



COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia

Martha Soledad Montero González
Esaú Ricardo Páez Guzmán
Compiladores

Tomo **II**



Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia

**Libro de investigación colectivo
de colaboración conjunta**

Tomo II

Martha Soledad Montero González
Esaú Ricardo Páez Guzmán
(Compiladores)



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

2022

Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia. Tomo II/
Philosophy, politics and language in conversation with the academy. Volume II/
Montero González, Martha Soledad; Páez Guzmán, Esaú Ricardo (Compiladores).
Tunja: Editorial UPTC, 2022. 232 p.

ISBN Obra Completa impresa 978-958-660-627-1

ISBN (impreso) 978-958-660-629-5

ISBN Obra Completa digital 978-958-660-630-1

ISBN (ePub) 978-958-660-632-5

Incluye referencias bibliográficas

1. Filosofía. 2. Política. 3. Lenguaje. 4. Academia. 5. Conversación. 6. Educación
(Dewey 107 /21) (Thema QDTK - Filosofía: epistemología y teoría del conocimiento)



Primera Edición, 2022

200 ejemplares (impresos)

Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia. Tomo II

Philosophy, politics and language in conversation with the academy. Volume II

ISBN Obra Completa impresa 978-958-660-627-1

ISBN (impreso) 978-958-660-629-5

ISBN Obra Completa digital 978-958-660-630-1

ISBN (ePub) 978-958-660-632-5

Colección de Investigación UPTC N.º 239

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: septiembre de 2020

Aprobación: abril de 2021

© César Candiotto, 2022

© José Molina, 2022

© Yerson Y. Carrillo-Ardila, 2022

© Leonardo Londoño López, 2022

© Luis Alberto Verdugo Torres, 2022

© Johanna Andrea Bernal Mancilla, 2022

© Soledad Montero González, 2022

© Daniel Osorio Tamayo, 2022

© Alexandra Patricia Cantillo Barrera, 2022

© Darwin González Sierra, 2022

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

Edificio Administrativo - Piso 4

La Colina, Manzana 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja,

Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Pilar Jovanna Holguín Tovar, Mg.

Nelsy Rocío González Gutiérrez, Ph. D.

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Joséphine Aruma Ríos Padilla

Imprenta

Búhos Editores Ltda.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de investigación con SGI 2768

Citar este libro / Cite this book

Montero González, M. & Páez Guzmán, E. (Compiladores) (2022). *Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia. Tomo II*. Tunja:

Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586606295>

Resumen

La idea de reunir y presentar en este libro, los avances de las investigaciones que se llevan a cabo al interior del grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía tiene que ver con el propósito, entre otras cosas, de tener un registro del trabajo y las voces que año tras año dan cuenta del desarrollo del Proyecto de investigación Formación de nuevos investigadores. De manera que aquí el lector podrá encontrarse con investigaciones que, en algunos casos, presentan avances iniciales, en otros casos, señalan los desarrollos o el cierre de sus procesos de producción. Investigaciones que van definiendo problemas, estableciendo límites y construyendo caminos para dar respuestas a las preocupaciones que surgen en los campos de la educación y la formación, la historia, la filosofía, la política y el lenguaje; preocupaciones que, dada la especificidad de las ciencias sociales, cruzan un conjunto de disciplinas que permiten dar cuenta de los diferentes objetos de estudio. Es en ese territorio en el que nos movemos.

Palabras clave: Filosofía; Política; Lenguaje; Academia; Conversación; Educación.

Abstract

The idea of gathering and presenting, in this book, the advances of the research carried out within the Philosophy, Education and Pedagogy research group has to do with the purpose, among other things, of having a record of work and the voices that year after year give an account of the development of the Research Project Training of new researchers. Thus, here the reader will be able to find investigations that, in some cases, present initial advances, in other cases, they indicate the developments or the closure of their production processes. Investigations that are defining problems, establishing limits and building paths to give answers to the concerns that arise in the fields of education and training, history, philosophy, politics and language; concerns that, given the specificity of the social sciences, cross a set of disciplines that allow accounting for the different objects of study. It is in this territory that we move.

Keywords: Philosophy; Politics; Language; Academy; Conversation; Education.

Investigadores principales

Martha Soledad Montero González. Licenciada en Pedagogía, Magíster en Psicología comunitaria y candidata a Doctora en Educación y Cultura, Profesora Investigadora. Investigadora Asociada Minciencias, Líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía avalado por la Uptc, con categoría A/ Minciencias. Autora de alrededor de quince artículos de investigación publicados. Escritora y compiladora de libros y capítulos de libro resultado de investigación, entre otros, tales como *Escuela Pública Colombiana: entre la función social y la tecnología*, publicado en el libro "Educación y Pedagogía. Pasajes, Encuentros y Conversaciones", y *Dewey: Pensamiento reflexivo, proceso educativo y método* publicado en el libro "Filosofía y Educación: En la punta de la lengua". Investigadora principal de más de treinta proyectos tanto de la UPTC, como de otras universidades e instituciones académicas.

Correo electrónico: gruplac.filoedupg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0409-525X>

Esau Ricardo Páez Guzmán. Filósofo, Magíster en Gobierno municipal y Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de Planta de la Licenciatura en Filosofía de la Uptc, Investigador Junior Minciencias, Líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía avalado por la Uptc, con categoría A/ Minciencias; ha publicado alrededor de catorce artículos de investigación, además de capítulos en libro de investigación tales como *A Propósito de la Didáctica: Salir del Aula, Entrar al Aula* en el libro resultado de investigación: *Educación y Pedagogía. Pasajes, Encuentros y Conversaciones*; y *Empresarización y calidad en la Universidad colombiana*, capítulo publicado en el libro de investigación *Filosofía y Educación: en la punta de la lengua*, libros de los cuales es compilador. Investigador principal de proyectos de la UPTC.

Correo electrónico: esau.paez@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0763-2476>

Asistente de Investigación

Ilusión Duarte López. Licenciada en Educación preescolar, estudiante de cuarto semestre de Maestría en Educación; Joven investigadora del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía. Asistente de edición. Cuenta con la publicación de un capítulo de libro resultado de investigación titulado: Marcadores de género en la infancia: una aproximación conceptual y metodológica, incluido en el libro de investigación Filosofía y Educación: en la punta de la lengua. Es asistente de investigación del grupo de varios proyectos que se desarrollan en el marco de las líneas que conforman las preocupaciones individuales y colectivas del grupo.

Correo electrónico: ilusion.duarte@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9681-6869>

Asistente de Investigación

Daniel Ernesto Osorio. Licenciado en Filosofía e Historia. Estudiante de Maestría en filosofía; Integrante-investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía. Asistente de edición. Cuenta con publicaciones en la colección de libros de filosofía y educación del Grupo. Es asistente de investigación de varios proyectos que se desarrollan en el marco de las líneas que conforman las preocupaciones individuales y colectivas del grupo.

Correo electrónico: daniel.e.osorio@gmail.com

TOMO II

**FILOSOFÍA,
LENGUAJE
Y POLÍTICA**

Contenido

Introducción.....9

La gubernamentalidad de las migraciones en la biopolítica neoliberal..... 13

Cesar Candiotta - PUCPR/CNPq

Origen, persistencia e impacto: tres conceptos para la administración del pasado histórico en Colombia. Análisis conceptual de los ensayos de la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, La Habana 2015..... 31

José Molina

Miguel Jiménez López y una idea de progreso en Colombia. Degeneración racial y tratamiento educacional..... 67

Yerson Y. Carrillo-Ardila

La Villa-nía. Del Rendimiento en el Deporte a una Excesiva Positividad en la Recreación ¿Qué nos queda para la Contemplación? Interpretaciones desde Byung-Chul Han, Foucault y Unamuno.....95

Leonardo Londoño López

Socioestética del paro nacional en Colombia 2019-2020 Por una sensibilidad de la resistencia..... 111

Luis Alberto Verdugo Torres





Acerca de las bases del feminismo: una lectura desde Judith
Butler 137

Johanna Andrea Bernal Mancilla

Un mapa sobre la reforma actual de formación de profesores
en la universidad: una concepción teórica y estructural. 161

Soledad Montero González.

Daniel Osorio Tamayo.

La lectura en la escuela: trayectoria y singularidades 187

Alexandra Patricia Cantillo Barrera

Comunicación/educación: Una revisión desde el concepto
campo en Pierre Bourdieu 205

Darwin González Sierra



Introducción

La finalidad de reunir y presentar en este libro, los avances de las investigaciones que se llevan a cabo al interior del grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, dan cuenta del desarrollo del *Proyecto de investigación Formación de nuevos investigadores*¹. De manera que, aquí el lector podrá encontrarse con investigaciones que, en algunos casos, presentan los avances iniciales, en otros casos, señalan los desarrollos o el cierre de sus ciclos. Investigaciones que están en un proceso de definición de sus problemas, estableciendo los límites y estructurando los recorridos para dar respuestas a las problemáticas que surgen en los campos de la educación y la formación, como son la historia, la filosofía, la política, el lenguaje, dada la especificidad de las Ciencias Sociales, las cuales, entrecruzan un conjunto de disciplinas que permiten dar cuenta de los diferentes objetos de estudio. Es en este territorio en el que nos movemos.

Estas investigaciones, además de trazar una dirección a la vida académica y a la enseñanza en la universidad responde con rigor conceptual, teórico y de método a las preguntas formuladas por los investigadores quienes ya han elegido puntos de vista distintos entre ellos, así como autores y referencias que son producto de un recorrido problemático para poner en cuestión no solo hipótesis, tesis sino la misma convencionalidad tradicional de los saberes oficiales que se reconocen como legítimos en la formación no solo de los profesionales, sino de los mismos investigadores...y así todos sus hilos convergen hacia el extremo más fino -en particular, instantáneo y, sin embargo, absolutamente

1 Convocatoria 015/2019. Redes interinstitucionales. Código SGI 2768. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC y CIEFED.



universal-, hacia el simple acto de escribir. En el momento en que el lenguaje, como habla esparcida, se convierte en objeto de conocimiento, he aquí que reaparece bajo una modalidad estrictamente opuesta: silenciosa, cauta deposición de la palabra sobre la blancura de un papel en el que no puede tener ni sonoridad ni interlocutor, donde no hay otra cosa que decir que no sea ella misma, no hay otra cosa que hacer que centellear en el fulgor de su ser². Esos puntos de vista, giros, vertientes se exponen en el presente libro estructurado bajo la relación entre *filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia*, el cual está organizado en dos tomos. Cada tomo presenta los avances, a la manera de capítulos de investigación, dada la cercanía de las preocupaciones de investigación y los distintos objetos de los que tratan, e independiente de si estas surgen de un pensamiento filosófico particular, o si se dan cuenta de la respuesta apoyados en la historicidad, o en las precisiones que nos brinda la sociología, la lingüística, la literatura o los estudios de cine. Dado que, el espacio común que conecta todas las investigaciones es el campo de la problemático de la academia y de la formación en la universidad determina en el mundo de hoy por la política y por el lenguaje es posible de acuerdo con ello trazar una línea de diferencia que nos permita mostrar distintos problemas sociales, humanos y artísticos en el trasegar de la vida universitaria partiendo de la convergencia investigación y enseñanza. En el tomo I se presentaron los avances de las investigaciones desarrolladas en los campos de la filosofía política, el lenguaje, la historia, el cine, las ciencias de la naturaleza y la educación artística. Investigaciones que se articulan según el hilo conductor que pone en juego las relaciones entre poder, lenguaje y verdad. En el Tomo II los avances de investigación comienzan con el capítulo del autor César Candiotta quien presenta el problema desde el punto de vista de la filosofía sobre la circulación transnacional de las personas, aquí señala, según el punto de vista político, económico, laboral y global, que en una sociedad donde se promueve la circulación libre por el mundo, también se ejerce un control sobre la vida y la población inmigrante. Esta situación produce un desajuste entre la libertad de circulación económica y la libertad de movilidad de las per-

2 Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010, 315.



