Born, G. (2005). On musical mediation: Ontology, technology and creativity. *Twentieth-century music*, 2(01), 7–36 pp.
- Feldman, M. (2012). Pensamientos verticales. *Caja Negra*.
- Gordillo, G. (2016). Points and squares through a coffee machine [scores, maps, diagrams, poetry, code, interfaces]. Recuperado de <https://notationnotes.tumblr.com/>. (20 de mayo del 2019).
- Guasch, A. M. (2002). El arte último del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural. Alianza.
- Hope, C., y Vickery, L. (2011). Visualising the score: screening scores in realtime performance. En las memorias de la conferencia ICMC, 2011.
- INBA. (2018). Modos de oír: prácticas de arte y sonido en México. Exhibición en el Museo Ex-Teresa Arte Actual (29 de noviembre de 2018 al 31 de marzo de 2019). Recuperado de <https://www.arteinformado.com/agenda/f/modos-de-oir-practicas-de-arte-y-sonido-en-mexico-167272>, (01 de abril de 2021).
- Larsen, G., Lawson, R., y Todd, S. (2009) The consumption of music as self-representation in social interaction. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 17(1), 16-26 pp., ISSN 1441-3582. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2009.01.006>.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza.
- McDonnell, M. (2007). Visual music. *Visual Music Marathon Program Catalog*, 1-19 pp.
- Perverseva, M. (2013). Musical mobile as a genre genotype of new music. *Lietuvos muzikologija*, 14.
- Riccó, D. (1992). *Progettare per i sensi*. Linea Grafica, 1(2), 10–19 pp.
- Ross-Smith, R. (2019). Animated music notation. Recuperado de <https://http://animatednotation.com/>. (20 de mayo del 2019).
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Subirats, E. (2003). *Culturas virtuales*. FCE.
- Vickery, L. (2014). Exploring a visual/sonic representational continuum. En las memorias de la conferencia ICMC, 2014.
- Winkler, G. E. (2010). The real-time-score: Nucleus and fluid opus. *Contemporary Music Review*, 29(1), 89-100 pp.

El Aprendizaje del Dibujo Técnico en el Contexto de la Revolución Tecnológica

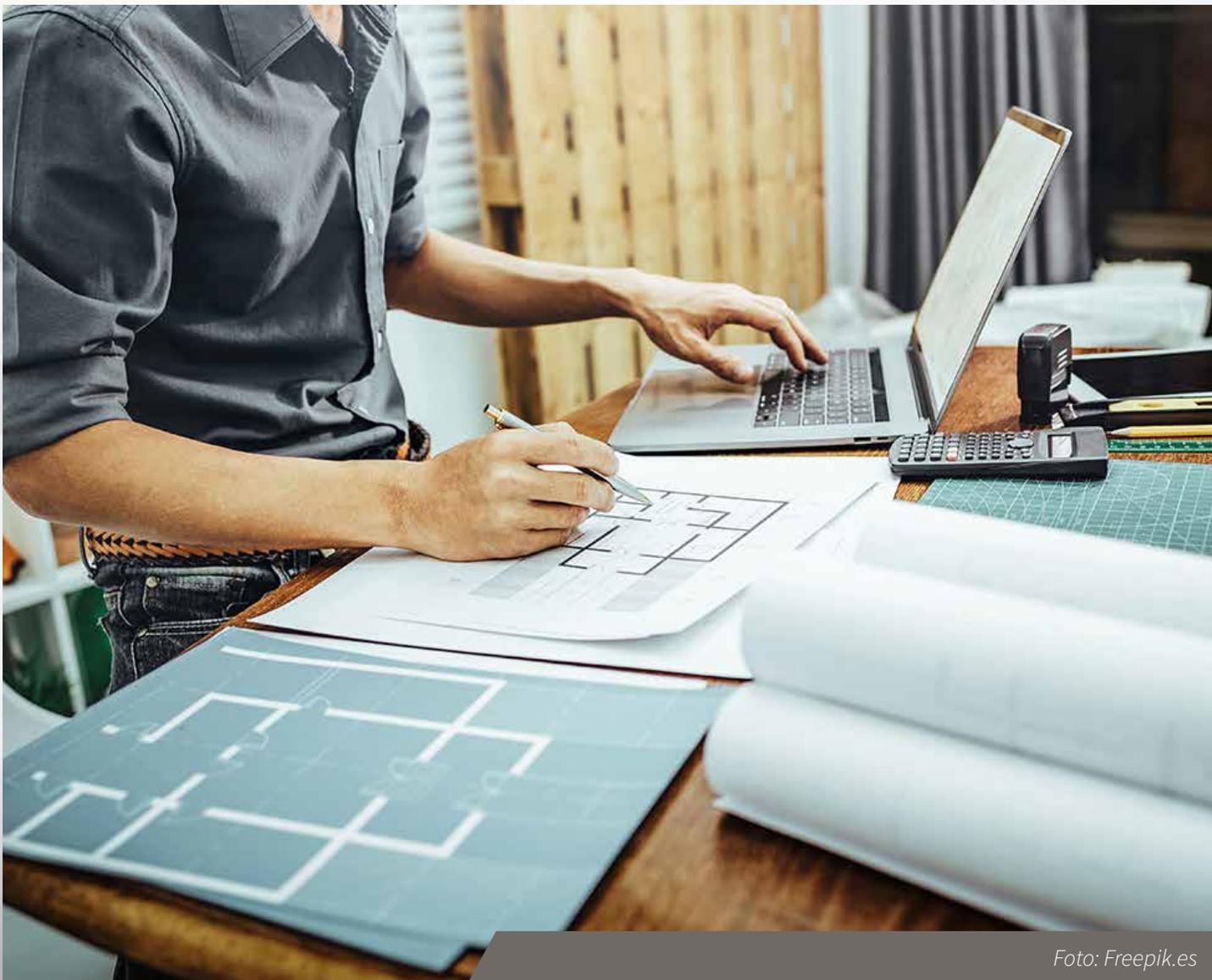


Foto: Freepik.es

Mtra. Hilda Vidalia González Sandoval¹
Mtra. Alicia Almanzar Curiel²
Mtro. Luis Rogelio Valadez Gill³
Francisco Alberto Monroy Luna⁴
Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Este trabajo es un estudio de caso sobre la pertinencia de las competencias manuales en el contexto de la formación tecnológica en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara (CUAAD-UDG). Se trata de una investigación cuantitativa-cualitativa, aplicada a una muestra constituida por 45 estudiantes que han experimentado la transición del desarrollo de habilidades manuales al desarrollo de habilidades digitales; su propósito fue conocer, precisamente, la opinión de este grupo de alumnos en el desarrollo de ambas competencias: manuales y digitales, utilizando como instrumento el cuestionario. Los resultados mostraron una desvinculación del conocimiento previo con el conocimiento digital reciente, así como un interés por el desarrollo de ambos procedimientos. Finalmente, se propone un modelo híbrido en el que se vinculan ambas modalidades en beneficio del aprendizaje en las distintas carreras del CUAAD-UDG para la resolución de proyectos de diseño.

PALABRAS CLAVE

Procedimiento, manual-digital, inteligencia, visual-espacial, dibujo.

LEARNING TECHNICAL DRAWING IN THE CONTEXT OF THE TECHNOLOGICAL REVOLUTION. CASE STUDY

ABSTRACT

This article reports a case study on the relevance of manual skills along the technological instruction at the University Centre of Art, Architecture and

Design of Guadalajara University (CUAAD-UDG). It is a qualitative-quantitative study carried out with a sample of 45 students who have experienced a transition from manual to digital skills. The main goal was to learn about the students' opinions related to the development of both manual and digital skills by using a questionnaire as the data collection device. Results showed a gap between the background knowledge and the digital one recently acquired, as well as the interest to achieve both procedures: manual and digital. Finally, a hybrid model is proposed to integrate both modalities in the benefit of learning in the majors offered by the CUAAD-UDG when executing design projects.

KEYWORDS

Procedure, manual-digital, intelligence, visual-spatial, drawing.

L'APPRENTISSAGE DU DESSIN TECHNIQUE DANS LE CADRE DE LA RÉVOLUTION TECHNOLOGIQUE. ÉTUDE DE CAS

RÉSUMÉ

Ce travail est une étude de cas sur la pertinence des compétences manuelles dans le cadre de la formation technologique du Centre Universitaire d'Art, Architecture et Design de l'Université de Guadalajara (CUAAD-UDG). Il s'agit d'une recherche quantitative-qualitative, appliquée à un échantillon constitué de 45 étudiants ayant expérimenté la transition du développement d'habiletés manuelles au développement d'habiletés numériques; le but de l'étude à été de connaître, précisément, l'opinion de ce groupe d'étudiants sur le développement des deux compétences: manuelles et numériques, à l'aide d'un questionnaire. Les résultats ont montré un déliement entre les connaissances préalables et les connaissances numériques récentes, ainsi qu'un intérêt pour le développement des deux savoir-faire. Finalement, on propose un modèle hybride

¹ Maestría en Educación Ambiental (Universidad de Guadalajara). Profesor Docente titular B Adscrito al Departamento de Representación del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: vidalia.gonzalez@academicos.udg.mx Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-3399> Link Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es

² Maestría en Historia de la Arquitectura Mexicana (Universidad de Guadalajara). Profesor Docente Titular A adscrito al Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en la Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: alicia.almanzar@academicos.udg.mx Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5993-5818> Link Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=kdosR0MAAAAJ

³ Maestría en Historia de la Arquitectura Mexicana (Universidad de Guadalajara). Profesor Docente titular C Adscrito al Departamento de Representación del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: rogelio.valadez@academicos.udg.mx Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3181-8070> Link Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=aR4zEFEEAAAJ

⁴ Licenciatura en Derecho cursadas en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidad (Universidad de Guadalajara). Profesor asignatura B, Sistema de Educación Media Superior. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-3946> Link Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es&authuser=1. Fecha de recibo: 26/05/2021. Fecha de aceptación: 29/07/2021

dans lequel les deux modalités de travail sont intégrées au profit de l'apprentissage dans les différentes filières du CUAAD-UDG, visant la résolution des projets de design.

MOTS CLÉ

Procedure, manuel-numérique, intelligence, visuel-spatial, dessin.

El Organismo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advirtió que en la era de la sociedad digital, vinculada con la revolución tecnológica en los medios de producción y comercialización, cada vez son más vertiginosos los cambios en un mundo en proceso de industrialización. Ante estos nuevos retos, el organismo busca soluciones digitales en el desarrollo de competencias incluyentes para una alfabetización digitalizada (García Aretio, 2019, p. 10).

Precisamente, es en tal contexto que la UNESCO y otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (UE) insisten en “la necesidad de promover la integración de las tecnologías digitales en todos los niveles del sistema educativo, y en la formación y el perfeccionamiento de los recursos humanos” (p. 10), buscando como resultado un desplazamiento progresivo de las competencias manuales por el desarrollo de competencias digitales. De esta manera, las universidades han venido generando una adaptación de sus currículos educativos desde un enfoque competencial orientado a dar respuesta “a la necesidad de formar recursos humanos con las características que requiere el mercado de trabajo” (Argüelles, 1997, p.15).

En consecuencia, y con el ánimo de adecuarse a tales políticas educativas internacionales, las universidades públicas de México han venido adoptando un modelo formativo orientado al desarrollo de habilidades digitales que mutan en relación con el enfoque basado en contenidos y horas escolares. Así las cosas, el perfil de egreso suele ser orientado a generar profesionales que den respuesta a las demandas de un mercado cada vez más competitivo en el dominio de tecnologías y programas informáticos, lo cual está impactando directamente en el desarrollo de competencias manuales; en efecto, se vislumbra un desplazamiento de los modelos educativos procedimentales en favor de la formación de tipo virtual dada su practicidad, simplificación y reducción de costos. De hecho, la formación de competencias digitales desde un enfoque

laboral se incorpora en las licenciaturas que se imparten en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara (CUAAD UDG); allí, si bien el aprendizaje procedimental manual no ha sido eliminado del todo, transita hacia la digitalización de las unidades competenciales, en particular vía el desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo de programas de computación, los cuales suelen ser más prácticos, simples e inmediatos, lo que genera un desdén por los procesos de aprendizaje de tipo manual vinculados con la concretización, la observación, la percepción visual y espacial, así como el análisis de objetos y espacios.

En lo particular, en el CUAAD-UDG el dibujo técnico manual es impartido en cursos iniciales, para luego ser sustituido por programas informáticos de diseño. De esta manera, los alumnos que cursan las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño para la Comunicación Gráfica son capaces de generar ilustraciones bidimensionales y tridimensionales realizadas a mano al inicio de sus estudios, para luego desplazarse hacia el uso de software —programas informáticos— propicios para el diseño digital, dejando en el olvido aprendizajes procedimentales relacionados con el “saber” y el “saber hacer” respecto al dibujo técnico paso a paso.

MARCO TEÓRICO

El dibujo técnico es un medio de representación y comunicación claro, conciso y preciso acorde a su finalidad y función; su normativización deriva en la gramática que brinda la información necesaria para la comprensión y construcción del objeto representado. En consecuencia, en el desarrollo de competencias “la habilidad para hacer juicios visuales básicos y la adquisición de una forma de observar comparativa, es esencial para aprender a dibujar. Por ello, la idea clave que se deduce es observar, analizar y dibujar, cuanto más mejor” (Micklewright 2006, p. 26). No obstante, “Kosslyn indica que el proceso de percepción visual no sólo involucra la vista, sino que la mente codifica las propiedades del objeto y sus características espaciales” (Aguilar, 2014, p. 101). Por su parte, Arnheim (1986) plantea que durante la exploración se realizan operaciones complejas al dibujar, puesto que se llevan a cabo “la activación, la elección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la separación y la puesta en contexto” (p. 267).

Como es manifiesto, desde estas perspectivas teóricas las competencias procedimentales, en este caso técnicas

de dibujo, precisan de aprendizajes significativos relevantes para el educando a partir de tareas que posibiliten comprender y asimilar el conocimiento constructivo, por medio sobre todo de actividades en donde se relacionen los saberes previos con los nuevos de forma interdisciplinar. De hecho, lo ideal es que los alumnos generen conocimientos conscientes gracias a su percepción visual y espacial, logrando con ello interpretar, seleccionar, observar, analizar, organizar, relacionar, concretizar y simplificar lo aprendido.

Se trata pues de la concretización de un saber vinculado con diferentes campos disciplinares que se entrelazan cuando se incorporan aprendizajes previos a los recientes y, por ende, es un proceso mental que relaciona la inteligencia con la memoria, tal como lo acogía Gardner (1998) al manifestar que la habilidad para dibujar tendría su propia memoria; son operaciones mentales que inician con la percepción visual y la observación en un proceso activo, al observar se inicia un proceso de discernimiento visual y codificación mental de espacios, objetos y sujetos, como de sus características espaciales (Dahik Cabrera, 2016. p. 26).

Ahora bien, el punto medular en el logro del aprendizaje procedimental es el entrenamiento teórico-práctico en donde se ejercite la inteligencia visual y la inteligencia espacial; al respecto de esta última, el propio Gardner (1998) apunta que “es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial [...] para maniobrar y operar usando este modelo” (Ibid., p. 27).

En particular, en el aprendizaje de la representación bidimensional y tridimensional de figuras, objetos y espacios visibles resulta prioritario partir de tareas elementales en forma progresiva que lleven al educando a la representación de objetos complejos; es decir, que del punto se pase al trazo de líneas que van a configurar planos delimitados —base para la generación de objetos en dos y tres dimensiones—, en cuya construcción se precisa del análisis perceptual de las dimensiones, proporciones, superficies y detalle frente a la representación de luz, texturas, brillos y sombras, todas y de difícil ejecución cuando se obtienen de forma automática con los programas de computador diseñados para simplificar y agilizar el trabajo.

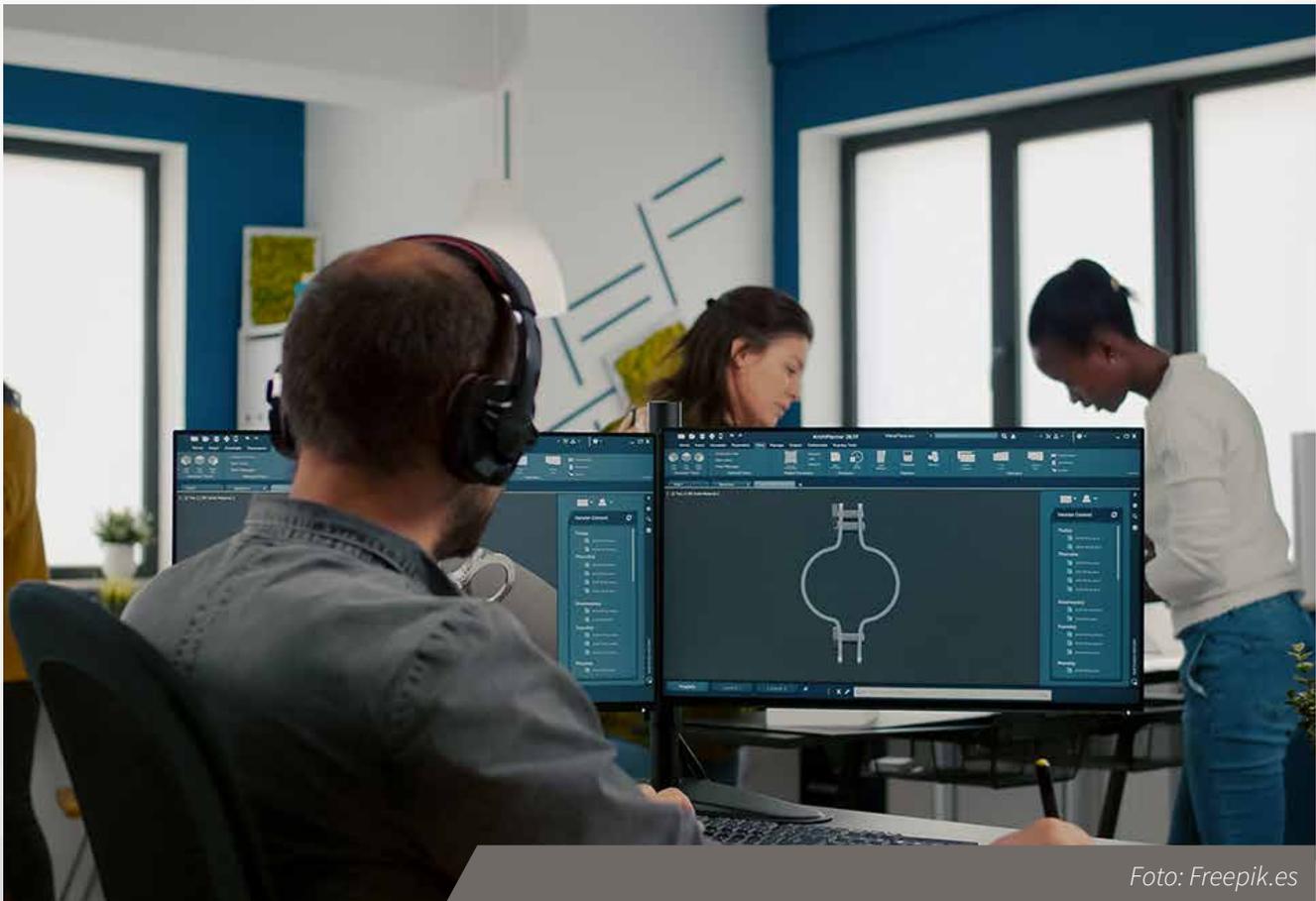


Foto: Freepik.es

Por su parte, en lo puntual de esta investigación cobró especial importancia el resignificado del aprendizaje procedimental manual donde “la práctica de enseñanza/ aprendizaje se ocupe más de los procedimientos y las competencias que de los conocimientos exactos [...] orientando el aprendizaje hacia la solución de problemas reales generados por el contexto del alumno” (Océano, s. pág.). De este modo, es importante reiterar que por mayores y mejores que sean los sistemas de información y los bancos de datos, por más nuevas que sean las investigaciones en el área de inteligencia artificial, hasta hoy no se han conseguido ordenadores que piensen como seres humanos, capaces de tomar decisiones basadas en la sensibilidad (Méndez, 2002, p. 759).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada a lo largo de este trabajo tuvo como objetivo conocer cómo los estudiantes relacionan el desarrollo de competencias procedimentales adquiridas en el dibujo técnico manual con los procesos efectuados en el dibujo técnico digital durante la realización de proyectos de diseño. Así pues, el estudio de caso integró a alumnos de las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño para la Comunicación Gráfica que adquirieron

conocimientos previos en relación con la ilustración hecha a mano en cursos iniciales y que, en la actualidad, utilizan herramientas digitales en las tareas escolares propiciadas en el CUAAD-UDG. Específicamente, la indagación quiso identificar la vinculación que tales alumnos establecen en el aprendizaje procedimental del dibujo técnico manual durante el uso de programas informáticos utilizados en el CUAAD UDG como son AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max, RHINO, Ilustrador; asimismo, considerar las ventajas y desventajas que advierten entre el procedimiento del dibujo técnico manual y procedimiento del dibujo técnico digital, junto a sus consideraciones respecto a la continuidad o desaparición del currículo educativo en torno al primero.

Es importante mencionar, además, que se recolectaron datos directamente desde el aula de las clases optativas Fotografía Básica I (NRC: 50624) y Fotografía Básica I (NRC: 62981) propias del CUAAD UDG, toda vez que son cursadas por alumnos de las carreras en las que se enmarca este análisis, siendo las variables de estudio:

1. Aprendizaje procedimental en el dibujo técnico manual.

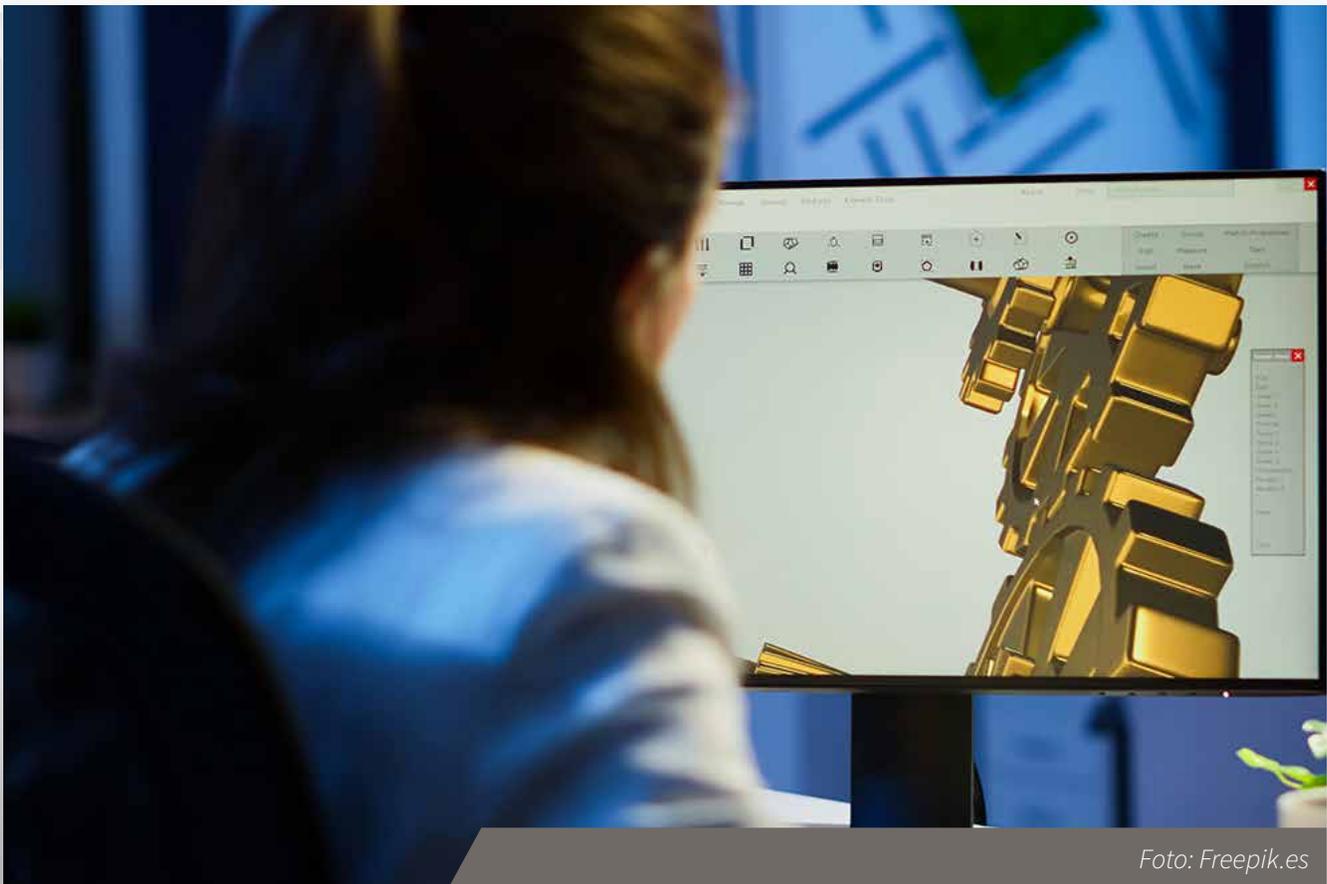


Foto: Freepik.es

2. Aprendizaje procedimental en el dibujo técnico digital.
3. Formas de incorporación y vinculación del aprendizaje procedimental del dibujo técnico manual con el aprendizaje procedimental del dibujo técnico digital en cursos subsecuentes.

El instrumento utilizado para medir las variables consistió en un cuestionario semiestructurado con 17 preguntas, entre abiertas y cerradas, dentro de las cuales se buscó conocer:

1. El rango etario de los alumnos.
2. Cursos donde los alumnos utilizan el dibujo técnico manual.
3. Cursos donde los alumnos utilizan el dibujo técnico digital.
4. Cursos donde los alumnos vinculan el dibujo técnico manual con el digital.
5. Horas invertidas en el trazo de dibujo técnico manual/Horas invertidas en el trazo de dibujo técnico digital.
6. Software —programas informáticos— de diseño más utilizados.
7. La opinión de los alumnos en cuanto al uso de software (programas informáticos) en el diseño.
8. El motivo de desarrollar procedimientos digitales en el dibujo técnico.
9. La opinión de los alumnos en cuanto a su experiencia en el desarrollo de habilidades manuales y digitales en el trazo del dibujo técnico.
10. La opinión de los alumnos en cuanto a la permanencia del dibujo técnico manual como parte de las actividades escolares en el plan de estudios de su carrera.

De esta manera, para la validación del cuestionario se realizó una prueba piloto con 10 alumnos de 2.o, 4.o y 6.o semestre que cursan la clase de Fotografía en Color de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica, la cual pertenece al calendario escolar 2019 B —agosto a diciembre; con todo, en razón de las respuestas obtenidas se reestructuraron las preguntas en cuanto a su claridad y pertinencia con relación a las variables de investigación.

Por su parte, el instrumento de recolección de datos se aplicó a 45 jóvenes en un muestreo basado en estratos; es decir que se seleccionaron alumnos de Diseño para la Comunicación Gráfica, Dibujo Técnico Industrial y Composición Arquitectónica que utilizan programas informáticos como herramienta para el trazo de dibujos de índole arquitectónico, industrial y dibujo técnico gráfico como AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max, RHINO e Ilustrador.

HALLAZGOS

En cuanto a los resultados, aquellos de carácter cualitativo se relacionaron y agruparon por afinidad; aquí, el instrumento se distribuyó con los alumnos que cursaron la clase optativa de Fotografía Básica I (NRC: 50624) y Fotografía Básica I (NRC: 62981). Además, se tomó una muestra representativa de 15 estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura, 15 de la Licenciatura en Diseño Industrial y 15 de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica que cursan los semestres de 7.o a 8.o semestre y utilizan los programas informáticos AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max, RHINO e Ilustrador, tal como se refiere en el Cuadro 1.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR LICENCIATURA

Carrera	No.
Arquitectura	15
Diseño Industrial	15
Diseño para la Comunicación Gráfica	15

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a 45 jóvenes en el CUAAD-UDG

Los alumnos participantes cuentan con una edad promedio de 19 a 22 años de edad; la distribución por rangos etarios, tal como se evidencia en el Cuadro 2, muestra el grupo de mayor concentración con edades de 19 a 20 años (79.99), así como dos grupos minoritarios con edades de 21 años (15.55 %) y 22 años (4.44%).

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR GRUPO DE EDAD

Rango etario	No.	%
22 años de edad	2	4.44
21 años de edad	7	15.55
20 años de edad	23	51.11
19 años de edad	13	28.88

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a 45 jóvenes en el CUAAD-UDG

Ante las oraciones “Describe la materia en donde utilizan el dibujo técnico manual” y “Describe la materia en donde utilizas el dibujo técnico digital” los alumnos de las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial refirieron,

sobre la primera, desarrollar ejercicios en cursos tomados en 1.er, 2.o y 3.er semestres escolares, siendo los pertenecientes a Diseño para la Comunicación Gráfica quienes utilizan el dibujo técnico manual en el 1.er semestre, mientras el resto de su vida académica

utilizan programas informáticos de diseño gráfico. Con todo, sus respuestas coinciden con la estructura del plan de estudios de las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño para la Comunicación Gráfica, como se pone de manifiesto en el Cuadro 3.

**CUADRO 3
PROCEDIMIENTOS MANUALES/ PROCEDIMIENTOS DIGITALES CONFORME A LOS PLANES DE ESTUDIOS**

Licenciatura en Arquitectura		
Semestre	Procedimiento	Cursos
Primer semestre	Manual	-Representación Técnica Arquitectónica.
		-Proyecto 1. Contextualización arquitectónica.
Segundo semestre	Manual	-Configuración del espacio tridimensional a partir de geometría descriptiva.
		-Proyecto 2. Análisis de proyectos de espacios arquitectónicos.
Tercer semestre	Manual	-Proyecto 3. Argumentación de propuestas espaciales volumétricas.
Semestres subsecuentes	Digital	-Representación digital.
	Digital	-Perspectiva aplicada a la arquitectura y expresión gráfica arquitectónica.
	Digital	-Representación digital tridimensional.
		-Taller de creatividad gráfica y volumetría.
	Digital	-Proyecto 4. Propuesta arquitectónica y formales fundamentales.
		-Proyecto 5. Propuesta arquitectónica con criterios constructivos.
		-Proyecto 6. Propuesta arquitectónica funcionales formales y constructivas.
		-Proyecto 7. Propuesta arquitectonica y propuesta de proyecto ejecutivo.
		-Proyecto 8. Proyecto arquitectónico y ejecutivo.
		-Proyecto 9. Proyecto arquitectónico integral.
-Proyecto 10. Desarrollo de proyecto de fin de carrera.		
Diseño Industrial		
Semestre	Procedimiento	Cursos
Primer semestre	Dibujo técnico manual	-Geometría Descriptiva. -Dibujo técnico industrial I.
Segundo semestre	Dibujo técnico manual	-Dibujo técnico industrial II.
Semestres subsecuentes	Dibujo técnico Digital	-CAD I.
	Dibujo técnico digital	-CAD II.
		-Dibujo técnico industrial III.
		-Tecnologías de la Información.
	Planos técnicos digitales	-Proyectos de Diseño Industrial I, II, III, IV.
Diseño para la Comunicación Gráfica		
Semestre	Procedimiento	Cursos
Primer semestre	Manual	-Representación Geometrica Tridimensional.
		-Aplicación de técnicas de representación I.
Segundo semestre	Manual	-Aplicación de técnicas de representación II.
		-Desarrollo de ilustraciones.
Semestres subsecuentes	Digital	-Expresion Grafica Digital.
	Digital	-Representación y edición digital I.
		-Representación y edición digital II.
	Planos técnicos digitales	-Diseño para medios digitales I.
-Diseño para medios digitales II.		

Fuente: Tomado de Cuaad.udg.mx/?q=oferta/licenciatura/ldi/plan-de-estudios

Asimismo, los alumnos manifiestan que el uso de programas informáticos se lleva a cabo por petición del profesor y, por lo tanto, responde a los requerimientos de aprendizaje según el programa de la materia, siendo notorio que las actividades manuales se desarrollan en los cursos iniciales.

En todo caso, respecto a la petición “describe la materia en donde vinculas el dibujo técnico digital con el manual” el 13 % de los alumnos de la licenciatura de Diseño Industrial manifestaron hacerlo en el desarrollo

de sus proyectos en la etapa de bocetaje; de igual forma el 26% de los estudiantes de la carrera de Arquitectura en la asignatura de Proyectos Arquitectónicos en la etapa de propuestas. De otro lado, en cuanto a las preguntas “¿Cuántas horas inviertes en el dibujo técnico manual al día?” y “¿Cuántas horas inviertes en el dibujo técnico digital al día?” el 30% invierte al menos tres horas en bocetos, mientras que el 40% utiliza el dibujo manual en sus proyectos. Sin embargo, el 100% manifestó utilizar programas informáticos en el dibujo técnico, tal como se evidencia en el Cuadro 4.

**CUADRO 4
TIEMPO DE DEDICACIÓN Y RAZÓN DE USO
DEL DESARROLLO DE DIBUJOS TÉCNICOS MANUAL VS DIGITAL**

Dibujos técnicos				
Horas al día	Manual		Digital	
	% de Estudiantes	Uso	% de Estudiantes	Uso
De 0.5 a 1 hora				
Más de 1 hora a menos de 3 horas	2	Proyecto de Diseño	25	Proyecto de Diseño
Más de 3 horas a menos de 6 horas	8	Bocetos	60	Proyecto de Diseño
Más de 6 a menos de 9 horas	30	Bocetos	15	Proyecto de Diseño
Más de 9 horas	0		0	0

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a 45 jóvenes en el CUAAD-UDG

En lo referente a “¿Cuáles son los programas informáticos (software) más utilizados en tus tareas escolares?” se refiere AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max RHINO,

Ilustrador e InDesign como los más utilizados, tal como queda de manifiesto en el Cuadro 5.

**CUADRO 5
PROGRAMAS INFORMÁTICOS UTILIZADOS POR LOS ALUMNOS POR CARRERA.**

Programa informático	Carrera		
	Arquitectura	Diseño Industrial	Diseño para la Comunicación Gráfica
AutoCAD	80%		
SketchUp		60%	20%
Revit	6%		
3ds Max	30%	80%	
Rhino	40%	20%	
Ilustrador			80%
InDesign			60%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a 45 jóvenes en el CUAAD-UDG



Foto: Freepik.es

Frente a la pregunta “¿Cuál es la razón por la que utilizas el dibujo técnico digital?” el 50% de los encuestados manifestó que ello es debido al exceso de tareas en los cursos, así como por la exigencia de los profesores respecto a la impresión digital de proyectos de diseño; por lo tanto, los alumnos se adaptan a las opciones que ofrecen los comandos en los programas AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max, RHINO, Ilustrador.

De otro lado, ante las cuestiones “¿Qué opinión tienes del dibujo manual?” y “¿Qué opinión tienes del dibujo digital?” el 33% de los alumnos expresó desinterés por el dibujo técnico manual, pues resulta costoso, complicado, estresante e innecesario para lograr calidad en el trazo de dibujos, por lo que prefieren elaborar los ejercicios en los programas informáticos AutoCAD, SketchUp, Revit, 3ds Max, RHINO e Ilustrador. En consonancia, el 66% consideró que el dibujo técnico digital facilita el trabajo, pero limita la aplicación práctica de las habilidades procedimentales adquiridas en el dibujo técnico manual, perdiendo con ello destrezas al no volverlas a utilizar; de hecho, refieren que en cuestión de minutos los comandos del programa informático resuelven problemas en el desarrollo del procedimiento técnico de figuras en dos y tres dimensiones que

requieren horas en su trazo manual. En esta misma línea, ante “¿Qué opinión tienes de los programas informáticos (software) en el diseño, en relación a los procedimientos manuales en los ejercicios de diseño?” el 33% de los respondientes apuntó que los programas informáticos se limitan el aprendizaje y la creatividad, pero contribuyen al olvido de las técnicas manuales adquiridas en cursos previos.

En cuanto a las interrogaciones “¿Consideras necesaria la incorporación de las técnicas procedimentales del dibujo técnico manual en el plan de estudios?” y “¿Cuáles son los cursos en los que debe incorporarse?” el estudio da cuenta de que el 33% de los alumnos lo estimó innecesario, siendo los estudiantes de Diseño Industrial y de Arquitectura los interesados al considerar su utilidad en las clases de Proyectos de Diseño Industrial y de Proyecto Arquitectónico, en la etapa de bocetaje y de propuestas. Asimismo, en cuanto a “¿Por qué utilizan programas informáticos de diseño?” el 80% consideró que se trata de software muy prácticos, puesto que eliminan el uso de instrumentos de dibujo manual como lápiz, regla T, escuadras, estilógrafos, además de que permiten corregir en cuestión de minutos directamente en el archivo, representar planos, perspectivas e

isométricos de manera precisa y proporcionando calidad en líneas, sin requerir más conocimientos que el dominio de comandos del programa informático.

Análogamente, ante las desventajas de los programas informáticos (software) el 50% de los alumnos manifestó que se ven limitados en cuanto al catálogo de figuras, texturas y opciones de representación, por lo que exponen que este limita la creatividad. Adicionalmente, el 30% apuntó que suelen complementar con trazo de dibujos a mano los que después escanean para su edición e incorporación a algún proyecto, mientras que el resto manifestó no tener problema en el uso de programas informáticos. De hecho, respecto al uso del dibujo técnico manual en sus proyectos de diseño y en su actividad como profesionistas el 75% expresó su interés por delinear sus croquis, planos, perspectivas y axonometrías en forma manual; de hecho, muchos de ellos plantearon que no todos los proyectos podían ser desarrollados en la computadora, sino que en ocasiones requieren proyectar a mano para luego escanear los dibujos en favor de su digitalización.

En la forma como definen el aprendizaje procedimental en el dibujo técnico manual y digital el 34% de los estudiantes consideró al dibujo técnico manual como una explicación técnica vinculada con la observación y representación de objetos, mientras que el 66% definió el aprendizaje procedimental del dibujo técnico digital, como el dominio de comandos sin requerir de técnica. Seguidamente, en cuanto a la opinión de los alumnos en relación a continuar utilizando el dibujo técnico manual en sus proyectos de diseño el 70% consideró importante el adiestramiento manual, puesto que este posibilita comprender la representación gráfica bidimensional y tridimensional paso a paso, adquiriendo destreza en proporciones, sombras, texturas, detalles, calidad en el trazo de planos y perspectivas a uno, dos y tres puntos de fugas, axonometrías isométricas, caballeras y militares.

Con todo, cabe destacar que solo el 40% de los 15 alumnos entrevistados de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica manifestaron desinterés por el dibujo técnico manual, debido a que su actividad profesional está estrechamente ligada con el diseño digital. Por su parte, el 60% expresó estar interesado en continuar utilizando el dibujo técnico en la etapa de bocetaje, en

cuanto al trazo de perspectivas, axonometrías, texturas, detalles, logotipos, envases, figuras ortogonales, pese a lo cual en la proyección del producto final el 100% apuntó su interés por el diseño digital en cuanto a la calidad de trazos y reducción de tiempo en la representación bidimensional y tridimensional que este ofrece.

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos durante el proceso es posible observar que los alumnos de estudio oscilan entre 19 y 22 años, son parte de la denominada generación Z⁵—generación posmilenio—, por lo que se trata de jóvenes acostumbrados al uso de teléfonos celulares, internet, equipos computacionales y con ello, en suma, a la inmediatez en la obtención de la información y la generación de conocimientos. En últimas, son parte de una “sociedad digital y moderna caracterizada por el conocimiento, las ideas, el saber accesible, cercano e inmediato, pero, a la vez, escasamente durables, se nos escapan o resbalan en esta sociedad líquida en que habitamos” (García Aretio, 2019, p. 11).

Con todo, los resultados reflejan el dominio estudiantil de habilidades digitales, en razón de los adiestramientos llevados a cabo por los profesores y programas de materia de las licenciaturas. Sin embargo, la mayoría de ellos está interesada en las técnicas de aprendizaje manuales durante la formación profesional, así como en continuar desarrollando competencias manuales en actividades presenciales; de hecho, se trata de un hecho notorio en los resultados previamente mostrados: el uso de programas informáticos —software— se da a petición del profesor, quien a su vez responde a los requerimientos del programa de materia vinculados al currículo educativo y a las exigencias del mercado de trabajo.

Además, no se advierte la vinculación conceptual-procedimental de actividades de aprendizaje manuales con actividades digitales como el aprendizaje de pasos a seguir en la resolución de problemas en contexto, aplicando “la competencia digital [como] la suma de todas estas habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos” (Esteve y Gisbert, 2013, p. 31). En definitiva, no se trata de ir en contravía del uso de los procedimientos digitales y de las nuevas tecnologías si ellos se vinculan a aprendizajes procedimentales manuales dando continuidad a la formación de personas que puedan ser

⁵ La generación “Z”, son Jóvenes nacidos al término de los años 90’ e inicio de los 2000, oscilan entre 14 y 23 años de edad, han crecido vinculados con el mundo virtual, son parte de la revolución tecnológica, del Internet y de las redes sociales.

capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida, y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas” (Bozu y Canto, 2009, p. 88).

CONCLUSIÓN

Tal como ha venido quedando de manifiesto, la formación en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño no debe desligarse del desarrollo de habilidades de visualización, reconocimiento, relación, cálculo proporción e identificación de detalles para la representación de objetos, ambientes o escenas, lo cual resulta difícil de lograr con el uso exclusivo de programas informáticos —software— de dibujo. Por el contrario, de lo que se trata es de propiciar un diseño curricular que vincule conocimientos, habilidades, valores en torno a actitudes manuales y digitales orientadas a la resolución de problemas en diferentes contextos, lo que implica incorporar a los cursos el desarrollo de competencias procedimentales de ambos tipos que permitan operaciones mentales tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la puesta en contexto (Arnheim, 1993, p. 20).

De esta manera, en los últimos años las tendencias vinculadas con los avances tecnológicos y uso de tecnología de la información marcan la directriz de las competencias que deben reunir los futuros profesionales, siendo entonces necesaria la incorporación de destrezas digitales a las habilidades básicas del currículo educativo, lo cual no debe significar un desplazamiento del trabajo manual, toda vez que es un importante recurso en el desarrollo de la percepción visual y espacial, la exploración activa, la elección, la captación de lo

esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis, la síntesis, la corrección, la comparación, la separación para la representación espacial y de objetos bidimensionales y tridimensionales. En este estudio de caso, y como una respuesta al interés manifestado por los estudiantes, así como la importancia del dibujo en operaciones mentales de interpretación, selección, observación, análisis, organización, de relación, concretización y simplificación, se propone la incorporación de un modelo híbrido al currículo educativo, en donde se aprovechen las ventajas de técnicas procedimentales de representación manuales en el aula junto a las opciones de representación digitales. Para ello, en su primera etapa es pertinente:

- 1.** La adecuación del currículo de las licenciaturas en Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño para la Comunicación Gráfica al ejercicio de competencias específicas vinculadas con el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas procedimentales manuales y digitales desde una perspectiva constructiva.
- 2.** Cursos de capacitación docente en estrategias didácticas que vinculen el desarrollo de competencias procedimentales manuales a competencias procedimentales digitales.
- 3.** El diseño de estrategias didácticas que favorezcan el ejercicio de competencias manuales y digitales en actividades escolares, para así lograr que los alumnos desarrollen procesos mentales vinculados con la inteligencia visual e inteligencia espacial en una interrelación entre teoría, técnica y práctica, además de llevarlo adelante en un proceso activo donde el educando desarrolla el aprendizaje a partir de objetos y espacios físicos.

Todo ello para arribar, finalmente, a su segunda etapa: la implementación en los cursos de Proyectos Arquitectónicos, Proyectos de Diseño Industrial y Proyectos de Diseño Gráfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. N. (2014). El proceso mental del dibujo: la observación y los esquemas. Los estatutos de la Imagen, Creación-manifestación-percepción. Instituto de Investigaciones Estéticas. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-5972-2. pp. 97-117
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, _____ . (1986). El pensamiento visual. Barcelona: Paidós.
- Argüelles, A. (1997). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. SEP. Conalep, México: Limusa.
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. (2009). El profesor universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Vol.2, No. 2, pp. 87-97.
- Dahik Cabrera, J. L. (2016). Factores que determinan el desarrollo de la habilidad para dibujar. Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, E-ISSN: 2528-8083, Vol. 1, No. 1, enero - marzo 2016, pp. 26-29
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencias digitales en la educación superior; instrumentos de evaluación y nuevos entornos. Enl@ce Revista Venezolana de información. Tecnología y conocimiento. 10(3), pp. 29-43.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED). 22(2), pp.09-22. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>.
- Kosslyn, S. M. (1999). Si la neuroimagen es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? Transacciones filosóficas de The Royal Society Biological Sciences. 354, núm. 1387: 1283-1294. Julio de 1999. Recuperado de <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/354/1387/1283.full.pdf+html?sid=5b246e97-ed93-48a9-af21-5e7421f281a6>.
- Micklewright, K. (2006). Dibujo: perfecciones del lenguaje de la expresión visual. Barcelona: Blume.

Educar para la Sostenibilidad

Una Propuesta Didáctica
para el Fortalecimiento
de Competencias¹

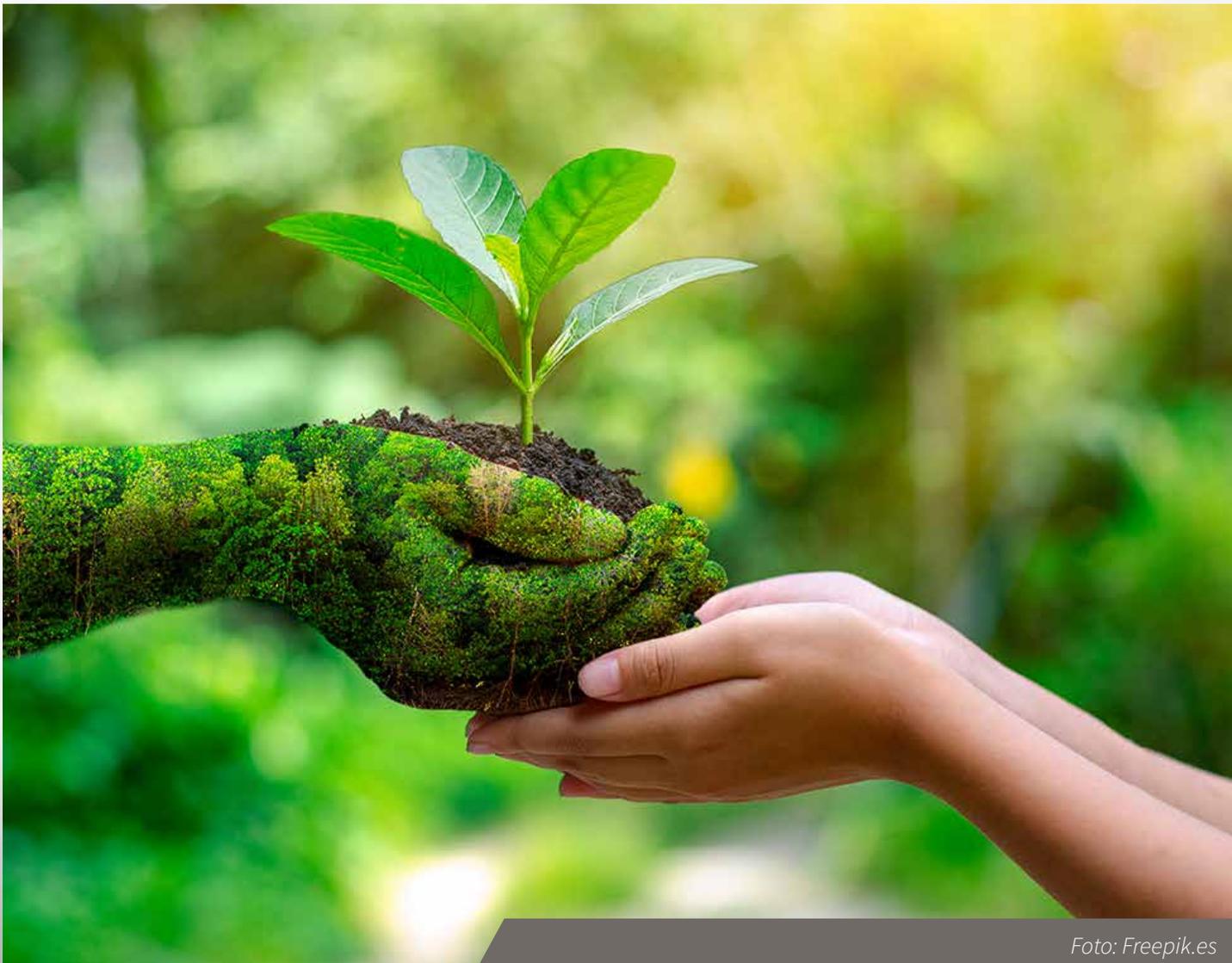


Foto: Freepik.es

EDUCATING FOR SUSTAINABILITY. A DIDACTIC PROPOSAL TO STRENGTHEN STUDENTS' COMPETENCES

RESUMEN

La propuesta se desarrolló bajo el paradigma del constructivismo socio-cognitivo, cuyo enfoque consistió en analizar la incidencia didáctica del espacio alrededor de la Educación para la Sostenibilidad en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia, desde la asignatura de Ambiente y Sostenibilidad; ello se llevó a cabo a través de la línea socio-crítica y de la investigación en la acción. Así pues, por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas de percepción fueron identificados algunos elementos que dificultaban el proceso de enseñanza y aprendizaje: se destacaron la desarticulación y desconocimiento de las didácticas y el uso de competencias genéricas en los docentes, así como la simplicidad al analizar contextos ambientales y la limitada capacidad para plantear propuestas con este enfoque dirigidas a los estudiantes.

Para mejorar se desarrolló una secuencia didáctica relacionada con las tres etapas correspondientes a los cortes evaluativos del semestre lectivo, cuyas actividades teórico-prácticas y de aprendizaje aplicado se basaron en las didácticas contemporáneas sugeridas. Asimismo, desde el método dialógico mixto de la observación sistemática focalizada, cuyo análisis fue de carácter descriptivo, se correlacionaron unidades de observación en referencia a las competencias transversales para la sostenibilidad como fueron el análisis crítico, el pensamiento sistémico, el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, así como la toma de decisiones colaborativas.

El registro se dio a través de rejillas de observación focalizada contraargumentadas con las percepciones del grupo focal, las cuales respaldaron la pertinencia de la intervención. Finalmente, los hallazgos recabados se representaron en la evolución progresiva del grupo objeto de estudio desde la perspectiva cognitiva, conductual y valorativa actitudinal concretando asertivamente el objetivo inicial dispuesto para esta investigación.

PALABRAS CLAVE

Educación para la sostenibilidad, estrategia didáctica, competencias, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT

The present research proposal was developed under the socio-cognitive constructivism paradigm, focusing on analyzing the incidence of a didactical proposal of education for sustainability on strengthening the competences of the Piloto University students in an environment and sustainability course. This was carried out within a socio-critical and action research perspective using semi-structured interviews and perception surveys where some elements that hindered the teaching and learning process were identified.

The lack of articulation and knowledge of didactics and the use of generic competences in teachers were highlighted, as well as the simplicity when analyzing environmental contexts and the limited capacity to make proposals with this approach oriented to students.

A didactic sequence, whose theoretical-practical and applied learning activities were based on the suggested contemporary didactics, was developed to improve students' competences. Likewise, from the mixed dialogical method of focused systematic observation, whose analysis was descriptive, observation units related to transversal competences such as critical analysis, systemic thinking, a sense of responsibility towards present and future generations and collaborative decision making for sustainability were correlated.

The record was made through focused observation grids counter-argued with the perceptions of the focus group, which supported the relevance of the intervention. Finally, the findings were represented in the progressive evolution of the group under study from the cognitive, behavioral and attitudinal value perspective, to achieve the initial purpose of this investigation.

KEYWORDS

Education for sustainability, didactic strategy, competences, sustainable development goals.

¹ Investigación presentada para optar por el título de Magíster en educación ambiental de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA, Bogotá D.C.

² Licenciado en biología, Magíster en educación ambiental, docente del Área Común de ambiente y sostenibilidad de la universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: sergio-arango@upc.edu.co / ambientalunipilotg4@gmail.com

Fecha de recepción: 08/06/2021 - Fecha de aceptación: 29/07/2021

ÉDUCER POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE POUR LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES

RÉSUMÉ

Cet article au travers de l'Unité d'Enseignement sur l'Environnement et le Développement durable, cherche à appréhender l'impact de la didactique autour de l'Éducation environnementale et le renforcement des compétences des étudiants de l'Université Pilote de Colombie. Cela a été fait à l'aide de la ligne sociocritique et de la recherche-action. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs et des questionnaires.

Les outils utilisés nous ont permis d'identifier certains éléments qui entravent le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons trouvé par exemple, le manque: d'articulation et de connaissance des didactiques; d'utilisation des compétences génériques des enseignants; de capacité pour l'analyse de contextes environnementaux et de clarté dans la formulation des questions. Ces dernières visant l'Environnement et le Développement durable. Pour mieux développer les éléments mentionnés auparavant, nous avons mobilisé une séquence didactique en trois étapes, celles-ci correspondent aux périodes d'évaluation du semestre académique.

Les activités théoriques et pratiques proposées dans les étapes reposent sur les didactiques contemporaines. D'après la méthode dialectique mixte de l'observation systématique, nous avons analysé d'une manière descriptive les unités d'observation faites en rapport aux compétences transversales construites en faveur du développement durable. Ces compétences se composent de l'analyse critique, la pensée systémique, le sens de la responsabilité envers les générations présentes et futures et le processus décisionnel collaboratif. L'enregistrement a été réalisé avec des grilles d'observation ciblées, celles-ci ont été contre-argumentées avec le groupe de discussion, cela a permis de démontrer la pertinence de l'intervention. Enfin, depuis l'approche cognitive et la conduite du comportement, le groupe objet de l'étude a évolué progressivement conforme au but initial de cette recherche.

MOTS CLÉS

Éducation au service du développement durable, stratégies pédagogiques, compétences, objectifs du développement durable.

Desde que empezó a utilizarse el término Desarrollo Sostenible en el Informe de Brundtland emitido por

la ONU (1987), que lo define como “un modelo de desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (p. 59), este se ha incorporado en el lenguaje de casi todas las actividades humanas, en los protocolos de gestión de las empresas, en los planes de estudio tanto de colegios como de universidades y hasta en los discursos políticos. Pero surgen las preguntas: ¿se está haciendo lo correcto?, ¿los profesionales de diversas disciplinas están en la capacidad de orientar proyectos sostenibles desde sus quehaceres?, ¿los docentes tienen suficientes herramientas conceptuales y metodológicas para formar ciudadanos y profesionales conscientes de los límites ecológicos y, de esta manera, asegurar que las siguientes generaciones le den un uso racional a los recursos de los cuales dependen?

Tales interrogantes surgieron prácticamente desde que se propuso el concepto, hace ya 39 años, y se mantienen debido a que las condiciones ambientales se siguen deteriorando y el cambio climático afecta la biodiversidad y recursos naturales de los cuales dependemos (Weiskopf et al., 2020); de la misma manera, la pobreza y la población sigue aumentando, el valor económico sigue estando por encima del valor ecológico y el manejo general de los recursos naturales se sigue dando como si estos fueran infinitos —economía lineal—, tal y como lo demuestra el informe emblemático anual de Medio Ambiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019). Con todo, en general estos hechos evidencian que, en efecto, la sociedad o no tiene instrumentos metodológico-conceptuales para poner en marcha la sostenibilidad o no ha sabido implementarlos adecuadamente.

En aras de darle respuesta a esta visión global desde el ámbito educativo, en el caso particular de la Universidad Piloto de Colombia se imparte la cátedra de Ambiente y Desarrollo Sostenible, de carácter fundamental y obligatoria, como una estrategia para vincular estas temáticas ambientales con los programas de pregrado. Así las cosas, con el ánimo de identificar la incidencia y precisión de la asignatura en la formación efectiva de los futuros profesionales, para el año 2010 los docentes que conformaban el área realizaron la investigación preliminar denominada Diagnóstico de la inserción y desarrollo de la dimensión ambiental en los programas de pregrado de la Universidad Piloto de Colombia, cuya exploración sirvió como recurso diagnóstico para la presente propuesta ya que dio a conocer las percepciones de los estudiantes y los profesores de ese entonces en torno a la dimensión ambiental en los programas de pregrado.

De esta detección, los resultados de las encuestas aplicadas indicaron que la universidad tenía un énfasis ambiental, además de estar contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2018). Sin embargo, al indagar específicamente sobre la necesidad de implementar otras asignaturas con contenido significativo en temáticas ambientales y de sostenibilidad, las respuestas indicaron una carencia y el deseo de una mayor implementación de temáticas específicas para cada programa.

Ahora bien, con el ánimo de indagar sobre las percepciones actuales de los estudiantes, se realizó una encuesta diagnóstica a 30 alumnos de diferentes programas seleccionados al azar, donde se puso en evidencia que a pesar de que el 86% de ellos sienten que la orientación de su disciplina tiene una relación con la sostenibilidad, y que el plan de estudios tiene algunas asignaturas orientadas hacia este fin, la población restante piensa que no es así. En consonancia, el 80% considera fundamental la formación en sostenibilidad dentro de su programa de estudios y el 93.3% creen esencial la formación en sostenibilidad en los demás programas académicos. Adicionalmente, el 80% de los estudiantes consideran que tener contacto con recursos

medioambientales de formas más próximas afianzaría su conocimiento y responsabilidad en torno a este tema, destacando la importancia de promover salidas a territorios naturales y escenarios de conflicto ambiental con mayor frecuencia. De hecho, estudios como los de Tejedor y otros (2019) concuerdan con esto al apuntar que la educación “multimetodológica de aprendizaje activo vivencial aumenta el aprendizaje cognitivo con respecto a la sostenibilidad, donde la interacción con los actores aumenta el efecto del enfoque comunitario, facilitando la introducción de la transdisciplinariedad y el esfuerzo del pensamiento sistémico y crítico” (p. 2). Sin embargo, el 40% de la población no se identifica con un rol activo dentro de los procesos de la sostenibilidad y mucho menos con ser administradores potenciales de dichos recursos.

Por su parte, desde la visión del profesorado, se realizó una encuesta diagnóstica a los docentes del Área Común de Ambiente y Sostenibilidad, quienes en su conjunto tienen a su cargo un número aproximado de 750 estudiantes; tal exploración permitió inferir que el 75% de los docentes está de acuerdo en la pertinencia de los temas que se abordan en la cátedra, pese a lo cual expresan que estos no se articulan con las



Foto: Freepik.es

diferentes disciplinas del estudiantado, dificultando el desarrollo de una postura profesional crítica frente al reto de la sostenibilidad. Complementario a esto, el 100% de los docentes piensan que las estrategias didácticas empleadas no son eficientes para llegar de forma significativa a los estudiantes; y, además, el 50% aseguran no ser conscientes de los múltiples modelos pedagógicos existentes. No obstante, el 100% de los docentes aceptan no explorar e implementar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Derivado de la constante reflexión de los integrantes del Área Común y de las encuestas aplicadas previamente a estudiantes y maestros, se pudo inferir que dicha asignatura no ha tenido el impacto esperado desde la perspectiva de la comunidad académica y tampoco desde su plan curricular por varios factores, a saber: (1) las estrategias didácticas empleadas por los docentes no están centradas en el estudiante; (2) las competencias se han planteado de forma general y no desde lo que se demanda en la propuesta EDS; (3) la concepción de los alumnos sobre el ambiente sigue siendo desarticulada y reduccionista, asumiéndolo únicamente desde lo natural; (4) los temas abordados se plantean más desde lo teórico y faltan actividades prácticas que promuevan proyectos donde se vincule el saber disciplinario con lo demandado por los ODS; y, finalmente, (5) la comunidad académica en general sigue manteniendo prácticas de consumo insostenibles, pues no han comprendido e interpretado la incidencia de sus actos frente a los impactos en la naturaleza. En este sentido, este panorama hace surgir el interrogante respecto a cómo educar para la sostenibilidad en la Universidad Piloto de Colombia desde la asignatura Ambiente y Sostenibilidad.

A fin de esclarecer este cuestionamiento, se propone analizar la incidencia de una propuesta didáctica de Educación para la Sostenibilidad en el fortalecimiento de las competencias relacionadas al análisis crítico, el pensamiento sistémico, la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, así como la toma de decisiones colaborativas en un grupo de estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia desde la asignatura Ambiente y Sostenibilidad. Para ello, y a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica enmarcada en la meta 4.7 de los ODS articulada con lo propuesto en el PEI (2009), se correlacionan los desempeños y las percepciones generadas frente a las competencias establecidas y los recursos pedagógicos determinados. También, junto a las actividades de trabajo y co-creación estimadas en la propuesta, determinando su influencia y estableciendo una posible ruta respecto a la pregunta problema.

SOBRE EL MARCO TEÓRICO

Para dar un inicio tal reto fue indispensable explorar un marco teórico, comenzando por el componente conceptual que sugiere la EDS en donde se define como una “visión educativa que busca formar ciudadanos con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para promover sociedades justas, sostenibles y resilientes” (UNESCO, 2017, pp. 7-8), por medio del fortalecimiento de competencias transversales, Esta perspectiva está referenciada en la meta 4.7 del Objetivo 4, en la que explícitamente se plantea que para 2030 se debe garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, a través de la EDS y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (ONU citado en UNESCO 2017, p.7).

Con todo, mediante esta visión se busca fortalecer la interacción entre capacitación, conciencia pública y educación, tocando los aspectos relacionados a la planificación, desarrollo de políticas junto con su financiación, currículos pertinentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación consecuente al modelo. En sumatoria, “consiste en educar para generar la transformación social con el fin de crear sociedades realmente sostenibles” (UNESCO, 2012, p. 34).

Es por esto que las principales acciones y procesos que requieren ser promovidos inicialmente son la integración de los temas más urgentes y esenciales en los planes de estudio y en todos los niveles de formación, como son el consumo y producción sostenible y responsable, el cambio climático y la planificación para la reducción del riesgo de desastres. Adicionalmente, la formación y transformación de individuos como agentes de cambio, que participen activamente en procesos sociopolíticos y motiven a los demás para la construcción de realidades cada vez más sostenibles para todos. Además, el desarrollo y fortalecimiento de competencias que empoderen a las comunidades hacia la reflexión constante de sus acciones, teniendo en cuenta los efectos que pueden causar en los subsistemas que interactúan en el ambiente, junto con el desarrollo de capacidades para analizar las situaciones complejas de la realidad desde el pensamiento sistémico, con el fin de que de esta manera sea posible asumir distintas posiciones según se requiera a favor de la toma decisiones más coherentes con la sostenibilidad.

Para afrontar todo ello se hace inminente e indispensable la implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en todos los niveles de formación, tanto en los de carácter no formal como informal, destacando la sostenibilidad como un criterio de calidad y de carácter significativo e imprescindible frente a los retos de la actualidad. Surge así entonces la reorientación de las estrategias didácticas hacia modelos interestructurantes centrados en el rol activo de los alumnos, bajo la orientación de docentes facilitadores que propicien escenarios interactivos de aprendizaje y que paralelamente fortalezcan las competencias en sostenibilidad, así como en competencias que promuevan los estilos de vida sostenibles y la búsqueda de soluciones desde la transdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y, en general, todos aquellos procesos, técnicas y metodologías que motiven o se orienten hacia estas acciones.

En esta misma dirección, Murga-Menoyo (2015) describe que algunas de las acciones que propician el ejercicio de enseñar-aprender hacia estos objetivos son la formulación de preguntas críticas y la aclaración sobre los propios valores; es decir: desaprender, resignificar y reaprender para actuar en coherencia con el discurso, el planteamiento de futuros positivos y sostenibles, al igual que el pensamiento de modo sistémico. Asimismo, es esencial la indagación a través de la aplicación de lo aprendido en situaciones reales o simuladas y el estudio de propuestas tanto tradicionales como contemporáneas para hallar soluciones más creativas.

Pero eso no es todo. La misma autora sugiere que para llevar a la práctica estas acciones se hace necesario emplear técnicas o métodos centrados en el estudiante, tales como: (1) la construcción de mapas conceptuales para estimular el pensamiento relacional y, a su vez, el sistémico; (2) la coevaluación que fomenta procesos críticos y autocríticos; (3) los foros de discusión, debates y juegos de roles que fomentan el diálogo argumentativo y el correcto uso del lenguaje; (4) el trabajo por grupos colaborativos que fortalecen el trabajo en equipo; y (5) el aprendizaje de servicio que promueva la adquisición de conocimiento y el compromiso social, entre muchos otros. A partir de esta percepción destaca la pertinencia de trabajar por competencias a diferencias de las habilidades, ya que como el comportamiento de la crisis ambiental es cambiante, la versatilidad, flexibilidad y el carácter holístico de las competencias ha de promover acciones que se ajusten o adapten con mayor facilidad a los requerimientos típicos del contexto. Adicionalmente, varios estudios han demostrado que trabajar por competencias es crucial para el cumplimiento de

los ODS, tal como lo sugieren Vilches et al. (2009) y Lambrechts et al. (2013).

De acuerdo con esto, se entiende a la EDS como el proceso formativo que permitirá a los estudiantes adquirir habilidades cognitivas, socioemocionales y conductuales, orientadas a la transformación de su propia conducta, a convertirse en una influencia para los demás y a reorientar los propósitos profesionales al servicio de la construcción de una sociedad verdaderamente sostenible y resiliente; todo ello, a través del desarrollo y fortalecimiento de las competencias transversales sugeridas en la propuesta (UNESCO, 2017). En este sentido, tal como lo expresa Martínez (2007), y en el análisis realizado por la secretaria general iberoamericana et. al (2018) sobre el papel de la universidad iberoamericana en la agenda 2030, se destaca que las instituciones de educación superior tienen un rol fundamental en la transición a sociedades sostenibles, pues son las encargadas de formar profesionales sensibles y comprometidos con los escenarios de conflicto ambiental de la sociedad moderna. Además, el papel de la universidad frente a la Agenda 2030 y los ODS tiene una vinculación determinante en la gran meta de transformar los espacios educativos en eco-escuelas y eco-campus universitarios, acompañados de acciones de gestión transparentes y eficaces en donde los contenidos deben basarse en las problemáticas socio-ambientales más urgentes como lo son el cambio climático, la biodiversidad, la gestión del riesgo y el consumo responsable (UNESCO, 2012; Murga-Menoyo, 2015; ONU, 2015; UNESCO, 2017). Es así como el análisis crítico, el pensamiento sistémico, la participación activa y el principio de solidaridad intergeneracional surgen como las capacidades de acción preponderante que deben ser fortalecidas y fueron la base de observación para esta investigación (Área Común de Ambiente y Sostenibilidad, 2010).

En consecuencia, resulta fundamental que la formación en valores y actitudes se den en coherencia con la promoción de los Derechos Humanos y de la naturaleza por sobre todas las cosas, así como la promoción de los estilos de vida sostenibles para la reducción de la huella ecológica per cápita. También se hace necesario fortalecer y priorizar asignaturas o espacios académicos en los que se discuta la importancia de retomar el humanismo y la ética como pilares de las sociedades sostenibles.

Ahora bien, para Murga-Menoyo (2015) la definición de competencia es asumida como la “combinación

dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos o valores” (p. 66) adquiridos o fortalecidos durante un proceso formativo. Por ello, para la UNESCO (2017) se debe enfatizar en la urgente necesidad de que la mayoría de los ciudadanos del mundo, comprendan mejor la complejidad del escenario ambiental para reorientar las decisiones hacia la sostenibilidad, aprovechando para hacer un llamado a desarrollar “capacidades para manifestarse y actuar hacia un cambio positivo” (p. 10) y así formar una ciudadanía para la sostenibilidad. Además, se deben alcanzar los atributos necesarios “para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas” (p. 10), debido a que contemplan “elementos motivacionales, emocionales, volitivos y cognitivos” (p.

10) que no pueden ser enseñados sino desarrollados y fortalecidos a partir de estrategias didácticas dirigidas hacia “las acciones y sobre la base de la experiencia y la reflexión, siendo estas transversales, multifuncionales e independientes del contexto” (p. 10).