sonas, a la vez que expone la desigualdad en las migraciones, dado que, unos grupos son privilegiados y libres para circular, mientras que otros grupos son rechazados y excluidos de dicha circulación. El capítulo de José Molina hace una reflexión sobre los doce ensayos presentados en el Informe “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” con el objeto de presentar cuestiones en torno al problema de la reconstrucción de la verdad histórica, dando muestra de la necesidad de contar, en la formación de historiadores, con una mirada sobre la vida política actual. De otro lado, el capítulo de Yerson Carrillo cuestiona la idea de progreso que se instaura a comienzos del siglo XX en Colombia y las medidas de legislación, higienización y educación diferenciada entre el intelectual y el trabajador que se adoptan para alcanzar dicho progreso, lo cual queda explícito en el discurso del médico boyacense Miguel Jiménez López, quien señalaba la necesidad de intervenir las razas que convergían en el país. Leonardo Londoño tiene como campo problemático y de investigación, con su juego de palabra villa-nía, el deporte y la recreación, de donde emana su pregunta por el lugar que estos tienen en la sociedad del rendimiento. Esto teniendo en cuenta que, en el mundo actual, los sujetos se ven obligados a buscar la verdad y a cuidar de sí mismos, incluyendo sus cuerpos; pero, esta vez en función de las exigencias del espectáculo. Luis Verdugo hace un análisis del paro nacional en Colombia siguiendo una perspectiva estética que, igualmente, incluye una perspectiva ética y política sobre los movimientos sociales, especialmente aquel que tiene que ver con el movimiento estudiantil. Seguido de esto, Johanna Bernal presenta los planteamientos con los cuales Judith Butler objeta algunos presupuestos de las teorías feministas para señalar algunos problemas en torno a la constitución de una sexualidad binaria y un cuerpo sexuado en nuestras sociedades contemporáneas. El capítulo de Soledad Montero y Daniel Osorio Tamayo, plantea que situar la formación profesional del maestro en el plano de la reforma política actual en la educación en Colombia, es trabajar con una reforma atravesada por conceptos. La referencia a la que se alude pone en evidencia no solo la necesidad de una nueva reforma educativa en el campo de la formación docente, sino que diseña la estructura de la política actual del Sistema Nacional de Formación Docente, cuando presenta la necesidad de continuidad de formación profesional



universitaria ampliada, según lo sugiere dicha política, a la formación de posgrado y cómo se analizan, además las implicaciones de esta reforma en el campo educativo y del profesor. Por otro lado, Alexandra Cantillo precisa el horizonte de su problematización cuando pone en cuestión la relación que se establece entre la escuela y la lectura con el fin de indicar que esta institución social y la práctica de la lectura, tal y como la conocemos hoy en día, no puede ser entendida de manera atemporal, por el contrario, ambas están sujetas a una trayectoria histórica que es preciso trazar, esto con el fin de mostrar las implicaciones de la política curricular nacional actual sobre la enseñanza del lenguaje, según una perspectiva de la significación. Para cerrar el segundo Tomo, el capítulo de Darwin González da cuenta de la emergencia del campo comunicación/educación a partir del reconocimiento, por un lado, de la producción de conocimientos académicos, y, por otro lado, de prácticas populares, iniciativas comunicativas comunitarias y apuestas de la educación no formal, todas estas cifradas como producto del escenario político-cultural.

El recorrido por los capítulos de investigación de los Tomos I y II de este libro -que son los resultados parciales de investigación de colaboración conjunta, en el Grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*, Categoría A, Minciencias-, nos invita a andar, a viajar, a incursionar por un paisaje matizado de unas variaciones que en conversación, muestra convergencias y divergencias entre sí, así como los entrecruzamientos de análisis, respuestas y posiciones intelectuales dándole forma a un mapa de las ciencias sociales y la educación que conecta modos de pensar, de experimentar, de armar problemas en el ejercicio mismo de investigar.



La gubernamentalidad de las migraciones en la biopolítica neoliberal

César Candiotta – PUCPR/CNPq¹

Introducción²

Uno de los aspectos característicos del mundo contemporáneo es la intensificación de la circulación transnacional de personas y cosas. Desde un punto de vista político, coincide con la caída del Muro de Berlín y la supuesta victoria del capitalismo sobre el comunismo, de la democracia liberal sobre el socialismo. Desde un punto de vista económico, es concomitante con la importancia

-
- 1 Profesor del Postgrado en Filosofía y de la Licencia en Derechos humanos y Políticas Públicas de la Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Investigador del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ha sido Profesor invitado en la Université de Lille, Francia (2018) y Profesor invitado en la Universidad Católica de Moçambique (2018). Editor de la *Revista de Filosofia Aurora*. Especialista en Filosofía política contemporánea, derechos humanos y filosofía francesa contemporánea. Tiene libros, artículos y capítulos de libro publicados en Brasil, Argentina, Chile, España, México, Italia y Francia.
 - 2 Este artículo retoma las ideas principales de la conferencia “Gubernamentalidad, circulación y migración”, que presenté en el IV Coloquio Internacional de investigación y educación: Filosofía, política y lenguaje, auspiciado por el Grupo de Investigación: Filosofía, Educación y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja, realizado en junio de 2019, y constituye una difusión de resultados parciales de dos proyectos de investigación que vengo desarrollando desde hace aproximadamente dos años en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): el primero, de la Llamada Universal 28/2018, Proceso: 422565/2018-0, que lleva como título *As novas fronteiras da biopolítica contemporânea*, y el segundo, de mi condición de Investigador del CNPq, Proceso: 307257/2018-5, que se llama: *Migrantes pobres e indivíduos improditivos: novas formas de governo da vida e gestão dos ilegalismos na biopolítica contemporânea* (2019-2022), todos los dos llevados a cabo en la Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).



de la globalización y el libre mercado sobre la nacionalización de la economía. Incluso antes de los años noventa del siglo pasado, los procesos de producción de capital cambiaron significativamente, de un modelo fordista, serial y rígido, cuya referencia es la fábrica, a un modelo taylorista de la economía flexible cuyo ícono son los bancos y las bolsas de valores. Desde entonces, se imponen la personalización de bienes, el crecimiento del sector de servicios, la flexibilidad de las relaciones laborales y la preponderancia del capital financiero sobre el capital industrial.

Otra práctica frecuente es el desplazamiento de grandes empresas e industrias, de los países ricos a los países pobres o en desarrollo, en búsqueda de mano de obra barata, exención fiscal y flexibilización legal en relación con los controles de polución. De esta manera, las partes que componen un mismo producto pueden ser fabricadas en distintos países, sin que sea montado en ninguno de ellos. Todos esos acontecimientos, asociados a la globalización, son concomitantes, en la esfera del conocimiento tecnológico, al surgimiento de la red mundial de comunicación, la Internet, y la increíble velocidad de circulación de datos e informaciones en tiempo real. Esto posibilita que la acumulación del capital sea más expresiva en empresas desterritorializadas, como las empresas de tecnología del Valle del Silicio, cuyos beneficios son desproporcionados en construcción física que ocupan, y a la mano de obra que emplean, si las compara a una industria de la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, esa movilidad del capital viene acompañada por el establecimiento de nuevas fronteras de circulación de las personas, muchas de ellas rígidas e institucionalizadas. Si de un lado la circulación del capital inmaterial y material es ajena a regímenes políticos, comunistas o capitalistas, de otro la circulación de personas resulta cada vez más sometida a dispositivos de seguridad, especialmente en razón del terrorismo, del tráfico de personas y del crecimiento masivo de las migraciones forzadas.

Si en los países protagonistas de la globalización ha habido la extensión de la circulación de los servicios y del consumo, como en el interior del espacio Schengen, que involucra países europeos como Francia, España, Italia, entre otros, lo cierto es que



las nuevas «zonas» de fronteras que enmarcan a este espacio, se han convertido mucho menos en fronteras de soberanía política, deviniendo más bien en zonas de seguridad máxima administradas por empresas privadas. Si antes de los desplazamientos de las industrias a los países pobres, los extranjeros eran asimilados como mano de obra en las matrices de los países ricos, desde el momento en que esta mano de obra es reubicada hacia sus filiales en los países con poca infraestructura y mano de obra precarizada, los migrantes que antaño eran bienvenidos, dejan de serlo bajo la alegación de que no se “integran” a los valores de la democracia y sobrecargan el sistema de seguridad social.

¿Cómo entender esa relación paradójica de la circulación de personas y cosas desde los nuevos movimientos migratorios de poblaciones en busca de supervivencia, de los países pobres hacia los países ricos? ¿Cuáles son las discontinuidades que movilizan el acontecimiento contemporáneo de la migración y de la objetivación del migrante como la nueva población de la biopolítica? Sostengo que los análisis realizados por Foucault en el curso de su investigación, especialmente en los años setenta, así como otras apropiaciones efectuadas, inspiradas en sus trabajos, son ilustrativas en dar cuenta de los límites de la política contemporánea ante el control y la regulación gubernamental y biopolítica del desplazamiento de poblaciones en búsqueda de supervivencia económica y social.

Foucault, gubernamentalidad y migración

En el curso que Foucault imparte el año 1978, en el Colegio de Francia, *Seguridad, territorio, población*, intenta circunscribir los diversos sentidos del neologismo *gubernamentalidad*. De entre ellos, dos sobresalen: el sentido moral, centralizado en los procesos de subjetivación, tanto el de la conducción de un individuo como el de la relación entre individuos; y otro, que es su sentido material. En un “amplio acercamiento semántico”, este último se refiere “al desplazamiento en el espacio, al movimiento que se refiere a la subsistencia material, a la alimentación...” de una población determinada³.

3 Michel Foucault. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Ed. François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Sennellart. (Paris: Gallimard; EHESS);



El sentido moral de la gubernamentalidad ha sido muy desarrollado por Foucault en los años ochenta en sus análisis sobre las técnicas de sí en el cristianismo y en la filosofía grecorromana. En cuanto al sentido material de la gubernamentalidad, lo encontramos de manera más discreta en los cursos a fines de los años setenta, pero en ninguno de ellos la población de las migraciones masivas que se desplazan en búsqueda de subsistencia material es problematizada, aunque se haya manifestado sobre los *boat people* y los refugiados del sudeste asiático en los años ochenta de manera muy rápida⁴. Lo cierto es que, en aquél entonces, la percepción y la producción de la población migrante extranjera no era un acontecimiento tan problemático, un objeto conceptual a ser diagnosticado por el análisis gubernamental. Sin embargo, las pistas de trabajo dejadas por Foucault sobre el sentido material de la gubernamentalidad y su relación con la asignación biopolítica de la población nos permiten hacer un diagnóstico político del presente, sobre la capacidad de apertura y cierre de una comunidad política.

El análisis de la biopolítica en 1976 ha mostrado que la población surge en la Modernidad como un objeto conceptual marcado por su determinación biológica, efecto del dispositivo de la sexualidad (libro *La Voluntad de saber*) o del racismo estatal (curso *Defender la sociedad*). Ya en 1978 ella es objetivada conceptualmente por su relación con la gubernamentalidad, es decir, por la regulación de su desplazamiento y comportamiento colectivo en un medio vital abierto. En contraste, algo que no es tan evidenciado en 1976 es la asociación entre población y circulación, población y conducción de conductas en un medio vital. Esto se explica por la relación que hace Foucault entre tecnologías de poder y formas de saber. En 1976, las técnicas de regulación (que aún no eran llamadas de dispositivos de seguridad) se asocian principalmente a la forma de saber de la biología del siglo XIX, sobre todo en su versión darwiniana. Foucault dice que la biopolítica y la población surgen en el umbral de la Modernidad biológica. En cambio, los

Seuil, 2004a), 126.

4 Cf. Michel Foucault. "Le problème des réfugiés est le présage de la grande migration du XXIème siècle.", in: *Dits et écrits II. 1976-1988*. Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. (Paris: Quarto/Gallimard, 2001).



dispositivos de seguridad en 1978, que constituyen la principal técnica de poder gubernamental, se les relaciona con los distintos saberes de la circulación de las poblaciones, como la demografía, la estadística y, principalmente, la economía política. Desde esta última perspectiva es que resulta interesante hacer el diagnóstico de la regulación de la población migrante y entender la paradoja en torno a su circulación en el presente.

Por lo tanto, una manera de acercarse a esa regulación es hacerlo desde la biología o, desde una suerte de racismo de matiz biológico, como podemos leer en los trabajos de Didier Fassin⁵. Todavía, considero que otra perspectiva de análisis de esa regulación es acotarla desde la asociación entre dispositivos de seguridad y economía política. Esta última trabaja la idea de “circulación” que, siguiendo un punto de vista gubernamental, puede referirse a personas y cosas. En los dispositivos de seguridad, hallamos la idea de regulación de una población que se desplaza en un medio abierto. Aunque Foucault no haya problematizado la población de los migrantes de supervivencia, es posible entender la paradoja que involucra la circulación de las cosas y la circulación de las personas desde la gubernamentalidad biopolítica, es decir, desde la relación entre dispositivos de seguridad y el saber de la economía política.