Por tanto, contemplan las competencias genéricas, tienen un alcance más amplio y van dirigidas a todas las edades y niveles de formación. De forma concluyente, tal y como se evidencia en la Tabla 1, hacen especial énfasis en la descripción de cuatro competencias claves y transversales para la sostenibilidad que aúnan visiones y conceptos de las restantes y que, además, constituyen las categorías de observación y criterios seleccionados para la presente investigación.

TABLA 1
MATRIZ BÁSICA PARA LA SOSTENIBILIDAD

Competencia	Capacidades significativas para
Reflexión sistémica: Comprende la actitud para articular el conocimiento de acuerdo al contexto, a lo global y a lo complejo.	<ul style="list-style-type: none"> - Activar una visión de conjunto u holística, destacando el análisis complejo de los distintos escenarios ambientales. - Fortalecer el pensamiento relacional destacando las interacciones entre las partes y el todo, específicamente las formas en que se integran los sistemas dentro de dominios y desde lo multi escalar o global. - Promover sentimientos de pertenencia hacia la vida destacando la identidad como seres biológicos y culturales
Análisis crítico: Proceso en el que se toman en cuenta la diversidad de puntos de vista o posiciones con el ánimo de tener una lectura más amplia de un contexto para así poder tomar una postura propia, previo a un proceso autocrítico	<ul style="list-style-type: none"> - Generar procesos autocríticos a través de la evaluación propia para así poder establecer la posición más coherente frente al análisis de alguna situación específica de la crisis ambiental. - Promover procesos de pensamiento crítico, por tanto intelectual, y un compromiso ético en cuanto a la responsabilidad del manejo de la información sobre referentes válidos y de autoridad. - Desarrollar habilidades para cuestionar prácticas que atentan contra un futuro común sostenible.
Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras: Competencia que se sitúa dentro del campo de ética, generada a partir de la Carta de la Tierra donde se destaca “una ética de y para la vida, del cuidado, de la precaución, de la solidaridad, de la responsabilidad y la compasión”	<ul style="list-style-type: none"> - Promover habilidades para evaluar, comprender y proponer futuros positivos desde el análisis de lo posible, lo probable y lo deseable, así como estrategias para lidiar con cambios y riesgos. - Generar procesos de autoevaluación sobre consecuencias de las acciones amparados en el principio de precaución. - Se basa en los principios de solidaridad, otredad y alteridad como mecanismos para construir sociedades más pacíficas y resilientes, a nivel sincrónico y diacrónico, así como la mejora de las relaciones con otras formas de vida
Toma de decisiones colaborativa: Competencia cuyo principal procedimiento es la participación activa de las comunidades que debe ser de carácter endógeno, teniendo en cuenta las particularidades culturales, necesidades, circunstancias y aspiraciones, empoderando a los grupos para tomar control de su propio destino y sus prioridades particulares.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover habilidades para aprender de los demás, fortaleciendo la empatía, la solidaridad, el liderazgo empático y la toma de decisiones en equipo para buscar las soluciones acertadas, acciones enmarcadas en la democracia participativa. - Fortalecer capacidades para la acción colectiva e innovadora frente a la sostenibilidad a nivel local. - Promover comportamientos y acciones encaminadas a la solución de conflictos a través de la resiliencia

Fuente: adaptación de Murga-Menoyo (2015, p. 69) y UNESCO (2017)

De esta manera, para fortalecer las competencias estimadas se hizo referencia a las didácticas asociadas a la EDS tomando como referencia a Julián de Zubiría (2003), quien plantea que la didáctica se entiende como el conjunto de métodos y técnicas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, establece

que las didácticas contemporáneas pertenecen o se agrupan dentro del modelo interestructurante, el cual vincula elementos de la formación tradicional como de la escuela activa, según lo que se observa en la Tabla 2. Adicionalmente, resalta el rol protagónico de los dos actores principales —profesor y estudiante—

que, en conjunción con lo provisto por la EDS para el cumplimiento de los ODS, se articulan eficazmente para la implementación de dichas metas dentro de la praxis educativa. Asimismo, determina que los métodos idóneos para lograr estimular de forma efectiva tanto aprendices como a educadores son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión y las pedagogías conceptual y

afectiva (Zubiría, 2004). De forma complementaria, fueron tenidos en cuenta el aprendizaje colaborativo y el basado en pensamiento crítico sugeridos por Murga-Menoyo (2015), así como dos tipos adicionales: el que está basado en el pensamiento complejo y el pensamiento para la creatividad, desarrollado a través de la metodología del Design Thinking o pensamiento de diseño.

TABLA 2
CLASIFICACIÓN DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS ACTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Técnica Didáctica	Concepto
Índice de la huella ecológica	El indicador de huella ecológica es un instrumento para evaluar la demanda humana (consumo de agua, huella de carbono, producción de residuos, entre otros) versus los servicios ecosistémicos y la biocapacidad (suministro de recursos, absorción de productos). Puede considerarse como una herramienta para la transformación de hábitos hacia la sostenibilidad.
Análisis de casos: simulaciones por juegos de rol	Escenarios pedagógicos reales o creados donde se establece un contexto de conflicto ambiental, en el cual los estudiantes deben simular un papel o rol, asumir una actitud y posición frente al mismo y en debate plantear y argumentar sus puntos de vista interactuando con otros actores en busca de una solución acertada desde la sostenibilidad. Funcionan mejor los conflictos socialmente vivos o casos reales pues, no solo se estimulan las habilidades de pensamiento superior, sino que se estudia a profundidad un caso actual y real, situaciones que pueden presentarse en la vida profesional.
Debate	Diálogo de saberes basado en la experiencia de los alumnos sobre percepciones sobre sostenibilidad, sobre la situación de sus barrios, donde el papel de los mismos es activo y permite transferir conocimientos con los demás. También como recurso para reflexiones, controles de lectura, síntesis y conclusiones de actividades de aula.
Lúdica	Técnica que emplea el juego como forma de acercarse al conocimiento, donde se rompen esquemas tradicionales en cuanto a la distribución del espacio, disposición de los grupos y la manera de abordar cualquier tema. Allí la comunicación, la participación, la diversión y en general el disfrute de la actividad, son elementos importantes para desarrollar tanto procesos cognitivos-asociativos como psico-sociales y afectivos
Trabajo por proyectos de aula	Los proyectos de aula son un conjunto de actividades diseñadas y organizadas sistemáticamente para analizar y resolver una situación en contexto, planificando con los estudiantes un problema, objetivos y metas, diseño de una estrategia, implementación y evaluación de resultados. Proviene de las corrientes activas en tanto que promueve el desarrollo conceptual, la formación en autonomía y la generación de conocimiento a partir de la interacción profesor-estudiante. Dicha situación puede ser un sentimiento, una pregunta, un deseo, una propuesta para mejorar un proceso o la comprobación de una hipótesis. Debe ser flexible y adaptable ante las modificaciones o situaciones que puedan aparecer durante el desarrollo del mismo, sin modificar la estructura inicial de su planteamiento.
Mapas conceptuales, mentales e infografías	Técnicas del aprendizaje significativo y conceptual basado en esquemas generales que emplean, en el caso de los mapas conceptuales, palabras clave jerarquizadas por niveles de importancia junto a conectores que le dan coherencia al mismo, y en los mentales, una estructura más flexible que vincula palabras y dibujos sin necesidad de establecer un hilo conductor estricto, pero que aun así da una idea general del tema a tratar. Por su parte, las infografías son una combinación de imágenes digitales y texto que buscan dar una explicación más interactiva de un tema en particular. Los elementos comunes en los tres casos son la utilización de flechas o líneas que conectan frases o ideas, el uso de conceptos cortos y palabras clave, el apoyo de imágenes y colores que estimulan la creatividad y la visualización general de un tema en un solo plano.
Línea de tiempo	Es una forma esquemática de representar los sucesos históricos en orden cronológico de un tema en especial de una manera concreta y fácil de entender. Así mismo, se puede organizar por los hitos más importantes, agrupar por eventos similares y representarlos en forma de diagrama para tener una visión más general del tema en cuestión.
Tabla comparativa	Es una forma de organizar y analizar los recursos bibliográficos y audiovisuales, donde se triangulan o cruzan datos de acuerdo a una clasificación establecida, facilitando la comprensión y destacando los datos más relevantes de la misma. Es una técnica excelente para los controles de lectura.

Fuente: adaptación de Global Foot Print (2013-2018), Tobón (2006) y UNESCO (2012)

METODOLOGÍA

La presente propuesta se desarrolló bajo la línea de investigación socio-crítica y la investigación en la acción. La primera, según Martínez (2007, p. 33), combina planteamientos de carácter empirista-positivista propios del enfoque cuantitativo y etnográfica del enfoque cualitativo, pues representa métodos diferenciados. Así pues, tanto Martínez (2007) como Valenzuela y Flores (2012 p. 12) plantean que su finalidad se basa en la praxis educativa, lo cual implicó el detenimiento en comportamientos observables como los significados e interpretaciones de dicho quehacer pedagógico asociados al investigador y a los investigados, mediante la reflexión continua de la práctica educativa a lo largo de la implementación de la propuesta didáctica.

Por su parte, la investigación en la acción se abordó desde una perspectiva en la que el maestrante acentúa su interés en “analizar y controlar cómo se produjeron los procesos de cambio que tuvieron lugar en las prácticas educativas desarrolladas”, además de ver avivada el enfoque participativo (Martínez, 2007, p. 33). Por lo tanto, esta línea se propuso basándose en la relación existente entre la teoría y la práctica por medio de de una modalidad técnica, cuyo fundamento fue diseñar y aplicar una secuencia didáctica integral basada en los principios de la EDS.

Así, través de una racionalidad sistemática e instrumental se realizaron correlaciones hipotético-deductivas en donde el paradigma socio-crítico fue entendido como “la formación para desarrollar reflexiones críticas y analíticas del contexto cotidiano y la posterior toma de decisiones propias, determinando sus limitaciones o las limitaciones de las situaciones en que se desenvuelven” (Ibid., p. 33); es decir, en cuanto a los estudiantes, sobre sus limitaciones respecto a sus competencias para la reflexión sistémica, el análisis crítico, el sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, así como respecto a la toma de decisiones colaborativas, alusivas a la educación para la sostenibilidad. Y, en cuanto al docente, sobre la reflexión crítica en la práctica educativa en general, permitiéndole analizar el uso de diversas didácticas en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en función de establecer los métodos idóneos para educar de forma eficiente en términos de sostenibilidad.

De igual manera, este proyecto se apoyó en la visión de Valenzuela y Flores (2012), adaptando las características de la investigación en la acción en pro

de identificar que la meta, además de describir la situación desde un punto de vista particular y desde un conjunto de valores, fue tratar de modificar la situación problema, que para este caso fue el fortalecimiento de tales competencias. Desde esta perspectiva, el investigador trabajó en conjunto con los estudiantes haciendo uso de métodos dialógicos mixtos como la observación sistemática y entrevistas focalizadas, tal y como lo sugieren estos autores (2012). Estos recursos implicaron conversaciones y reflexiones, donde pensar y actuar constituyeron la rutina básica de estos procedimientos de aproximación interpretativa, acentuando la relevancia de la perspectiva de los participantes mediante fases como descubrir, interpretar, idear, experimentar y evolucionar, todas propias del Design Thinking y en coherencia con las premisas de la EDS.

Finalmente, esta propuesta se basó en las principales teorías constructivistas socio-cognitivas que definen el aprendizaje como “un proceso de construcción del conocimiento de carácter interno, activo, personal y colectivo” (Pons y Serrano, 2011). De allí que los ejercicios de analizar críticamente las realidades de la crisis global existente, generar sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, a través de los diversos modos de interpretación y reinterpretación frente a las consecuencias de la crisis ambiental, así como de construir modelos explicativos complejos y potentes por medio de la toma de decisiones colaborativas, fueron fundamentales a la hora de realizar el seguimiento y la trazabilidad de los hallazgos observados.

En este sentido, la perspectiva interpretativa que se acogió fue de carácter fenomenológico: por medio suyo se contemplaron las diferentes manifestaciones que tuvieron los participantes durante la implementación didáctica, tratando de darle validez, confiabilidad y posibilidades de réplica a los resultados obtenidos. Además, se hizo claro que el investigador maestrante estuvo a cargo de ejecutar en su totalidad las fases de la exploración a partir de un proceso de observación, cuyo análisis fue de carácter descriptivo, el cual logró proveer respuestas a los objetivos inicialmente propuestos. Las técnicas e instrumentos utilizados para la colección de la información partieron de la exploración consciente a través de rejillas de observación de desempeño y entrevistas focalizadas.

Con todo, se determinó que la selección de la muestra sería por conveniencia; es decir, la escogencia de los estudiantes estuvo dada según la asequibilidad y

contigüidad del docente, con estos y con la institución. En este sentido, se tomó como muestra uno de los grupos compuesto por 30 alumnos - catorce mujeres y 16 hombres - oscilantes entre los 18 y los 30 años; el principal criterio de selección que se tuvo en cuenta fue la diversidad en términos de carreras, periodo cursado y edades. Así pues, dicho grupo presentó las siguientes características, en términos de cantidad y semestre cursado: 10 alumnos de Negocios Internacionales de 4.o, 7.o y 8.o; 11 de Arquitectura de 3.o, 4.o y 7.o; 3 de Psicología de 6.o; 4 de Mecatrónica de 2.o; 1 de Ingeniería de Sistemas de 4.o; y, finalmente, 1 de Ingeniería Civil de 3.o. Además, para esta investigación se designó la observación sistemática y enfocada que “implicó

establecer determinados focos de desempeño y comportamientos de la población objeto de estudio” (Valenzuela y Flores, 2012, p. 135), a fin de analizar la favorabilidad o desfavorabilidad de la secuencia didáctica desarrollada. De esta manera, las unidades de observación enfocada consideradas se seleccionaron a partir de la matriz básica de competencias claves y transversales para la sostenibilidad estimadas por Murga-Menoyo (2015) y la UNESCO (2017), adaptadas al esquema evaluativo de la institución y expuestas en la Tabla 3. Por supuesto, fue necesario comprender qué debía ser observado, correlacionado e interpretado, con el ánimo de seleccionar los instrumentos idóneos para la recolección de la información.

TABLA 3
UNIDADES DE OBSERVACIÓN ENFOCADA

Unidades de observación	Indicadores	Código
Análisis Crítico	El/la estudiante incluye diferentes perspectivas y visiones desde las disciplinas enfocada en la búsqueda de soluciones hacia un bien común sostenible	A
	El/la estudiante asume una postura crítica, reflexiva y ética sobre una situación socio-ambiental concreta.	B
	El/la estudiante toma en cuenta los distintos puntos de vista de las partes interesadas de un caso en un socio-ecosistema, para tener una visión holística en el momento de analizarlo.	C
Reflexión Sistémica	El/la estudiante identifica el mayor número de interacciones obvias y no obvias de un socio-ecosistema.	D
	El/la estudiante establece las relaciones de interdependencia entre los subsistemas con el todo, y viceversa.	E
	El/la estudiante comprende la co-responsabilidad que como individuo y profesional, tiene frente a los conflictos ambientales locales, nacionales, regionales y globales.	F
Sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras	El/la estudiante genera nuevas visiones positivas de mundo acorde con el concepto de sostenibilidad y sus principios base.	G
	El/la estudiante promueve una ética del cuidado, de la vida, de la precaución, de la responsabilidad y la compasión, que sea sincrónica y diacrónica, hacia la humanidad y hacia todas las formas de vida.	H
	El/la estudiante modifique los modelos de consumo hacia los estilos de vida sostenibles y las buenas prácticas ambientales profesionales y empresariales.	I
Toma de decisiones colaborativas	El/la estudiante comprende que los conflictos ambientales solo se pueden solucionar a partir del trabajo mancomunado con otras disciplinas.	J
	El/la estudiante reconoce el derecho del otro a co-decidir, sustentado en el principio de participación y democracia.	K
	El/la estudiante co-crea con otras disciplinas soluciones y oportunidades para compartir ideas.	L

Fuente: adaptación de Murga-Menoyo (2015) y UNESCO (2007)



Por tal motivo, previo al diseño y la implementación de la propuesta didáctica se conocieron las percepciones iniciales de los estudiantes y docentes del Área Común gracias a encuestas diagnósticas semiestructuradas, cuya intención residió en determinar un referente de percepción como punto de partida. Adicionalmente, como antecedente de la implementación de la secuencia didáctica, se midió el desempeño de los primeros a través de un ejercicio de relacionamiento de conceptos, el cual permitió identificar su estatus inicial frente a las cuatro competencias establecidas.

Pero además se hizo esencial calcular su desenvolvimiento académico durante las actividades planteadas en la secuencia didáctica en relación con la apertura —primer momento—, desarrollo —segundo momento— y cierre —tercer momento— con el objetivo de identificar la evolución de los participantes respecto a los resultados de desempeño arrojados en el ejercicio diagnóstico; asimismo, permitió interpretar cuáles didácticas tuvieron mayor o menor incidencia en su fortalecimiento y cuáles generaron mayor o menor dificultad en la praxis educativa. Por último, finalizando el proceso de implementación fue necesario conocer las percepciones de los estudiantes, pues ellas permitieron

confrontar estas con las percepciones iniciales para así estimar la favorabilidad o desfavorabilidad generada en la consolidación de las competencias y, por ende, su incidencia general. Además, posibilitó vislumbrar las concordancias y discordancias entre la observación sistemática de desempeño versus la percepción del grupo objeto de estudio.

La estructura de esta secuencia didáctica se diseñó y adaptó a partir de los componentes de la que fue desarrollada por Tobón (2010); en ella se tomaron como referentes (1) el número de etapas, (2) la secuencialidad, (3) el propósito de cada una de ellas, (4) las actividades a ejecutar y (5) las didácticas asociadas a la EDS. Cabe agregar también que se desarrolló durante un semestre lectivo de cuatro meses, dividido en tres cortes evaluativos —alusivos a las tres etapas—, cada uno de 40 días aproximadamente, fraccionadas en 16 sesiones de dos horas. La sesión inicial se dispuso para toda la explicación introductoria de la cátedra, donde además se llevó a cabo el ejercicio diagnóstico previo a la implementación. Las 15 sesiones restantes se desarrollaron en cinco sesiones de dos horas cada una, relacionadas con los tres cortes académicos de la asignatura Ambiente y Sostenibilidad.

FIGURA 1
DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

 EDUCAR PARA LA SOSTENIBILIDAD DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS			
ETAPAS	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
PRIMER MOMENTO			
ACTIVIDADES TEÓRICO-PRÁCTICAS (DE APOYO AL PLAN DE CONCEPTOS)	PROPÓSITO Generar reflexiones a través de elementos teóricos sobre los conceptos de ambiente y sostenibilidad.	PROPÓSITO Analizar el contexto de crisis ambiental de manera holística desde una perspectiva sistémica e interdisciplinar.	PROPÓSITO Reconocer el potencial de los ODS y las propuestas alternativas al desarrollo en la transformación de sociedades hacia la sostenibilidad
	1) Tema: La huella ecológica (actividad: cálculo de la huella ecológica) 2) Tema: la dimensión ecológica (actividad: La madeja de la vida) 3) Tema: ambiente y sostenibilidad (Actividad: Control de lectura a través de mapa mental y discusión en clase)	4) Tema: Conflictos ambientales (actividad: La historia de las cosas) 5) Tema: agua y cambio climático (Actividad: Negacionistas versus convencidos) 6) Tema: Estudio de caso reserva Thomas van der Hammen (actividades: simulación por juego de roles)	7) Tema: propuestas para un futuro sostenible (actividad: Control de lectura a través de tabla comparativa) 8) Tema: imaginando futuros positivos (actividad: análisis territorial)
DIDÁCTICAS ASOCIADAS A LA EDS	Las didácticas utilizadas corresponden al número de la actividad referente a este momento: 1) Índice de huella ecológica; 2) Lúdica; 3) Mapa conceptual y discusión en clase; 4) Infografía; 5) Simulación por juego de roles (debate); 6) Simulación por juego de roles (debate); 7) Tabla comparativa y discusión en clase; 8) Mapa mental		
SEGUNDO MOMENTO			TERCER MOMENTO
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE APLICADO	PROPÓSITO delimitar el problema a partir de exploración de las dinámicas entre contexto y actores	PROPÓSITO idear y planificar la estrategia a partir de la situación problemática y referentes de inspiración, desde el trabajo colaborativo interdisciplinar	PROPÓSITO aplicar y validar lo planeado con la comunidad en el contexto real
	WORKSHOP: Sesión de ideación en torno al problema y la pregunta de investigación.	WORKSHOP: Sesión de ideación en torno al diseño y aplicación de las estrategias	WORKSHOP: Sesión de ideación en torno a la validación de la estrategia
	DESCUBRIR-INTERPRETAR	IDEAR	EXPERIMENTAR-EVOLUCIONAR
DESIGN THINKING			
DIDÁCTICAS ASOCIADAS A LA EDS	Aprendizaje basado en proyectos (ABP) a través del Design Thinking Tipos de proyecto: 1. Consumo y posconsumo responsable, 2. Sostenibilización de proyectos. 3. Enfoque territorial		

Fuente: de autoría propia

Generalmente las tres primeras sesiones por cada etapa se designaron para las actividades teórico-prácticas —de apoyo al plan de conceptos. En lo que respecta a las dos sesiones restantes por etapa, se llevaron a cabo las actividades de aprendizaje aplicado, así como de evaluación, tal y como se ve en la Figura 1.

Ahora bien, con la intención de hacer reales dichas observaciones y registros se direccionó el proceso “cubriendo el rango de observaciones enfocadas” (Valenzuela y Flores, 2012, pp. 135-136), empleando para ello los instrumentos y momentos de aplicación que se muestran en la Tabla 4³.

TABLA 4
SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y MOMENTOS DE APLICACIÓN

Previo a la didáctica	a. Encuesta diagnóstica semiestructurada a estudiantes (ANEXO 1)		
	b. Encuesta diagnóstica semiestructurada a docentes del área común de medio ambiente y sostenibilidad (ANEXO 2)		
	c. Rejilla de observación-Diagnóstico de desempeño (ANEXO 3)		
Durante la secuencia didáctica	ETAPA 1:	ETAPA 2:	ETAPA 3:
	d. Rejilla de observación enfocada Desempeño de estudiantes Etapa 1	e. Rejilla de observación enfocada Desempeño estudiantes Etapa 2	f. Rejilla de observación enfocada Desempeño estudiantes Etapa 3
	(ANEXO 4)	(ANEXO 5)	(ANEXO 6)
Finalizando la didáctica	g. Focus Group a estudiantes (ANEXO 7)		

Fuente: de autoría propia

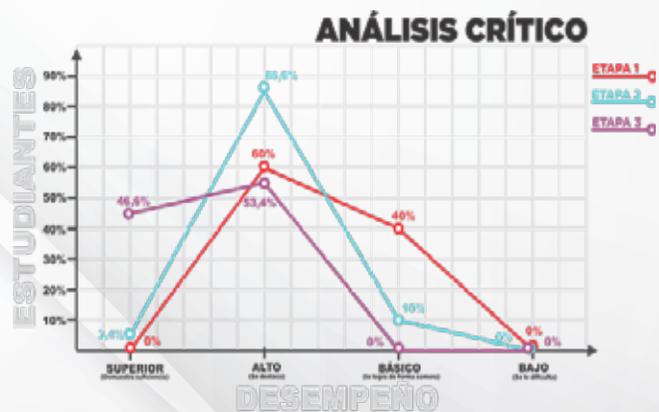
RESULTADOS

A partir del diagnóstico inicial, llevado a cabo previamente a la implementación, se pudo corroborar que el desempeño básico está directamente relacionado con los diversos estímulos de formación que han venido teniendo los estudiantes, así como la dirección que se le ha delegado al proceso de enseñanza-aprendizaje referido a la educación para la sostenibilidad. Adicionalmente, se logró evidenciar que el desarrollo de las competencias transversales está ligado con el carácter de interdependencia, ya que cuando los alumnos se desempeñan de forma básica en una de estas competencias ello tiende a replicarse en las otras tres, siendo este el desenvolvimiento recurrente en la población objeto de estudio.

Frente a la competencia de análisis crítico, tal y como se evidencia en la Figura 2, se pudo establecer que los estímulos adecuados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como analizar su propia huella ecológica, entender la historia de las cosas de las cuales hacen uso —iniciando desde su producción y pasando por los

impactos que esto genera—, y propiciar su inmersión en situaciones reales de la crisis ambiental inmediata como el caso de la reserva Van Der Hammen, ejercen un incentivo poderoso para que desarrollen su pensamiento crítico y ello se vea reflejado en la calidad de sus análisis.

FIGURA 2
CORRELACIÓN DE RESULTADOS POR ETAPAS DE LA COMPETENCIA DE ANÁLISIS CRÍTICO



Fuente: de autoría propia

³ Esta tabla especifica los instrumentos seleccionados y los tiempos estimados para su aplicación.

De esta información es importante destacar que en la etapa 1 el 40% de la muestra contaba con un desempeño básico, mientras el 60% alto.

Así pues, luego de la implementación de las didácticas representativas, sobre todo la que corresponde al debate, para las etapas 2 y 3 la mayoría se ubicó en un nivel alto con 86%; y para el final incluso se presentaron algunos casos en nivel superior con 46,6%, tal como se muestra en la Figura 2, evidenciado en la calidad de respuestas, la profundidad de las reflexiones y argumentos, las conductas al asumir y defender posiciones en ocasiones contrarias a la propia, la disposición para enfrentarse al escenario y las opiniones registradas del grupo focal.

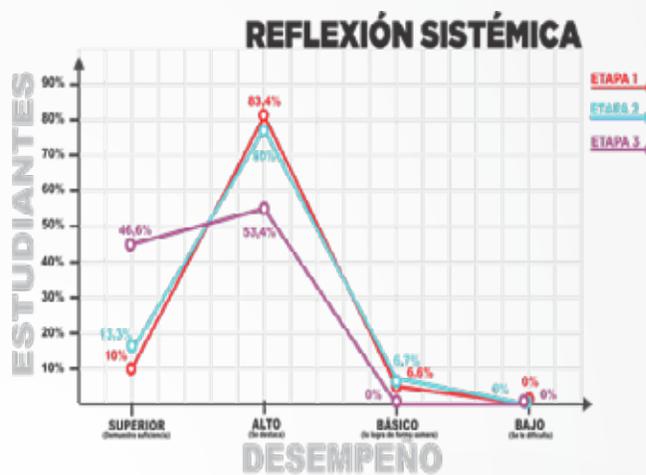
De hecho, estas últimas respaldaron el seguimiento de la evaluación por corte, en cuanto a que mencionaron verse dentro de la problemática, se reconocieron como posibles agentes de cambio desde su rol profesional y cambiaron, en parte, su visión sobre la asignatura después de haberla cursado.

En consecuencia, y según lo refleja la Figura 3, respecto a la competencia de reflexión sistémica los estudiantes replicaron la tendencia de mejorar su desempeño a lo largo de la secuencia. En este caso se logró ubicar la mayoría en nivel superior en las tres etapas con 86%, 80% y 53,4%, así como superior en algunos de los casos con 10%, 13,3 % y 46,6%, respectivamente.

Se pudo interpretar, además, que la competencia de análisis crítico está directamente ligada con la capacidad para reflexionar de forma sistémica y holística, por lo que en la medida en que la población se relacione con situaciones del panorama real y entienda las implicaciones tanto de sus actos como de los demás dentro del mismo, podrá empoderarse frente a las situaciones de crisis, así como proyectarse como un individuo y un profesional capacitado para enfrentarlas.

Con todo, fue posible entender que temáticas como la dimensión ecológica a través de la lúdica, o los debates con temas locales, jugaron un rol crucial a la hora de reflexionar y entender el todo como un gran sistema de partes interdependientes, en los cuales los individuos poseen responsabilidad total e injerencia de todo lo que ha sucedido, sucede y sucederá.

FIGURA 3
CORRELACIÓN DE RESULTADOS POR ETAPAS
DE LA COMPETENCIA DE REFLEXIÓN SISTÉMICA



Fuente: de autoría propia

De igual forma, respecto a la competencia de sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras se presentó una transformación positiva importante para esta investigación.

En efecto, como se puede observar en la Figura 4 para la primera etapa el 100% de la muestra se ubicó en un nivel básico, mientras que para la tercera el 93,4% estaba en el nivel alto.

Así, aunque ninguno alcanzó el nivel superior, debido probablemente a que las entregas para este momento coincidían con las de sus carreras, afectando los resultados finales, muchos mencionaron sentirse responsables directos o indirectos de la crisis ambiental. Cabe mencionar que al principio manifestaron lo contrario.

El valor positivo de los resultados pudo corroborarse a través de actividades como el debate, en donde los estudiantes debieron asumir roles desde las diferentes partes interesadas del conflicto; o bien la temática de propuestas para un porvenir sostenible, la cual derivó en imaginar futuros probables, posibles y deseables liderados por ellos como individuos y profesionales, pues allí se evidenció de forma significativa el cambio de postura y la responsabilidad adquirida, de acuerdo al análisis de sus respuestas, opiniones y actitudes.

FIGURA 4
CORRELACIÓN DE RESULTADOS POR ETAPAS
DE LA COMPETENCIA DE SENTIDO DE LA
RESPONSABILIDAD HACIA GENERACIONES
PRESENTES Y FUTURAS



Fuente: de autoría propia

Finalmente, respecto a la competencia de toma de decisiones colaborativas, los estudiantes tuvieron regularmente un desempeño alto en las tres etapas —56,6%, 96,7% y 100 %, respectivamente—, mostrando una suficiencia superior para comprender que los conflictos ambientales solo se pueden solucionar de forma mancomunada con otras disciplinas, así como reconociendo el derecho del otro a co-decidir bajo el principio de la participación y la democracia.

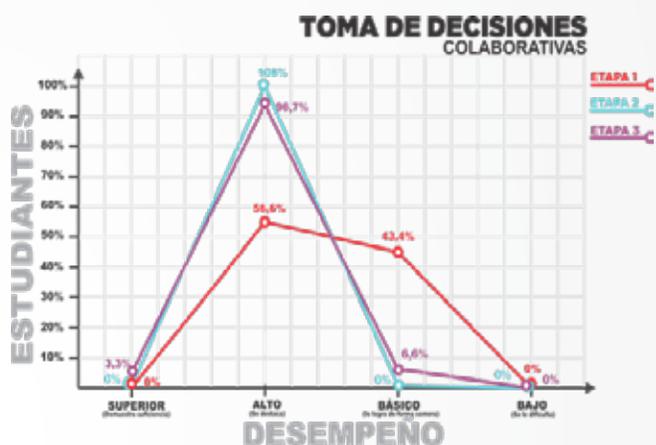
Respecto de esto, la didáctica del aprendizaje basado en proyectos fue el medio idóneo que permitió que ellos co-crearan de forma interdisciplinar —a través de la cohesión de estudiantes de distintas carreras en un mismo grupo de trabajo—, generando soluciones y situaciones para compartir ideas. Por lo tanto, el análisis del desempeño de esta competencia permitió demostrar que las tres competencias anteriores se habían fortalecido lo suficiente y sin duda alguna se articulaban de forma interdependiente para que ellos tomaran decisiones acertadamente.

Además, el trabajo colaborativo mediante Design Thinking promovió de forma muy significativa la integración y la creatividad de los grupos de trabajo y, por ende, el proceso para tomar decisiones no solo desde la perspectiva del funcionamiento del equipo sino también desde el quehacer interdisciplinar y los resultados del mismo, proyectándose hacia el ámbito profesional que posteriormente habrán de enfrentar.

En suma, se pudo inferir que los resultados de desempeño obtenidos a través del ejercicio diagnóstico respecto

a los obtenidos a lo largo de secuencia didáctica, en conjunción con las percepciones expresadas por los estudiantes, demostraron que la propuesta tuvo una influencia positiva de forma integral en el fortalecimiento de las competencias, permitiéndole a la población objeto de estudio otro desenvolvimiento, así como otra forma de ver y de entender en el mundo respecto a la crisis ambiental de hoy.

FIGURA 5
CORRELACIÓN DE RESULTADOS POR ETAPAS
DE LA COMPETENCIA DE TOMA DE DECISIONES
COLABORATIVAS



Fuente: de autoría propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El componente conceptual definido para esta propuesta de investigación tuvo una relevancia determinante para su ejecución gracias a que posibilitó observar la articulación constante entre la misión de la agenda 2030 representados en los ODS y el rol articulador de la formación universitaria, la cual se dio a través de la cátedra de Ambiente y Sostenibilidad en la Universidad Piloto de Colombia. Adicionalmente, el eje principal en el fortalecimiento de las competencias se estimó desde las capacidades de acción para la sostenibilidad sugeridas por Murga-Menoyo (2015), las cuales fueron el foco de observación por medio del cual se constató el impacto de la intervención.

En consecuencia, esta experiencia permitió corroborar que las didácticas contemporáneas asociadas a la EDS tienen vigencia e influencias muy favorables en el proceso de formación para la sostenibilidad, poniendo a disposición de los sistemas educativos y de los formadores asignados a esta misión un recurso poderoso, que para este caso fue comprobado y podría

aseverarse de alta incidencia. Además, se pudo probar cómo las fases en las que está planteado el pensamiento creativo, vislumbradas desde la bibliografía, favorecieron y estimularon la productividad de los estudiantes y del docente de forma intrapersonal e interpersonal, posibilitándoles transitar entre el pensamiento divergente y el pensamiento convergente, haciéndolo cada vez más hábil para abordar creativamente retos análogos a su esquema de trabajo, interactuar con los demás e interiorizar el carácter de interdependencia que sugiere esta forma de pensar centrada en los usuarios; asimismo, fungió sobre la curiosidad y la duda, base fundamental en el análisis crítico y el pensamiento sistémico.

Seguidamente, a partir de la implementación de las didácticas dispuestas desde la EDS y los tipos de aprendizaje estimados se logró un ambiente de enseñanza-aprendizaje acogiendo una visión integradora, concebida a través de canales transversales y diferenciados que incidieron en amplios campos del saber, del saber hacer y del saber ser. Además, la forma de organización y configuración de la secuencia didáctica contribuyó en potenciar el aprendizaje, promoviendo la disertación, aportando en la revalorización de las

perspectivas propias, gestionando el intercambio constante con pares, dirigiendo exitosamente la comunicación y el reconocimiento asertivo entre iguales, por lo que tuvo una amplia injerencia en su forma de pensar y de interactuar.

Por otro lado, desde los hallazgos esta experiencia implicó un aprendizaje significativo, tanto para quien diseñó y ejecutó la didáctica como para quienes la vivieron. Por una parte, para el maestrante supuso poner en función una serie de recursos desde su experiencia como formador, dándole la posibilidad de investigar y optimizar el proceso de enseñanza en la acción de educar, tal y como se sugirió en la línea de investigación dispuesta, logrando accionar la EDS dentro del espacio de formación. Y, por otra parte, para los estudiantes, en la medida en que experimentaron otras formas de aprendizaje siendo investigadores e investigados a la vez.

Adicionalmente, la población objeto de estudio suministró posibles oportunidades de abordaje en investigaciones posteriores respecto a maneras idóneas para enseñar y aprender, identificadas desde la experiencia profunda y su percepción; ellas se



Foto: Freepik.es

expresaron desde sus formas, desde sus gustos y desde sus deseos, las cuales pueden llegar a ser mucho más significativas y eficientes a las que originalmente se llevan a cabo en la academia. Tales recomendaciones deberían ser tenidas en cuenta por la institución, por el programa y en la praxis educativa en general.

De hecho, para los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos y el juego de roles posibilitaron una forma idónea para abordar la enseñanza y el aprendizaje en perspectiva de la sostenibilidad, a través de ambientes de formación innovadores y creativos que promueven la solución de retos y problemas basados en el pensamiento de diseño desde el análisis crítico, el pensamiento sistémico complejo y la toma de decisiones.

Así pues, se comprendió que en la medida en la que más se conoce a quien se educa más certero será el propósito de educar —es decir, entender asertivamente para qué enseñar—, la selección adecuada de qué enseñar, la pertinencia de cuándo enseñar, la adecuación de cómo enseñar y el entendimiento de con qué enseñar. Además, esta propuesta didáctica supuso un modo diferencial de concebir la formación, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, entendiendo que el propósito de educarse se enriquece más cuando se centra el objetivo en cómo pensar y cómo mejorar el proceso de discernir en qué pensar.

De esta manera, se alcanzaron en gran medida los objetivos estimados y se pudo analizar la incidencia didáctica de la Educación para la Sostenibilidad en el fortalecimiento de las competencias del grupo de estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia desde la asignatura Ambiente y Sostenibilidad, gracias al diseño de una secuencia didáctica enmarcada en la meta 4.7 de los ODS en articulación con lo propuesto en el PEI (2009) de la institución.

Así, a través de la interacción constante de docentes con estudiantes y la colección de hallazgos se logró contrastar que los desempeños y las percepciones generadas respecto a la observación de las competencias establecidas tuvieron una correlación coherente que se representó en los rendimientos y opiniones de la población objeto de estudio en donde, además de las didácticas formuladas, la práctica educativa en general fue analizada y constatada por medio de las actividades de trabajo y co-creación propuestas.

Por último, se logró determinar la influencia favorable del proyecto desde la Educación para la Sostenibilidad en el fortalecimiento de las competencias de análisis crítico, pensamiento sistémico, sentido de la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras y, finalmente, la toma de decisiones colaborativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área Común de Medio Ambiente y Sostenibilidad. (2010). Diagnóstico de la inserción y desarrollo de la dimensión ambiental en los programas de pregrado de la Universidad Piloto de Colombia. Universidad Piloto de Colombia. Repositorio ACAS. Bogotá. Colombia.
- Global Foot Print. (2013). Red Global de huella ecológica 2013-2018. Recuperado de <https://www.footprintnetwork.org/>
- Lambrechts, W., Mulá, I., Ceulemans, K., Molderez, I. y Gaeremynck, V. (2013). La integración de competencias para el desarrollo sostenible en la educación superior: un análisis de los programas de licenciatura en administración. J. Limpio. Pinchar, 48, 65-73 pp.
- Martínez, G.R. (2007). La investigación en la práctica Educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Centro de investigación educativa CIDE. Madrid. España.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Foro de Educación, v. 13, n. 19, julio-diciembre 2015, pp. 55-83.
- ONU (1987). Informe de la comisión mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo: nuestro futuro común. Asamblea general. Cuadragésimo segundo período de sesiones. Tema 83 del programa provisional. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- ONU (2019). La degradación del medio ambiente provocará millones de muertes prematuras. Mirada Global de Historias Humanas. Noticias ONU. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2019/03/1452781>
- PEI (2009). Etopeia de la Universidad Piloto de Colombia. Proyecto educativo institucional. Rectoría - Vicerrectoría de la Unidad Académica en Ciencias de la Educación. Acuerdo No. 06-2002. Bogotá, julio 2009. Colombia.
- PEI (2018). Proyecto Educativo Institucional. Etopeia de la Universidad Piloto de Colombia. Proyecto educativo institucional. Rectoría - Vicerrectoría de la Unidad Académica en Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia.
- Pons, P. R. y Serrano. G. (2011). En constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Universidad de Murcia. Revista SCIELO. Redie Vol. 13 No.1 España. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Secretaría General Iberoamericana (2018). El papel de la universidad Iberoamericana en la Agenda 2030. Seminario de la SEGIB, Salamanca España y XXVI Cumbre Iberoamericana La Antigua Guatemala 2018. Guatemala.
- Tejedor, G., Segalás, J.; Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M.T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabal, P. y Hernández, Á. (2019). Estrategias didácticas para promover competencias en sostenibilidad. Sostenibilidad 2019, 11. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- UNESCO (2012). Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 75352. ISBN 978-92-3-001077-5. París, Francia.
- UNESCO (2017) Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Place de Fontenoy, 75352. París, Francia.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). Fundamentos de Investigación Educativa. Vol. II y III. Monterrey: Editorial Digital.
- Vilches, A., Gil, D. y Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. Investigación en la Escuela, (71), 5-15.
- Weiskopf, S. R., Rubenstein, M. A., Crozier, L. G., Gaichas, S., Griffis, R., Halofsky, J. E. y Whyte, K. P. (2020). Climate change effects on biodiversity, ecosystems, ecosystem services, and natural resource management in the United States. Science of the Total Environment, 733, 137782.
- Zubiría, J. (2003). Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos. Bogotá: Ediciones SEM.
- Zubiría, M. (2004). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Alberto Merani. ISBN:96967-7-5. Colombia

Revisión Analítica de Investigaciones

sobre la Relación Literatura Infantil y Género en Latinoamérica: aproximaciones al Lugar de la Mujer como Personaje¹



Foto: Freepik.es

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una revisión acerca del lugar de la mujer en la investigación sobre la literatura infantil reciente, con el propósito de indagar las emergencias en torno a esta y sus evidencias en la literatura en el marco de la tesis doctoral denominada Inocencia, dependencia, fragilidad: hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana reciente.

De esta manera, se lleva a cabo el examen de corpus basado en investigaciones y propuestas teóricas cuyo eje central es el análisis de narrativas, así como de libros infantiles, por medio de lo cual se indaga principalmente por la aparición de las mujeres como personajes.

Con todo, la revisión está orientada por tres ejes temáticos que corresponden a (1) la literatura infantil: análisis de narrativas y libros infantiles, en el que se presentan propuestas para la comprensión de dichas obras; (2) literatura y género, en donde se quiere reconocer cómo se dan dichos análisis partiendo de los estudios del género y, finalmente, (3) algunas experiencias centradas en la relación literatura infantil-mujer.

El objetivo general consiste entonces en identificar algunos aspectos que no han sido tenidos en cuenta y que sugieren líneas de trabajo en el marco de los Estudios Sociales y, por lo tanto, se enuncian como conclusiones algunos elementos importantes para considerar la reflexión sobre los imaginarios, a un tiempo que se introduce la pregunta por el lugar de las niñas en la literatura y la vida social, interés principal este último de abordaje en la tesis doctoral mencionada.

PALABRAS CLAVE

Literatura infantil, género, narrativas, mujer, crítica, hermenéutica, lectura, imaginarios.

AN ANALYTICAL REVIEW OF INVESTIGATIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN LITERATURE AND GENDER IN LATIN AMERICA: APPROXIMATIONS TO THE ROLE OF WOMEN AS LITERARY CHARACTERS

ABSTRACT

This article describes the role of women in research on child literature in recent times. The purpose is to inquire about the emergencies related to them based on the evidence provided by the literature review as part of the doctoral dissertation: Innocence, dependence, fragility: towards a reflective hermeneutics on girls' body imaginaries in Latin-American recent child literature. To do it so, corpus on research, theoretical proposals that aimed at analyzing narratives, and books for kids were examined. The goal was to point out the emergence of women as characters. The literature review was developed considering three main points: 1) child literature: narrative analysis and child books. Its results are some proposals to get to comprehend such literary works. 2) Gender and literature. The purpose was to recognize how analysis, based on gender studies, takes place; and 3) some experience in the relation child-women literature. The main objective is to identify some key issues, ignored so far, which may establish working trends in the field of social studies. Therefore, the conclusions are a set of highlighted elements, relevant for the reflection on imaginaries to the time the question about the role of girls in literature and social life is posed, which is ultimately, the main aspect of the doctoral dissertation.

KEYWORDS

Child literature, gender, narratives, women, critic, hermeneutics, reading, imaginaries.

REVISÃO ANALÍTICA DE PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA: ABORDAGENS AO LUGAR DA MULHER COMO PERSONAGEM

RESUMO

No presente artigo se realiza uma revisão do lugar da mulher na investigação sobre a literatura infantil

¹ El presente artículo hace parte del proyecto de tesis Doctoral titulado: Inocencia, dependencia, fragilidad; una mirada a los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana desde la hermenéutica reflexiva.

² Licenciada en pedagogía Infantil, Master en pedagogía de la lengua Materna y Candidata a Doctora en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Contacto: johannahernandez500@gmail.com

Fecha de recepción: 29/04/2021 - Fecha de aceptación: 1/06/2021

recente, com o propósito de indagar as emergências em torno desta e suas evidências na literatura no marco da tese doutoral denominada *Inocência, dependência, fragilidade: para uma hermenêutica reflexiva dos imaginários do corpo da menina na literatura infantil latino-americana recente*. Com este propósito, realiza-se o exame de um corpus baseado em pesquisas e propostas teóricas cujo eixo central é a análise de narrativas, bem como de livros infantis, por meio do qual se indaga, principalmente, sobre a aparição das mulheres como personagens.

A revisão se foca em três eixos temáticos que correspondem à (1) literatura infantil: análise de narrativas e livros infantis, no qual se apresentam propostas para a compreensão dessas obras; (2) literatura e gênero, onde se tenta reconhecer como se dão tais análises partindo dos estudos do gênero e, finalmente, (3) algumas experiências centradas na relação literatura infantil-mulher. O objetivo geral consiste, então, em identificar alguns aspectos que não foram tidos em conta e que sugerem linhas de trabalho no âmbito dos Estudos Sociais.

Enunciam-se em conclusão alguns elementos importantes para considerar a reflexão sobre os imaginários, ao mesmo tempo que se introduz a pergunta sobre o lugar das meninas na literatura e na vida social, interesse principal de abordagem da tese doutoral mencionada.

PALABRAS CHAVES

Literatura infantil, gênero, narrativas, mulheres, crítica, hermenêutica, leitura, imaginário.

RÉVISION ANALYTIQUE DES RECHERCHES SUR LA RELATION LITTÉRATURE POUR ENFANTS ET GENRE EN AMÉRIQUE LATINE : APPROCHES DE LA PLACE DE LA FEMME EN TANT QUE PERSONNAGE.

RÉSUMÉ

*Cet article présente une révision à propos de la place de la femme dans la recherche sur la littérature pour enfants récente, dans le but de renseigner sur ce qui en émerge et les évidences correspondantes dans le cadre de la thèse doctorale intitulée *Innocence, dépendance, fragilité : vers une herméneutique réflexive des imaginaires du corps de la fille dans la littérature pour enfants récente en Amérique Latine*. Dans ce sens, l'examen de corpus est effectué, sur la base des recherches et propositions théoriques ayant comme axe central l'analyse des textes narratifs et des livres pour enfants à partir desquels on enquête*

principalement sur l'apparition des personnages féminins. En tout, la révision est orientée par trois axes thématiques : (1) la littérature pour enfants : analyse des textes narratifs et des livres pour enfants, où l'on présente des propositions pour la compréhension de ces œuvres ; (2) littérature et genre, où l'on cherche à reconnaître les caractéristiques de ces analyses à partir des études de genre et, finalement, (3) quelques expériences centrées sur la relation littérature pour enfants-femme. L'objectif général consiste alors à identifier quelques aspects qui n'ont pas été considérés et qui suggèrent des perspectives de travail dans le cadre des études sociales et, par conséquent, on envisage à manière de conclusion quelques éléments importants pour considérer la réflexion sur les imaginaires, alors qu'on introduit la question sur la place des filles dans la littérature et la vie sociale, qui est le principal sujet d'intérêt abordé dans la thèse doctorale mentionnée.

MOTS CLÉ

littérature pour enfants, genre, textes narratifs, femme, critique, herméneutique, lecture, imaginaires.

Hablar de mujeres hoy resulta un aspecto de relevancia tanto en los círculos académicos como en la vida cotidiana. Tales enunciaciones se tejen en medio de tensiones sociales latinoamericanas que giran en torno a lo que ellas han sido históricamente, lo que deberían ser, las oportunidades cada vez más amplias y equitativas que se les ofrecen, las múltiples violencias de las que son víctimas, así como el bombardeo mediático por un aparente "otro modo" de ser mujer con las expectativas y responsabilidades que esta nueva propuesta trae para la construcción de la propia subjetividad.

Ahora bien, la literatura, y específicamente la literatura infantil, se enmarca en dichas tensiones y reproduce en términos ideológicos o utópicos, tales elementos. Precisamente, la presente revisión tiene como objeto interrogar el lugar de la mujer en la literatura del siglo XXI escrita para las infancias, con el fin de dar cuenta de las emergencias de lo femenino y su presencia en tal universo literario. Así pues, se realiza el abordaje de corpus utilizando investigaciones y propuestas teóricas cuyo eje central son los libros infantiles o el análisis de narrativas, desde donde se indaga acerca de la aparición de las mujeres como personajes; ello, con el ánimo de introducir en el estudio de los imaginarios un camino nuevo de revisión de los libros para niños y niñas, sostenido por la propuesta crítica de la hermenéutica reflexiva.

LITERATURA INFANTIL: ANÁLISIS DE NARRATIVAS Y LIBROS INFANTILES

Analizar la literatura escrita para niños y niñas ha estado lejos del interés académico de los literatos y otros investigadores de las Ciencias Humanas. Pensando en llenar ese vacío, a lo largo de este apartado se relacionan ejercicios prácticos de análisis literario como propuestas conceptuales para el mismo, a partir de lo cual posteriormente se retoman aspectos que se consideran fundamentales y de los que a su vez se establecen distancias conceptuales y metodológicas.

Inicialmente, se aborda Análisis de narrativas infantiles y juveniles (2003), trabajo en el que Gemma Lluch (2003) presenta un modelo que se focaliza en los aspectos que tienen una mayor relevancia en la literatura infantil, la cual define como un sistema global, como un conjunto heterogéneo de parámetros con cuya ayuda los seres humanos organizan sus vidas (2003, p. 25). Así pues, pensando en que el método sea comprensible, se ha secuenciado el análisis usando su propuesta inicial, pero identificando claramente los momentos que se requieren para un

estudio de este tipo. No se debe perder de vista que los primeros pasos del análisis propuesto por Lluch (2003) consisten en elaborar una contextualización que aporte datos sobre el momento en el que se creó la obra, sobre el circuito literario en el que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción, lo que implica el estudio sobre el lugar de la infancia en la época y cómo se dan esos procesos de enseñanza para percatarse del papel que ejerce el libro en la sociedad: qué importancia tiene, en qué edades está presente, qué función se le asigna y cuál realmente realiza (2003, p. 26).

Como segundo momento se encuentra el examen acerca del tipo de comunicación literaria establecida entre un autor adulto y un lector niño/niña; por lo tanto, se trata de una interpretación respecto de la comunicación literaria que de algún modo está mediatizada por la relación social que históricamente ambos mantienen. Desde allí se identifican tres tipos de autor, a saber: (1) el autor instructor, (2) el autor-política educativa y (3) el autor global; asimismo, se encuentran dos tipos de mediador: (1) el mediador institucional y (2) el mediador editorial; y, finalmente, tres tipos de receptor: (1) el padre, (2) el maestro y (3) el/la niño, niña.



Foto: Freepik.es

El tercer momento corresponde, según la catedrática catalana (2003), a la revisión de la ideología, la cual hace referencia a las ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creadas a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración; de esta manera, se puede afirmar que todo relato transmite una determinada visión ideológica. Con todo, de acuerdo a las conclusiones presentadas en la obra, en la actualidad la ideología de los autores denota actitud pacifista, respeto con la diversidad, lenguaje políticamente correcto, condena del abuso del alcohol, recuperación y valoración de nuestro pasado histórico, valoración de la literatura como ayuda para ser libres, superación de las contradicciones de la vida que aparecen también en muchos libros o la valoración de la tradición oral como fuente del saber (2003, p. 30).

Finalmente, Gemma Lluch (2003) propone un análisis lingüístico de la obra, identificando principalmente:

- a. la estructura de la narración como la sucesión de acontecimientos cuyas características principales se dan sobre un tiempo que avanza y que conserva una unidad temática asociada a la transformación. Paralelamente, durante la sucesión de acontecimientos, los estados cambian de la desgracia a la felicidad, de la pobreza a la riqueza. De este modo, se constituyen tres estados fundamentales de la situación: un estado inicial, un estado de transformación y uno final.
- b. un análisis del narrador y de los personajes diferenciados en tres paradigmas: personaje estático, el que mantiene sus pocos atributos constantes a lo largo de la trama; personaje dinámico, cuyos atributos experimentan cambios; personaje plano construido en torno a una sola idea y paradigma de una virtud o un defecto; personaje redondo, definido por la complejidad y la capacidad para sorprender al lector continuamente; y, finalmente, el personaje individual y el personaje colectivo. El primero es el más habitual, aunque también es posible el segundo tipo en el que un grupo funciona como un solo personaje.

Este tipo de interpretaciones sugieren un ejercicio metódico y riguroso de las narrativas dedicadas a la infancia. Sin embargo, es necesario reconocer que, si bien la literatura infantil responde a las temáticas que han sido recurrentes en nuestra sociedad, y que por ello podrían poseer tales tipologías en su estructura, existen también otras que van a cuestionar aquella secuencialidad ceñida al mantenimiento de un hilo

temático y temporal en el que, generalmente, se produce un proceso de transformación final. Asimismo, es necesario reconocer el lugar de la ilustración en la literatura infantil, identificando su papel en el posicionamiento de formas de representar a las niñas y como estas sugieren maneras de habitar el mundo que no son posibles de recoger en el texto escrito.

A partir de esta valiosa propuesta, es necesario precisar cuál es el alcance del presente estudio y cómo ayuda a construir una mirada crítica en torno de la literatura infantil, de manera que se enriquezca con aspectos que permitan problematizar lo que allí ocurre. Visto esto, la línea de análisis que este artículo propone, y que responde a un ejercicio hermenéutico de las obras, consta de un doble componente analítico: el primero centrado en el texto y el segundo enfocado en la ilustración como propuesta de emergencias analíticas y temáticas que requiere de una herramienta metodológica de abordaje. Otro tema sobre el que interesa posar la mirada, una vez analizada la propuesta de Lluch (2003), tiene que ver con lo concerniente a la ideología, entendida como un conjunto de valores que se transmiten en el texto y cuyo significado ha sido uno de los aspectos menos estudiados en este campo (Lluch, 2003). Bajo este presupuesto, son innumerables las propuestas educativas que se apoyan en el carácter “formador” del libro para transmitir aprendizajes morales o que corresponden a lo que significa habitar “bien” el mundo.

De esta forma, si entendemos el libro como objeto cultural, y sabemos que a través de él se realiza una cierta imposición de la cultura, también reconocemos cómo él podría materializar un ejercicio que llamaríamos de “resistencia” en el que el mundo es representado de maneras alternas a las que frecuentemente se observan. Con todo, es preciso reconocer que el libro así entendido construye una representación del mundo y que dicha puesta en escena provoca “cosas” — reflexiones estéticas, desconcierto, cuestionamientos acerca de la verdad— en los lectores que varían en relación con las experiencias vitales de los mismos, con su estado anímico, con el nivel de madurez cognitiva y con la recepción estética a la que han estado expuestos en la cotidianidad; es decir, para que el libro se viva como experiencia, no es suficiente la mediación de un adulto —incluso puede ser innecesaria—, ni tampoco deben ser una condición asociada al objeto-libro aquellos valores que se consideran socialmente útiles, buenos, ejemplificantes y demás.

Ahora bien, a propósito de esto, Marín y Sánchez (2015) comparten que gracias a su investigación comprobamos

que los valores que más presencia tienen en los cuentos son 1): ayuda (39,67%), responsabilidad (23,27%), justicia (21,64%), cooperación (22,56%) y respeto mutuo (20,04%). En el otro extremo encontramos la paz (6,06%) y la igualdad (6,46%). El resto de los valores tiene una presencia media en todos los cuentos (2015; p. 1102).

No obstante, a pesar de que la investigación es muy rigurosa en lo concerniente a la experiencia y la recolección de información, así como en términos de su capacidad de recepción y la mediación del adulto, hay aspectos allí que son de necesaria problematización y reconocimiento. El primero, ya mencionado anteriormente, está vinculado a los valores establecidos como “necesarios” en los libros para niños y niñas, pues dicha caracterización deja por fuera las emergencias literarias de este siglo en las que se rompen los límites temáticos y de sentido habituales, para proponer a los niños y las niñas otras posibilidades de resolver los problemas, las dudas y los interrogantes acerca el mundo desde otros lugares. Después de todo, aunque estas emergencias son escasas, es importante consolidar la posibilidad de libros que vayan más allá de la enseñanza moral para pasar al abordaje del componente meramente estético, con la consecuente transgresión

de lo comúnmente referenciado en aquella. Adicional a esto, es necesario llevar a cabo una nueva revisión sobre la imperiosa necesidad de un adulto que sea capaz de traducir al lenguaje infantil lo que ya existe en sí mismo, pensado como un producto para esta etapa de la vida.

Un punto de reflexión adicional en esta categoría ha sido que la mayoría de las investigaciones encontradas se relacionan con el triángulo epistemológico “literatura, pedagogía y escuela”, segmentación que exige al investigador estudiar la literatura infantil desde lo que enseña y no necesariamente desde lo que dice o lo que es en sí. En este caso, la preocupación, no menos válida, se concentra en la recepción, pero desconoce el análisis del texto; dicho ejercicio aún no cuenta con soportes sólidos para ser construido y, en consecuencia, constituye un derrotero inexplorado para su investigación.

LITERATURA INFANTIL Y GÉNERO: EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

En este apartado se referencian estudios en dos líneas distintas: la primera, centrada en los trabajos que



Foto: Freepik.es

definen el libro como un objeto para la enseñanza y, por tanto, para la construcción de la subjetividad; la segunda, enfocada en mostrar aquellos que han abordado el tema general de la literatura infantil y el género a partir de ejercicios de crítica o de análisis de los personajes.

Cuando se indaga sobre las propuestas para el análisis de libros infantiles en Latinoamérica se parte principalmente de su no existencia sistemática y de que los intentos identificados sugieren la didactización del objeto libro como elemento para la formación de los niños y las niñas. Esto se hace evidente en investigaciones como la de Marín y Sánchez (2015), en la que se afirma que existe una metodología de los cuentos tradicionales como forma de enseñanza-aprendizaje, para luego exponer los primeros resultados de un estudio no experimental con el objetivo general de conocer cuáles son los valores que los maestros creen que transmiten los cuentos infantiles. Con todo, como resultado se concluye que la narración tradicional comunica diferentes juicios valorativos en función de la etapa educativa en que se empleen, así como de la experiencia profesional de los sujetos docentes.

De este modo, la educación en valores a través de los cuentos tradicionales en la etapa de Educación Infantil es una metodología válida para la socialización de los niños y las niñas (Díaz y Sánchez, 2015, p. 1093). Tal perspectiva de análisis de las obras representa una situación problemática a la hora de pensar el lugar de las mujeres, entendidas como personajes, en los libros infantiles y, asimismo, la participación de estas narrativas en la forma en la que las niñas construyen su subjetividad; es decir: si los libros para niños y niñas representan una lección que debe aprenderse, los personajes femeninos que aparecen en ellos corresponden a las formas cómo debería configurarse lo femenino en términos de comportamiento, ocupación social, participación y construcción de la configuración del cuerpo.

Ahora bien, en lo que respecta a la relación literatura infantil y género el texto de Ricalde (2012) resulta de suma importancia, pues en él se explora de qué manera la crítica literaria de las décadas recientes, desde un enfoque de género, establece un diálogo con fenómenos sociales más amplios, debido a que existe un marcado interés por generar textos que abordan



Foto: Freepik.es

tanto los productos literarios escritos por mujeres, así como, la identificación de marcas de género en la configuración de personajes masculinos o femeninos. Comienza a manifestarse una mirada más amplia y general en torno del concepto “género”, pero aún no se transparentan las consecuencias del trabajo interdisciplinario ni los cruces metodológicos, propios de los estudios culturales (2012, p. 9).

A dicha falencia analítica y metodológica se suma la aplicación de análisis en los que se hace evidente cómo el poder se transmite en lo literario, representado allí la superioridad masculina, los estereotipos de hombre y mujer y los imaginarios en los roles sociales que ellos representan. Sin embargo, se carece de estudios que puedan salir de la dicotomía binaria propuesta a una que se enuncia en dos vertientes fundamentales: la primera relacionada con las emergencias del género visibles en la literatura y la segunda con aquellas apuestas estéticas en las que se rompe el concepto de género para explorar otras maneras de representar lo humano en las obras para niños y niñas. En consecuencia, si bien estas últimas son pocas, ello indica también una deuda de los escritores, ilustradores y editores de estos textos, todo lo cual representa un atraso considerable en lo que respecta a la crítica literaria y a los Estudios Sociales. Así lo ejemplifica de Ricalde (2012) ilustrando el caso de México:

La publicación de investigaciones con los enfoques más conocidos de los estudios culturales en México ha sido escasa en la mayoría de los campos del conocimiento; si su desarrollo ha sido lento, y el interés sobre los mismos, más o menos creciente, estas características se agudizan al hablar de los trabajos que intentan interceptar los estudios culturales con los de género (p. 13).

Esta situación no es diferente en Colombia, en donde la mayoría de las experiencias se centran en el uso de los libros y no en el análisis propio de su contenido. Cuando esto se da, como ya se ha dicho, suele mantenerse en el plano pedagógico y no en el estético, el cual es el escenario desde donde se invita en este artículo a la revisión de tal literatura. Al respecto, la autora plantea que es importante tener en cuenta que no existe un vínculo indisoluble entre el género y el sexo femeninos, como tampoco existe una correspondencia necesaria entre el género y el sexo masculinos. Las formas y las prácticas culturales contribuyen a normalizar esta oposición binaria: a estabilizar los repertorios y los roles, así como su jerarquización. Pero si el género es el resultado de procesos permanentes de producción lingüística y cultural (Carter, 2002: 352), es históricamente inestable y está sujeto al cambio.

Partiendo de esta apreciación aparece otro aspecto interesante encontrado en el trabajo de Ricalde (2012), el cual está dado por el abordaje de la literatura: en primer lugar, en lo que refiere al qué y al cómo escriben las mujeres y, en segundo lugar, al cómo se configuran los personajes femeninos. Ricalde afirma que aunque entraña una complejidad y una riqueza mucho mayores, se toma como punto de partida a “género” como un concepto que revela cómo se construyen culturalmente características específicas atribuibles a la masculinidad y a la feminidad, en virtud de una supuesta correspondencia con sus rasgos biológicos (2012).

Lo anterior se materializa en la conclusión que presenta en la que se muestra cómo todavía prevalece en las publicaciones el peso de un pensamiento compulsivamente heterosexual y, hasta cierto punto, esencialista, al identificar las identidades femeninas con una situación determinada pese a que desde hace más de una década Aralia López González advertía acerca de “la necesidad de confrontar la narrativa femenina mexicana como objeto específico, en correspondencia histórica con la producción masculina” (1995, p. 48).

Por ello, es compatible con Ricalde (2012) la apreciación de que los estudios que adoptan este tema no han visto en él una oportunidad de originar, reorientar o enriquecer las técnicas de aproximación a las obras ni de cuestionar las metodologías de análisis más utilizadas. De hecho, la totalidad de las experiencias recolectadas presentan análisis estructuralistas de la narrativa y eliminan la pregunta por el contenido estético de las mismas, sin pasar por la reflexión hermenéutica en la que cada libro le dice “algo” a cada lector. Por cierto, en la categoría anterior se presenta una estructura analítica para las narrativas infantiles. Al respecto, Ricalde (2012) afirma que es notorio el desplazamiento en la crítica literaria de un tipo de análisis que se centra en la biografía y su relación con la producción de sus autores o autoras a uno de índole meramente textual, o bien a una combinación de ambos.

En este sentido, se reconoce que se ha dejado de lado el enfoque estructuralista que estuvo muy fuerte en los años ochenta para pasar a uno de tipo estilístico e, incluso, narratológico. Ahora bien, hay una problemática fundamental que dificulta el análisis de este cambio, dado que suele omitirse tanto la explicación sobre a qué metodología se adscribe el trabajo como a la especificación de las herramientas empleadas para aproximarse a las obras de ficción. Es decir, se obvia la inclusión de un apartado metodológico, no así el de orden teórico (Ricalde, 2012, p. 21).

LO FEMENINO EN LA LITERATURA INFANTIL

Aquí se presentan trabajos en los que se aborda particularmente el lugar de la mujer en la literatura infantil, con el propósito de identificar las líneas analíticas en las que se mueven y tener una idea sobre cuáles son los abordajes que se ofrecen frecuentemente en este tema.

El primer texto abordado en esta categoría corresponde al trabajo de Concha (2004), en donde realiza una interesante revisión de obras relacionadas con el lugar de la mujer en la literatura infantil y juvenil, así como el papel de la crítica literaria. Para ella, en general no existe una crítica que cuestione la literatura infantil y, en ese sentido, cualquier persona, sin la formación suficiente, puede escribir y publicar, puesto que se permite que cualquiera, sin genuina intención, sin una sólida formación, escriba y publique literatura infantil y juvenil - LIJ, pues no hay una crítica que cuestione su estética esquematizada, su imaginario limitado a ciertos temas, enfoques y roles calcados de vivencias primarias o de estereotipos sociales, lo cual implica que nuestros niños lean producciones de baja calidad, ya que son pocos los trabajos críticos que existen sobre el tema, sin embargo, en los pocos que conozco se enuncian varios problemas de la LIJ. (2004, s. pág.)

Concha (2004) menciona tres aspectos negativos de la Literatura Infantil y Juvenil ofrecida en su país: el primero corresponde a la monotonía o falta de singularidad, dado que no indaga en la diferencia, no la asume ni en la obra, ni en el lector; en segundo lugar, afirma que es una literatura clónica, monótona y predecible que finaliza con la ausencia de experiencia interior; finalmente, para él la literatura es una creación que se hace desde dentro y se manifiesta en una síntesis de lengua y experiencia, la cual necesita gestación interior, pues si no es dictado, copia, repetición.

Por su parte, Lidia Díaz (2005) reconoce que la literatura para niñas escrita en castellano adolece de una histórica subestimación en cuanto a estudios críticos que aporten significativamente a su consideración y examen. Quizá sea también demasiado obvio remarcar que la revisión estimada por la Literatura Infantil y Juvenil hasta hace poco tiempo —y en muchos aspectos aún vigente— la condenaba a ser un mero subproducto cultural edulcorado y jibarizante, o a funcionar como un limitado instrumento del didactismo. Tal afirmación recoge varios de los aspectos que ya se han abordado en el presente artículo. Así pues, si bien se reconocen propuestas para

el análisis literario, ya sea para el reconocimiento de su estructura narrativa o para identificar los contenidos morales de los mismos, así como su potencial como elementos didácticos, la crítica —por lo menos en el campo del género— se ha centrado en la identificación de algunos rasgos obvios en ella, que corresponden a la construcción de estereotipos sociales aferrados a los cánones de belleza de Occidente, a la transmisión de relaciones de poder, entre otros. Sin embargo, no se han ocupado de aquellas nuevas manifestaciones del género, la construcción posibles de nuevas subjetividades, el reconocimiento real de la propia posibilidad de construcción del sí mismo y la ruptura de lo considerado como propio de la literatura infantil, tanto en las narrativas como en la ilustración, que en este caso no ha sido reconocida, ni valorada en trabajos con perspectiva de crítica literaria.

Al respecto, en Política sexual Millet (2017) menciona que la crítica literaria es una aventura que no debe restringirse a un deferente testimonio de adulación sino que, por el contrario, tiene el objeto de captar los nítidos reflejos que la literatura ofrece de esa vida que describe, interpreta e incluso deforma. Entender la crítica literaria como algo que se adentra en la forma del discurso para descubrir lo que hay en él de cultural y hacer entonces también una crítica de la cultura. Por todo ello, no puede considerarse suficiente un análisis estructural del relato que, si bien corresponde a una parte importante de la comprensión de este, aportará básicamente elementos correspondientes al aspecto de la explicación, pero que para ser interpretado debe transitar por un análisis que recurre a la recepción estética como posibilidad crítica.

Por otro lado, es interesante encontrar aquí un aspecto que a lo largo de la indagación se ha constituido como recurrente y que se considera necesario reconocer. Sin duda, en palabras de Millet (1995) “el personaje femenino y las características que se le otorgan parecen estar condenadas a perpetuarse en los márgenes y en los estereotipos dictados desde fuera del mundo representado ” (p.12). Además, continúa acotando que los estudios hechos por mujeres en Europa evidencian que, en los textos infantiles y juveniles se representa un personaje femenino que se limita a roles rígidos y esquemáticos de dudoso protagonismo, reforzando convenciones que son producto de un sexismo doblemente peligroso, cuando el receptor es un niño. Desde una perspectiva de género, los mensajes inscritos en el discurso tradicional del modelo hegemónico cultural permean en la narrativa infantil, a través de una compleja red de relaciones de familia, costumbres y códigos de conducta que se integran

en el tejido textual. Así cuento tras cuento, se han ido transmitiendo y preservando moralejas que han resultado ser funcionales para el operativo de inculcar aquellos valores, que el sistema considera convenientes como reflejo del «deber ser», y donde se suele proponer como natural una imagen de niña-mujer bonita, pasiva, sumisa, complaciente y en lo posible no-pensante.