La circulación de personas y cosas

Foucault ya había estudiado la circulación de la producción material en el ámbito de la arqueología del saber, en el libro de 1966, *Las palabras y las cosas*. En aquél entonces, él muestra cómo la discontinuidad de la relación entre palabras y cosas entre uno y otro espacio del saber genera implicaciones en la desaparición de objetos conceptuales y en el nacimiento de otros objetos del saber. Cada *episteme*, cada espacio arqueológico tiene una gramá-

5 Por ejemplo, Didier Fassin. *Humanitarian Reason: A Moral History of the Present* (Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2012). Desarrollé esa lectura en otro trabajo, que lleva el título “Biopolítica e migrações”, In: Cesar Candiotto; Atílio Butturi; Pedro de Souza; Sandra Caponi. (Eds.). *Foucault & as práticas de liberdade I: o vivo & seus limites* (Campinas, SP: Pontes, 2019, v. I), 65-82.



tica correspondiente, de manera que lo que puede ser pensable y aprehensible en un espacio del saber ya no lo es en otro.

En el dominio de las cosas que poseen valor económico, en la Edad clásica ellas son objetivadas desde el *a priori* histórico del análisis de las riquezas y tienen como referencia a la *episteme* de la Representación. En efecto, la Representación regula y deviene aprehensible el valor de cada mercancía y determina con una cierta justicia la acción económica, concentrada en el intercambio entre las cosas. Empero, en la Modernidad, la relación entre las cosas ya no es la misma. No es el intercambio y la representación que determinan su valor, sino el trabajo, la producción y su circulación desde el *a priori* histórico de la economía política y la *episteme* de la Historia. Desde un punto de vista arqueológico, es la circulación de las cosas producidas por el trabajo que permite el nacimiento del hombre moderno como *homo oeconomicus*, el hombre del trabajo y de la producción. Y es la economía política quien hace posible a ese hombre mirarse como un ser finito, marcado por el sufrimiento del trabajo y por la escasez de las cosas. De esa manera, él necesita producir siempre más en su lucha contra esa escasez y en el intento de superar su condición finita.

En 1978, Foucault subraya la relación entre población, dispositivos de seguridad y economía política desde el concepto de gubernamentalidad. En efecto, ese concepto vislumbra distintas tácticas y cálculos del poder que involucran distintas instituciones, procedimientos y análisis que tienen como blanco más evidente la población, como forma mayor de saber la economía política y como tecnología de poder los dispositivos de seguridad.

De hecho, ya en el marco del siglo XVI el poder político gubernamental sufre una discontinuidad importante. Foucault subraya que, si en el modelo de la soberanía política defendido por Maquiavelo la preocupación primera es el mantenimiento de la seguridad del territorio, y, en segundo plano, el conjunto de la población como blanco del gobierno, ya para un pensador menos conocido, como Guillaume La Perrière, autor de *Le miroir politique*



el gobierno se caracteriza por la “correcta disposición de las cosas, de las que nos encargamos para conducir las al fin conveniente”⁶.

En esa cita, Foucault entiende que, por “cosas”, se asigna la complejidad de “hombres y cosas”. La gubernamentalidad se preocupa con los hombres en sus relaciones con las riquezas, con los recursos y las subsistencias, con las costumbres, hábitos, maneras de hacer y de pensar. Son objetos de gobierno los hombres en sus relaciones con los accidentes e infelicidades, el hambre, las epidemias, la muerte. Por tanto, la economía política moderna es indisoluble de la creación de un dispositivo de seguridad que se dedican al gobierno de los hombres o de una población en su relación con las cosas.

En este sentido, creo que la relectura de la fisiocracia del siglo XVIII posibilita a Foucault ubicar en la raíz de la economía política moderna una forma de gobernar a los hombres capaz de explicar la paradoja a lo que aludíamos al principio, entre la libertad de circulación de las cosas y los dispositivos de regulación de los hombres. Esa paradoja va a permear la gubernamentalidad económica liberal del siglo XVIII. Es decir, al mismo tiempo que predomina en el año 1760 en Francia una política económica de autorregulación de los precios de los granos a partir de su libre circulación, también surgen los dispositivos de seguridad y control de la población. En respuesta al peligro del hambre, del abastecimiento y de los miasmas que acometían las ciudades en este momento, se instaura un control rígido de la circulación de las personas que venían del campo hacia la ciudad, principalmente de los mendigos y vagabundos.

Como subraya Foucault: “Se trataba de organizar la circulación, eliminar lo que era peligroso, hacer la separación entre la buena y la mala circulación, maximizar la buena circulación, disminuyendo la mala”⁷. En el caso de los fisiócratas, ellos no se limitan al gobierno *de* las circulaciones de las cosas, sino también del “gobierno de la población *por* las circulaciones”⁸. Para que los

6 Foucault, *Sécurité, territoire, population*, 99.

7 Foucault, *Sécurité, territoire, population*, 20.

8 Laurent Jeanpierre. “Capitalisme et gouvernement des circulations”. En: Christian Laval; Luca Paltrinieri; Ferhat Taylan (Eds.). *Marx & Foucault. Lectures, usages, confrontations* (Paris:



precios se autorregulen por la libre circulación, es necesario introducir, para las poblaciones, dispositivos de regulación y seguridad.

La paradoja del gobierno de la circulación entre personas y cosas, o, de las personas en sus relaciones con las cosas, es muy pertinente para la comprensión del gobierno de la población de los migrantes de supervivencia en la época contemporánea. Es decir que no se puede analizar los fenómenos de desigualdad de las migraciones, sin llevar en cuenta la relación entre dispositivos de seguridad y economía política. Sostengo que esta relación se reconfigura en los siglos XX y XXI a través de la liberalización del flujo de capital mediante el control de ciertas poblaciones de parte de los dispositivos de seguridad. Una cosa no contradice a la otra: el conocimiento que proclama la liberalización de la economía no es efectivo sin la regulación diferencial del movimiento de las migraciones, entre buenas y malas. El desajuste entre la libertad de circulación económica y la libertad de movilidad de las personas, así como la desigualdad entre la amplia circulación de algunas poblaciones a expensas de restringir severamente el flujo de otras, son los efectos más notables de una racionalidad gubernamental biopolítica.

Cuando Foucault interpreta La Perrière, al decir que la gubernamentalidad designa a los hombres en sus relaciones con las cosas y, de entre ellas, la circulación de los bienes materiales, ahí puede establecerse un punto de encuentro entre la paradoja de la selectividad de la circulación de las poblaciones y el flujo de la producción y transformación del capital. Lo que intento demostrar en adelante es el efecto de subjetivación que involucra la relación entre hombres y cosas, entre los trabajadores y el capital en el seno de la gubernamentalidad neoliberal y cómo esta relación impacta en la manera como se gobierna a los migrantes de supervivencia en la actualidad.

La Découverte, 2015), 216.



Trabajo, vida y capital humano

En el curso de 1979, *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault presenta la relación entre economía política y dispositivos de seguridad desde las discontinuidades genealógicas entre la manera de gobernar del liberalismo clásico y el *modus operandi* de los neoliberalismos contemporáneos. Cuando la discontinuidad es solamente arqueológica entre palabras y cosas, la valoración del intercambio clásico es contrapuesta a la producción por el trabajo. Es esa discontinuidad que enmarca el nacimiento de la economía política.

En cambio, cuando es el caso de una discontinuidad arqueogenealógica gubernamental entre personas y cosas, se hace el contraste entre el trabajo productivo en la modernidad y la competencia en la era contemporánea. Es decir, si el trabajo en la modernidad se asocia a la producción y al hombre que la produce, ya el trabajo en la era contemporánea se presenta desde la lógica del capital y del *homo oeconomicus* y su asignación como capital humano. En ese momento, voy a detenerme solamente en la manera como el trabajo es pensado desde el capital y la lógica de la competencia y cómo esa lógica impacta el gobierno de la circulación de las poblaciones migrantes en el mundo actual.

A fines de deslindar mi objeto de investigación, analizaré solo unos pocos pasajes del curso de 1979 sobre el anarco-liberalismo estadounidense, especialmente la lectura que hace Foucault del capital humano en los trabajos de Gary Becker⁹. En la opinión de G. Becker, uno de los representantes del anarco-liberalismo americano estudiados por Foucault en 1979, el trabajo puede entenderse desde su función concreta, de lo que se pretende con su resultado, es decir: la inversión en un capital a ser continuamente perfeccionado ante las transformaciones de la propia dinámica del flujo material e inmaterial de la riqueza en el mundo contemporáneo. En cuanto al trabajador, él debe desarrollar una movilidad continua en vista de su adaptación a los nuevos imperativos de la lógica de la competencia que confor-

9 Por ejemplo, Gary Becker, « Crime and punishment: an economic approach », *Journal of Political Economic* 73, n.º. 2, (march-april 1968), 196-217.



man no sólo su vida económica, sino también el conjunto de su existencia. Él es un productor de capital; y, aún más, “productor *porque* capital”¹⁰. Además de ser considerado por la extracción de la fuerza de trabajo, se convierte en un sujeto económico activo. El *homo oeconomicus* es el sujeto productivo a la vez, sujeto productor y sujeto-capital.

Quien renuncia a la constante movilidad en busca de innovación de su capital humano y adaptación a la lógica de modificación de las variables del medio del mercado competitivo es amenazado por la marginación económica y social. En esta nueva lógica, la oposición entre trabajo y capital se disuelve, ya que el trabajo deja de ser aprehendido desde sus resistencias a la acumulación del capital, además de prescindir de la esencia de aquel que trabaja. El trabajador es impulsado a pensar en sí mismo no como potencia y fuerza de trabajo, sino por las elecciones que él debe priorizar en los resultados de su labor. Se trata de preguntar cómo invertir en sí mismo en el trabajo que realiza, y, finalmente, como ser el responsable principal de esas elecciones, en el sentido de constituirse en un emprendedor de sí mismo¹¹.

Esta delimitación está íntimamente relacionada con la idea de que el trabajo productivo en la configuración neoliberal es una forma de capital cuyas condiciones de protección y acumulación no son de la responsabilidad del Estado y de las instituciones, siendo delegada únicamente a los individuos. La función del Estado es solamente llamar la atención sobre la “responsabilidad” de los individuos respecto a la calidad de sus elecciones. De distribuidor de la protección social (en este caso, del trabajo), el Estado se convierte en un agente moralizante.

El trabajo deja de ser percibido también como fuerza abstracta cuya extracción y alienación es condición para la plusvalía. Es

10 Judith Revel. “Ne pas faire vivre et laisser mourir”, *Esprit* 446 (juil./août. 2018). Disponible en el sitio: <https://esprit.presse.fr/article/judith-revel/ne-pas-faire-vivre-et-laisser-mourir-41602>.

11 Sobre los aspectos puntuales de la teoría del capital humano a partir de la lectura que hace Foucault de Gary Becker, véase mi artículo: Cesar Candiotti, “Le néolibéralisme américain et l’ambiguïté de l’homo oeconomicus chez Michel Foucault”, *Cahiers critiques de Philosophie*, v. 18 (juillet-août 2017), 93-108.



igual irreductible a la mera mercancía intercambiable a partir de un sistema de equivalencias. El trabajo se disuelve dentro de la lógica del capital, de modo que su función es la de generar un capital humano que, una vez adquirido, no podrá venderse¹². Como entiende Wendy Brown: “cuando todo es capital, la fuerza laboral desaparece como categoría, de igual modo que desaparece su forma colectiva, la clase, y, al desaparecer, se lleva consigo la base analítica para la alienación, la explotación y la asociación entre trabajadores”¹³.

Esto impone la reprensión de todas las actividades que no concurren para el aumento de esa inversión, como la de “perder tiempo” con entretenimiento y otras formas de ociosidad; o la reconfiguración de estas actividades en la lógica de la autoinversión, como la selectividad de amistades “productivas” y promisorias, la elección de socios afectivos). Por lo tanto, tiempo del trabajo y tiempo de la vida, espacio de trabajo y espacio de ocio tienen una relación indisoluble. El capital humano productivo, enfatizado por Foucault, ha sido reconfigurado muy rápidamente por el capital humano financiero, lo que ha resultado, según Wendy Brown, en un proceso de “economización” de la vida¹⁴.