Este aspecto es considerado también por Pastor (2010), quien alude a que las mujeres en la literatura ocupan, en términos generales, los siguientes roles: la princesa —idealización de la belleza y el culto al cuerpo—, la reina —progenitora—, la malvada —bruja, madrastra, hermanastra— a quien se contraponen la buena —el hada. Sin embargo, como consideración inicial es importante anotar que dicha clasificación no representa de manera exacta lo que sucede en la literatura infantil del siglo XXI, en la cual se evidencia un claro cambio en estos roles desde los cuales sería interesante hacer evidente ese nuevo ideal de lo femenino. Puntualmente, los estudios concluyen diciendo que estos textos reproducen el malestar social con respecto a las mujeres: las niñas y las mujeres que los leen interiorizan una representación del mundo del cual ellas están casi

excluidas como protagonistas o como heroínas. Este aspecto sugiere entonces una línea posible de trabajo que correspondería a esta relación entre la literatura y la construcción de la subjetividad femenina.

Otro de los trabajos interesantes al respecto, dado que se ubica en el marco propuesto para esta revisión, corresponde al realizado por Torres y Palomo (2016), puesto que permite examinar la propuesta de análisis de las narrativas y posteriormente sobre la relación literatura-mujer. De esta manera, para llevar a cabo tal panorámica de la evolución de las princesas en los cuentos infantiles las autoras analizan un corpus bibliográfico en el que se destacan las obras que han marcado una diferencia respecto a las versiones clásicas. Para establecer la evolución que han sufrido las princesas desde los cuentos tradicionales hasta los actuales basan su trabajo en la tipología del cuento trabajada por Vladimir Propp (1985), en la que todos los relatos ejercen idénticas funciones y sus variantes están más dadas por los nombres y atributos de los personajes que llevan a cabo esas acciones. Propp referencia en su análisis 31 funciones y 7 esferas de acción que son llevadas a cabo por los distintos personajes en la



Foto: Freepik.es

narración (Torres y Palomo, 2016). Con todo, dentro de las conclusiones más interesantes las autoras destacan que, a la luz de las 31 funciones de Propp, la mayoría de estas reglas siguen siendo aplicables a los cuentos actuales de princesas. En cuanto a los personajes que actúan en cada una de las 7 esferas de acción señaladas por el autor ruso, las autoras comentan que “asistimos a un cambio de paradigma comprobable sobre todo en el cambio de rol en las esferas de la princesa y del héroe” (2016, p. 303). Este descubrimiento pone en evidencia lo que ha sido una insinuación en el presente artículo: que dicho asunto corresponde a la emergencia de lo femenino, así como a emergencias del género, a través de algunos esfuerzos editoriales; tal es el potencial fundamental de la nueva literatura infantil de este siglo.

CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE TRABAJO CON LA LITERATURA INFANTIL EN LOS ESTUDIOS SOCIALES

Inicialmente, se reconoce que existe una ausencia en los estudios relacionados con el género y los estudios sociales asociada a la carencia de trabajos de análisis y evaluación de obras literarias, así como sus autores y autoras, en relación con la crítica y la historia literaria; pero sobre todo que se centren en la identificación de imaginarios sociales, comprendiendo el papel del libro en la construcción de la subjetividad. Asimismo, se evidencia el lugar “menor” que han ocupado tanto la literatura infantil, como las niñas en los Estudios Sociales centrados en el análisis de literatura y, por ende, no se tienen herramientas de análisis crítico que den luces a los investigadores sobre las formas posibles de abordar dichos corpus literarios.

Una línea de investigación que se hace recurrente es aquella en la que los trabajos se estudian en el proceso de recepción y consumo de los textos únicamente en su potencial pedagógico y en su posible uso en la formación. No obstante, estudiarlos en sí mismos como objetos producto de la cultura permitiría saber sobre quienes hablan, desde dónde, sobre qué y con qué impacto. Y en palabras de Ricalde (2012) visibilizaría cuáles son los márgenes culturales que persisten, cómo y de qué manera se han ampliado. Permitiría responder para quiénes se escribe e interrogarse si las presencias de algunas manifestaciones populares invitan a leer el mundo textual de otra manera o se han convertido en meras estrategias de inteligibilidad para los receptores.

Ahora bien, se reconoce que encontrar la forma precisa para realizar la interpretación de un libro infantil corresponde en sí mismo un ejercicio experimental, el cual presenta unas múltiples complejidades que van desde el análisis estructural de las obras, pasando por la imagen como complemento o como elemento inversor del discurso, pero también encontrando la propia dificultad metodológica de asir en el papel y en el trabajo analítico, la recepción estética de las mismas y las posibilidades otras que se dan en el encuentro entre esa obra y un cuerpo que la recibe.

Luego de analizados los materiales propuestos en este artículo, y con la intención de abrir el camino hacia el posicionamiento del análisis del libro infantil y la visibilización de los imaginarios sobre las niñas que ellos poseen, se postula la pregunta acerca de cómo construir un ejercicio experimental para analizar las implicaciones de género en los libros infantiles, a partir de los conceptos explicación/compreñión propuestos por Ricoeur y como asir la percepción estética de las mismas; es decir: qué aspectos legitiman la interpretación del investigador como relevante, precisa y con un punto de objetividad para decir que ella recoge la manera como los lectores reciben o podrían recibir cierta obra literaria.

Es necesario aclarar que, en el marco del proyecto doctoral, se entiende la experimentación como la oportunidad de hacer práctico el ejercicio ficcional; en ese sentido, se asocia con la metáfora del camino o, más precisamente, con la acción de caminar la cual se reconoce como un intento de desujeción, en el que el sujeto pone en cuestión a la verdad para encontrar quizás otras posibles explicaciones, otros caminos y otras rutas para comprender y construirse a sí mismo. Por ello, el ejercicio de experimentación recoge la posibilidad de reconocer nuevas maneras de comprensión del mundo a partir de la transgresión de lo establecido, no como rompimientos de resistencia sin fundamento, sino como experiencias de construcción a partir del traspaso del límite, de su puesta entre paréntesis, lo cual no representa que se deben dar un millar de pasos, sino que basta a veces con dos o tres para movilizar nuevas maneras de interpretar el mundo de la vida.

Ahora bien, dicha experimentación puede darse también desde la epistemología que, para este caso, pretende conciliar lo construido por los trabajos sobre literatura y género, con una posibilidad metodológica hermenéutica. Siendo así, se propone como primer juego experimental la comprensión del texto como acontecimiento y el encuentro con el texto como

experiencia. Para explicar en detalle este punto, se propone el abordaje del concepto de experiencia, particularmente la experiencia estética de la lectura como una actividad en la que se ponen en juego las propias precompresiones del mundo y se transforma por ende la vivencia humana.

Para abordar esto se retomará la propuesta de Larrosa (2003), quien denomina principios de cualquier experiencia a (1) la exterioridad, la alteridad y a alineación; la (2) subjetividad, la reflexividad y la transformación; la (3) singularidad, la irrepitibilidad y la pluralidad; el (4) pasaje y la pasión; (5) la incertidumbre y la libertad; y, finalmente, la (5) la afinidad, el cuerpo y la vida. Además, para él la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo; dice entonces “que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es que yo digo, que yo sé, que yo siento, que yo pienso, que yo anticipo, que yo puedo, que yo quiero; a este aspecto lo considera el “principio de exterioridad”.

La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que sostiene como irreductible a mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a

mi voluntad. Y luego aclara, en segundo lugar, que algo me pasa a mí: no que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo (Larrosa, 2003). A este lo denomina “principio de subjetividad” y, en este sentido, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de “eso que me pasa” podríamos llamar “principio de pasión”. Ahora bien, si se asegura que el texto funciona como acontecimiento porque hace referencia a eso que “me pasa” el texto tiene también que ser otra cosa distinta de lo que “ya sé”. El texto debe tener algo de incomprensible para mí, algo de ilegible. (Larrosa, 2003).

En el sentido de lo anterior, Franz Kafka escribió a Oskar Pollaken en 1904:

Poniendo entonces en juego esta comprensión sobre la experimentación en el marco del proyecto doctoral, se ha trabajado en la construcción de una teorización inicial para el análisis de los libros infantiles seleccionados, la cual se propone como la posibilidad de construir, a partir de una teoría existente, un método para el análisis literario que aporte a la crítica en literatura infantil del siglo XXI y que permita hacer evidente aquello que



Foto: Freepik.es

emerge en estos libros, que como se evidenció en la revisión, no se ha consolidado realmente con fuerza argumental, teórica y práctica.

Se propone, además, la perspectiva crítica hermenéutica —en el marco de una filosofía de la cultura— como un camino para entender el libro como objeto del mundo de la vida y su potencialidad como transmisor y creador de horizontes de sentido, así como para hallar en la experiencia estética una fuente de análisis enriquecida. Se invita también a que los investigadores sociales profundicen en el libro como objeto cultural y estético para reconocer una incipiente apuesta metodológica alrededor del mismo a partir de tener por supuesto que comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo (Gadamer, 1998, p. 23).

El libro representa el mundo y a través de la imagen y su complementariedad en el texto, o viceversa, constituye una consistencia de lo real que, a partir de sentencias contradictorias, retadoras, ponen en juego el ejercicio de comprensión para transgredir los preconceptos del lector. Este es entonces el poder de la ficción para

reescribir la realidad. La hermenéutica también sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad —con sus implícitos prejuicios—, sino de asumirla.

En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión. En palabras de Echeverría (1997) el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleiermacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea está escrita o hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido (p. 219).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Carter, E. (2002). Género. En Payne, M. (comp.). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Concha, V. P. (2004). Sexismo en la literatura infantil y juvenil: una exclusión para ser cuestionada. *Género y literatura en debate*, p. 141.
- Díaz, L. (2005). El protagonismo femenino en la literatura infantil hispanoamericana: reparación de ausencias. *Revista Babar*, 29(04), 2005.
- Gadamer (1998). *Verdad y Método*. Vol I y II. Madrid: Ed. Sígueme.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre la literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- López González, A. (1995). Rusticación teórica: Fundamentos feministas para la crítica literaria". En *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos*. Narradoras mexicanas del siglo XX. El Colegio de México, México.
- Lluch, G. (2003). Análisis de narrativas infantiles y juveniles (No. 7). Universidad de Castilla La Mancha.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Pastor, A (2010). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*. Universidad de Río Cuarto. Córdoba: Argentina.
- Propp V. (1985). *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- Ricalde, M. C. (2012). El género, la literatura y los estudios culturales en México. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (35), 9-29.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (1982). *Mimesis et représentation*". En *Actes du XVIII Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française*, (pp. 51-63). Estrasburgo: Faculté de Philosophie. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- Torres y Palomo (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, 285.

El Género y las Subjetividades

Políticas: una Experiencia Colectiva de Educación Popular Feminista¹



Foto: Freepik.es

Nora Natalia Flórez Puentes²

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de la investigación de Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana, cuya sistematización de experiencias se centró en comprender la configuración de las subjetividades políticas del colectivo de Mujeres EntreRedes en medio de su proceso de educación popular. Así pues, para llevarlo a cabo se utilizó el método biográfico y autobiográfico narrativo que logró consolidar los objetivos, las prácticas organizativas, los momentos significativos, las actividades, los aprendizajes y los retos que enfrentan las mujeres diversas en el actual contexto capitalista, neoliberal y patriarcal propio del sistema hegemónico globalizador; en consecuencia, se dio cuenta de cómo los sectores populares han impulsado propuestas de educación popular feministas que buscan, a partir de prácticas políticas, transformar los espacios y las estructuras socialmente establecidas. Además, los relatos permitieron comprender que la formación política —como un eje transversal— es un campo productor de conocimiento que permite la materialización de transformaciones sociales e identitarias, en donde cobra especial relevancia la memoria como posibilidad de reconstrucción de la historia individual y colectiva, contribuyendo así a enriquecer el campo epistemológico.

PALABRAS CLAVE

Sistematización de experiencias, subjetividades políticas, educación popular, mujeres diversas, organización social, pensamiento crítico, género y feminismo.

GENDER AND POLITICAL SUBJECTIVITIES: A COLLECTIVE EXPERIENCE ON FEMINIST POPULAR EDUCATION.

ABSTRACT

This article provides the results of a research study developed in the Master in Latin American Studies (Estudios Latinoamericanos) at Pontificia Javeriana University. The systematization of experiences focused

on understanding the configuration of the political subjectivities of the collective Mujeres EntreRedes in their popular education process. The biographical and autobiographical narrative method was used to carry out the study, which resulted in the achievement of the set objectives, organizational practices, outstanding moments, activities developed, learning processes, as well as the challenges women face nowadays in the capitalist, neoliberal and patriarchal context of the globalized hegemonic system. Consequently, it was set how popular sectors have promoted feminist popular education proposals seeking to transform socially established spaces and structures through political practices. In addition, the narratives allowed to understand that political formation, as a transversal axis, is a field that generates knowledge and fosters social and identity transformations. Therefore, memory gained such importance when reconstructing individual and collective history, as contributed to enriching this epistemological subject field.

KEYWORDS

Systematization of experiences, political subjectivities, popular education, diverse women, social organization, critical thinking, gender and feminism.

LE GENRE ET LES SUBJECTIVITÉS POLITIQUES: UNE EXPÉRIENCE COLLECTIVE D'ÉDUCATION POPULAIRE FÉMINISTE

RÉSUMÉ

Cet article expose les résultats de recherche dans la Maîtrise en Études Latino-Américains de l'Université Pontificale Javeriana, et dont la systématisation d'expériences est focalisée sur la compréhension de la configuration des subjectivités politiques du collectif Mujeres EntreRedes dans leur processus d'éducation populaire. À cette fin, les méthodes narratives biographique et autobiographique ont permis de consolider les objectifs, les pratiques d'organisation, les moments importants, les activités, les apprentissages et les défis affrontés par les femmes diverses dans l'actuel contexte capitaliste, néolibéral et patriarcal du système hégémonique et

¹ Investigación presentada para optar por el título de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

² Economista. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: noraflorez@javeriana.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6543-3267>

Fecha de recibo: 06/06/2021 - Fecha de aceptación: 24/08/2021

mondialisateur. En conséquence, on rend compte de la manière dont les secteurs populaires ont promu des propositions d'éducation populaire féministes qui cherchent, sur la base des pratiques politiques, à transformer les espaces et les structures sociales établies. Les récits ont permis, en plus, de comprendre que la formation politique –comme un axe transversal– est un domaine producteur des connaissances permettant la mise en œuvre des transformations sociales et identitaires, où la mémoire comme possibilité de reconstruction de l'histoire individuelle et collective est particulièrement importante et contribue à enrichir le domaine épistémologique.

MOTS CLÉ

Systématisation des expériences, subjectivités politiques, éducation populaire, femmes diverses, pensée critique, genre et féminisme.

Este artículo tiene el propósito de presentar la sistematización de experiencias del colectivo de Mujeres EntreRedes como un proyecto de organización social que busca subvertir desde el feminismo, y a través de la educación popular, aquellas prácticas inherentes al actual sistema globalizador, hegemónico y patriarcal. De esta manera, se presenta la justificación, luego se enuncian las categorías de análisis y la metodología utilizada durante el proceso, para finalmente explicitar los resultados y conclusiones.

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL COMO PROYECTO EMANCIPATORIO: UNA PROPUESTA PARA SUBVERTIR AL SISTEMA GLOBALIZADOR, HEGEMÓNICO Y PATRIARCAL.

La importancia de los movimientos sociales contrahegemónicos en Latinoamérica subyace en la necesidad de transformar la historia en relación con el proceso de dominación y colonización europeo-americano. Hoy, la conformación y articulación de distintas formas de pensamiento posibilitan establecer diferentes frentes de lucha social encaminadas a generar cambios estructurales que permitan transformar la realidad y la manera en la que se han organizado y conformado las sociedades con hondos vacíos y silencios colonialistas. De esta manera, los “diversos intentos de recomposición y rearticulación, superando esta ausencia originaria, permitirán dar un sentido a las luchas y dotar de fuerzas históricas de una positividad plena” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 15).

Asimismo, estas fuerzas históricas que luchan contra siglos de colonización en Latinoamérica también se

enfrentan a gobiernos fascistas que reprimen a los pueblos del continente a través de los organismos estatales. Las consecuencias de estas represiones devienen catastróficas: son notorias las distintas estrategias militares y de guerra para reprimir a las poblaciones que se manifiestan en movilizaciones pacíficas multitudinarias ante las decisiones políticas que toman los Estados y que vulneran los derechos de las sociedades, las cuales van desde el uso de armas que dejan sin ojos —esta técnica es utilizada como una forma de tortura que mutila el cuerpo, cuya pretensión es fomentar el miedo y la incertidumbre—, hasta detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas, asesinatos, uso excesivo de la fuerza y estigmatización generalizada de las personas defensoras de Derechos Humanos.

Sin embargo, bajo un panorama tan complejo es perceptible que el continente sigue resistiendo desde todas las formas de trabajo colectivas posibles. En efecto, mientras el fascismo societario sigue excluyendo y rechazando a su suerte a las clases más vulnerables de la sociedad (Sousa, 2008), los movimientos sociales —es decir, la clase trabajadora, el movimiento obrero, las colectividades docentes, estudiantiles, indígenas, campesinas, LGTBIQ+, feministas, sindicales y de madres—continúan fortaleciéndose y dándole sentido a las luchas populares, barriales, así como dotándolas de fuerzas históricas, positividad plena y poder popular, bajo la idea de que “en un mundo globalizado, tales relaciones deben emerger como globalizaciones contrahegemónicas” (Ibid., p. 9). De ahí que la eficacia de las acciones colectivas lleve a consolidar el amor por los procesos de resistencia y lucha.

En el caso colombiano, la diversidad de grupos sociales contrahegemónicos trabaja en conjunto para resistir, superar y transformar las actuales políticas de miedo, represión y precarización que ha instaurado el Estado a través del actual gobierno. No obstante, es importante recordar que tal estado de cosas viene conformándose desde tiempo atrás; es decir, con las elecciones presidenciales del año 2002 iniciaron dos décadas de gobiernos antidemocráticos, represivos e injustos, frente a lo que ha sido necesario aunar fuerzas desde distintos sectores de la sociedad a través de distintas formas organizativas que luchan por los derechos propios a partir de lo que Boaventura de Sousa llama la teoría de la traducción, la cual “permite identificar el terreno común que subyace a una lucha indígena, a una lucha feminista, a una lucha ecológica, etcétera, sin cancelar nada de la autonomía

o la diferencia que les dé sustento” (2008, p.16). Así, “la resistencia inicial a lo neoliberal dentro de esta globalización homogenizante fue creciendo hasta arrinconar en parte a los poderes mundiales” (Fals, 2013, p. 73). Con todo, es a partir de este pensamiento incluyente y transformador desde donde se pretende cambiar las políticas del actual gobierno opresor que ha profundizado la crisis política, económica, social y ambiental.

En suma, este contexto permite percibir que es fundamental seguir fortaleciendo los distintos procesos de lucha, pero que también se requiere conformar nuevos movimientos educativos, culturales, políticos, sociales y económicos que tengan en cuenta a los excluidos, los sin voz, a las víctimas del actual sistema dominante (Fals 2013). Por consiguiente, la sistematización de experiencias buscó comprender la configuración de las subjetividades políticas en el proceso de educación popular feminista de Mujeres EntreRedes, partiendo de la necesidad de visibilizar la práctica educativa de esta naturaleza y, a la vez, de aquellos espacios de resistencia y lucha que han contribuido en la construcción de un mundo más incluyente, equitativo y diverso en relación con las

políticas de género y la conformación de nuevas formas de correspondencia en el trabajo colectivo en donde el saber y el hacer son elementos vitales para transformar los contextos habitados, ya que “se trata definitivamente de otra manera de hacer política, una política de los vínculos, una gestión vincular, de cercanías, y no de distancias protocolares y de abstracción burocrática” (Segato, 2016, p 27). En términos generales, se quiso fortalecer y crear nuevos espacios educativos que resistan los embates del sistema hegemónico globalizador, así como las políticas de guerra del actual estado opresor.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo la construcción del marco conceptual se abordaron tres categorías que fueron de vital importancia para comprender el desarrollo de la sistematización del proceso de Mujeres EntreRedes: primero, se hizo énfasis en desarrollar aspectos desde la subjetividad política; luego se abordó el feminismo desde un enfoque de género; y, finalmente, se centró en destacar los aspectos más relevantes de la educación popular. Así, se logró desarrollar un marco enfocado en la historia, los conceptos y autores que



Foto: Freepik.es

RESULTADOS

Las Subjetividades Políticas Feministas Populares: una Experiencia Narrativa de Memoria Individual y Colectiva. Los elementos que ayudaron en la comprensión de la configuración de las subjetividades políticas del colectivo de Mujeres EntreRedes en su proceso de educación popular son el resultado de narraciones que siguen el curso de la historia desde diversas perspectivas políticas, puesto que estas se configuran y reconfiguran en espacios que están en constante movimiento y transformación a nivel individual y colectivo; de ahí que los relatos sirvan como un puente que une la memoria y la experiencia de vida. En efecto, estos elementos estrechamente ligados con la imaginación y la creación de otros mundos posibles permitieron develar distintos aspectos que marcaron significativamente los espacios vitales de las mujeres diversas.

A propósito, Christine Delory- Momberger denomina la experiencia como “la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos ‘experiencia’” (2014, p. 697). Además, cabe destacar la importancia y los efectos terapéuticos que tiene recordar, volver a contar, volver a vivir y sentir como camino que permite pasar de lo individual a lo colectivo; la memoria como un paso obligado hacia la historia (Arfuch, 2013).

Durante el proceso la narración permitió llevar adelante la reconstrucción de la historia en relación con los procesos de identidad de clase, el territorio, los estereotipos de género, los roles e identidades de género y la organización social. Así, se emprendió un viaje por tres apartados fundamentales que consolidaron las cinco dimensiones de la entrevista. La primera de ellas, “Somos Sur”, abordó los primeros años de vida hasta el colegio y la elección de la carrera; la segunda, “Alzar la Voz”, transitó por la configuración del género hasta la consolidación del proyecto emancipatorio del colectivo Mujeres EntreRedes; y, por último, “Mujeres Diversas Antipatriarcales” buscó resaltar sus horizontes, prácticas y retos. Como resultado, el desarrollo de estos tres apartados permitió comprender la configuración de las subjetividades políticas en el proceso de educación popular desde una perspectiva de género.

Es importante destacar que hay dos momentos iniciales que marcan significativamente las trayectorias de vida: las infancias y el territorio en

el cual estas se desarrollaron. Respecto a esto, las historias se desenvuelven al sur de Bogotá en barrios como Arborizadora Alta, El Codito, Jaqueline, Cazucá, San Marcos y Compartir —estos últimos dos ubicados en el municipio de Soacha—, los cuales comparten características que permiten comprender cómo se han configurado las distintas identidades desde una relación de clase que devela una profunda inequidad de la riqueza en estas zonas y que se extiende en todo el país; a esto se añade la precaria situación del acceso a los servicios básicos y las pocas posibilidades que tienen sus habitantes para cubrir las necesidades básicas debido a las condiciones de pobreza extrema.

En consecuencia, surgen distintas problemáticas sociales que se han profundizado con el pasar de los años y hoy día siguen vulnerando a la población. Tal es el caso del paro nacional en Colombia de 2021 que protagonizan distintos sectores de la sociedad, momento histórico que precisamente ha permitido que el pueblo colombiano alce su voz para solicitar al gobierno nacional no seguir con distintas reformas políticas que, de ser aprobadas, llevarían al país a una crisis social y económica aún más grande, que afectaría principalmente a los sectores más vulnerables. Asimismo, ha permitido ver la cara de un Estado que violenta los derechos humanos, reprime la protesta social, desaparece personas, viola mujeres diversas y realiza masacres en distintas ciudades del país, dejando a su paso toda clase de víctimas que han sido afectadas de múltiples formas a través de detenciones arbitrarias, torturas, mutilaciones y pérdidas de seres queridos, entre otras.

Todo esto ha sucedido bajo un modelo económico que ha precarizado las condiciones sociales, económicas, políticas, y ambientales, de ahí que quienes están más expuestos a estos contextos sean las juventudes que desde sus pocas oportunidades para estudiar o trabajar quedan desprotegidas bajo un sistema capitalista injusto que solo vela por el beneficio de las clases ricas y dominantes. Por supuesto, bajo estas circunstancias es difícil imaginar alternativas, “dado que el régimen actual se torna más violento e impredecible conforme pierde coherencia, agravando así la vulnerabilidad de los grupos sociales, las regiones o las naciones subordinados” (Sousa, 2008, p. 7).

Pese a todo, los relatos de la sistematización exponen infancias tranquilas y felices que se desarrollan desde una autonomía y responsabilidad muy temprana, lo que no excluye los peligros y las dificultades que se tienen que afrontar alrededor de una sociedad

fragmentada. En este sentido, algunos de los relatos narraron distintos acosos como el hurto, la violencia sexual —piropos, acoso, personas que exhiben sus genitales—, la inseguridad.

Estas circunstancias generan un malestar que luego se manifiesta desde una conciencia feminista. De hecho, el tránsito entre darse cuenta y tomar conciencia de lo que ocurre alrededor permite experimentar distintas formas de subjetivación en distintos espacios de tiempo, sea este no lineal, simultáneo, coexistente, sincrónico. De ahí que las prácticas institucionales que marcaron los roles y las identidades de género fueron determinantes para la toma de conciencia, así como las experiencias vividas en los colegios, las universidades, los trabajos y que estuvieron marcadas por los estereotipos de género que impone la sociedad desde instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas que instauran una división que solo contemplan a los hombres y las mujeres (Conway, Bourque, y Scott 2013). Con todo, y como resultado de estas divisiones identitarias, las mujeres estuvieron relegadas y fueron silenciadas en ciertos espacios como los mencionados anteriormente. En este sentido Angie narra lo siguiente:

“Mujeres EntreRedes logró articularnos mucho y posicionar el trabajo de las compañeras en las organizaciones, porque muchas antes como que no hablaban, no participaban, trabajaban muchísimo, eso sí, el trabajo en los barrios y en los territorios era fuerte, unas apuestas muy interesantes, pero pues muchas veces desde el silencio” (A. Montero, comunicación personal, jueves 15 de octubre de 2020).

Además, los relatos muestran una clara desigualdad de las relaciones de género en los movimientos sociales y colectivos diversos de los que las mujeres diversas hacen o hicieron parte, ya que pocas veces se las reconoció como creadoras de saber; en palabras de Juliana Flórez pocas veces se piensa en el feminista como un movimiento productor de saber. Esta negación es palpable al mundo académico. Allí se reconoce con facilidad las enseñanzas del marxismo y el psicoanálisis, pero difícilmente se mencionó con nombre propio las del feminismo (2015, p. 119).

Asimismo, Vanessa lo relata de la siguiente manera: escuché varios comentarios de mujeres y de hombres en donde planteaban que Mujeres EntreRedes no era importante, que no aportaba para nada a la



Foto: Freepik.es

organización y lo único que hacía era separarnos como organización que el enemigo de clase era fundamental, que la lucha de clase y la lucha política eran primero, que ya la lucha feminista (V, Muñoz, comunicación personal, miércoles 13 de octubre 2020). Por consiguiente, se agudizan los procesos de dominación y sometimiento colonialistas de tipo patriarcal que relegan, coartan la autonomía y la libertad de las identidades de las mujeres diversas, ante lo que —sin darse cuenta aún que esta toma de conciencia tenía una correspondencia con el feminismo o los procesos de género— nacen distintas formas de resistencia a temprana edad que se relacionaban con la desobediencia a las normas, la indisciplina, el reclamo de derechos, la indignación con los espacios patriarcales, lo que muestra una particular forma de posicionamiento que implica una subjetivación política inicial que más adelante va a consolidarse en sus experiencias feministas con perspectiva de género. De hecho, reconocer estas circunstancias permitió la configuración de la subjetividad política orientada a romper con tales estereotipos, no solamente al recuperar los espacios y actividades como un derecho pleno, sino que también desde la necesidad de buscar espacios que reivindicaran sus derechos como sujetos políticos.

Sin embargo, este darse cuenta no surgió de la nada: también de las mismas instituciones que fueron segregadas surgieron elementos que permitieron la transformación de la subjetividad, los cuales estaban relacionados con personas influyentes como profesores y profesoras, amigos y amigas, quienes lograron dar un sentido al presente y al futuro. En el caso de los y las docentes, estos contribuyeron guiando desde distintos campos pedagógicos temas de interés sobre el cuerpo, el autocuidado, las proyecciones profesionales, el arte, la música, la danza, la literatura, realizando análisis de coyuntura, entre otros.

En este sentido, casi todas las historias concordaron en que, aunque mucho antes ya se reflexionaba sobre estudiar una carrera enfocada en las Ciencias Humanas, las experiencias vividas con sus docentes fueron un espacio fundamental en la elección de la carrera profesional. De ahí que la identidad de clase sea un factor determinante, ya que desde las pocas opciones que tienen las juventudes para acceder a la educación superior, obtener este logro les permitió mejorar sus condiciones de vida, así como acceder a un proceso de profesionalización posibilitó ampliar la visión de los contextos vividos y realizar un análisis

crítico de la realidad, lo que produce seres capaces de realizar cambios sociales a nivel individual y colectivo. De ahí que para Gloria: “El análisis de la realidad es extremadamente importante, no como un adorno o un tema añadido, sino como un elemento constitutivo del análisis y por supuesto de los temas relacionados con la violencia” (G, Bermúdez, comunicación personal, lunes 19 de octubre de 2020)

En teste mismo sentido Adriana resalta como la educación superior fue fundamental en la transformación de sus subjetividades políticas: “la Universidad me ayudó a tener una visión crítica, de encontrar mucho ese pensamiento, postura y formas, encontrar de pronto aliadas inclusive pocas, pero ahí están” (A, Molina, comunicación personal, lunes 22 de octubre de 2020)

El encuentro y la consolidación de estos rasgos subjetivados, diversos y particulares dieron paso a la articulación de distintas formas de trabajo al interior de un proceso organizativo que buscaba la autonomía de sus prácticas políticas. En consecuencia, surge la necesidad de alzar la voz para crear un espacio autónomo que permitiese tomar la palabra y expresar las ideas que no salían a la luz en los espacios mixtos; dicho de otro modo, la subjetividad política se despliega hacia otras formas de relacionamiento con las otras y los otros. Claudia Tovar (2015) define la subjetividad como “el conjunto de formas personales y colectivas de sentir, entender, actuar y situarse en una trama intrincada de relaciones sociales.

Se trata de reconocer formas diferenciadas de ser y estar en el mundo” (p. 86), con lo que se comprende de qué forma estos procesos de subjetivación individual y colectiva llevan a un grupo de mujeres diversas a reivindicar sus derechos desde propuestas encaminadas a despatriarcalizar los colectivos, los movimientos sociales y todos aquellos espacios habitados. Por cierto, Deleuze retoma a Foucault al decir que la subjetivación es “constituir un interior desde el exterior, constituirse como el pasajero por excelencia, meterse en el interior de lo exterior” (Deleuze, 2015, p 125), es decir que se constituye desde el campo de la experiencia, no desde una interioridad solitaria. En definitiva: es una interioridad con los otros; desde el trabajo conjunto y colectivo se construyen y emergen las subjetividades.

Ahora bien, al consolidar el proceso de educación popular feminista inicia un recorrido en el que se van clarificando las ideas y los horizontes políticos,

lo que permite un discurso empoderado que logra desarrollar autonomía, seguridad, credibilidad y autoestima en los espacios políticos de las mujeres diversas; es decir, esta dimensión individual y colectiva de la subjetividad cobra un sentido político importante en el desarrollo de las prácticas organizativas. Asimismo, estos cambios tienen un valor importante, puesto que la transformación de las subjetividades cambia el curso de la historia de las mujeres diversas desde sus posiciones como sujetos políticos.

Habría que decir también que, en la medida que el proyecto organizativo avanzaba, la educación popular se estableció como un eje transversal de conocimiento fundamental para el desarrollo y puesta en marcha de las prácticas organizativas que posibilitan el análisis de la realidad y transformación social; es decir, sustentada principalmente desde la

praxis educativa que se puede entender como un proceso político pedagógico que se centra en el ser humano (Jara, 2018) Así, la escuela de formación política con perspectiva de género se proyecta como un horizonte de objetivos e ideales realizables. Piedad Ortega (2018), por ejemplo, invita a ver la educación popular como “un horizonte epistémico, una construcción de referentes políticos y éticos y sobre todo opciones de vida en colectivo” (p. 117), con lo que al ser educadoras populares se da el desarrollo de una conciencia crítica feminista desde una perspectiva de género que posibilita los procesos de formación y autoformación en distintos espacios organizativos. Por su parte, Álvaro Vieira Pinto citado por Paulo Freire plantea que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 2013, p. 99).

GRAFICA 2
MOMENTOS SIGNIFICATIVOS MUJERES ENTREDEDES



Fuente: Elaboración propia

Después de todo, es la planificación de las escuelas la que permite afianzar el trabajo colectivo; pero también sirve como herramienta de participación conjunta que se realiza de manera horizontal, donde las prácticas organizativas se rigen por un modelo conjunto que no está precedido por nadie. Lo que propicia que se planteen preguntas, reflexiones y acciones sobre aspectos relacionados con las prácticas patriarcales, produciendo cambios en las estructuras sociales y en las subjetividades políticas feministas. Así, se consigue reforzar los espacios intelectuales de lucha colectiva y reivindicación de los espacios habitados por las mujeres diversas, tal como se observa en la

Otro aspecto importante en el planteamiento de las prácticas organizativas fue construir los horizontes y los retos desde una perspectiva presente y futura. Tales elementos ayudaron —y ayudan— a tejer un sentido importante en la transformación de las subjetividades políticas, puesto que contribuyen a consolidar nuevas relaciones sociales desde los afectos y, con ello, conducen a reflexionar los procesos y a fortalecer al mismo tiempo la lucha de las mujeres diversas en la organización social.

De igual manera, desde la proyección personal las mujeres diversas se plantearon distintos horizontes realizables, tales como la necesidad de vivir la subjetividad como un espacio de sueños tangibles e intangibles que se desplazan desde la memoria hacia los momentos presentes y hasta los momentos futuros. Se trata de sueños que pretenden impulsar una formación académica hasta seguir trabajando por un mejor país. De hecho, la oportunidad para tomarse un tiempo y mirar hacia adelante da cuenta del sentido de seguir alimentando la experiencia, pero al mismo tiempo la capacidad de pensar otro mundo posible y realizable; es decir, seguir construyendo la vida. En palabras de Alexander Ruiz y Manuel Prada pensar - vivir la subjetividad hoy implica la posibilidad de plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de construir un horizonte de expectativas (Ruiz y Prada, 2002, p. 199).

Dentro de estas proyecciones, en el nivel organizativo las mujeres de EntreRedes siguen su trabajo político emancipatorio a través de las nuevas generaciones. En este camino tienen muchos retos por delante: uno de ellos es seguir avanzando desde nuevas perspectivas de trabajo colectivo, en el cual ya no participan activamente las fundadoras del proyecto. Las nuevas

generaciones de mujeres diversas proponen generar espacios de formación que buscan explorar nuevas formas de comunicación, movilización, expresión artística y nuevas discursividades. Queda un largo camino por delante para seguir avanzado en los procesos de emancipación popular feminista desde una perspectiva de género incluyente y diverso. Diana nos da una idea de los retos que vienen en adelante: seguir formando a los chicos y a las chicas nuevas que llegaron a los procesos, especialmente a mujeres EntreRedes, creo que un reto es innovar, eh, porque muchas veces también, incluso hablando de pedagogía feminista, de pedagogía popular, a veces nos quedamos en lo mismo, en el mismo cuento, de lea, debata, que no quiere decir que haya que quitarlo, pero sí innovarlo (D, Jiménez, comunicación personal, jueves 29 de octubre de 2020).

Igualmente, Yesica concuerda que es importante seguir trabajando entre las mujeres. “Quizás los resultados no se den de forma inmediata, pero a largo plazo aportan mucho a la organización” (Y, Santiago, comunicación personal, lunes 22 de octubre de 2020)

CONCLUSIONES

La narración de las experiencias individuales y colectivas de Mujeres EntreRedes permitió comprender cómo se dio la configuración de las subjetividades políticas en su proceso de educación popular feminista. Asimismo, se pudo evidenciar que las experiencias transformadoras inician a una temprana edad y son el resultado de las interacciones con las y los otros sujetos. La toma de conciencia hacia estos procesos feministas con perspectiva de género ocurre en espacios de tiempo indeterminados. En un tiempo no lineal, lo que quiere decir que el tránsito entre darse cuenta y tomar conciencia de lo que ocurre alrededor, se da en el momento en el que se reflexiona la realidad desde un pensamiento feminista crítico emancipador.

Por consiguiente, los relatos develaron algunos de los elementos que contribuyeron a la configuración de las subjetividades políticas. Inicialmente, se pudo evidenciar que las historias de las mujeres diversas se desarrollan en distintos barrios al sur de la ciudad, en territorios con problemas de tipo económico, político, social y ambiental, por lo que desde esta relación de clase se puede observar una profunda inequidad de la riqueza que se extiende a todas las zonas del país. Producto de estas problemáticas sociales que se han agudizado con el pasar de los años es posible hablar

hoy de la actual coyuntura nacional. En este sentido, Colombia atraviesa por un momento histórico en el que distintos sectores de la sociedad cansados de estas injusticias se unen para movilizarse pacíficamente en contra de las reformas políticas que tramita el actual gobierno de extrema derecha. Sin embargo, el Estado le ha contestado a los manifestantes de forma violenta, reprimiendo, asesinando y vulnerando los derechos de las personas. De ahí que las juventudes estén más expuestas a estos contextos, debido a las pocas oportunidades que tienen para tener una vivienda digna, alimentación, trabajo y estudio; por lo tanto, son también estas quienes resisten las represiones, lo que ha dejado hasta el momento un número considerable de víctimas afectadas por las formas represivas del Estado.

Por otro lado, los relatos permitieron evidenciar que, al momento de narrarse, las mujeres diversas reflexionaron sobre sus experiencias, la toma de conciencia desde los aprendizajes vividos y los contextos habitados. En relación con esto, emergieron elementos que ayudaron a la comprensión de procesos subjetivos tales como la memoria, la autonomía, la identidad, la educación popular,

el pensamiento crítico, la formación política, el feminismo con perspectiva de género, la organización social, el trabajo colectivo, el autocuidado, el sentido y las prácticas organizativas. Asimismo, se evidenció que los asuntos que motivaron el interés por los estudios de género estuvieron influidos por las propias historias de vida y las de otras mujeres que han sido un referente en el trabajo de la educación popular feminista.

En efecto, al ver que existen estructuras patriarcales que discriminan, someten y no reconocen el trabajo de las mujeres en las organizaciones y en la sociedad en general, devenimos sujetos políticos. La indignación lleva a consolidar un proceso de emancipación popular en distintos espacios como universidades y colectivos, por lo que desde una postura feminista con perspectiva de género se producen discursos inclusivos que reconocen la diversidad identitaria como proceso de emancipación y a la vez de lucha. Con esto se llega a la planificación de una escuela de educación popular feminista que se plantea como eje transversal de conocimiento, lo cual permitió afianzar el trabajo colectivo y los conocimientos de la pedagogía feminista.



Foto: Freepik.es



Foto: Freepik.es

Así, a través de ejercicios como la escritura colectiva, las movilizaciones, los manifiestos antipatriarcales, los rituales y otras actividades se reforzaron los aprendizajes a nivel intelectual y académico. Todo esto en relación con un sentido político y desde un pensamiento crítico.

Para finalizar, actualmente las Mujeres de EntreRedes, que ahora son una nueva generación, siguen realizando propuestas organizativas que buscan la despatriarcalización y el posicionamiento de los discursos de las mujeres a nivel organizativo y social.

Al llegar aquí, desde la perspectiva de la subjetividad política, el trabajo organizativo que se realizó junto a las mujeres diversas del colectivo contribuyó a resignificar las apuestas y los horizontes feministas en la actual sociedad. Asimismo, despertó los más recónditos recuerdos y sentimientos de afecto y cariño por los procesos sociales. Se espera pues que este pequeño aporte sirva para que no desaparezca la memoria de la organización social que propicia la formación como sujetos feministas desde una perspectiva de género incluyente y diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arfuch L. (2013). Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites. Argentina: FCE.

Bolívar, A, Domingo, J. Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Conway, Bourque, y Scott (2013). El concepto de género. En Martha Lamas (comp.). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Deleuze. G (2015). La subjetivación: curso sobre Foucault III. Buenos Aires: Cactus

Delory-Momberger, C. (2014) Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, pp. 695-710.

Laclau E. y Mouffe. C. (1987) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

Fals, O (2013). Socialismo Raizal y el Ordenamiento Territorial. Bogotá: ediciones Desde Abajo.

Flórez. F. J. (2015). Lecturas emergentes: subjetividad, poder y deseo en los movimientos sociales. Bogotá, Colombia: Editorial PUJ,

Freire, P. (2013). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En Guelman A, Cabaluz, F, y Salazar M. (Coords.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Argentina: CLACSO

_____. (2012) La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles. CEEAL, San José, Costa Rica. Extracto, 162-164 pp.

Ortega, P. (2018) Trayectos de la pedagogía crítica en Colombia. En Guelman A, Cabaluz, F, y Salazar M. (Coords.). Educación popular

y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Argentina: CLACSO

Ruiz, S. y Prada, M. (2002). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

Santos, Boaventura de Sousa. 2008. Nuestra América. Hegemonía y contrahegemonía en el Siglo XXI. CELA. CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120717112115/nuestra.pdf>

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficante de Sueños.

Tovar, C. C. (2015). Subjetividad política para la vida: resistencia al desplazamiento forzado e intervención psi cómo potencia política en Micoahumado. (Tesis de doctorado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19128/TovarGuerraClaudiaConstanza2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Affective learning:

socio- affective competences
to enable foreign
languages learning¹



Foto: Freepik.es

Hernando Prada
Elba Consuelo León Mora

ABSTRACT

This article describes an action research carried out by analyzing the affective learning and how it influences the learning process of English foreign language in a group of tenth grade students at a public school in Bogotá, while helping them to improve their oral production in English. The research study follows Cohen and Manion model (2011) which contains the identification of the problem in a real context, planning, action, observation, and reflection in a continuous and cyclical process that allows the transformation of the reality as well as the context where the research took place.

The research focused on the role that socio-affective competences play when learning a foreign language: feelings, emotions, and attitudes were observed in detailed. According to different authors: Brown (2000), Yashima (2004), among others, the way we deal emotionally with different situations shows our self-confidence, which is considered one of the most influential variables that positively affect foreign language learning, and is especially related to the lack (or not) of fluency, freedom, and willingness to participate in oral activities in students of EFL. In this study, the legitimacy of these statements was proven to be right since an increase in the oral production of the participants was observed after the research was applied.

KEY WORDS

Socio-affective competences – English foreign language learning (EFL), self-confidence, and oral production.

APPRENTISSAGE AFFECTIF : COMPÉTENCES SOCIO-AFFECTIVES POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

RÉSUMÉ

Cet article décrit une recherche-action autour de l'apprentissage affectif pour l'apprentissage des

langues étrangères dans un groupe de dixième degré d'un lycée public à Bogotá, où son influence s'est avérée utile pour améliorer l'expression orale des étudiants en anglais. La recherche a suivi le modèle de Cohen et Manion (2011), qui propose des étapes telles que : l'identification d'une problématique dans un contexte réel, suivie de la planification, l'observation et la réflexion, dans un processus cyclique et continu permettant la transformation de la réalité et son contexte, où la recherche a lieu.

L'étude s'est centrée spécialement sur le rôle joué par les compétences socio-affectives impliquant des sentiments, des émotions et des attitudes, dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère. Selon des auteurs tels que Brown (2000), Yashima (2004), entre autres, la façon dont on gère émotionnellement les différentes situations fait preuve de confiance en soi, celle-ci étant considérée comme l'une des variables les plus influentes qui touchent positivement l'apprentissage des langues ; est aussi associée au manque d'aisance, à la liberté et la volonté pour participer à des activités d'expression orale. Comme résultat de cette étude, on a constaté une augmentation de l'expression orale des étudiants après l'intervention.

MOTS CLÉ :

Compétences socio-affectives, apprentissage de l'anglais langue étrangère, confiance en soi, expression orale.

APRENDIZAJE AFECTIVO: LAS COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

RESUMEN

Este artículo describe una investigación acción que giró en torno al aprendizaje afectivo y su influencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un grupo de alumnos de décimo grado de un colegio Distrital de Bogotá ayudándoles así a mejorar su producción oral en inglés. La investigación siguió el

¹ Hernando Prada M.A. in Education with Emphasis in Didactic of the Foreign Languages, Universidad Libre, Bogotá (Colombia) - B.A. in Spanish English, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia). English Teacher at SED Bogotá. English Instructor at Cleul- Universidad Libre, Bogotá. Correo electrónico: hernando.pradaa@unilibre.edu.co

² Elba Consuelo León Mora M.A. in Applied Linguistics Universidad Distrital- B.A. in Philology and Languages, Universidad INCCA. Professor at Universidad Libre, Faculty of Education, Bogotá, Colombia. Orcid: 0000-0003-0361-1053 Correo electrónico: elba.leon@unilibre.edu.co
Fecha de recibo: 3/02/2021 - Fecha de aceptación: 6/04/2021

modelo de Cohen y Manion (2011) el cual desarrolla los pasos de: identificación de un problema en un contexto real, planeamiento, acción, observación, reflexión en un proceso cíclico y continuo que permite la transformación de la realidad y su contexto en el que tiene lugar la investigación.

El estudio se centró especialmente en el papel que desempeñan las competencias socioafectivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, competencias que involucran sentimientos, emociones y actitudes. De acuerdo con diversos autores: Brown (2000), Yashima (2004) entre otros; la forma en que lidiamos emocionalmente con las diferentes situaciones muestra nuestra autoconfianza, la cual se considera una de las variables más influyentes que afectan de forma positiva el aprendizaje de idiomas extranjeros, así como también está relacionada con la falta de fluidez, libertad y voluntad para participar en actividades orales por parte de los estudiantes. Como resultado de este estudio, se evidenció que después de aplicada la propuesta se observó un incremento en la producción oral de dichos estudiantes.

PALABRAS CLAVES:

Competencias socioafectivas, aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), autoconfianza y producción oral.

INTRODUCTION

A significant and common aspect in almost all English Colombian students at public schools is the great difficulty they have to express themselves, accomplish oral tasks, and interact with other students and the teacher in the class by using EFL. This can be seen, for example, in the public school in Bogotá where this research was carried out. In there, school regulations stated that tenth grade students had to participate in conversations where they could explain their opinions and ideas about general, personal, and abstract topics, and that their speeches when interacting with others had to be simple and coherent.

To demonstrate their competences, students must spontaneously participate in conversations about their interests, using previous knowledge and clear and simple language, and most importantly, doing oral presentations about the topics included in the school curriculum. Despite the requirements, those standards and competences had not been reached by the students.

When I started teaching teenagers at this school, I realized that some of my students were not really motivated to learn a foreign language, thus, they attended the class only for academic requirements. Besides that, some other students were not confident at the time to speak in English or develop an oral activity in class, others did not even dare to do it. At that point, it was clear the need to increase the socio-affective competences which seemed to be negatively affecting students when learning a foreign language.

As a consequence, and in order to know more about students' lack of confidence when trying to speak in English, a qualitative research study was developed with 10th grade students at this public school in Bogotá, Colombia, to promote students' English oral production through the increasing of their self-confidence. The aim of the research was to positively enhance the English classes by creating an environment which would instill confidence in the students.

Students at school generally have a good disposition and interest in learning different subjects, however, this is not the case when learning a foreign language. It can be because they do not realize about its importance for their future personal and professional life, or because they find it difficult to learn and use in their daily basis. During the English learning process at the school, while some tenth-grade students try to interact orally with other classmates and teachers, others have great difficulty while expressing themselves or simply cannot do it. Some of the students who took part in this research study, had great difficulties with grammar structures at the time to speak and most of their sentences were fractured and rendered by words rather than structures, as a result, they gave up not only because of their syntax issues but also due to their shyness, lack of motivation and low confidence, among other reasons.

In this regard, Horwitz (1986) states that "Anxious students may avoid studying and in some cases skip class entirely in an effort to alleviate their anxiety." (p. 127), such demotivation would probably make 10th grade students give up easily when, according to Horwitz, they have to: 1) face situations when they do not feel confident enough, or 2) solve tasks they find difficult in the English class. That "anxious student is also inhibited when attempting to utilize any second language fluency he or she has managed to acquire." (1986, p. 127). Communication makes the progress and development of the human being possible,

seeing it as an essential part of his/her nature. Hence, when communication is in the social and academic sphere, it has a great influence in the formation of the student's self-concept. As a consequence, when the EFL process is not properly developed, due to different reasons like the lack of interest or discipline, interruptions or disrespect, it may cause problems in the development of activities in the class making the students' learning more difficult.

In order to contextualize the reader, the tenth grade students group we refer to in this paper, belonged to a public school in Bogotá, Colombia, where the number of students per group range from 35 to 40 students, attending to 3 hour EFL class per week. Students' oral production, at the beginning of the research showed simple phrases and sentences use to briefly describe where they lived, their families and hobbies, placing them barely in an A1 proficiency level according to the Common European Framework for Foreign languages (CEFL). Furthermore, we noticed that students did not have EFL physical textbooks to use in class, but rather worksheets prepared (designed/adapted) by the teacher, as well as internet access and audiovisual resources to work with.

To learn more about the reason why of students' lack of oral performance and fluency, a Student Oral Language Observation Matrix (SOLOM) (see appendix 1) and a "Speaking Rubric for fluency (see appendix 2) were used to evaluate and monitor the students' EFL oral proficiency. The SOLOM check list gave the researcher an insight in terms of oral production and the level of all the students in this competence, since it includes aspects like comprehension, fluency, vocabulary, pronunciation, and grammar.

The matrix was applied to the whole group of 35 students, but we chose a sample of seven random students (four girls and three boys) to analyze the data, focusing specially on their speaking fluency. Some of these students had studied in the school for more than 4 years and others came from other schools where they affirmed, did not have to participate in oral presentations (or oral projects) to the point they did not even use the English language to communicate or interact with others. In fact, they had just been attending classes where only grammar, writing, and reading aspects were considered.

The numbers 1, 2, 3, 4, and 5 on the SOLOM determine the value of each scored checked. Based on the

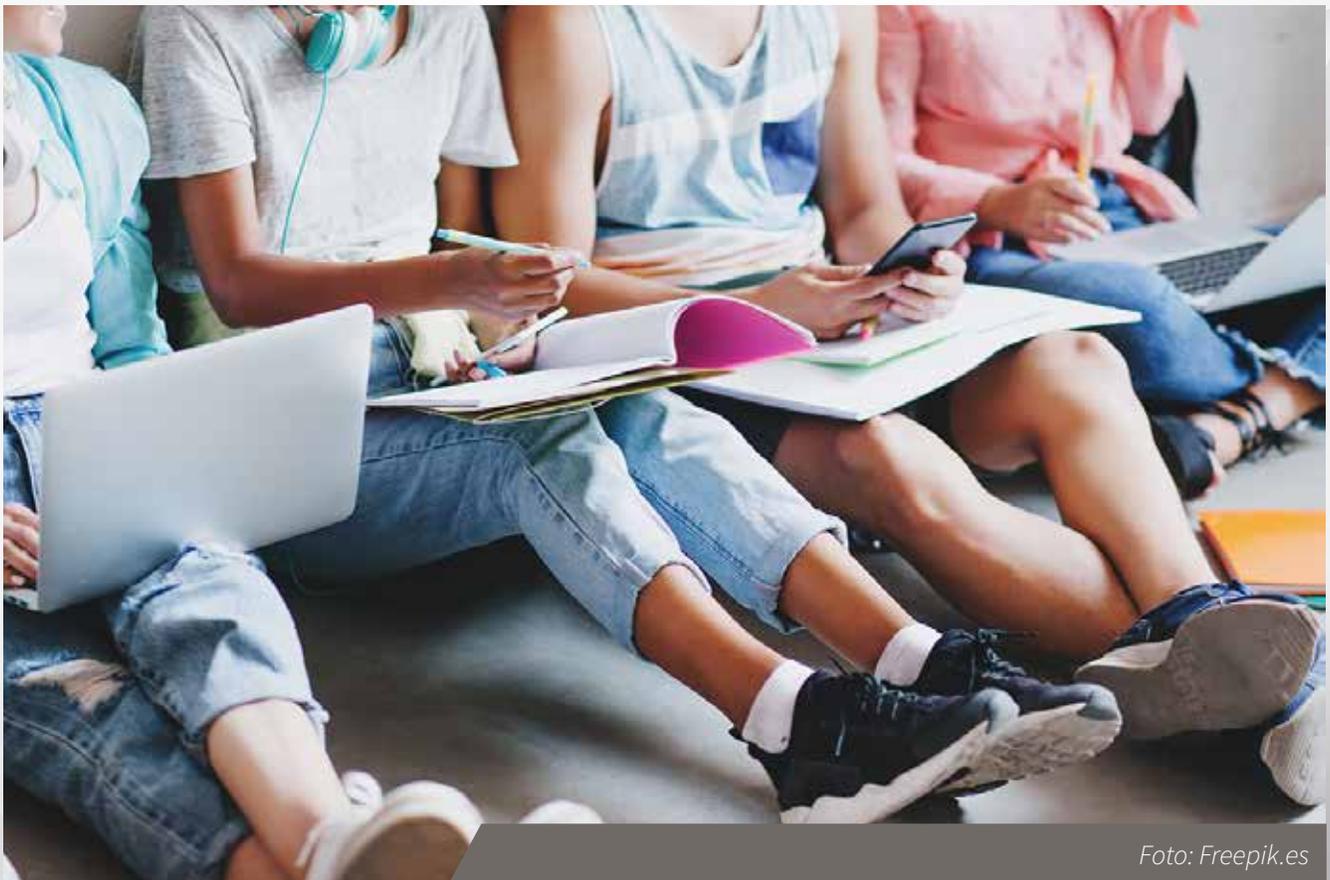


Foto: Freepik.es



Foto: Freepik.es

observation to the students, each category indicates: (A) comprehension, (B) fluency, (C) vocabulary, (D) pronunciation, and (E) grammar), thus describing the student's abilities. As an example, we can state that students who score a level 1 in all categories do not have proficiency in the language. The scores for individual domains can be considered, or they can be combined into a total score with a range of five through 25, where approximately 5 can represent Pre-Production- 6 to 10 is Early Production -11 to 15 is Speech Emergence - 16 to 20 is Intermediate Fluency and 21 to 25 would be Advanced Fluency. Once the characteristics of SOLOM Matrix are understood, we would like to share some of our findings when analyzing the obtained data from our students' production:

Student 1. Fluency is usually hesitant and forced into silence by language limitations (2), It is difficult to comprehend what the speaker says, it is difficult to follow what it is said. He/she can comprehend only social conversations with frequent repetitions (2). The student makes frequent mistakes in grammar and word order (1) He/she has pronunciation problems (3) Vocabulary limitations (1). SOLOM score= 8 (Early production).

Student 2. Comprehension: The student cannot understand simple conversations (1). Fluency: Speech is very halting and fragmentary (1). Vocabulary: Limitations in vocabulary are severe (1). Pronunciation: The student has utmost pronunciation problems, conversation is virtually impossible (1). High number of errors in grammar and word order (1). SOLOM score= 5 (Pre- production).

Student 3. Comprehension: the student understands most of what is said at slower than normal speed (3). In fluency, the student usually hesitates, often forces him/herself into silence by language limitations (2). In vocabulary, he/she misuses words and has limited vocabulary (2); It is very hard to understand the utterances because of pronunciation problems (2). In grammar, he/she makes frequent errors which occasionally obscure meaning (3). SOLOM score= 12 (Speech emergence).

Student 4. Comprehension: the student cannot understand simple conversation contents (1). Fluency: speech is halting and fragmentary (1). Vocabulary: limitations are extreme (1). The student has pronunciation problems, conversation is virtually

impossible (1). Errors in grammar and word order are severe (1). SOLOM score= 5 (Pre-production).

Students 5. Fluency is usually hesitant and forced into silence by language limitations (2), Comprehension is difficult, the student can comprehend only social conversations with frequent repetitions (2). The student makes frequent errors in grammar and word order (1). Pronunciation problems require concentration from the listener (3). Vocabulary limitations (1). SOLOM score= 8 (Early production).

Student 6. Comprehension: the student understands most of what is said at a slower pace from normal speed (3). In fluency: the student usually hesitates, often forces him/herself into silence by language limitations (2). In vocabulary, he/she misuses words and portrays limited vocabulary (2); it is very hard to understand what is uttered because pronunciation problems (2). In grammar, the student makes frequent errors which occasionally obscure meaning (3). SOLOM score= 12 (Speech emergence).

Student 7. Comprehension: the student cannot

understand even a simple conversation (1). Fluency: Speech is halting and fragmentary (1). Vocabulary: limitations in vocabulary are extreme as to make conversation virtually impossible (1). The student has severe pronunciation problems, conversation is virtually impossible (1). Errors in grammar and word order are (1). SOLOM score= 5 (Pre-production).

In order to contextualize the previous analysis, we applied the speaking rubric to rate the learners' speaking competence in oral fluency, where it is clearly seen that there was an evident lack of students' oral production in terms of vocabulary, grammatical errors, better communication, as well as interaction. According to the graphic (see fig. 1) Students 1, 2, 4 and 5 used very basic vocabulary and expressions, they hesitated too much when speaking and had a lot of problems with pronunciation and intonation. Students usually did not respond appropriately or clearly. Students 3, 6 and 7 used limited vocabulary and expressions, they spoke with hesitation which often interfered with the communication exchange. Even though, they tried to communicate and interact, they did not respond clearly enough.

FIGURE 1
SPEAKING RUBRIC FOR FLUENCY ACTIVITIES. – INITIAL RUBRIC

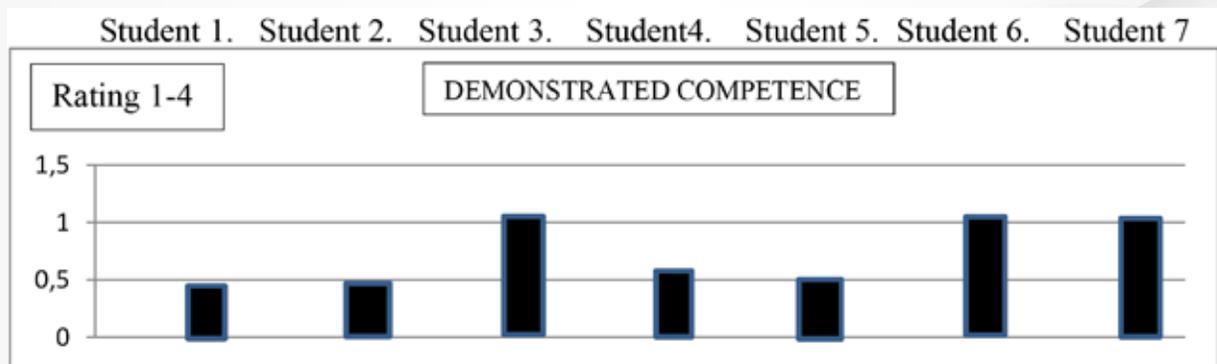


Figure 1 Results from: Authentic Assessment for English Language Learners. O'Malley and Valdez Pierce (2005).

The above information showed that the learners' prior experience in speaking English was very limited. These students have been attending, mainly, to teacher centered classes where they have just received grammar content along with the corresponding set of rules, there was very little exposure to listening and speaking practice. Apart from that, tenth grade students seemed to be really nervous and insecure, they constantly said that they were not good at

speaking, that it was too difficult for them and that they forgot everything when they faced situations where speaking was required.

In order to know more about the English class and tenth grade students' self-confidence level and to confirm how the low confidence in some of them could possibly affect their oral production and willingness to participate in the speaking activities proposed

throughout the school year, we used an interview to the students at the beginning of the study to collect more data. . (See appendix 3)

Three aspects were considered during the interview to know the students' perception together with what they wanted to get from their English class and how they felt towards it. Summarizing some of their answers we may conclude that:

1) Oral participation in the English class: Most of the students recognized that a space to practice speaking is given in class. They also had had enough repetition drills to improve pronunciation, they also thought that the way classes were oriented, reinforced their communication competence.

2) Cognitive domain: Students agreed on having a lot of rote drills, repetitions, grammar rules and practicing vocabulary through metaphor, analogies, contrast and matching exercises along with the way they help them to improve and enhance their communication ability. Only two students claimed the need for more dialogues to interact with others.

3) Self-confidence: Mostly all the students agreed they need more reinforcement and assistance to overcome their fear and insecurity at the time of participating in the communicative activities. They said they feel ashamed, inhibited, and intimidated when having to develop oral activities in the English class; even though they have good preparation, it is because their peers might make fun of them as a result, they said they felt better when being allowed to present their work in groups.

There was also a concern on the importance of having teacher's support and assistance, and how well students felt when receiving such help from teachers and other students. According to them, this interactive assistance boosted their self-esteem, strengthened their oral production and encouraged to strive and do a good job.

In the revision of previous studies at a national level, we found some research that have being developed and that aim to analyze the affective competences in EFL learning, as stated by Prada (2015, 21):

- Zapata (2007) conducted a case study with first semester students in an English language teaching program in Colombia. Findings revealed that anxiety is one of the factors affecting students' oral

participation and is caused by internal (self-esteem, motivation, introversion and extroversion, lack of vocabulary, beliefs, ability to take risk), and external factors (methodology and interaction). The findings concluded that anxiety affects oral competences of language students.

- Mendoza (2007) conducted a case study in a public high school with 6th grade students who showed symptoms of anxiety in specific situations as conversations, role plays and oral participation or any other speaking activity. Findings showed that students felt anxiety and nervousness during oral activity participation.
- Castrillon (2010) found that there are different learners' factors that may influence participation in a classroom such as unwillingness to participate and fear of making mistakes in front of their classmates.
- Urrutia and Vega (2010) found that oral participation of foreign language learners was affected by their lack of vocabulary, shyness, and fear of being humiliated. Also, this study showed that students' cooperation, involvement, self-confidence, knowledge of vocabulary, and the class environment motivated them to improve their speaking abilities.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework covered two main aspects: EFL students' oral production in terms of fluency, the use of socio-affective competences and the student's self-confidence, which is a personal factor that plays an important role in the achievement of EFL learning. Learning a foreign language can be either a fascinating and challenging experience or a very traumatic one.

This process involves a great range of variables such as neurological, psychological, cognitive and affective aspects which must be considered when teaching teenagers, like in our case. Brown (2000) stated that the affective domain is the emotional side of human behavior and involves a variety of personality aspects such as motivation, anxiety, and self-confidence. Foreign language learners cannot speak the language or express themselves freely and fluently without some degree of self-confidence as Brown (1994) affirmed.

The above information made the researchers decide to work on improving 10th graders oral skills, their motivation and confidence. Besides, it is important

to consider what Yashima et al. (2004) cited by Prada (2015) affirmed “the practice of different oral communicative activities and the enhancement of self-confidence are essential factors that determine learners’ willingness to participate in oral activities in class.” (p. 141) What is clear is that where there is self-confidence and motivation there is a chance to increase oral communication.

As it can be seen in Anderson and Krathwohl (2001) not only the cognitive domain (knowing, or head), but also the affective domain (emotions, feelings, or heart) must be considered in language learning education. Consequently, EFL school teachers can increase their effectiveness by considering the affective domain while planning their lessons, giving lectures, developing class activities and/or assessing student’s learning.

Additionally, Dornyei (2005) pointed out that “students lack of confidence is a sensitive area in primary/secondary school learning because students are in the developmental age and doubts and worries about oneself are more common feelings than confidence or

pride, those feelings emerge from the accumulation of inter and intrapersonal experiences.” (p.87). In the case of our research participants, the development age ranged from 6 to 12 years old. During this period of time the language skills of children continue growing and many behavioral changes occur as they try to find their place among their peers, especially when they are learning a foreign language.

In a foreign Language class, students with lack of confidence do not participate successfully in oral activities that require interaction while presenting information; they tend to remain silence while others take the center stage, in such case, teachers should help them to develop their speaking ability in many ways, for example, by asking them to be aware of the scripts for different situations, so that they can predict what they will hear and what they will need to reply.

In relation with that, Brown (1996) pointed out that “teachers can use six approaches that will promote fluency: a) encourage students to go ahead and make constructive errors, b) create many opportunities for students to practice, c) create activities that force



Foto: Freepik.es

students to focus on getting a message across, d) assess students' fluency not their accuracy, and e) talk openly to the students about fluency." (p. 32)

Furthermore, Arnold (2011) refers that "there is a strong relationship between competence and confidence, developing greater competence leads to more confidence but also having confidence makes it easier to acquire greater competence". (p.12) Students with low self-esteem are excessively fearful and timid, as a consequence, they are unable to make decisions concerning the development of activities and group work, they expect failure and are reluctant to express opinions. Those, among other reasons, make the affective domain more difficult to assess than the cognitive one, that is because it is related to judgment and changes in feelings, interests, and values (caring), as Burwash & Snover (2016) remarks.

Hence, effective teachers must motivate, understand and involve students and as Pattavina (1981) affirmed, "they need to: a. establish the affective climate of the class, b. Manage conflicts and crisis, and c. Use positive classroom management practice." (p 142) It is interesting to see how these actions encourage

students to take part in speaking activities where they have to interact orally with others, be part of a group discussion, or while watching a video, all in a friendly atmosphere and without the pressure, be evaluated or judged.

In general, the speaking ability includes three areas of language: 1) Mechanics (pronunciation, grammar, and vocabulary); using the right words in the right order with the correct pronunciation, 2) Functions: transaction or information exchange and, interaction or building relationships: knowing when clarity of the message is essential, and 3) Social and cultural rules and norms (turn- taking, rate of speech, length of pauses between speakers), understanding how to take into account who is speaking to whom, in what circumstances, about what and for what reason (Stovall, 1998).

Authors like Skehan (1996 and 1998), Bygate (2001), Fortkamp (2000) and D'ely (2004, 2006) agreed that mastering a foreign language involves speaking it with complexity, fluency, and accuracy. From the three aspects previously considered, fluency is specially studied in this project, as this is the skill our research



Foto: Freepik.es

subjects needed more. We supported our investigation in this regard on theorists like Bygate (2001) who stated that “it is unlikely that a single task (or even a short series of tasks) will result in measurable changes in general language skill (e.g., fluency)” (p.23) as well as, Ellis (2003) describes fluency as “the extent to which the language produced in performing a task manifests pausing, hesitation, or reformulation.” (p 342) In the same direction, Skehan (1996) affirmed that “the speaking fluency pertains to the ability to produce the spoken language without undue pausing or hesitations.” (p 22).

In this research we found Essberger’s strategies (2004) on oral presentations very useful, henceforth, we adapted them to implement oral projects in the classroom to encourage students to practice their English speaking skill while producing oral content spontaneously. According to this author, oral presentations have the following advantages:

- Give the presenting student a good opportunity to practice unaided speaking
- Give the other students good listening practice
- Increase student’s confidence when using English. It can be a good practice for students to speak in English to develop abilities for their future professional lives (p. 38).

Such advantages were used in this research as a way to encourage students to speak and feel comfortable while doing so.

METHODOLOGY

The relation between self-confidence and foreign language oral production was evident in tenth grade students at a public school in Bogotá through the initial speaking rubric for fluency activities in oral projects 1 and 2, and the language plus testing set.

A pedagogical proposal that included a number of oral projects presentation and lesson plans, was designed, applied, and evaluated in order to help tenth grade students to become more confident and fluent at the time to make the oral presentations while interacting with others in EFL. The proposal which we presented, not only considered the cognitive domain, but mainly the affective and the social domains as well.