El trabajo que se presenta desde la lógica del capital opera a partir de una normatividad irrenunciable: el de la movilidad constante del individuo hacia el continuo perfeccionamiento, mejoramiento y adaptación de sus facultades cognitivas, físicas y emocionales. Es necesario siempre conocer más, mantenerse sano y emocionalmente controlado para producir más. Se trata de la producción de un sujeto de la *performance*, por el que su verdad y su ser se constituyen en su éxito en el contexto de un poder administrativo¹⁵.

12 “La característica distintiva del capital humano es la de que es él parte del hombre. Es humano porque se encuentra configurado en el hombre, y es capital porque es una fuente de satisfacciones futuras, o de futuros rendimientos, o ambas cosas. Cuando los hombres son personas libres, el capital humano no es un activo negociable en el sentido de que pueda venderse. Puede, sin duda, ser adquirido, no como elemento de activo, que se adquiere en el mercado, sino por intermedio de una inversión en el propio individuo. “[Theodore Schultz. *O capital humano* (Rio de Janeiro, Zahar, 1973)], 53.

13 Wendy Brown. *El Pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Traducción de Víctor Altamirano (Barcelona: Malpaso, 2016, Edición E-book), 77.

14 Sobre este aspecto, ver Brown, *El Pueblo sin atributos*, 57ss.

15 Cf. Pierre Dardot; Christian Laval. *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale* (París, La Découverte, 2010), 442.



Significa pensar el trabajo desde los esquemas de la empleabilidad, la creatividad y la innovación. Esta movilidad perpetua en la que el sujeto se encuentra ante el mundo del trabajo es fabricante de una suerte especial de sufrimiento, que es el miedo de ser eliminado del mundo de la producción, de fracasar, de no establecer las elecciones adecuadas.

Capital humano y migración

La gubernamentalidad neoliberal, al menos desde la mirada de Foucault sobre los trabajos de Gary Becker, instaaura una relación entre hombres y cosas, entre trabajadores y circulación del capital en que la propia relación desaparece. De hecho, cuando las poblaciones de trabajadores se subjetivan en tanto que capital humano, se les gobierna desde la lógica de la circulación de las cosas, siendo ellos mismos una forma de circulación del capital. De la misma manera, los desplazamientos de las poblaciones son actualmente pensados, no desde la perspectiva de la búsqueda de trabajo y de la satisfacción de la necesidad de supervivencia, sino desde la lógica de la producción y circulación del capital. En la misma lógica, las migraciones de supervivencia de los países pobres a los países ricos son envueltos de una objetivación casi siempre negativa.

Pero esta objetivación negativa es paradójica. Al mismo tiempo en que la lógica del capital humano valora a las personas que invierten en su movilidad, en el sentido de no conformarse al lugar donde se encuentran (tanto el lugar donde viven, como el lugar que ocupan en las relaciones de producción y reproducción del capital), ella también regula esta movilidad, separando entre la buena y la mala. Además, al igual que esta lógica valora a las personas que asumen mayores riesgos en su autoinversión, descarta a quienes arriesgan todo, incluida su propia vida, en busca de supervivencia. Siendo aún más específico, la exigencia de continua movilidad y circulación del trabajador en la lógica del capital humano será la grilla de inteligibilidad para aquella que puede ser considerada la movilidad más arriesgada, que es la migración.



En *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault hace una relación muy clara entre capital humano y migración.

Entre los elementos constitutivos del capital humano, también es necesario contar la movilidad, es decir, la capacidad de un individuo para desplazarse, especialmente la migración. [...] La migración es una inversión, el migrante es un inversor. Él es un emprendedor de sí mismo que hace un cierto número de gastos de inversión para obtener una cierta mejora. La movilidad de una población y la capacidad que tiene de hacer elecciones de movilidad que son opciones de inversión para obtener una mejora en los salarios, todo ello permite reintroducir esos fenómenos, no como puros y simples efectos de mecanismos económicos que desbordan a los individuos y que de alguna manera, los conectaban a una inmensa máquina de la cual ellos no serían señores; Esto permite analizar todos estos comportamientos en términos de empresa individual, de empresa de sí mismo con inversiones y rentas¹⁶.

La cita muestra que la migración es un factor importante para la agregación de capital humano. En ese caso, el migrante es considerado un inversor de sí mismo, alguien capaz de generar más ingresos a partir de su movilidad arriesgada. Lo que no encontramos en las clases de Foucault es que, en el caso del gran número de los flujos migratorios de supervivencia, la ecuación entre “elección de movilidad” y “elección de inversión” es reservada a poblaciones que agregan capital humano y dinamizan el flujo de la riqueza en los países más ricos. Pero el residuo no insignificante de aquellos que migran involuntariamente a causa de guerras civiles y del hambre, son descartados de esa lógica. Es precisamente la regulación de esta “mala circulación” de migrantes de supervivencia lo que contribuye al dinamismo de la expansión de la “buena circulación” del flujo de capital y su asociación con la subjetivación del individuo como capital humano.

16 Michel Foucault. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Édition établie par François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart (Paris: Gallimard/Seuil, Coll. “Hautes études”, 2004b), 236-7.



Además, resulta algo extraña la declaración de Foucault en el texto, *La philosophie analytique de la politique*, de que el gran problema del siglo XX, al menos en Europa, no es el de las luchas contra la explotación económica y el empobrecimiento de las personas, sino “el exceso de poder demostrado por el fascismo y el nazismo”¹⁷. Descuidar la miseria que el colonialismo europeo en el siglo XX ayudó a producir en los países africanos y latinoamericanos a través de la explotación económica debilita la tesis del “exceso de poder” como el gran problema “de Europa”. Si la actitud crítica puede ejercerse legítimamente como un intento de limitar el exceso de poder político, también puede considerarse como el ejercicio de la circunscripción del abuso del poder económico no solo de los gobernantes desde donde parten los migrantes, sino también de aquellos que colonizaron estos países durante décadas y que, de alguna manera, aun colaboran para mantener su pobreza extrema. ¿No sería el exceso de poder colonial y neocolonial uno de los productores de explotación económica y, por extensión, de la migración de supervivencia que actualmente resuena como un efecto inverso?

Si se considera desde el Sur del mundo y específicamente desde la perspectiva de los migrantes de supervivencia, el exceso de poder político heredado del nazismo y el fascismo se despliega en el ejercicio de la explotación política y económica colonial y neocolonial. La explotación económica *ad extra* es una de las condiciones indispensables para afirmar la superación del problema del hambre y la explotación económica *ad intra* de muchos países ricos del Norte. El desplazamiento de las industrias europeas y norteamericanas a países de alta explotación económica e indulgencia a la polución ambiental es lo que permite el retorno de la alta rentabilidad a sus sedes. Por otro lado, la restricción extrema de los permisos de residencia y empleabilidad a los migrantes alivia la presión sobre los altos salarios y la calidad de vida en los países ricos.

Es igualmente sorprendente que el neoliberalismo, en sus diferentes versiones, nunca sea problematizado por Foucault en sus

17 Michel Foucault. “La philosophie analytique de la politique”, In: _____. *Dits et écrits II. 1976-1988* (Paris: Quarto/Gallimard: 2001, vol. II), 536.



externalidades, es decir, en sus efectos negativos, dado el efecto positivo de la acumulación del flujo de capital. A lo sumo, él entiende que en su versión radical comportamental el individuo es eminentemente gobernable, pero no señala hasta qué punto sus dispositivos de seguridad también son productores de “pobreza y miseria”. Si, por un lado, Foucault estudia a la pobreza y la miseria, por el otro, siempre están asociados con el problema de la normalización moral, como en *Historia de la locura*, donde se destaca la percepción moralizadora de la pobreza en la Edad Clásica, pero sin que se considere el efecto de la desigualdad social producida por la explotación económica concomitante con el advenimiento económico y político de la burguesía del siglo XVIII. Ahora, si los migrantes de supervivencia de hoy pueden considerarse como los pobres de la Edad Clásica, sin embargo, es insuficiente que su objetivación se limite a su percepción moral.

Desde la perspectiva de las migraciones de supervivencia, el gran problema, desde fines del siglo XX, pero también del siglo XXI, es, a la vez, el exceso de poder político y explotación económica, enmascarados por una objetivación moralizante. Por lo tanto, si bien los migrantes de supervivencia son concebidos moralmente como vagabundos y potencialmente terroristas, también son útiles política y económicamente. Utilidad política, pues el establecimiento de nuevas fronteras sociales y antropológicas refuerza en los países hacia donde llegan los migrantes el retorno de las identidades colectivas destinadas a reafirmar una soberanía ya erosionada, pero reconfigurada por los nuevos nacionalismos, dentro de los cuales los migrantes son producidos como una amenaza permanente para el *vivre ensemble*. Utilidad económica, ya que refina y perpetúa los mecanismos de explotación al hacer que los cuerpos de los migrantes sean económicamente útiles, siempre que no reduzcan los salarios y no disminuyan la rentabilidad de los patrones que disfrutan del trabajo informal y mal pagado. En relación con los migrantes de supervivencia, la racionalidad del capital humano opera en la forma de una adhesión suave y subjetiva a este doble uso político y económico. Siendo eminentemente una lógica productora de desigualdad, trata de convencer que toda migración es homogénea, que todos los migrantes son fallidos y peligrosos. Esta homogeneización de la lógica neoliberal del capital humano enmascara la división, que Foucault ya



observa en 1978 en la fisiocracia clásica, entre la buena y la mala circulación.

Como afirma J. Revel a ese respecto, “desde un punto de vista cínico, habría que reconocer que los migrantes [pobres, añado] son inversores como los demás - incluso más que los demás, si consideramos la radicalidad del riesgo de su propia auto-inversión”¹⁸. El gran flujo de la migración actual, sin embargo, no dispone de esa posibilidad de elección. Además, él se presenta como amenaza a la dinámica involucrada en el propio concepto de capital humano. Ante la disponibilidad finita de los recursos, aquel que no logra hacer de la “migración” una inversión en capital humano o no la realizó en el momento oportuno es moralmente imputable por su fracaso y exclusión.

De este modo, se considera que los migrantes en busca de supervivencia no han sabido dónde invertir, dónde vivir, con quién casarse, con quién establecer amistades, cuándo migrar o perfeccionarse. Se les responsabiliza por su condición porque no supieron adherirse en el momento correcto y adecuadamente a la única alternativa que se impone en nuestra época por los neoliberales, que es la de la economización de la vida. En definitiva, no hay por qué acoger a estos migrantes en el interior de la dinámica de la producción y reproducción de capital humano.¹⁹ Ellos son los únicos culpables de su situación de pobreza y miseria y, por ello, son los indeseables del mundo.

Consideraciones finales

Podemos pensar que las nuevas olas de racismo en relación con los migrantes pobres y miserables no son imputables solamente a su origen étnico. Este racismo, que es en gran medida estatal, hace parte de la construcción a la vez real y simbólica de la barrera

18 Revel, “Ne pas faire vivre et laisser mourir”, s/p.

19 “La responsabilización, por su parte, en especial como política social, es la asignación del peso moral a la entidad que se encuentra al final de la cadena. La responsabilización asigna al trabajador, al estudiante, al consumidor o al indigente la tarea de discernir o tomar las estrategias correctas de autoinversión y espíritu emprendedor para prosperar y sobrevivir; en este sentido, se trata de una manifestación de la capitalización humana.” Brown, *El pueblo sin atributos*, 220.



neoliberal que separa, por un lado, el capital humano productivo, creativo e innovador; y, por otro, el trabajador repetitivo, descalificado, superado, precarizado. Por lo tanto, el aumento cualitativo y cuantitativo en el capital humano es la nueva versión del *hacer-vivir* reconfigurado por su reverso que es *dejar-vivir y dejar que se mueran* a las poblaciones consideradas improductivas y que no invierten en sí mismas.

Ante la norma basada en el flujo ininterrumpido de capital (humano), uno de los grandes retos de nuestro tiempo es saber cómo podemos frenarlo, aunque somos conscientes de que es prácticamente imposible evitarlo. Una de las formas puede ser convertir la mirada de uno, es decir, cambiar la actitud de ver al migrante, especialmente de las llamadas zonas improductivas o campos de detención, como el que amenaza mi trabajo y mi vida. Crear condiciones políticas e institucionales para hacer visible este otro, hacer que sus demandas de reconocimiento sean evidentes a través de la investigación académica y la lucha política es una forma de diagnosticar los límites del flujo “natural” de capital, que, de hecho, demuestra ser un importante productor de nuevas sujeciones.

De todos modos, no ignoro el hecho de que los migrantes de supervivencia no son bienvenidos o incluso están prohibidos en las fronteras debido a su forma de vida y costumbres, pero enfatizo que la objetivación moral negativa que se les dirige actualmente tiene como parámetro una lógica que los hace los únicos responsables de su incapacidad para aumentar la cantidad y calidad de su capital humano, liberando así a los Estados que deberían recibirlos. Lo que inicialmente parecía presentarse como una paradoja es perfectamente compatible con la lógica neoliberal por la cual el aumento en el flujo de capital, que absorbe no solo el trabajo, sino también la existencia completa de los individuos tiene como contrapunto los dispositivos de seguridad restrictivos aplicados a quienes no supieron invertir en sí mismos. Sería ininteligible valorar la buena circulación de personas sin crear una zona de regulación restrictiva para su mala circulación. Y sería, además, ingenuo pensar que esta gestión diferencial de la circulación de personas se lleva a cabo disociada de la circulación de las cosas o, si se quiere, del flujo de capital. Resulta que, si quere-



mos enfatizar las luchas en torno a una política migratoria, uno de los flancos de estas luchas es la disección de la racionalidad biopolítica neoliberal que produce la capitalización del trabajo y la economización de la vida.

Referencias

Becker, Gary. "Crime and punishment: an economic approach", *Journal of Political Economic* 73, (march-april 1968).

Brown, Wendy. *El Pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Traducción de Víctor Altamirano. Barcelona, Malpaso: Edición E-book, 2016.

Candiotto, Cesar. "Le néolibéralisme américain et l'ambiguïté de l'homme oeconomicus chez Michel Foucault", *Cahiers critiques de Philosophie*, v. 18 (juillet-août 2017).

Candiotto, Cesar. "Biopolítica e migrações", En *Foucault & as práticas de liberdade I: o vivo & seus limites*. Ed. Cesar Candiotto; Atilio Butturi; Pedro de Souza; Sandra Caponi. Campinas, SP: Pontes, 2019, v. I.

Dardot, Pierre.; Laval, Christian. *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. Paris. La Découverte, 2010.

Foucault, Michel. "La philosophie analytique de la politique". En *Dits et écrits II. 1976-1988*, 534-551. Paris: Quarto/Gallimard, 2001.

Foucault, Michel. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Ed. François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Sennellart. Paris: Gallimard; EHESS; Seuil, 2004a.

Foucault, Michel. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Ed. François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: Gallimard/Seuil, Coll. "Hautes études", 2004b.



Jeanpierre, Laurent. "Capitalisme et gouvernement des circulations". En *Marx & Foucault. Lectures, usages, confrontations*, 213-227. Ed. Laval, Christian; Paltrinieri, Luca; Taylan, Ferhat. Paris: La Découverte, 2015.

Revel, Judith. "Ne pas faire vivre et laisser mourir", *Revue Esprit* 446 (juil./août. 2018): s/p., <https://esprit.presse.fr/article/judith-revel/ne-pas-faire-vivre-et-laisser-mourir-41602>.

Schultz, Theodore. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Origen, persistencia e impacto: tres conceptos para la administración del pasado histórico en Colombia. Análisis conceptual de los ensayos de la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, La Habana 2015¹

José Molina²

Introducción

El siguiente trabajo es un resultado parcial de investigación, orientado a la problematización teórica y metodológica, propia de la construcción de un objeto de estudio. Si bien la investigación en la cual tuvo y tiene sentido técnico, no se focaliza en el problema de la verdad histórica, sí está relacionada con el contexto de reflexión sobre el conflicto armado en Colombia. Más aún, el modo de pensar el conflicto, para comprender sus lógicas, así como sus implicaciones políticas y culturales, se considera una señal de reorganización del campo de la cultura política colombiana. Al menos desde la perspectiva teórica, las indicaciones sobre la verdad deberían hacernos mirar a lo que estaría en juego en una operación de tal magnitud.

-
- 1 Este trabajo fue elaborado en el marco del Proyecto de Investigación *Informe sobre violaciones a los Derechos Humanos y movimiento estudiantil en el marco del conflicto armado colombiano*, Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios - Agencia SAID Noruega, 2018 - 2019.
 - 2 Historiador, Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador y docente Universidad Autónoma de Colombia. Investigador Junior Colciencias, integrante del Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía. Categoría A - Minciencias.





Cualquier ejercicio actual, sistemático y reflexivo sobre fenómenos institucionales y políticos, ha sido impactado por los Acuerdos de Paz. El fin del conflicto armado fue presentado como un avance en la historia política; se han nombrado tiempos históricos a partir de su superación. Los textos que se plantean socializar una verdad sobre este hecho crucial deben ser valorados en su importancia y en su condición de ejercicios intelectuales. Lo primero es parte de la posición y experiencia política de la sociedad civil, sería demagogia declararlo en un texto, pero lo segundo, su condición de ejercicio intelectual, sí puede ser objeto de estudio.

Este capítulo expone los resultados de un análisis conceptual de los doce ensayos presentados en el Informe “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia”, en el marco de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). El análisis excluyó las relatorías porque se consideró que eran un tipo de texto, un mecanismo y una operación discursiva y política singular, que bien exigiría un tratamiento acorde. Al mismo tiempo, las relatorías presentan síntesis, interpretaciones y un segundo orden de delimitación de las comprensiones posibles. En el orden del discurso, las relatorías son una institución en sí mismas.

En cambio, los ensayos son textos que pueden ser comprendidos como resultados de una práctica discursiva, por lo tanto, ajustados a reglamentaciones, a modalidades de expresión y, sobre todo, a exigencias de efectos. Se solicitaron, se les exigió y se escribieron en el marco de un programa de actividades, de una agenda. Así son analizados en este trabajo, donde se combina una problematización sociológica con algunos criterios de análisis de la historia conceptual. Pese a la vastedad de esos dos nombres, se espera que los autores citados y las referencias teóricas y metodológicas, señalicen las orientaciones del ejercicio realizado.

No obstante, estos dos enfoques no son arbitrarios, por el contrario, representan una modalidad de observación, en tanto el pensamiento de “lo histórico” se encuentra ocupado, por la propia identidad de los ensayos y de la institución que los solicitó. Se asume, entonces, que la validez reflexiva de un análisis se basa en la explicación del objeto y del punto de vista desde donde se elabora, por eso, la apelación a lo histórico, requeriría de un tra-



tamiento inmenso de cuerpos bibliográficos y archivísticos, junto con las derivas teóricas necesarias para exponer la utilización de la historiografía por “lo histórico” de una comisión, para explicar lo histórico de los textos. La teoría sociológica y los axiomas y teoremas de la historia conceptual, permiten indicar la ubicación y las filiaciones teóricas, con más claridad que la fenomenología inscrita en cualquier definición del hecho histórico.

Los resultados de este trabajo de análisis, son presentados en cuatro apartados: la problematización, las condiciones de reflexión, el análisis conceptual y las conclusiones. Se espera que esta agrupación de contenidos, aporte a clarificar los momentos del análisis realizado. Esta organización espera mantener un espíritu de composición, antes que de operación. En cada uno de los apartados se explican los elementos propios de la lectura, puesto que ese fue el principal ejercicio: leer los ensayos como documentos, identificar en su práctica textual las condiciones de su producción y de su razonamiento.

1. *Ensayos y marco de pensamiento sobre lo histórico*

Uno de los momentos del diseño y de la construcción del Acuerdo de Paz, en Colombia, fue la instauración de la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, su origen fue la Mesa de Diálogos de La Habana y avanzó según la ruta establecida en la agenda pactada por el Gobierno de Colombia y los representantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Su misión fue “producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población”³. Para la elaboración del informe mencionado fueron convocados doce “expertos” y dos “relatores”; sus resultados serían utilizados, por una parte, para “la comprensión de la complejidad” y el “esclarecimiento de la verdad”, por otra parte, para comprender “las responsabilidades de quienes hayan

3 Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del Conflicto Armado en Colombia* (La Habana, 2015), 2.



participado o tenido incidencia en el mismo”, y para discutir el punto cinco “de la agenda de negociación sobre víctimas”⁴.

El intelectual colombiano Víctor Manuel Moncayo, uno de los relatores de la Comisión Histórica, indicó que los informes presentados, junto con ser documentos elaborados con “total independencia y autonomía académica”, debían “generar conclusiones que contribuyan a la comprensión del contexto histórico para superar el conflicto”. Se aprecia una pretensión de alcanzar una “comprensión” legítima, atribuyendo a la historia, la capacidad de articular varios puntos de vista antagonistas y, al mismo tiempo, representativos de las fuerzas políticas y militares involucradas en la implementación de los Acuerdos de Paz.

Posteriormente, en el “Sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, del Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto, esta pretensión alcanzó un *status epistemológico*⁵ con el denominado principio de “esclarecimiento”, definido como: “Esclarecimiento de la verdad: Esclarecer lo sucedido a lo largo del conflicto, incluyendo sus múltiples causas, orígenes y sus efectos, es parte fundamental de la satisfacción de los derechos de las víctimas, y de la sociedad en general. La reconstrucción de la confianza depende del esclarecimiento pleno y del reconocimiento de la verdad”⁶.

4 Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del Conflicto Armado en Colombia* (La Habana, 2015), 2.

5 En el mandato de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, se observan los siguientes tópicos propios de la construcción de un objeto de conocimiento: reconocimiento de prácticas y de hechos para la definición de patrones, determinación de responsabilidades colectivas del Estado, de la guerrilla y de los paramilitares; el impacto humano y social del conflicto es evaluado desde la perspectiva de derechos, el impacto del conflicto sobre la democracia y los movimientos políticos, sobre todo de oposición; el conocimiento histórico concebido como un insumo; la certeza de que la persistencia de los factores que explican el conflicto, pese a ser construidos como puntos de vista, pueden ser reunidos como evidencias de objetividad; el conflicto armado es concebido como evidencia de modo de articulación social; el paramilitarismo es entendido como un factor singular de agudización de la guerra y de la violencia; el desplazamiento forzado como una consecuencia y un problema radical y singularizado, que por ser una vivencia, tiende a ser aislado de las estrategias políticas de control de la población y de redistribución de la propiedad de la tierra; la droga y el narcotráfico como problemas de la “estructura”; la resistencia de las organizaciones sociales y políticas de oposición, así como la sobrevivencia de sus integrantes, son incluidas en un marco psicosocial restringido organizado en torno de la noción de resiliencia.

6 Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: “Sistema integral de Verdad, Justicia y Reparación y No Repetición” incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y Compromiso sobre



En estas referencias se aprecia tanto la renovación de un ejercicio político e intelectual⁷, como la actualización de la voluntad del Estado colombiano, para proceder de una manera preocupada y ajustada a la agenda de negociación. Eso es un dato del *hecho histórico y político*. Nos interesa en este trabajo abordar este hecho, pero en su dimensión de operación; a diferencia del *hecho político trascendental*, relevado por la opinión pública nacional e internacional, es posible definirlo como un momento del programa y un encuadre *histórico y sociológico*: como un hecho requerido para la *producción de determinados efectos*. La condición histórica es clara, los mismos actores políticos y los expertos participantes, delimitaron el tipo de verdad que trabajarían en sus ensayos y en sus discusiones. La condición sociológica del hecho exige una precisión, pues se ubica fuera de las pretensiones de expertos, de la comisión y de la voluntad de los actores.

En un primer sentido, esta condición llamada sociológica, es analítica, pues la propia comisión es una “forma de organización social problemática”, cuya misión reconocida socialmente, consiste en la definición de un problema público relevante, abordado por personas aparentemente relevantes en el tratamiento de los problemas públicos⁸. Este tipo de comisiones, en términos formales, son importantes porque reúnen a personas de un modo burocrático, en el marco de la construcción de un problema público, las cuales sin esta invitación y ‘dignificación’ no se reunirían, en tanto cada una representa puntos de vista particulares, pero con capacidad de utilizar las elaboraciones de lo discutido y producido en tal espacio.