We must recall that oral Projects presentations are important to develop communicative skills, since they

are supported with audio-visual aids such as videos, listening tracks, posters, pictures or technology resources which give students a great amount of cultural background and information, as stated by Mizuki (2003) “A reason for promoting the inclusion of oral presentations in the English class, concerns the development of learner autonomy rather than teacher dependent” (p. 144).

The two oral projects (see appendixes 4 and 5) were assigned to first and second term school of the academic school year, as follows: First term, daily routines and second term, past holidays. These oral projects presentation include videos and activities related to the cognitive and socio-affective aspects. The researcher provided a classroom setting where students were engaged in collaborative learning along with the teacher’s participation so there was a suitable environment for students facilitating like this their learning process. The undertaking of the oral presentations involves continuous peer review as well as feedback, therefore the goal of EFL oral projects was to value students’ effort and participation.

According to Harmer (2001) “the ability to speak fluently presupposes not only the knowledge of the language features, but also the ability to process information and language on the spot.” (p. 269), then, among the necessary elements for oral production, the researchers of this study, considered the following aspects as the most relevant traits to work with tenth graders at School:

- Connected speech: Effective nonnative English speakers need to be able not only to produce the individual phonemes as in saying “I have gone” but to use “the connected speech” (as in “I’ve gone”).
- Lexis and grammar: Teacher should provide a variety of expressions for different functions such as agreeing or disagreeing, expressing surprise, shock, or approval.
- Language Negotiation: Effective speaking benefits from the negotiator language used to seek clarification and to show the structure of what is said. e.g.: - I ‘m sorry. I did not quite catch that, I am sorry. I did not understand, could you say that again, please?
- Interacting with others: Most speaking utterances involve interaction with one or more participants. Excerpt taken from Prada (2015)

The previous aspects are the ones to be reached with this pedagogical proposal. Looking forward to evaluating the oral presentations, the researchers considered students' projects content and information, as how they presented and delivered that information. At the time to speak, the students' fluency (smoothness and confidence), interaction (clarity and use of conversation management strategies), and role playing, were also relevant to this research.

Apart from the oral practice, a set of "building self-confidence" activities and videos on how to become more confident, were also included and consistently worked with the students throughout the entire lessons in the two oral projects developed. Those affect -based activities (role plays, chats with other peers, videos, discussions, improvisation, and presentations) aimed to become more confident, that is, relating self-confidence with self-esteem and mentioning some steps to gain confidence in that sense e.g., - have a good posture, smile often, be grateful for what they are, praise others' achievements, speak more in public and interact with others, etc. One effective way to do this is in the context of a game and as stated by Krashen (1981), "building up their confidence is therefore of the essence because it is one of the key affective domains facilitating language learners' spoken production." (p.52)

As a result of that cooperative work, students reflected about their role in the class, their values, their right to be there, associating such processes with supportive people to keep their thoughts positive; they also became aware of their abilities to participate in the oral projects in English, shared their experience, and interacted with others in a foreign language.

The activities done in class were student centered and communication was authentic. To do this, the researchers adapted the curriculum and included a relevant affective component to establish that the affective climate we mentioned before (including materials and topics of meaningful work, physical development, creative expression, transformation activities, and learning skills to reach a positive management practice,) help to build relationships and connect to this age group with a good management of conflicts and crisis.

FINDINGS

This pedagogical proposal was evaluated with a lesson plan checklist proposed by Scrivener (2005)

(appendix 6). This was used to describe every aspect of the classes and see how helpful they were to help most of the students to improve their oral production with cognitive and affective strategies. Every aspect of the "lesson plan checklist" was analyzed according to the two oral projects developed:

- Aim: The aim of the lesson plans and oral projects was to help tenth grade students to become more confident and fluent in EFL.
- Profile of the students: Tenth grade students at a public in Bogotá, with a beginner's English level.

According to the analysis of our findings, we can determine that the objectives were reached in the sense that reading and writing practice were carried out to improve structure and sentence formation, along a set of repetition drills were done to reinforce speaking skills like pronunciation and fluency.

In the case of the Warm-up activities, they were found to be interesting by the students, they had the opportunity to interact with others, learn, and be ready for the lesson that would follow. Same case with the presentation of the materials. Since teaching inductively made students take part in their learning, through meaningful and contextualized sentences as well as exercises that motivated them to speak. In other words, students' self-reflection became part of the teacher's work to transform their learning.

Checking the guided practice, teachers are now more conscious about the value of the observation, reflection on the teaching practice, the importance to listen to others, the student needs in both cognitive and affective domains of learning, like this, taking into account the needs they have based on the requirements of the society. The teacher acted as a facilitator in all the tasks related to the aid.

In the independent activities, students used all the concepts or information they have learnt independently in meaningful and creative activities. While in the evaluation processes, the students' tasks were properly evaluated according to the aims and objectives proposed. As a result, we designed follow-up activities for students to practice on the topics worked during the subsequent lessons, in order to reach the goals.

RESULTS

Based on the same three aspects, but focusing too much in the students' self-confidence level,

we conducted a second interview in order to know the students' progress. Hence, we analyzed Oral participation in the English class. From that, we can conclude that most of the students recognized that a wider space to speak was given in class, and that they had more repetition drills to improve pronunciation, which reinforced their communicative competences. Whereas in the cognitive domain, students agreed on the importance to study grammar structures, vocabulary, reading and writing exercises to improve communication in FL.

Moreover, we could see that regarding self-confidence most of tenth grade students felt a lot more comfortable to attend class and eventually participated in the proposed activities when being asked to. They said they received more reinforcement and assistance from the teacher, which helped them to overcome fears to speak in public, as a result, they felt more secure and confident at the time to participate in the communicative activities.

Apart from increasing student's self-confidence, the researcher wanted to have a group of students willing to communicate, get their message across

smoothly, and understand that making mistakes, speaking reasonably quick and stopping sometimes (oral pauses) were part of their learning process so they could reach some fluency in their oral interactions and improve their performance in their presentations. The emphasis of the projects was more on content and the delivery of the information, that could be assessed with a speaking rubric focused on fluency.

As an EFL teacher, the researcher observed that those students with high self-confidence had a better disposition and willingness to participate in class activities and get involved in their learning process in a higher level than those with low self-confidence.

As a consequence, those outgoing students learnt English much easier. This is, "the way we feel about our capacities and ourselves can either facilitate or impede our learning." (Arnold and Brown, 1999, p. 8)

Apart from the previous evaluation, the "speaking rubric" was used at the end of the two projects to rate the learner's speaking competence in fluency in oral



Foto: Freepik.es

activities. In the following charts, (fig. 2-3) we can identify the results in which students showed their outcome at the end of the first and the second project (OP1-OP2); in there, it is clearly

seen that there was a significant increase in the students' oral production in terms of vocabulary, in addition to a better communication, and more interaction.

FIGURE 2
SPEAKING RUBRIC FOR FLUENCY ACTIVITIES- ORAL PROJECTS 1 AND 2

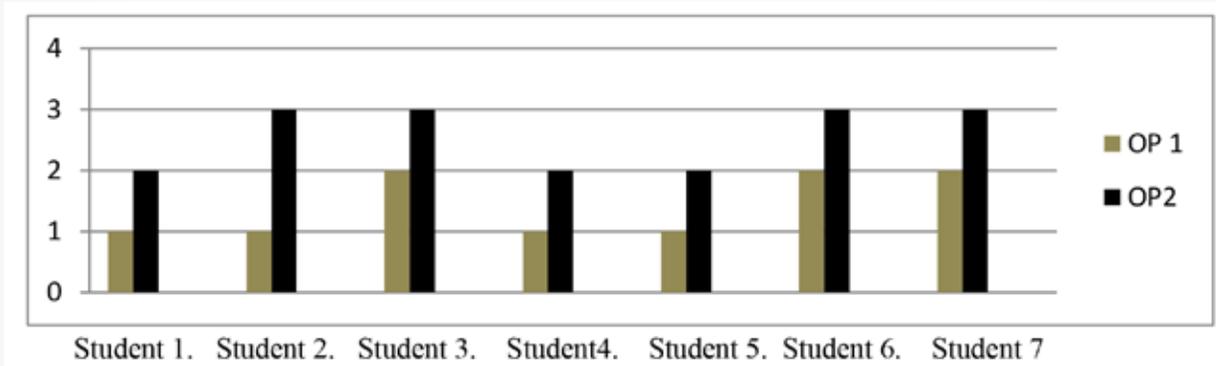


FIGURE 3
RESULTS FROM: AUTHENTIC ASSESSMENT FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS. O'MALLEY AND VALDEZ PIERCE, (2005). ADAPTED FROM PRADA (2015) P 81

STUDENTS	ORAL PROJECT 1 RATING	ORAL PROJECT 2 RATING	TOTAL OF RATINGS
Student 1	1	2	3
Student 2	1	3	4
Student 3	2	3	5
Student 4	1	2	3
Student 5	1	2	3
Student 6	2	3	5
Student 7	2	3	5

Figure 3 Results from: Authentic Assessment for English Language Learners. O'Malley and Valdez Pierce, (2005). Adapted from Prada (2015) p 81

Once the oral projects were applied and evaluated, the students' progress was evident in some fields. We can observe that, as to what is related to fluency when speaking:

Oral Project 1. Students 1, 2, 4 and 5 showed an evident progress, they: use only basic vocabulary and expressions together with basic structures. Making frequent mistakes, hesitating too often when speaking - which often interferes with communication- was identified too; their purpose while communicating was not clear, inferring that they need a lot of help to communicate. They

usually do not respond appropriately or clearly, we identified frequent problems with pronunciation and intonation. However, students 3, 6 and 7 increased significantly their progress and performance in the activities proposed, they used limited vocabulary and expressions, a variety of structures with frequent errors, or use basic structures with only occasional errors; this group of students spoke with some hesitation, which often interfered with communication, they tried to communicate, but sometimes did not respond appropriately or clearly, pronunciation and intonation errors sometimes made it difficult to understand the student.

Oral Project 2. Students 1, 4 and 5 reached higher levels, and they were a little more communicative. They used limited vocabulary and expressions, along with a variety of structures with frequent errors - or uses basic structures with only occasional errors-; they spoke with some hesitation, which often interfered with communication, tried to communicate, but sometimes did not respond appropriately or clearly. Pronunciation and intonation errors sometimes made it difficult to understand them. While students 2,3,6 and 7 rocketed to a significant level. They used a variety of vocabulary and expressions but made some mistakes in word choice; a variety of grammar structures was used, but some mistakes were found. They also spoke with some hesitation, but that did not usually interfere with communication; and stayed on task most of the time while communicating effectively; generally, they responded appropriately and kept trying to develop the interaction, pronunciation and intonation, which were usually clear/accurate with only a few problem areas identified.

From the oral presentations we can affirm that students are now more willing to speak in class and take part in the oral projects, also that there are fewer

hesitations and more interaction which shows that students' level of self-confidence has increased. We may say they believe in themselves and feel more capable to accomplish their tasks.

During the whole school year, especially during the first and the second project, there was a lot of work and practice, not only in the students' speaking ability to interact with others, but also considering all the benefits (input) they received from reading, writing, and listening exercises. However, the expected improvement in oral production took much more time than it was expected, but definitively the constant affective support to students' self-confidence made the process easier.

As a consequence of the previous actions, students are now less inhibited or intimidated by their peers, they do not feel the pressure to reach a grade, on the contrary, they acknowledge the necessity to improve. Some of them worked in groups while others think they are responsible for their own work and decided to work alone. They expressed their appreciation for the teachers support and assistance while reaching their goals.



Foto: Freepik.es

The results obtained by the researcher were according to the general objective expected for this study which was to increase self-confidence level in tenth grade students at a school level in order to improve their EFL oral production and fluency seeking to benefit their English performance. Since the topics and vocabulary had already been worked in previous classes, students had the opportunity to “recycle” it and integrated it to new communicative situations. The researcher also observed that the students were taking advantage of corrections made by their peers, which made them improve in every speaking activity.

CONCLUSIONS

The increase in self-confidence of the students who took part in this study as how it affected their oral production in foreign languages was evident; as seen in the initial speaking rubric, the speaking rubrics for the fluency activities for the oral projects 1 and 2 and the language plus testing set. The general question was answered during, and at the end of the implementation of the pedagogical proposal described above when the researcher developed a set of Oral Projects presentations and lesson plans with a high component of “building self-confidence” activities. As a result, they became aware of their abilities to participate in the oral projects in EFL, shared their experiences and interacted with others in the target language. What is more, other students who did not use to participate, were motivated and supported by their peers.

This research study also showed us the importance to increase the socio- affective component which should be taken into account in any school curricula for EFL classes. Smith (1999) and Scimonelli (2002) argued that affective and social language learning strategies as well as communication strategies are the areas in which the teacher’s intervention should come first in order to develop positive frames of mind in the students and help them overcome the stress and sense of discomfort that a poor or low oral command of English sometimes causes as cited in Fandiño (2007).

At the end of this research project, there was an evident progress in students’ oral production, interaction, but above all, disposition to communicate with the teacher and other peers. Some students still depend on the listener for clarification and put ideas across with some difficulty, but their speeches were generally comprehensible and to accomplish their oral tasks they did for vocabulary at times.

The fact that students are now less reluctant to speak in English class and more willing take part in the oral projects, helped to fulfill students’ needs in both: the cognitive and the affective domain of EFL learning, taking into account, then, the needs they have based on the requirements of the society.

Based on this study, the researcher suggests that it is extremely necessary that language teachers use different techniques to build up positive attitudes among students so they can feel free to speak in class. Teachers must understand the importance of affection in the classroom, believing then that all students can learn. Teachers who boost students’ confidence in the classroom can provide the scaffolding for more effective and efficient learning. Besides that, as Andres (2002) affirms “if we want our students to develop their inherent potential to learn, the affective variables such as anxiety, motivation, self-esteem, and inhibition... [and] the inner needs of the learners can no longer be neglected”. (p 9)

The findings of this study can be replicated or adapted to other groups because it is well known that the “attention to affect can improve language teaching and language learning”, but the language classroom can, in turn, contribute in a very significant way to educating learners affectively” Arnold (1999) p 3. We can determine that students’ participation improved in all the developed activities, proposing his approach to other teachers so as to achieve the integration of those projects into the English programs. This pedagogical proposal have also contributed to help students develop their personal and professional goals plus to enhance their opportunities for the future.

REFERENCES

- Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R., et al (eds...) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston: Pearson Education Group.
- Andres, V. (2002). *The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching*. The journal of the imagination in language learning and teaching, 7. Retrieved from <http://www.njcu.edu/CILL/vol7/andres.html>
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning (in "Anglistik. International Journal on English Studies." 22 (1) 11-22.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood New York: Prentice-Hall.
- Brown, J.D. (2003). *Promoting Fluency in EFL Classrooms*. Tokio. Paper presented at the 2nd annual JALT pan-SIG Conference.
- Bryman, A. (2004) *Social Research Methods* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press .
- Burwash, S. C., Snover, R., & Krueger, R. (2016). Up Bloom's pyramid with slices of Fink's pie: Mapping an occupational therapy curriculum. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(4).. p.5.
- Bygate, M. et al. (Eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Castrillón (2010). *Students' perceptions about the development of their oral skills in English as a foreign language teacher training program*. Unpublished master's theses. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Common European Framework (cef).(n.d.). Retrieved June 12, 2012 from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, k. (2011). *Research methods in Education*, 7th edition, London: Routledge.
- Dornyei, Z. (2005). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Essberger, J. (2004). *English Speaking Practice through Presentations*. England: ©1997-2020English Club.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson-Longman
- Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety in The Modern Language Journal*, 70 (2) 125-132. Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Mendoza, J. (2009). *Factors that affect students' oral participation*. Master thesis for master degree. Universidad Del Norte: Barranquilla.
- Mizuki, P. (2003). *Metacognitive strategies, reflection, and autonomy in the classroom*. Barfield & Nix (eds.).
- Patavina, P. (1981). *Generic affective competencies for teachers of socially and emotionally disturbed adolescents*. Austin: Paper presented at the regional conference on Emotional Disturbance.
- Scimonelli, P. (2006) *Language Learning strategies: Helping the students find "il metodo"*. In Norwich institute for language education: Main assignment, 2002. Retrieved August 2006 at 226 <http://web.tiscalinet.it/colabianchi/NorwichSITE/BRUNA%20main%20assign.-%20LLS.doc>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: MacMillan.
- Stovall, G. (1998). *Spoken language: What it is and how to teach it*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Skehan, P. (1996). *A framework for the implementation of task-based instruction*. *Applied Linguistics*, 17(1). 38.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Prada (2015). *Students' self-confidence as a way to improve english oral production in tenth grade students at Ricaurte school*. <http://hdl.handle.net/10901/7878>
- Urrutia, W. y Vega, E. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School*. *PROFILE*. 12 (1),11-31.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). *The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication*. *The Modern Language Journal*, 54, 119-152.
- Zapata (2007). *Students' Personality Type and Attitudes toward Classroom Participation*. *Proceedings of the CATESOL State Conference*, 2005.

APPENDIX 1
LANGUAGE PLUS TESTING SET

The number at the top of each column on the SOLOM determines the value of each box checked in the column. (1, 2, 3, 4, 5 score). Based on your observation of the student, indicate with an “X” across the square in each category which best describes the student’s abilities.

1. The SOLOM should only be administered by persons who themselves score at level 4 or above in the language being assessed
2. Students scoring at level 1 in all categories can be said to have no proficiency in the language. Pre-Production 5- Early Production 6 to 10 -Speech Emergence 11 to 15 Intermediate Fluency 16 to 20 -Advanced Fluency 21 - 25

	1.Pre production	2. Early production	3. Speech Emergence	4. Intermed. Fluency	5. Advanced Fluency	Score
A. Comprehension	Cannot be said to understand even simple conversation	Has great difficulty following what is said. Can comprehend only “social conversation” spoken slowly and with frequent repetitions	Understands most of what is said at slower than-normal speed with repetitions	Understands nearly everything at normal speech, although occasional repetition may be necessary	Understands everyday conversation and normal classroom discussions without difficulty	
B. Fluency	Speech is so halting and fragmentary as to make conversation virtually impossible	Usually hesitant: often forced into silence by language limitations	Speech in everyday conversation and classroom discussion frequently disrupted by the student’s search for the correct manner of expression	Speech in everyday conversation and classroom discussion generally fluent, with occasional lapses while the student searches the correct manner of expression	Speech in everyday conversation and classroom discussion fluent and effortless approximating that of a native speaker	
C. Vocabulary	Vocabulary limitations so extreme as to make conversation virtually impossible	Misuse of words and very limited vocabulary: comprehension quite difficult	Student frequently uses the wrong words: conversation somewhat limited because of inadequate vocabulary	Student occasionally uses inappropriate terms and/or must rephrase ideas because of lexical inadequacies	Use of vocabulary and idioms are approximately that of a native speaker	
D. Pronunciation	Pronunciation problems so severe as to make speech virtually unintelligible	Very hard to understand because of pronunciation problems. Must frequently repeat to be understood	Pronunciation problems necessitate concentration on the part of the listener: occasionally may be misunderstood	Always intelligible though one is conscious of a definite accent and occasional inappropriate intonation	Pronunciation and intonation approximate that of a native speaker	
E. Grammar	Errors in grammar and word order so severe as to make speech virtually unintelligible	Grammar and word order errors make comprehension difficult. Must often rephrase/be restricted to basic patterns	Makes frequent errors of grammar and word order which occasionally obscure meaning	Occasionally makes grammatical and/or word errors which do not obscure meaning	Grammatical usage and word order approximate that of a native speaker	

© 2009 Dr. Catherine Collier. (Taken from Prada, 2015)

APPENDIX 2
SPEAKING RUBRIC FOR FLUENCY ACTIVITIES

Name: _____ Rating: _____

Level / Segment: _____ Activity: _____

Comments: _____

Rating	Demonstrated Competence
4	• Uses a variety of vocabulary and expressions
	• Uses a variety of structures with only occasional grammatical errors
	• Speaks smoothly, with little hesitation that does not interfere with communication
	• Stays on task and communicates effectively; almost always responds appropriately and always tries to develop the interaction
3	• Pronunciation and intonation are almost always very clear/accurate
	• Uses a variety of vocabulary and expressions, but makes some errors in word choice
	• Uses a variety of grammar structures, but makes some errors
	• Speaks with some hesitation, but it does not usually interfere with communication
2	• Stays on task most of the time and communicates effectively; generally, responds appropriately and keeps trying to develop the interaction
	• Pronunciation and intonation are usually clear/accurate with a few problem areas
	• Uses limited vocabulary and expressions
	• Uses a variety of structures with frequent errors, or uses basic structures with only occasional errors
1	• Speaks with some hesitation, which often interferes with communication
	• Tries to communicate, but sometimes does not respond appropriately or clearly
	• Pronunciation and intonation errors sometimes make it difficult to understand the student
	• Uses only basic vocabulary and expressions
1	• Uses basic structures, makes frequent errors
	• Hesitates too often when speaking, which often interferes with communication
	• Purpose isn't clear; needs a lot of help communicating; usually does not respond appropriately or clearly
1	• Frequent problems with pronunciation and intonation

Adapted from Authentic Assessment for English Language Learners by J. Michael O'Malley and Lorraine Valdez Pierce, Addison-Wesley Publishing Company.

World View Levels 1-4: Video/DVD Speaking Rubric for Fluency Activities Copyright © 2005 by Pearson Education, Inc. Permission granted to reproduce for classroom use.

(taken from Prada, 2015)

APPENDIX 3
QUALITATIVE INTERVIEW.

Name_____ Grade_____

Dear student with the following questions we want to know your opinion about the English class in aspects like: Participation, methodology, and how you feel being part of it. Please, feel free to answer on your own.

• ORAL PARTICIPATION IN THE ENGLISH CLASS.

1. Does the teacher provide you a space to speak English in class? Which one?

2. When do you speak English in class?

3. Do your classmates help you to develop speaking skill?

B. COGNITIVE DOMAIN.

4. Are your classes full of rote activities such as rote drills, rote dialogues, reciting rules and practicing patterns?

5. Are you learning vocabulary and expressions through comparisons, contrasts, or matching?

6. Do you receive feedback from your teacher of your presentations? How?

7. Question: Are the topics of your oral projects meaningful and interesting for you?

C. SELF-CONFIDENCE:

8. Do you feel comfortable when you speak English in front of the class?

9. What do you prefer at the time to present your projects, working in a group, or by yourself? Why? How do you feel?

10. How do you feel when you have an oral language activity in the classroom?

11. Does your teacher “project positive expectations” and reinforce positive behavior through expressions of appreciation?

12. How do you think other students and your teacher in class will react if you make mistakes?

13. Do you think that you are good in English; are you confident of your ability?

Source: Taken from Prada (2015)

APPENDIX 4

Oral Project 1. Daily Routines

TOPICS	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES	ASSESSMENT
<ul style="list-style-type: none"> *Routines *Schedules *My perfect day 	<ul style="list-style-type: none"> *Video Our Teachers – My daily routine” *Power Point Presentations on schedules and daily activities. *specific vocabulary about daily activities *Listening activities *repetition and drills on pronunciation *voice recording reporting (cooperative) Role plays *matching activities *verbs activities (bingo) *songs 	<p>9 HOURS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -English grammar in use-online-Raymond Murphy/ Cambridge University Press. -Our Teachers -My daily routine-British Council. www.britishcouncil.org.hk Hobbies & free time (handout). http://www.EFLsensei.com/ 	<p>Evaluate Oral Presentations base on:</p> <ul style="list-style-type: none"> *content and delivery. *fluency (smoothness and confidence). *interaction (clarity and use of conversation management strategies). *role play *sharing reactions and opinions *debating different sides of an issue *providing a summary *providing a “critical review” <p>Speaking Rubric for Fluency Activities Copyright © 2005 by Pearson Education, Inc.</p>

Oral Project 2. Past Holidays

TOPIC	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES	ASSESSMENT
<ul style="list-style-type: none"> *Holidays and free time activities *Biography *Historical events 	<ul style="list-style-type: none"> *Video *Power Point Presentations on schedules and daily activities. *specific vocabulary *Listening activities *repetition and drills on pronunciation *voice recording reporting (cooperative) Role plays *matching activities *verbs activities (bingo) *songs 	<p>9 HOURS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Video.”Past Tense English with Sound and Light” https://www.youtube.com/watch?v=6-XNvIR_YEY *Holidays (handout) http://www.EFLsensei.com/Me-bag (Seeds of confidence, 2010 Arnold & De Andres) 	<p>Evaluate Oral Presentations base on:</p> <ul style="list-style-type: none"> *content and delivery. *fluency (smoothness and confidence). *interaction (clarity and use of conversation management strategies). *role playing *sharing reactions and opinions *debating different sides of an issue *providing a summary *providing a “critical review” <p>Speaking Rubric for Fluency Activities Copyright © 2005 by Pearson Education, Inc.</p>

APPENDIX 5

Lesson Plan Checklist. Scrivener, Jim (2005)

1. Aim: Is this a topic that can be continued in future classes as well?
 - a. Is it meaningful to your students?
 - b. Do you use it throughout the entire lesson? (I.e. are you consistent?)
2. Profile of students: who are they?
 - a. Does your material match the interest, age and language level of your students?
 - b. Have you taken into consideration the size of the class?
3. Objectives: Are your objectives observable?
 - a. Do your reading objectives involve the use of skills that will improve comprehension?
 - b. Do your writing objectives focus on communication?
 - c. Oral repetition and simply reading out loud do not guarantee comprehension. Nor do reading and writing a grammar point.
4. Warm-Up: Is it interesting?
 - a. Does it get the students' attention and prepare them for the lesson that will follow?
 - b. Can you be creative and use something more interesting?
5. Presentation of new material objectives: How are you teaching your students?
 - a. Is it all taught deductively? Can you do it differently?
 - b. Is the teacher doing all of the teaching? Is it a teacher-centered class? Can the students take a bigger part in their learning? Is it a student-centered class?
 - c. Are you teaching something beneficial to the students' acquisition of English?
 - d. Are sentences and exercises meaningful and contextualized?
6. Guided activity: Is it something more than simply repeating and filling in the blanks? (Including teacher's help)
 - a. Are you acting as a facilitator while your students are practicing their language?
 - b. Can you be more interactive and creative?
 - c. Is it meaningful and related to your aim?
7. Independent activity: Are students practicing the objective? (Excluding teacher's help)
 - a. Is it meaningful?
 - b. Is it creative?
8. Evaluation: Are you evaluating properly on your objectives?
 - a. Is it meaningful? b. Is it related to your aim?
9. Follow-up: Are you providing more practice on today's lesson?

(Taken from Prada (2015))

Avances en el Trabajo de las Fuerzas Militares de Colombia en torno a la Equidad de Género, el Enfoque Diferencial y la Prevención de Violencia basada en Género



Foto: Freepik.es

PROGRÈS DU TRAVAIL DES FORCES MILITAIRES DE LA COLOMBIE AUTOUR DE L'ÉQUITÉ DE GENRE, L'APPROCHE DIFFÉRENTIELLE ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE FONDÉE SUR LE GENRE

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto evidenciar algunos avances que las FF.MM. de Colombia han llevado a cabo en la inserción de conceptos como la equidad de género, el enfoque diferencial y la violencia de género, los cuales dan paso a manuales de función y operación de las diferentes fuerzas en torno a ellos. Como conclusión, se evidencia que la aplicación de estos conceptos necesariamente ha de ir más allá de la creación de una política pública, puesto que quedan al descubierto desafíos no sólo en materia de equidad de género, sino también en lo relacionado con el andamiaje institucional del país y sus procesos.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, fuerzas castrenses, política pública, profesionalización.

PROGRESS OF THE MILITARY FORCES OF COLOMBIA IN RELATION TO GENDER EQUALITY, DIFFERENTIAL APPROACH, AND GENDER-BASED VIOLENCE PREVENTION

ABSTRACT

This article aims at showing the progress that the Military Forces of Colombia have achieved in the insertion of concepts such as gender equality, differential approach, and gender-based violence in their operation and functions manuals. As a conclusion, it is that the use of these concepts needs to go beyond public policies, since challenges related to gender equality, as well as to the institutional organization of the country and their processes, have been unveiled.

KEY WORDS

Gender perspective, military forces, public policies, professionalize.

RÉSUMÉ

Cet article vise à mettre en évidence quelques progrès que les Forces Militaires de la Colombie ont effectués avec l'insertion des concepts tels que l'équité de genre, l'approche différentielle et la violence exercée sur le genre, dans des manuels de fonction et d'opération des forces qui sont concernées. En conclusion, on met en évidence que l'application de ces concepts doit aller plus loin de la création d'une politique publique, étant donné qu'il reste des défis à relever non seulement en matière d'équité de genre, mais aussi en ce qui concerne la structure institutionnelle du pays et ses processus.

MOTS CLÉS

Perspective de genre, forces militaires, politique publique, professionnalisation.

INTRODUCCIÓN

En Colombia y en algunos países del hemisferio la perspectiva de género ha venido habitando los manuales de funcionamiento y operación en lo que tiene que ver con la inserción de algunos conceptos clave en los reglamentos internos mismos, los cuales han sido incluidos además en políticas públicas, protocolos y directivas permanentes tal como menciona Ortega (2020), quien apunta a que hay un interés por la “integración de género y cómo incentivar la participación de las mujeres en las fuerzas armadas, transformar la mentalidad de los militares frente a las mujeres y fortalecer el rol institucional para la prevención de las violencias basadas en género”. De esta manera, durante el año 2018 emerge la Política Pública Sectorial de Transversalización del Enfoque de Género para el Personal Uniformado de la Fuerza Pública, cuya vigencia pretende ser extendida hasta el

¹ Abogada Especialista en Derecho Administrativo y Constitucional. Estudiante de Maestría en Educación. Docente de la Tecnología en Promoción y Aplicación del DIH y los DDHH en el Contexto Militar - Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá - EMSUB - Ejército Nacional de Colombia. Correo: tania.perdomo.profesora@emsub.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3455-4103>
Fecha de recibo: 27/05/2021 - Fecha de aceptación: 4/09/2021

año 2027 y tiene como fin orientar la comprensión de esta mirada particular al interior de la institución.

Así las cosas, el objeto de esta investigación se orienta a evidenciar algunas discusiones teóricas y sucesos que se han dado alrededor del origen y recorrido de tal política en torno a las dinámicas de las FF.MM., entre ellas las que tienen un enfoque de género o proceden de una postura feminista, con el ánimo de evidenciar el avance que se ha presentado en la práctica profesional de la fuerza pública. Se debe destacar que esta contó con la colaboración de Liliana Gómez Pulido, quien tiene reconocida experiencia en investigaciones académicas (2016) en las que menciona que existe una dominación sobre la mujer bajo la idea de una supuesta inferioridad biológica y con un origen histórico en instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres (p. 148).

Esta perspectiva ha enriquecido el debate, aun cuando para algunas feministas como Cynthia Enloe (2010) existe un nudo de dependencia que une la masculinidad y la militarización, dado que hay una división de género que “nutre a los ejércitos, a la función militar y a la preparación y ejecución de las guerras” (párr. 4). Ahora bien, a pesar de que la equidad de género en las FF.MM. no represente un triunfo para la totalidad de las feministas, algunas escuelas que abordan el tema en Colombia han dado una discusión que se aproxima al concepto de división sexual del trabajo.

Por ejemplo, Gómez Pulido (2016) hace referencia a la existencia de patrones de comportamiento regulados por un deber ser construido socio-culturalmente de lo femenino y lo masculino, división con la cual se establece una “instrumentalización de la función reproductiva de las mujeres” (p. 66), y cuyo elemento es considerado como constitutivo de una visión de predominio masculina en donde a las mujeres les corresponden funciones relacionadas con el cuidado mientras que a los hombres la interacción en espacios públicos o de riesgo.

Con el objeto de evidenciar los avances en materia de equidad de género en las FF.MM. luego de la generación de la Política Sectorial, en la primera parte del documento se presenta un resumen del marco

normativo que cubija la política pública de género para la Fuerza Pública. Posteriormente, se hace una reflexión de los desafíos en materia de equidad de género que pueden asumir las fuerzas castrenses colombianas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones relacionadas con posibilidades de inserción de nuevas perspectivas, que permitan hacer más eficaz el ejercicio de derechos por parte de las mujeres que componen la Fuerza Pública.

MARCO NORMATIVO

Con el objeto de precisar los principales aspectos que contempla la Política Sectorial es importante comprender cuál es su relevancia para el país por medio del examen de planes, programas, proyectos y políticas encaminadas a consolidar la profesionalización de las personas que componen las fuerzas castrenses del país. Tales normatividades se encuentran sustentadas en la vigencia de los Derechos Humanos y en el Derecho Internacional Humanitario, puesto que desde allí se condensan las garantías ciudadanas en términos de igualdad entre las personas sin importar su género o sus decisiones en torno a él. Asimismo, una fuerte influencia proviene de la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del año 2000, con la que se ha asumido la discusión por la inclusión de la perspectiva de género en las FF.MM. colombianas, por lo menos en dos vías:

- a) Por una parte, frente a garantizar los derechos y la aplicación de un enfoque diferencial al interior de la Fuerza Pública —Ejército, Fuerza Aérea, Armada y Policía—, con el cual se pueda cobijar a las mujeres que integran los cuerpos de seguridad del Estado, considerando incluso su rol específico en el ejercicio de las FF.MM.
- b) De otra parte, ante la perspectiva de género como una práctica que ha injerido directamente en la garantía de los derechos de las mujeres durante la realización de operaciones efectuadas por las FF.MM. contra estructuras ilegales. Precisamente, la firma del Acuerdo de Paz con Las FARC en el año 2016 permitió al Estado contemplar la redefinición de misiones para garantizar la seguridad territorial, así como insertar tal perspectiva de manera transversal en valores, actitudes y acciones naturales al desempeño de la función militar profesional.



Foto: Freepik.es

POLÍTICA PÚBLICA DE GÉNERO EN LA FUERZA PÚBLICA COLOMBIANA

En la consolidación de una política de esta naturaleza se involucran aspectos como la delimitación conceptual, la cual es considerada sumamente importante pues propicia que se defina un rol para las mujeres en la Fuerza Pública que históricamente ha estado condicionado por una visión patriarcal; de hecho, tal noción es referenciada en la propia Política Pública de Género en la Fuerza Pública Colombiana (2018) como parte de una perspectiva androcentrista que ha privilegiado lo masculino como una categoría, convirtiéndose así en una “situación que ha afectado sustancialmente a las mujeres [...] ubicándoles históricamente en una posición social subordinada” (p. 16). Es por ello que en las FF.MM. los roles tradicionales de género conciben a las mujeres para

tareas no relacionadas con el teatro de operaciones como tal, reduciendo su participación a un papel de último recurso o de cuidado del personal.

Hay que mencionar, no obstante, que buena parte de la argumentación de la Política Pública está sustentada bajo el ideal de unificación de criterios de formación y entrenamiento de los futuros comandantes de escuadra, evidenciando equidad en las oportunidades laborales para hombres y mujeres, “acorde con las necesidades de un Ejército moderno, incluyente y multimisión” (p. 23).

Sin embargo, dicha política no representa sino un mero marco de acción dado que los principales desafíos que se enmarcan en una perspectiva de género cuestionan esa visión enfocada en la equidad, sin solucionar problemas de fondo entre los géneros².

² Al respecto, puede mencionarse que existe una discusión importante al interior de la perspectiva de género, que complejiza la construcción social que se ha hecho tanto del sexo como del género, puesto que esta forma sustenta la idea binaria (hombres-mujeres) que aún es considerada por una parte de la sociedad como eje mismo de la organización social actual. Esta forma binaria no solo es excluyente, sino que además impide el desarrollo autónomo de la personalidad de personas que no se consideran en este binarismo. Se esperaría que una complejización del binarismo al interior de las FF.MM. de Colombia, supere la idea de una política pública enfocada únicamente en la paridad laboral, puesto que dicha paridad profundiza la idea de una sociedad binaria.

Así las cosas, por ejemplo sólo hasta el 2020 se creó la Resolución 3029 que da origen al Comité Sectorial para la Transversalización del Enfoque de Género, a pesar que desde el 2018 la Política Sectorial había orientado la creación rápida de Áreas de Género en términos de “[direcciones, oficinas y grupos] al nivel de la Unidad de Gestión General, Comando General y de la Fuerza Pública” (p. 56). De esta manera, la Política Pública contemplaba que la unidad estuviera conformada por profesionales con exclusiva dedicación en el tema, pese a lo que en la Resolución 3029 estos cargos se reemplazan por “delegados de las áreas de género, o quien haga sus veces, en cada una de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional” (Artículo 2, pág. 2). Con todo, lo anterior permite entender por qué ninguna mujer ha alcanzado los tres cargos más altos —General, Mayor General y Brigadier General— y tan solo un 10% del total de 229 han llegado a coroneles en la Policía Nacional.

De esta manera, podría mencionarse que la Política Sectorial (2018), más allá de verse limitada en su capacidad de garantizar la paridad de género en todos los roles organizacionales para el cierre de brechas, no cuenta con la priorización necesaria en materia de creación de resoluciones y normas que permitan adoptar soluciones a corto plazo ante problemas identificados de forma conjunta por actores internos y externos de las FF.MM. Igualmente, se enfrenta al andamiaje institucional colombiano que ralentiza la toma de acciones contundentes para la superación de la inequidad de género en las FF.MM., generando que solo hasta dos años después de que sea producida pueda hablarse de una implementación real de medidas.

Reflejo de esto, y de acuerdo a una entrevista dada por el General Alberto José Mejía Ferrero (2017) —quien fuera comandante del Ejército Nacional durante más de 40 años—, solo se permitió a las mujeres desempeñar cargos administrativos en las FF. MM. en las áreas de medicina, odontología, bacteriología, arquitectura, derecho, contaduría, comunicación, ciencias de la educación y administración de empresas, por lo que no más hasta el 2009 fue “cuando el Ejército incorporó a las primeras 62 oficiales para establecer una política de equidad de género” (s. pág.). De hecho, a la fecha de investigación se referenció que el Ejército cuenta con dos brigadieres

generales y tres sargentos mayores del género femenino, generando nuevos escenarios de participación donde las mujeres pueden demostrar sus fortalezas y capacidades. En suma, estos debates e innovaciones permitieron construir una Política Pública con líneas de acción articuladas alrededor de la prevención de la vulneración de derechos, desigualdad, discriminación y tolerancia ante las diferentes formas de violencia basadas en el género, así como la protección y garantía de los Derechos Humanos con enfoque diferencial³, redundando en una participación efectiva de las mujeres en la Fuerza Pública y la institucionalización del enfoque en el Sector Defensa, entre otros aspectos.

MAYOR NORMATIVIDAD RELACIONADA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La Política Pública de Género para la Fuerza Pública se encuentra sustentada en una serie de normas de carácter nacional e internacional, lo cual ha favorecido la proliferación de mayor alcance a la hora de fortalecer aspectos como la prevención y atención integral de las violencias contra las mujeres, así como la promoción de la equidad de género al interior de la Fuerza Pública. Dentro de este conjunto de normatividades se evidencia la expedición de la Resolución 3010 (2020) que genera un enfoque para la atención de casos de violencia sexual en los que se involucren miembros de la Fuerza Pública.

Asimismo, se evidencian algunos antecedentes normativos como los emanados con la expedición del Protocolo para la Prevención y Respuesta a la Violencia Sexual (2012), particularmente en relación con el conflicto armado, en donde se empezó a vislumbrar la relevancia de aspectos como la responsabilidad del jefe militar o semejante; en él se menciona, entre otras cosas, que quien es penalmente responsable por los crímenes “que hubieren sido cometidos por fuerzas bajo su mando y control efectivo, o su autoridad y control efectivo, según sea el caso, en razón de no haber ejercido un control apropiado sobre esas fuerzas” (p. 35), cuando hubiera tenido conocimiento de la comisión de delitos penales o cuando debiere haber sabido, en razón de que el ejercicio de la Fuerza Pública supone seguir las directrices de una organización jerárquica en la que se establece una

³ Es importante reconocer que existen profundas diferencias entre el concepto de enfoque diferencial y el enfoque de género. A saber, el enfoque diferencial es una perspectiva de la administración pública, que reconoce el estatus diferencial de una parte de la población que necesita ser reconocida de forma diferenciada, para que puedan ser garantizados sus derechos. El enfoque de género, al menos en este artículo, ha sido interpretado como una corriente de pensamiento que complejiza la construcción social tanto del género como del sexo, y las disparidades sociales que se generan a partir de ello. Para la ONU (2021) por ejemplo, el enfoque de género hace parte del enfoque diferencial, en tanto puede ser aplicado como un “método de análisis [que] hace visible la calidad de la relación entre hombres, mujeres y otras identidades, y como estas facilitan determinadas acciones que tienen que ver con sus capacidades, necesidades y derechos” (prr. 9).

línea de mando que se fundamenta en la autoridad para impartir órdenes, distribuir tareas, entre otras.

Además de ello, con respecto a la promoción de la equidad de género, tal resolución señala dos líneas estratégicas orientadas (a) hacia la incorporación y la continuidad de la carrera de las mujeres, por lo cual se revisan mecanismos para promover el posicionamiento del rol de las mujeres en la Fuerza Pública y (b) hacia la institucionalización del enfoque de género por medio de la creación de Oficinas de Género en la Fuerza Pública.

Pese a ello, la Resolución 3010 (2020) tiene una fuerte intención centrada en la prevención y atención integral de las violencias de género, bien sea de manera interna si se comete al interior de las Fuerza Pública o en contra de un miembro de esta, o bien de manera externa en el caso en el que las víctimas no hacen parte del personal de la Fuerza Pública. Para esto, el Ministerio de Defensa se basa en el Manual de la OTAN (2021) para atender situaciones de acoso, abuso sexual y actos de discriminación contra las mujeres, así como en el Protocolo de la ONU para la asistencia a víctimas de explotación sexual y abuso (2019). Con todo, tal documento se centra en atender cuatro ejes estratégicos.

El primero hace referencia a la prevención de la violencia sexual por medio de directrices como (1) la identificación de casos de riesgo de comisión de violencias durante los procesos de incorporación y reclutamiento; (2) el fortalecimiento de la capacitación en Derechos Humanos, las violencias basadas en género y la difusión de la política de género para la Fuerza Pública; (3) la generación de instrucciones precisas frente a la prevención y respuesta a este tipo de agresiones; (4) la promoción de la denuncia y el reporte de casos ante la Fiscalía, para que se constituya un proceso judicial formal en contra del infractor; (5) la generación de campañas publicitarias; y, finalmente, (6) la creación de observatorios de género con el objeto de impulsar la implementación y seguimiento de la Política Pública, lo que implica el monitoreo de hechos en los que estén implicados miembros de la Fuerza Pública y la evaluación de la efectividad de la política misma en términos de reducción de las violencias.

El segundo eje refiere a la atención y protección, por lo que se sustenta en el establecimiento de una ruta

especializada por cada institución para el abordaje de las violencias sexuales al interior y hacia el exterior. Además, tiene el propósito de estandarizar la labor de las Oficinas de Género de la Fuerza Pública, centrando su rol en el seguimiento a la implementación de la Política Pública. Finalmente, referencia la articulación con la Línea 115, creada por el gobierno para la activación de rutas que orienten a las mujeres que son víctimas de violencias.

Un tercer eje se enfoca en la investigación y sanción administrativa al interior de la Fuerza Pública contra aquellos que cometan actos de violencias de género. Y, como cuarto eje, se encuentra el mecanismo enfocado a brindar acompañamiento integral cuando la víctima sea miembro de la Fuerza Pública o beneficiaria de esta, así como un servicio de orientación y atención psicológica cuando se presentan casos contra víctimas ajenas a la institución, apegándose a la ruta de atención que cada fuerza diseñe.

CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER EL FENÓMENO

En un contexto como el presentado hasta el momento, resulta de suma importancia para la Fuerza Pública esclarecer conceptos como los de enfoque de género y diferencial, los cuales no indican teóricamente lo mismo. Se ha hecho un esfuerzo por fortalecer, además, la capacitación en cada una de las Fuerzas y la Policía Nacional alrededor de nociones como género, identidad y perspectiva de género, con el fin de que posibiliten identificar integralmente el concepto de violencia sexual, por ejemplo.

Enfoque diferencial y enfoque de género

En Colombia este enfoque fue consolidado en la Constitución Política del 91 a través de los principios de igualdad y no discriminación (Artículos 5 y 13), y posteriormente se ha armonizado con lo dictado por las conferencias mundiales de la ONU (1995)⁴, lo que ha permitido crear una serie de normas y políticas para la garantía del enfoque de género de forma transversal, así como llevar a cabo la búsqueda del empoderamiento de las mujeres. Así pues, en el año de 1992 emerge la primera Política Integral para la Mujer; en 1994 tanto la Política de

² Se debe considerar que la jurisprudencia colombiana ha consolidado el concepto de “bloque de constitucional”, de acuerdo al cual, siguiendo lo emanado por la Corte Constitucional en Sentencia C-582 (1999), este bloque suma tanto “aquellos principios y normas que han sido normativamente integrados a la Constitución por diversas vías y por mandato expreso de la Carta, por lo que entonces tienen rango constitucional, como los tratados de derecho humanitario” (pr. 2), otorgándoles un rango normativo de leyes ordinarias que se produzcan.

Participación y Equidad como la Mujer —EPAM; en 1999 el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Mujeres; en el año 2003 la Política Mujeres Constructoras de Paz; y en 2012 los Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres.

Ahora bien, parte de las discusiones que presenta la Política Pública tienen que ver con la inclusión de un enfoque de género, pero asumido en un enfoque diferencial de Estado para las políticas públicas; es decir: más que adoptar una política de enfoque de género, se suscribió el análisis de género a la existencia de un enfoque diferencial. Al respecto, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2017) destaca como parte de los acuerdos internacionales que los países, incluyendo a Colombia, han asumido de forma vinculante entre estos la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer —“considerada la primera instancia que establece los derechos de las mujeres” (p. 15) —, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo, así como la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing y su Plataforma de

Acción (1995), de la cual se menciona que “formuló amplios compromisos en 12 esferas, que 20 años después aún siguen siendo relevantes y prioritarios” (p. 16).

Como se aprecia más adelante, mientras que el enfoque de género busca eliminar las jerarquías sociales impuestas por roles socialmente asignados —femenino o masculino—, el enfoque diferencial pretende garantizar una visión de Estado diferente frente a comunidades minoritarias como las indígenas o afros, incluyendo la perspectiva de género como una atención a las mujeres como comunidad minoritaria; esto puede suponer serios desafíos para la Fuerza Pública, puesto que el interés social no es solo generar protocolos para la atención de la violencia contra la mujer, sino más allá, contribuir por ejemplo a la equidad laboral de las mujeres de la Fuerza Pública, permitiendo que accedan a cargos altos que se encuentran asociados a la toma de decisiones como tal.

Ahora bien, de forma específica el enfoque diferencial es una perspectiva que indica de un método de análisis para irrumpir en la realidad, haciendo “visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos o pobladores



Foto: Freepik.es

considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico” (ONU, 2021), así como para brindar un marco de acción que permita proteger sus derechos. De otro lado, el enfoque de género hace referencia a un análisis de la realidad, centrado en los aspectos nocivos, destructivos y opresivos que se producen en una organización social basada en la desigualdad y la jerarquización política de las personas por su condición de género.

Por ello, la teoría feminista suele involucrar aquellas posiciones diversas. Con todo, la diferencia es notablemente relevante puesto que, si bien la ONU dentro ubica el enfoque diferencial dentro de su consideración sobre el género, para teóricas como Marcela Lagarde (1996) esta última no solo supone la garantía de derechos de las mujeres, sino que además obliga a revisar de forma crítica la mencionada concepción androcéntrica propia del patriarcado, contribuyendo “a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (p. 13). Esto indica que tal perspectiva puede considerarse más allá, en tanto su interés no es necesariamente el posicionamiento

de la mujer, sino la identificación de una construcción social que impone roles determinados a hombres y mujeres.

En relación con esto, es posible reflexionar con respecto al objeto de la declaratoria de enfoque diferencial para una población a partir de lo que Rocío Silva Santisteban (2014) referencia cómo entender la voz silenciada del subalterno, es decir de “niños, mujeres, indígenas, locos, criminales, proletarios —sujetos antes nunca representados por su propia voz” (p. 5), en un contexto como el latinoamericano en donde los protagonistas son igualmente subalternizados, condición que ha sido producida igualmente por el orden social e internacional que se mantiene vigente en la actualidad. Tal condición buscaría contribuir al poder de interpretación y escucha de estas realidades para que se permitan “plantear nuevas narrativas nacionales” (p. 13).

Pero la misma autora continúa (2008), pues en lo referido a el factor asco estima que hay una intensión social de “subalternizar al otro en la medida que sus acciones, comida, ropa, vivienda, formas de vida, nos producen



Foto: Freepik.es

asco para despreciarlo y erigirnos como diferentes-mejores-dominantes” (p. 57). Así pues, el asco y el miedo son connotaciones que se les dan a los subalternos, entre los que ubica a las mujeres, con lo cual se logra demarcar y construir barreras para tener control del contexto.

Género e identidad de género

Las recientes determinaciones que se han asumido al interior de la Fuerza Pública buscan entre otras cosas, crear una fuerte conciencia en las propias filas alrededor de conceptos como el de género, en razón de que en el país no hay una idea clara de la diferencia entre este y la sexualidad por ejemplo, la cual hace referencia más a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen mujeres y hombres. Por su parte, el género es comprendido al interior de la Fuerza Pública según la Cartilla Género (2020) diseñada por el Ministerio de Justicia, como “una construcción social y cultural que asigna a las personas unos roles y conductas esperadas dependiendo de si se es hombre o se es mujer” (p. 12).

Así pues, mientras que el sexo hace referencia a la composición física de los cuerpos, el género hace referencia a una construcción social que define qué es lo femenino y lo masculino, perspectiva que no es uniforme en todas las sociedades del mundo, dado que tales roles se estipulan de acuerdo a cada sociedad.

Ahora bien, la perspectiva de género hace referencia a un análisis que se realiza en las sociedades para comprender cómo funcionan esas dinámicas que se le atribuyen al género y, particularmente, cómo las sociedades se jerarquizan alrededor de su definición, otorgando a los hombres y mujeres roles que funcionan como marcos de acción a los cuales estamos atados por ser sujetos socialmente construidos y establecidos (Ibíd., 2020). Tales análisis permiten identificar “cuáles son las construcciones sociales que rodean al género masculino y femenino, al igual que analizar las desigualdades entre estos” (p. 13) con el fin de generar políticas y mecanismos que permitan tanto a hombres y mujeres acceder a los mismos beneficios, bienes y oportunidades.

Con todo, la perspectiva de género se articula a los Derechos Humanos en tanto es la garantía de igualdad sin importar la condición a la cual se consideren más cercanas las personas. Igualmente, desde la ONU (1979) se consagró el compromiso de los Estados en la búsqueda de la igualdad entre las personas, estableciendo medidas pertinentes para alcanzarla atendiendo a las barreras socioculturales, políticas y económicas vigentes.

Violencia basada en género y violencia sexual

Así las cosas, la violencia basada en género no es lo mismo que violencia contra la mujer. Según la Cartilla Género (2020) la primera es comprendida como aquella que se ejerce profundizando la jerarquía social a través del género, es decir cierta superioridad que sienten algunas personas por pertenecer a uno en específico, o bien por la discriminación que genera, desde la cual se aprovechan para maltratar o transgredir a la persona o colectivo de personas. El machismo en ese sentido es muestra de tal tipo de violencia, más aun cuando ciertos sectores se amparan en él para perpetuar las inequidades frente a las mujeres. Asimismo, se apunta en dirección de la existencia de tensión, agresión, manipulación y otros acosos de carácter psicológico por la condición de género.

De acuerdo a la Ley 1257 (2008) en Colombia se entiende por violencia contra la mujer “cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad” (Art. 2). Igualmente, de acuerdo con la Ley 1257 de 2008 el Estado está obligado a garantizar para todas las mujeres (1) una vida sin violencias, (2) el ejercicio pleno de sus derechos, (3) el acceso a procedimientos administrativos y judiciales estipulados para la atención, denuncia y protección de dichos derechos y, finalmente, (4) adoptar las políticas públicas que se consideren necesarias al respecto.

Ahora bien, con ocasión al desarrollo del conflicto armado en el país, en la Ley 1257 de 2008 se hace referencia a todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercida sobre una persona por medio el uso de la fuerza, incluyendo entre ellas la amenaza de su uso, la coacción física o psicológica causada por el temor a la violencia, la intimidación, la detención ilegal o cualquier mecanismo que irrumpa contra la voluntad personal “aprovechando las condiciones de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor presuntamente perpetrado por un miembro de un grupo armado guerrillero, paramilitar, post-desmovilización (o Bacrim) o por un miembro de la fuerza pública” (Art. 131, 132 y 133) como causal de este tipo de violencia.

Otros daños contra la mujer contemplados son el daño sexual, el cual se da si se le obliga a “mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal” (Art. 136), el daño psicológico,

con el que se busca degradar a la mujer o su desarrollo personal, el daño patrimonial cuando se busca anular bienes materiales con los cuales las mujeres satisfacen su goce efectivo de derechos, y, finalmente, el daño físico como tal.

En relación a lo anterior, es válido mencionar que el Ministerio de Defensa en su Directiva Permanente 0045 (2020) ha estipulado que violencia contra la mujer se comprende indistintamente como la violencia física, sexual y psicológica, evidenciando 3 escenarios de riesgo para las mujeres en contextos propios de la Fuerza Pública y sus responsabilidades (p. 35):

a) que tenga lugar dentro la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio de la mujer, y que comprende entre otros, violación, maltrato y abuso sexual

b) que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar

c) que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes donde quiera que ocurra.

DISCUSIÓN

Desafíos desde el enfoque de género para la Fuerza Pública

Con el objeto de realizar una discusión de los aspectos más significativos que fueron abordados en este artículo, se presenta la siguiente reflexión nutrida con las propias experiencias de la autora durante su ejercicio. En primera medida, es evidente el desarrollo que se ha alcanzado luego de la generación de la Política Pública para la superación de la violencia contra la mujer y la equidad de género en la Fuerza Pública.

Cómo se hace claro, está política centra la atención fundamentalmente en velar por el cumplimiento de los Derechos Humanos en materia de prevención de violencias contra la mujer, tanto al interior de cada una de las fuerzas de seguridad del país y la Policía Nacional, como en sus actuaciones, en el sentido de prevenir que se cometan actos contra mujeres en el desarrollo de operaciones.

Así pues, es clara la responsabilidad que asumen quienes las dirigen en cuanto a los actos que se cometan y de los cuales deban tener conocimiento y capacidad de influencia. Todo ello deja entrever otros desafíos para la Política Pública, entre los que se encuentra que a pesar de mencionar la intención de reducir la inequidad de género al interior de las diferentes fuerzas tal intención no ha sido suficiente, lo cual se demuestra con la limitada posibilidad para las mujeres de acceder con equidad a cargos de decisión y dirección, así como ejercer roles en el teatro de operaciones durante el desarrollo de tareas de esta índole.

Frente a esto en particular, para autoras como Sanhueza, Fernández y Montero (2020) esta condición de inequidad para las mujeres se sustenta en una “noción de éxito en clave masculina”, de acuerdo con la cual se puede explicar la posición de desventaja de las mujeres en espacios culturalmente ocupados por hombres como lo es las FF.MM. colombianas, dado que “ellas ocupan en un espacio construido y sostenido en lógicas masculinas-hegemónicas” (p. 198), entre las cuales se halla la masculinización del éxito como explicación acerca de porqué aún las mujeres en el país no han podido acceder a los puestos de toma de decisiones organizacionales. De forma similar, el grupo de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (2018) atribuye esta distancia a una especie de segregación horizontal, según la cual se explica “la distribución desigual de hombres y mujeres en las diferentes disciplinas científicas y sectores de la economía, así como la segregación vertical que se refiere a la posición disímil de mujeres y hombres en la toma de decisiones” (p. 320).

Con todo, se encuentra entonces que en la Fuerza Pública colombiana persisten formas de pensar que reducen las capacidades de actuación de la mujer, otorgándole roles menores o que son importantes pero que limitan la capacidad de las mujeres para ejercer con equidad la responsabilidad otorgada a la Fuerza Pública en la Constitución de 1991. Esto se expresa, por ejemplo, en su nula participación en las áreas de combate, porque se considera que no han desarrollado las mismas capacidades que los hombres en el teatro de operaciones, por lo cual se les debe proteger en cargos que no impliquen actividades militares.

De esta manera, esta discusión no sólo se enfoca en la urgencia de confeccionar políticas públicas orientadas a la garantía de derechos de las mujeres únicamente, sino en políticas tengan como centro la igualdad y equidad de género que hagan frente a fuerzas anti-derechos con menciona la ONU (2018), las cuales buscan impedir que

las fuerzas castrenses se articulen plenamente a objetivos propios de la sociedad global en cuanto a la superación de la violencia contra la mujer durante el ejercicio profesional y en la vida laboral al interior de las FF.MM., así como el posicionamiento de objetivos relacionados con la paridad en contratación pública y cada vez más puestos de decisión.

CONCLUSIONES

Enseguida se presentan algunas conclusiones que se han derivado de la forma en la que en el país se han dado múltiples discusiones en el camino a consolidar la denominada Política Pública que centraliza la hoja de ruta prevista por la normatividad existente, para limitar al interior de la Fuerza Pública expresiones que generen inequidades. La metodología utilizada deriva de un enfoque cualitativo, así como de un método bibliográfico en donde se establecen categorías de análisis para interpretar posiciones teóricas y prácticas alrededor de un concepto. Por lo tanto, por medio de esta se seleccionaron documentos relacionados con la problemática de la inserción de la equidad de género y la prevención de la

violencia contra la mujer en las instituciones castrenses colombianas.

Desde la perspectiva de la administración pública, las diferentes normatividades que se emiten relacionadas con una materia en específico suelen encontrar asidero en una Política Pública, la cual permite diseñar estrategias y marcos de acción a partir de una normatividad clara. Para la Fuerza Pública, en materia de garantía de derechos de las mujeres, se condensa la vigente Política Pública Sectorial de Transversalización del Enfoque de Género para el Personal Uniformado de la Fuerza Pública (2018), la cual tendrá incidencia hasta el año 2027. Es así que en su interior han habido avances significativos para la identificación y valoración de cada una de estas violencias; por ejemplo, el Marco Normativo sobre Violencia Sexual en Colombia (2020) explicita que, sustentado en el compromiso de reforzar las disposiciones existentes para combatir la situación permanente de discriminación hacia las mujeres, se ha identificado tal tipo de violencia con acciones y conductas enfocadas en el género y por las cuales se genere la muerte, así como sufrimiento físico o psicológico a las mujeres en el ejercicio militar o en el escenario laboral castrense.

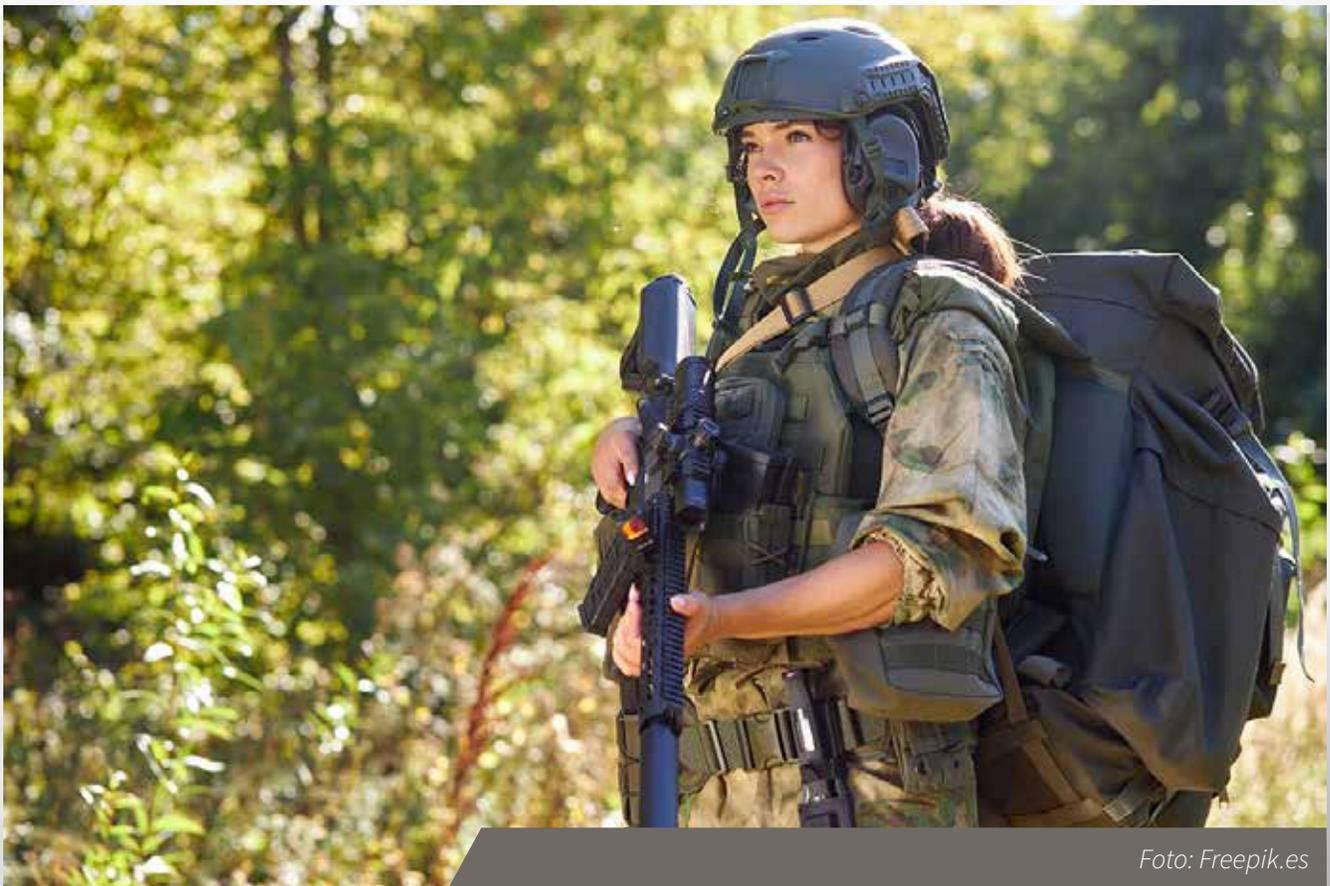


Foto: Freepik.es

De esta forma, para la Fuerza Pública las dimensiones de la violencia contra las mujeres se centran en aquella que se expresa dentro de la familia o unidad doméstica — contexto privado—, la que se expresa en la comunidad y es perpetrada por cualquier persona — contexto público —y, de forma diferencial, aquella que es perpetrada en el marco de la acción del Estado. En consecuencia, frente a los casos en donde los responsables pertenezcan a la Fuerza Pública, algunos de los desafíos más relevantes tienen que ver con generar garantías efectivas a la equidad de género, puntualmente en lo relacionado a la equidad laboral de las mujeres en lo que respecta al acceso a los cargos altos, reconocidos por tener la responsabilidad de tomar decisiones que competen a cada una de las fuerzas.

Estas garantías se relacionan con el propio andamiaje institucional del Estado colombiano, así como sus tiempos y procesos, que de una u otra forma han ralentizado la adopción urgente de medidas para transversalizar el enfoque de género en la práctica de las FF.MM.

Esta crítica puede considerarse luego de identificar que la Política Pública no presenta aspectos de distribución de recurso o financiamiento de actividad alguna, toda vez que su espíritu es el de proporcionar un marco adecuado para el posterior desarrollo del proceso de implementación. También evidencia que el esfuerzo no debe concentrarse entonces en la generación de Políticas

Públicas, sino de acompañar de forma prioritaria todo el proceso posterior, puntualmente en lo que tiene que ver con la generación de resoluciones y directivas.

En efecto, aspectos como la equidad laboral de las mujeres han quedado supeditados a la existencia de un protocolo en la Política Pública para atender la violencia contra las mujeres en las distintas fuerzas, pues la atención se centró en incluir la perspectiva de género en el enfoque diferencial, reduciendo la pretensión universal de igualdad entre hombres y mujeres a una atención a las violencias contra la mujer.

En todo caso, esta discusión teórica que se plantea es supremamente relevante, puesto que contribuiría a identificar por qué a pesar de la aplicación de la Política Pública de género para las FF.MM. desde el año 2018 no se evidencia una inclusión total en escenarios y cargos de toma de decisiones, relegando a las mujeres a cargos menores. Se justifica entonces el esfuerzo investigativo por identificar los desafíos que tienen las fuerzas castrenses colombianas en materia de igualdad para todas las personas que las componen, sin importar su género o la construcción social que se haga de ella. Naturalmente, ello implica romper viejos paradigmas, pues parte de los cambios más relevantes en la Fuerza Pública del país tienen que ver con conseguir el objetivo social de un mayor acceso de las mujeres en la instrucción para el entrenamiento y reentrenamiento militar, lo cual es fruto de ese cambio de perspectiva que se menciona.

BIBLIOGRAFÍA

- Congreso de la República. (2008). Ley 1257. Gobierno de Colombia.
- Corte Constitucional. (1999). Sentencia C-582. República de Colombia.
- Enloe, C. (2010). Prefacio. En *Women Conscientious Objectors: An Anthology*. War Resisters International -WRI-.
- Fuerzas Militares.org. (2017). Las mujeres en la Fuerza Pública de Colombia. Marzo, Categoría: Ministerio de Defensa.
- Gómez Pulido, L. (2016). Género, escuela y construcción de ciudadanía en la ciudad de Bogotá. En *Agudelo Restrepo, Diálogos en perspectivas de género*. Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá, 59-108 pp.
- ____ (2016). Mujeres bosunas, por el camino nos educamos y juntas nos liberamos. En *Agudelo Restrepo, Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia*. Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá. 147-160 pp.
- Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y. Revista Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. pp. 13-38.: Ed. horas y HORAS, España.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2012). Protocolo de la Fuerza pública para la prevención y respuesta a la violencia sexual, particularmente en relación con el conflicto armado. Gobierno de Colombia.
- ____. (2020). Directiva Permanente 0045 . Comando General Fuerzas Militares, Ejército Nacional, Departamento Jurídico Integral.
- ____. (2020). Resolución 3010. República de Colombia.
- ____.(2020). Resolución 3029. Gobierno de Colombia.
- ____. (2018). Política Pública Sectorial de transversalización del enfoque de género para el personal uniformado de la Fuerza Pública. Viceministerio para las Políticas y Asuntos Internacionales | Dirección de Derechos Humanos y D.I.H.
- ____. (2020). Marco Normativo sobre Violencia Sexual en Colombia . Ejército de Colombia. Oficina de Género del Ejército de Colombia, Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2020). Cartilla Género. Gobierno de Colombia.
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (2017). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe Mapas de ruta para el desarrollo . Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Oficina de la ONU para los Derechos Humanos. (2021). Una excelente pregunta sobre un tema que en Colombia requiere de respuestas inmediatas. Organización de las Naciones Unidas -ONU-.
- ____. (2021). ¿Qué es el enfoque diferencial?. Organización de las Naciones Unidas -ONU-.
- ONU. (1979). Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la ONU en Asamblea General de 1979. Asamblea General.
- ONU. (2019). Protocolo de las Naciones Unidas sobre la prestación de asistencia a las víctimas de la explotación y los abusos sexuales. ONU.
- ONU Mujeres. (2018). Postfacio. En C. G. Pérez-Bustos, *Feminismos y estudios de género en Colombia. Un campo académico y político en movimiento* (págs. 319-323). Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Colombia.
- Ortega, M. (2020). Líderes militares promueven derechos humanos en las Américas. Revista Militar Digital "Diálogo". Febrero.
- OTAN. (3 de Mayo de 2021). NATO Policy on Preventing and Responding to Conflict-Related Sexual Violence. Obtenido de Oficial Web [nato.int: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_184570.htm](https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_184570.htm)
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C. y Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Revista Polis*, Vol.19, No.55, Enero : Universidad de Los Lagos. Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas -CEDER-.
- Silva Santisteban, R. (2008). El factor asco Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneo. *Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*.
- ____. (2014). Maternidad y basurización simbólica (el testimonio de Giorgina Gamboa). *Revista Alternativas* No. 3.



ARISTA CRÍTICA

Revista Interdisciplinar