El sociólogo Pierre Bourdieu indica, además, que esta forma de tratamiento de los problemas públicos persigue un efecto de “des-particularización”, de “teatralización de lo oficial”⁹ y de producción de una ficción universal, a través del “reforzamiento

Derechos Humanos, en *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016), 124.

7 Mónica Zuleta. “La violencia en Colombia: avatares de la construcción de un objeto de estudio”, en *Nómadas*, 25 (2006), 54-69.

8 Pierre Bourdieu, *Sobre el Estado. Curso en el Collège de France (1989 - 1992)* (Barcelona: Anagrama, 2014). Específicamente: Clase del 25 de enero de 1990.

9 Vale la pena indicar que la noción de teatralización tiene un fuerte sentido sociológico, teórico y para nada despectivo. Dos señales de esto, son las teorizaciones de E. Goffman,



de la interiorización de las representaciones oficiales". Una comisión sería, entonces, un espacio de neutralización de los puntos de vista particulares producida por la utilización del criterio de legitimación científica; una instancia de realización de lo oficial a través de la afirmación de su verdad, de exigencia de respeto y, también, un espacio de definición de la sociedad como una totalidad, como un conjunto. La comisión se configura sociológicamente como una modalidad de transformación de "lo positivo" -lo existente- en "lo normativo". Se convierte en una operación de legitimación.

En un segundo sentido, la condición sociológica del hecho político abordado, refiere al contexto institucional donde opera, a las exigencias presentadas y al uso esperado de sus enunciados. La comisión y la convocatoria a los puntos de vista en pugna, es una forma de estabilización jurídica¹⁰ en un contexto donde lo realmente en juego, no es la ciencia sino la implementación de algunos principios claves del orden social. La contingencia de lo político se expresó en la contingencia del debate propio de la constitución de un conocimiento científico legítimo. Esta contingencia fue controlada mediante dos ejercicios puntuales: primero, se supuso la simetría entre *la pretensión y la capacidad de generalización teórica* de los conocimientos y perspectivas en debate, y *la pretensión y capacidad de generalización normativa* del proceso de gestación de los Acuerdos de Paz; segundo, la estabilización normativa y pragmática, se vería legitimada mediante el marco de la reflexión, en el cual operaron en un mismo plano indiferenciado, las *definiciones descriptivas* del conflicto y las *definiciones normativas* sobre las responsabilidades, los impactos y las víctimas del conflicto¹¹.

¿Cuáles serían las *implicaciones epistemológicas* de una estabilización jurídica apoyada en la legitimación de enunciados políticos, a

resaltada por el mismo P. Bourdieu y, en otra posición teórica muy diferente, el tipo ideal de la acción dramaturgica propuesta por Jürgen Habermas.

10 Este adjetivo nos hace recordar el mandato de la comisión hacia las explicaciones presentadas en los ensayos: buscar la verdad y la responsabilidad, en el marco de un proceso también legitimado en su carácter de "justicia transicional".

11 Sobre esta distinción entre definiciones descriptivas y definiciones normativas, ver: Daniel Chernilo. "Concepciones de sociología en la sociología constitucional contemporánea", en *Economía y Política* 1 (2014), 103-129.



su vez contruidos mediante esquemas de argumentación científica? Los ensayos históricos presentados en la Comisión de Verdad Histórica, se *comprometieron a conocer* según lo definido por el Estado y por los actores en conflicto, se dispusieron a pensar lo definido por los actores en negociación: el origen y la persistencia. El conocimiento científico vio obturado el principio básico de una investigación: construir su objeto, pues el marco estaba dado; sus razonamientos, en rigor, se dirigieron hacia ciertas circunstancias y determinadas condiciones. Desde el inicio, la primera implicación epistemológica, el primer compromiso del saber fue, siguiendo a Hannah Arendt, el *control político del tiempo*¹².

Al ejercicio de delimitar lo pensable a través de un marco temporal que insinuaba el uso de una periodización asaz tradicional, le siguió la definición de una mediación entre pasado y futuro, es decir, la propia determinación de las condiciones del presente: la denominación “histórica” o “históricos” definió *la fusión de tres actos básicos de la política: legitimar, fundamentar y explicar*¹³. En la mitad de este espacio de consenso, fue ubicada la urgencia del presente, su contingencia y el peligro de la repetición desastrosa de la guerra. La pretensión científica intensificó la fuerza de integración del espacio discursivo y conceptual: la comisión actuaría como pensamiento consciente de sí y de su objeto. Se lograría una decisión reflexiva.

Si la reflexión que se desarrolló a través de los ensayos fue política antes que histórica, entonces el ejercicio de pensar un objeto dado es parte de una construcción racional, cuyo efecto principal es aplicar reglas de conocimiento, para legitimar al interior de una herencia de valores y de preguntas. Esto en sí no es un problema, es más bien una opción política que, luego, recurre a la visión científica y, finalmente, se llama a sí misma histórica. En el transcurso de esta operación, la legitimación política no se instala en lo dicho, sino en *cómo se piensa lo exigido*: buscar las causas de la “permanencia” de un fenómeno, supone difuminar el

12 Hannah Arendt, *De la historia a la acción* (Barcelona: Paidós, 1995).

13 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993).



umbral de diferencia¹⁴ entre pasado y presente¹⁵, o el alejamiento de la dimensión empírica, o lo que es igual: el uso unilineal de la evidencia; se resalta una idea devocional del pasado, una observación que se sustrae de exponer sus modos de comprensión de la realidad histórica¹⁶.

En los ensayos se aprecia un compromiso triple: el *control político del tiempo*, la *fusión de la legitimación y la fundamentación en la explicación*, y el *pensar lo exigido*. En los dos primeros rasgos, las características de la práctica del saber dependen en gran parte del estatuto político de la comisión, de su función política, de la modalidad de selección de los expertos y del modo a través del cual las relatorías reforzaron el ajuste del pensamiento a las exigencias para abordar la complejidad, la responsabilidad y la explicación del conflicto armado colombiano. No obstante, la tercera implicación - el pensar lo exigido - pierde necesariamente su visibilidad, pues en una operación como la caracterizada, prima el efecto sobre la argumentación.

Con el propósito de aportar a la visualización de una dimensión reflexiva de la legitimación política, este trabajo presenta el análisis de algunos ejercicios de conceptualización y articulación semántica, observables en los ensayos históricos. Su foco fueron los textos de los doce ensayos, y no la comisión en sí; tampoco se concentra en las relatorías - una comisión dentro de la comisión - ya que ambos textos representan una modalidad de control que requeriría un tratamiento especial. Se construyó una aproximación teórica y metodológica adecuada, para analizar

14 Reinhart Koselleck, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia* (Barcelona: Paidós, 2001). Javier Fernández Sebastián (director), "Introducción general al volumen I" en *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones 1750-1850*. (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014).

15 Luis de Mussy y Miguel Valderrama. *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras, manifiestos* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae, 2010).

16 Siegfried Kracauer, *Historia. Las últimas cosas antes de las últimas* (Madrid: Libros de Anarres, 2010) Por otra parte, el uso del adjetivo "histórico" en una operación de legitimación, es completamente diferente a la construcción de conocimiento histórico, a partir de la práctica historiográfica, pues esta no puede definir sus objetos anticipándose a la experiencia con el material documental, la teorización adecuada y pertinente a los fenómenos que se investigan, la generación de preguntas al interior de una tradición y al mismo tiempo la des-estabilización de sus enunciados, entre otros aspectos.



los ejercicios de argumentación diferenciándolos del efecto político. Para evitar el aislamiento del contexto y asegurar el tratamiento de una modalidad de construcción de un problema¹⁷, se presentarán algunos elementos que acercan la distinción entre definiciones descriptivas y definiciones normativas, a las intencionalidades de los ensayos. Luego se presentará el análisis articulado de los doce ensayos, a partir de las categorías construidas desde su revisión, para finalmente concluir con un balance orientado a identificar el modo de construcción conceptual predominante.

2. Marco, situación intelectual y verdad

Los ensayos de los expertos convocados para trabajar en la explicación del origen, la permanencia y el impacto del conflicto armado colombiano, asumieron esta tarea en un contexto social y político que trataba de legitimar la negociación de los acuerdos de paz, por diferentes vías y enfrentando difíciles obstáculos. Entre las condiciones menos visibles para desarrollar el trabajo de reflexión y de explicación, se encuentran la imposición de un marco de reflexión, la configuración de una situación intelectual y, también, las nociones de verdad inscritas en el ejercicio de pensar para apoyar decisiones políticas.

El problema del marco de reflexión tiene serias incidencias en la condición científica e intelectual de un texto denominado ensayo. Estos fueron delimitados en sus temas y modos de exploración; su sentido fue de respuestas diversas a una voluntariosa interpelación, selectiva en sus criterios y reglamentaria en sus conclusiones. La visibilidad del trabajo histórico fue definida por los requerimientos de una negociación. Esto fue un obstáculo para la construcción de un objeto complejo, para la definición de estrategias de reflexión y para la selección de datos. Pensar un objeto dado solo permite construir versiones del mismo objeto.

17 La intención de este análisis tomó como referencia la pregunta que Michel Foucault planteó sobre la “sociedad punitiva”, es decir: ¿cómo una relación de poder se convierte en objeto de un saber? Al respecto: Michel Foucault, *La sociedad punitiva: curso en el Collège de France 1972 - 1973* (México: Fondo de Cultura Económica, 2016).



Situación intelectual

El problema del marco de pensamiento y sus consecuencias epistemológicas, puede apreciarse con mayor nitidez, si lo observamos a la luz de la definición de una situación intelectual. Proponemos pensar esta situación intelectual como un contexto de elaboración o de construcción de problemas, de preguntas y de efectos de conocimientos. En el primer caso, la construcción de los problemas depende, en gran medida, del ambiente teórico e intelectual en el cual se desarrolla el trabajo de reflexión. Se ha planteado como parte de este ambiente, el trabajo de las redes de intelectuales, o las opciones que abren los sistemas de pensamiento vigentes y en pugna, los cuales al mismo tiempo determinan las opciones de formación académica universitaria, disciplinaria y científica¹⁸. En complemento, es parte de este ambiente la comprensión del saber propio de una dimensión espiritual y metafísica, fuertemente ligado a la cultura, a la moral y a la experiencia del individuo, en instituciones educativas que lo forman en su relación con el pensamiento, la sociedad y la cultura¹⁹.

Una tercera dimensión de la situación intelectual como ambiente, nos parece más cercana a la observación del trabajo de reflexión de los ensayos. Esta se enfoca sobre la relación entre el poder, la política y el orden. En un primer sentido, esta trilogía de conceptos es organizada a partir de una alta valoración filosófica e histórica del “acontecimiento”, del momento histórico que des-organiza las representaciones de la totalidad social, o de la sociedad como totalidad, cuya armonía y completitud estaría inscrita y asegurada por las instituciones, por la racionalidad y por el progreso. Este acontecimiento - momento ligado a las representaciones de los movimientos políticos aunados bajo el marcador de experiencia “mayo del 68” - señalaría una inflexión, un desajuste y una apertura inaprehensible por la normalización

18 Michel Serres, *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour* (París: Éditions Flammarion, 1994).

19 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Escritos pedagógicos* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991). Reinhart Koselleck, “Sobre la estructura antropológica y semántica de Bildung”, en *Historias de Conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Editorial Trotta, 2012) 49- 94.



de las ciencias, en cuanto a la comprensión y al valor de las herencias, los lenguajes y las posibilidades inscritas en el presente. En un acontecimiento, se funde la legitimación y la inteligibilidad de lo social²⁰.

En un segundo sentido, la relación entre el poder, la política y el orden puede ser inscrita en el problema de la neutralización de la fuerza de una autoridad soberana, fundada sobre la sumisión y la aceptación de los rangos, los privilegios y las justificaciones morales. El poder relativo al orden, aparece también puesto en debate en el plano de lo político, incluso lo político aparecería allí como un plano, un espacio o una dimensión. En esta noción de neutralización, se representa una reacción - una muy particular dialéctica - de fuerzas aliadas opuestas a la fuerza militar y mítica de la soberanía estatal²¹.

Preguntas

Si seguimos unas de las reflexiones de Alain Badiou sobre la capacidad de modelización científica, entonces podríamos reconocer la particular relación entre una respuesta anticipada y una pregunta retroactiva: la respuesta antecede a la pregunta validadora sintáctica de procedimientos²². El lenguaje de modelización, donde son posibles enunciados explicativos - con diferentes grados de formalización - elabora sus ámbitos de observación a través de operaciones singulares, constituye dominios, objetos, reglas, autoridades y cánones²³, siempre a partir de lo conocido, lo verificado y los saberes resultados de procedimientos y programas. Si, por el contrario, recorreremos algunos planteamientos de Niklas Luhmann, entonces podríamos reconocer la potencialidad

20 Marcel Gauchet, *La condition historique* (Paris: Editorial Folio-Gallimard, 2010).

21 Jean-Pierre Vernant, *Atravesar fronteras. Entre mito y política II* (México: Fondo de Cultura Económica, 2009).

22 Alain Badiou, *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas* (Buenos Aires: Editorial La Bestia Equilátera, 2009).

23 Jean-François Braunstein, "Bachelard, Canguilhem, Foucault. Le "style français" en épistémologie" en *Les philosophes et la science*, Pierre Wagner (director) (Paris: Gallimard, 2002), Georges Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie* (Paris: Librairie Philosophique, 2002). Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002).



de tales operaciones para producir verdades comprensibles al interior de los propios sistemas de pensamiento, de modelos y de enunciados científicos²⁴. Con esto reafirmamos una propiedad común de ambas posturas teóricas y epistemológicas: la verdad y lo nuevo, dependen de las condiciones de su producción.

¿Cómo abordar los procedimientos, las preguntas y respuestas, los operadores conceptuales relacionados con las condiciones de producción de los ensayos que analizamos? Destacaremos tres ejercicios reflexivos presentes en la elaboración de cuestiones sobre el problema de la verdad histórica y el conflicto armado en Colombia. En primer lugar, se efectúa un trabajo de distinción entre la política y de los valores políticos²⁵; los ensayos históricos diferencian entre el *valor normativo de lo político* y el *valor descriptivo de la política*. Mientras el primero es el ámbito de discusión de lo público y de la convivencia democrática, el segundo muestra la realidad de las instituciones, las administraciones, el gobierno, el Estado, los actores particulares, la criminalidad y la ilegalidad.

Un segundo ejercicio, se refiere a los *horizontes de la reflexión, es decir, a las expectativas y posibilidades de futuro surgidas de la definición y de la comprensión del presente*²⁶. Este es un pensamiento sobre el tiempo histórico, no sobre las cronologías. Tampoco surge de la definición de los períodos de un fenómeno de mediana o de larga duración. El horizonte es resultado de un pensamiento que asume la potencia significativa lo político; puede ser un pensa-

24 “La verdad es un medio de comunicación generalizado simbólicamente que vuelve probable la aceptación de un saber nuevo, extraordinario, que provoca desvíos y que es probado con base en teorías y métodos científicos. Este saber no puede imponerse confiándose simplemente en la propia evidencia o en la reputación de quien la afirma. Con frecuencia se trata más bien de un saber de novedades que van en contra de la obviedad de los hechos y que se presentan como desviación con respecto a la experiencia normal de la vida cotidiana. El medio de comunicación verbal motiva a aceptar un conocimiento de este tipo: la verdad vuelve aceptable la novedad sin que cada comunicación esté forzada, para obtener consenso, a recorrer los procesos que han establecido una afirmación como científicamente verdadera [...] El contenido de verdad de tales enunciados no puede fundamentarse en la responsabilidad de alguno y por tanto en el arbitrio, sino únicamente en la no arbitrariedad del mundo, de cual es posible tener experiencia”. Giancarlo Corsi, Elena Esposito, y Claudio Baraldi, *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (México: Universidad Iberoamericana, 1996), 159.

25 Se considera cercano al trabajo de Pierre Ronsavallon, *Por una historia conceptual de lo político* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006)

26 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993)



miento de crisis, de decisión y de refundación²⁷ pero, sobre todo, es una acción del saber y de la reflexión sobre lo posible e incluso sobre la prognosis. Si las condiciones de la reflexión que aborda el tiempo de lo social, de la cultura y del sentido moral de las instituciones - del orden histórico - tiene definidos los objetos y los ámbitos de sus conclusiones, entonces lo posible probablemente será una interpelación exangüe o una propuesta de reordenamiento de los mismos factores del objeto²⁸.

En otra perspectiva, la elaboración de preguntas comprende la *articulación de lo pensable en los campos temáticos y en condiciones institucionalizadas*²⁹. Sobre esto destacamos que lo pensable no es resultado de una hermenéutica talentosa o de una percepción sensible a la intencionalidad del autor, por el contrario, lo pensable pertenece a los lenguajes particulares y los textos son acontecimientos, expuestos a la crítica de las lecturas restrictivas, a la búsqueda de sus cuestionamientos y de sus pretensiones de verdad, de coherencia y de armonía. En un texto, entonces, lo pensable enfrenta las fronteras geopolíticas, temáticas y disciplinarias. Tiene la exigencia de mostrar cómo articula (compone) el tiempo histórico y cómo, desde allí, espera ser leído, utilizado e incorporado a la política de la sociedad donde circula³⁰.

27 Reinhart Koselleck, *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués* (Madrid: Editorial Trotta, 2007).

28 Reinhart Koselleck, *Sentido y repetición en la historia* (Buenos Aires: Editorial Hydra, 2013)

29 El sentido de este adjetivo de la práctica científica, lo tomo de la definición de Niklas Luhmann sobre el concepto "institución": <<Este concepto designa en sociología no simplemente un complejo de normas, sino un complejo fáctico de expectativas de comportamiento que, enlazadas a un rol social, se vuelven actuales y, por lo general, pueden contar con consenso social [...] las ampliando el consenso legitiman una presunción-de-consenso y con eso establecen la base de la acción llevadera - mientras nadie sostenga con eficacia una posición contraria y mientras mantengan su disposición de contacto [...] Las instituciones son expectativas de comportamiento temporal, objetual y socialmente generalizadas y como tales formas la estructura de los sistemas sociales [...] En sentido estricto, el consenso social debe entenderse como variable. Para expresarlo se habla frecuentemente - en la sociología más reciente - también de "institucionalización" de acciones, expectativas, roles>>. Niklas Luhmann, *Los derechos fundamentales como institución. Aportación a la sociología política* (México, D.F: Universidad Iberoamericana, 2010), 85 - 86.

30 Dominick LaCapra, *La historia y sus límites. Humano, animal, violencia* (Barcelona: Editorial Bellaterra, 2016), 24 - 43.



Efectos de conocimiento

La problematización de la verdad trabajada en los ensayos históricos - y de su recepción y circulación en la política - es pensable como acontecimiento y como modo de neutralización del poder. Si a esto le sumamos el mandato de la comisión y la declaración de su intención de sumarla a la determinación de responsabilidades jurídicas, entonces el problema de la verdad no es de coherencia, de correspondencia o de modelización, sino de efectos³¹. Esto se entiende de dos maneras complementarias: por una parte, el efecto es de posición del objeto de estudio, pues sus enunciados o sus representaciones buscan integrarse en sistemas más vastos, donde un argumento representa al objeto obedeciendo una delegación: el saber acepta su misión. Por otra parte, este mecanismo de presentación - representación - delegación en la operación de producción textual - en la práctica textual del discurso, si se quiere -³² pretende efectos de conocimiento y de reconocimiento, es decir, de impacto en otros contextos y sistemas relacionales y de acción, eventualmente influenciados. La ciencia es pretendida, porque sus procedimientos de verdad pueden alcanzar modalidades de intervención del sistema jurídico, de las prácticas culturales y de la política.

En cuanto a la *incidencia jurídica* del conocimiento, se destaca cuáles serían los criterios esperables en un texto con pretensiones de delegación y de reconocimiento: i) valoración e importancia de la "acción pública" como conjunto coherente de medidas de esclarecimiento, responsabilización, sanción, garantización y reparación orientadas a la elaboración de reformas institucionales; ii) definición de períodos adecuados a las instituciones involucradas y a los diversos conflictos relevantes del fenómeno; iii) inserción del proceso político - jurídico en un sistema de pensamiento, en una práctica ideológica o en una dimensión simbólica de la acción política, para abordar la revisión de las estructuras de decisión vinculadas al fenómeno; iv) reconocer que los concep-

31 Jacques Miermont. *Contextualisation, communication et cognition*. <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/2003-04-17-miermont.pdf>. Consultado: 5 de enero 2020

32 Marc Angenot, *El discurso social, los límites históricos de lo pensable y lo decible* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010)



tos utilizados en la política, reflejan las relaciones y capacidades de simbolización de las mismas fuerzas políticas; v) analizar la relación entre memoria, legitimidad y actuación en el campo político en tanto lo patrimonial y la musealización de variables del fenómeno difieren sustancialmente de las reivindicaciones de los actores políticos y sociales involucrados en el fenómeno; vi) reconocer que las comisiones de verdad son fábricas de imágenes históricas; vii) identificar el problema plausible de la utilización del reconocimiento como disociación entre responsabilidad, actores e instituciones, como los partidos políticos; y viii) afrontar la discusión y la condición de definir el conocimiento “suficiente” para la elaboración de dinámicas de reconocimiento³³.

La *relación entre la política de la memoria y el mandato de esclarecimiento, considera a la verdad una “imagen efectiva de la situación”*³⁴, describe ‘lo ocurrido’ desde una mirada sobre el pasado según los requerimientos del presente, lo piensa como un resultado de la fuerza evocativa, atribuyéndole a la condición de *víctima* una posición singular en la reflexión sobre el vínculo social. A partir de ella se articulan los estatutos del testimonio, de la responsabilidad, de la reparación y de la operación sobre el tiempo: fusionar lo jurídico y lo social. En la misma reflexión sobre las víctimas hay una reflexión sobre el poder.

Para el caso de la justicia transicional, el tiempo consiste en la definición del antes/después, el presente es intermedio, o un puente para ir desde el pasado conflictivo y traumático hasta la justicia y el futuro. En ese tránsito, la historia sería una lección para el futuro, la memoria pasa de ser un mecanismo cognitivo a un campo de acción público e institucional, para las acciones reivindicativas de la identidad y de la afirmación nacional de la sociedad³⁵. En el momento de la justicia “transicional”, parado-

33 Estos elementos son elaboraciones a partir de la lectura de Vladimir Stolojan, “Justice transitionnelle et mémoires historiques à Taiwan: comment la société taiwanaise fait face à son passé autoritaire” *Perspectives chinoises* (2017) También, ver: Sol Hourcade, Federico Ghelfi, Luz Palmás y Marcela Perelman, *Comisiones de la Verdad de Chile: Verdad y Reparaciones como Política de Estado. Informe CMI n° 14* (Instituto Chr. Michelsen: Noruega, 2018).

34 François Hartog, “Memoria, Historia, Presente” en *Regímenes de Historicidad Presentismo y experiencias del tiempo* (México: Universidad Iberoamericana, 2007), 142.

35 François Hartog, “El tiempo de las víctimas” *Revista de Estudios Sociales No. 44* (2012). Este autor plantea: “con la posibilidad de representarse el futuro, lo que entra en crisis es la capacidad del pensamiento histórico para hacer inteligible la naturaleza de nuestras



jalmente, no hay futuro sino incertidumbre de la evidencia, del juicio y de la negociación.

La verdad tiene, entonces, una relación conflictiva con el valor del mismo acontecimiento que la produciría; su relación también es tensa con las modalidades de neutralización del poder. Su *incidencia política es una pretensión*³⁶. El concepto de acontecimiento, esboza ciertas condiciones de transformación social, ya sea bajo la forma del levantamiento de una sociedad contra las estructuras de dominación³⁷, o como creación de nuevas subjetividades a partir de la resistencia a las condiciones de explotación y de gobierno³⁸, o como una inédita situación donde el pensamiento se haría profundamente fecundo, la ritualización restrictiva de la democracia caería ante el entusiasmo por la teoría, por la política y por las preguntas sobre lo político y la experiencia de vivir en sociedad³⁹. En estas tres versiones, la verdad es lo pensable, que aparece realizando la capacidad de los actores sociales de referir al orden en el que se instituyen, se sitúan o se rebelan. ¿Cómo se relaciona este enunciado teórico con la práctica textual de los ensayos históricos que analizamos? Es claro que la verdad producida por estos textos dista de ser resultado de un acontecimiento. El marco impuesto al pensamiento histórico y la exigencia de aportar a los esquemas de decisión jurídica y política, limitaron la inclusión o excluyeron las reflexiones de algunos importantes actores sociales, profundamente afectados por el conflicto armado. Esto es palmario en el caso de los movimientos sociales universitarios y educativos, los cuales durante el año 2011 y 2012, realizaron sendas movilizaciones e interesantes procesos de discusión sobre la desigualdad, la crisis social, y las propuestas de reforma social y educacional⁴⁰.

sociedades con base en el análisis de su evolución, y la capacidad de este pensamiento para proporcionar, bajo la forma del pronóstico y del proyecto, guías para llevar a cabo las acciones autotransformadoras”.

36 Daniel Chernilo, *La pretensión universalista de la teoría social* (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2011).

37 Alain Badiou, *El despertar de la historia* (Madrid: Editorial Clave Intelectual, 2012).

38 Maurizio Lazzarato, *Expérimentations politiques* (París: Éditions Amsterdam, 2009).

39 Marcel Gauchet, *La condition historique* (París: Editorial Folio-Gallimard, 2010).

40 El movimiento social universitario del año 2011, por ejemplo, realizó críticas al incumplimiento del Estado en su rol de garante del derecho a la educación; vinculó la defensa de la educación pública a la democratización de la sociedad; se enfrentó ideológica y físicamente al autoritarismo y a la represión policial; planteó la discusión sobre los valores - guías de los proyectos de desarrollo nacional; señaló la profunda desigualdad inherente al modelo



En la *incidencia política* de la negociación que neutraliza el poder, la verdad aludiría a la legitimación de las decisiones, de los mecanismos políticos y de los consensos entre actores negociadores. *El impacto de la decisión tendría mayor poder de extensión, mientras cubriera un campo más vasto de comportamientos y de significados, si contara con la legitimidad del saber científico, no sólo con su respaldo y su presencia, también con su forma de construir las explicaciones, los referentes y las preguntas.*

En el caso de la legitimación, la verdad tiene diferentes matices y tópicos conflictivos: pretende asegurar la idea de sociedad como unidad y como contrato, a pesar de las resistencias y de la incapacidad de las instituciones para imponer orden; es un fundamento del actuar; pretende legitimar “contra el tiempo” modos regresivos y desiguales de organización; define comportamientos esperados y positivos; establece un repertorio de motivos válidos para acciones basadas en intereses particulares; instituye lo desviado como un objeto de tratamiento terapéutico y excluye aquellas realidades indeseables. La verdad asociada a la legitimación, espera de la sociedad su aprendizaje y el cambio de sus expectativas⁴¹, aun cuando esta observe que los valores declara-

de desarrollo llamado neoliberalismo; discutió sobre la responsabilidad del Estado en la financiación de la Educación Pública, una condición ineludible para concretar cualquier idea o propuesta de combatir la desigualdad social; propuso y exigió la implementación de acuerdos de paz, para el fin del conflicto armado y apeló constantemente a la Paz. Al respecto: María Camila Estrada, Informe de investigación: El movimiento estudiantil universitario del 2011, según El Tiempo, El Espectador, Revista Semana y Semanario Voz Proletaria, Proyecto de Investigación *Informe sobre violaciones a los DDHH al movimiento estudiantil en el marco del conflicto armado colombiano*, Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios - Agencia SAID Noruega, 2018 - 2019. El mismo año 2015, la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios, por ejemplo, elaboró un Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en las Universidades Colombianas “El silencio no es una alternativa” donde denunció las acciones de victimización de estudiantes y, al mismo tiempo, reafirmaba la importancia de la Paz y de Democracia. Sin embargo, el movimiento social universitario, pese a su presencia en el espacio público, su tradición y su protagonismo sociopolítico, no aparece referenciado como actor o como fuerza política, en ninguno de los ensayos históricos.

- 41 A diferencia del conjunto de ensayos de históricos que se analizan, el Centro Nacional de Memoria Histórica, vinculado al proceso de Justicia y Paz, dirigido por el historiador Gonzalo Sánchez, sí se planteó el problema epistemológico y político asociado a la distinción entre verdad judicial y verdad política, así como de los aspectos pedagógicos y culturales de la escena pública, de legitimación de la implementación de los acuerdos de paz. Sin embargo, este proceso de reflexión, no aparece vinculado a las reflexiones de los ensayistas, menos aún se le puede atribuir relación por vecindad cronológica. En el caso del proceso judicial de Justicia y Paz, la reflexión planteó: «El proceso judicial de Justicia y Paz, en cuanto escenario de construcción de un relato verídico sobre el pasado violento colombiano, intenta articular dos orientaciones generales de tipo normativo. En



dos fundamentos del orden, no lo sean también de las decisiones administrativas de la política, la economía y la cultura⁴². ¿Cómo se relaciona este enunciado con la práctica de reflexión de los ensayos históricos? Un año después de la elaboración de los ensayos, una voz comprometida con el proceso y con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, regida por los Acuerdos de Paz, junto con mostrarse esperanzada en su alcance, reconocía que las Comisiones de Verdad en Colombia, tendían a ser ineficaces, a pesar de renovarse su potencialidad en el marco de los Acuerdos⁴³. En el mismo año 2016, el Plebiscito sobre los Acuerdos de Paz establecido como mecanismo de refrendación de los resultados de la negociación, fue un durísimo efecto de realidad. El triunfo de la opción No, obligó a la renegociación de los acuerdos y a la búsqueda de otra vía institucional para su refrendación. Lo que nos interesa destacar aquí, no es la composición de los resultados fuertemente condicionados por la abstención electoral, sino algunos aspectos sociales y culturales relevantes: la pugna ideológica y el antagonismo político, el rechazo al reconocimiento de la guerrilla como interlocutor

primer lugar, y probablemente con miras a sentar las bases de una posible reconciliación, la “verdad” que produzca el sistema, verdad producida en el marco y con el fin de ser efectiva en un proceso judicial, debe nacer y legitimarse en la cooperación entre sus pares procesales (víctimas, victimarios, jueces, fiscales, agentes del Ministerio Público, etc.). En segundo lugar, en el entendido de que la guerra es un fenómeno criminal antes que político, la “verdad” de la guerra es ante todo la “verdad” de sus atrocidades y no tanto la verdad de los discursos que la legitimaron ni de los órdenes regionales contruidos entre el consenso y la coerción. La investigación judicial tiende, por lo tanto, a sobre visibilizar los aspectos delincuenciales de la guerra y a invisibilizar sus aspectos políticos». Centro Nacional de Memoria Histórica, *Justicia y Paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* (Bogotá: Taurus - Semana - Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012), 24 - 25.

42 Niklas Luhmann, *La sociedad de la sociedad* (Barcelona: Herder, 2007). Niklas Luhmann, *La moral de la sociedad* (Madrid: Editorial Trotta, 2014).

43 Para esta postura, las Comisiones de Verdad se han caracterizado por: “[haber] sido creadas para dilucidar los fenómenos de violencia y contribuir a la persecución y reparación de violaciones de los derechos humanos, pero estos organismos no han ayudado plenamente en ese propósito [...] algunas han tenido funciones algo fragmentadas y limitadas [...] Otras han tenido objetivos demasiado vastos o contextuales (Comisiones para el análisis de la violencia o del conflicto armado). En ambos casos, los esfuerzos serían inútiles porque la verdad tiende a ser incompleta [...] Casi todas las CV han tenido una posición académica, histórica o informativa y sus informes no han contado con un impacto social y jurídico importante”. La autora también señala: “[...] en su mayoría, estas Comisiones han sido creadas con alta participación del Gobierno y con poca participación de la sociedad civil. Esto es contrario a los principios de la creación de una comisión cuando el éxito, la legitimidad, la independencia y la autonomía de una comisión dependen en gran medida de la participación plena e igualitaria de las distintas fuerzas sociales, nacionales e internacionales”. Gina María Kalach Torres, “Las Comisiones de la Verdad en Colombia”, en *Revista Jurídica Mario Alario D’Filippo*, Vol. VIII, 16 (Colombia: 2016), 119-120. (106 - 124). (Abreviaturas en el texto).



político, el déficit de legibilidad del texto de los acuerdos para audiencias masivas, la falta de tiempo adecuado para desencadenar un proceso de discusión y de debate político amplio, la débil familiarización de los sentidos de reconciliación, la cuestionada disposición de los actores armados a generar un consenso, la desconexión entre las aspiraciones ciudadanas sobre el proceso de paz y la agenda de los negociadores del conflicto, entre otros⁴⁴.

3. Explicar dentro de los límites: análisis conceptual de los ensayos históricos

¿Cómo podría la producción de un texto, operar dentro de claros límites y exigencias para la reflexión y la construcción de explicaciones? En este apartado, presentaremos una respuesta a esta pregunta, considerando tres momentos: la definición de las orientaciones específicas del análisis conceptual desarrollado, la presentación de los enunciados de observación y análisis de los textos, además de la presentación de las categorizaciones de los textos.

Análisis conceptual

Para Javier Fernández Sebastián, la reflexión sobre determinados problemas políticos debe considerar dos criterios fundamentales: la elucidación de su semántica y la restitución de la distancia histórica. Esto plantea lo problemático de buscar la intencionalidad del autor y de la “mitología de la coherencia”. Correspondería más bien, disponerse a analizar textos históricos desde la perspectiva de la falta de estabilidad, precisión y fijeza semántica; de la polisemia y contestabilidad de un concepto; de la observación de las constelaciones de nociones y de la reafirmación de que un concepto político “reúne en torno a una palabra todo un haz de cuestiones candentes y significados discrepantes”⁴⁵.

44 Juan C. Correa, María del Pilar García Chitiva y Gustavo R. García-Vargas, “A text mining approach to the text difficulty of Latin American Peace Agreement”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (Bogotá: 2018), 61-70.

45 Javier Fernández Sebastián, “Textos, conceptos y discursos políticos en perspectiva histórica”, en *Ayer*, 53 (2004), 147 (131 - 151).



Una segunda indicación del método de análisis, corresponde al planteamiento de Hans Bödecker sobre distinguir entre la epistemología de los actores y su conciencia: mientras la primera se centra en el modo en que los conceptos los llevan a contextualizar su acción y su intención, como una observación en acto, la segunda es un problema conceptual al interior de una aprehensión fenomenológica de lo que probablemente quisieron decir. Si el objetivo del análisis histórico, además, es advertir sobre la función de los conceptos en contextos sociopolíticos, entonces debe distinguirse entre su carácter descriptivo y su carácter normativo. Un concepto se entiende como “condensador” de un pensamiento “presupuesto”, reafirmando la premisa de que una “diferencia en el uso del lenguaje va acompañada de una diferencia en el uso del pensamiento”⁴⁶.

Estas reglas de análisis fueron traducidas a instrumentos de lectura de los ensayos. En primera instancia, se reconoció que la explicación dentro de los límites y del marco, fue operacionalizada mediante la *ideologización*, es decir, a través de la constante abstracción de los conceptos, que se distanciaron del tratamiento empírico-documental de interacciones, hechos o fenómenos relativos al tema en cuestión. Esta ideologización se caracteriza por ser una reflexión sin exigencias de método, una atribución de intereses y una orientación hacia la sociedad y sus modos de ser conocida⁴⁷.

46 Hans Erich Bödecker, “Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas” *Historia y Grafía*, núm. 32 (2009) 131-168.

47 A partir de Niklas Luhmann, *La sociedad de la sociedad* (Barcelona: Herder, 2007) 352. Desde el punto de vista de la historia conceptual, esto es visible como “teorema de la ideologización”. En este trabajo, este teorema se entiende como: a) aumento del grado de abstracción de los conceptos, transformándose en designaciones vacías que son dotadas de contenidos desde los diferentes puntos de vista e intereses de actores sociales e históricos, esto con el fin de darles un sentido concreto al mismo tiempo que tratan de designar experiencias posibles; b) conversión de la sociedad como objeto de conocimiento, para los actores sociales e históricos, es decir, en cada contenido conceptual, la sociedad ha sido explicada como realidad; c) las ideologías pueden ser comprendidas en tanto formaciones discursivas con pretensión de teoría: “Las ideologías científicas son sistemas explicativos cuyo objeto es hiperbólico con referencia a la norma de científicidad que se le aplica por préstamo [...] La ideología científica no debe ser confundida con las falsas ciencias, ni con la magia, ni con la religión. Como ellas, está movida sin duda por una necesidad inconsciente de acceso directo a la totalidad, pero es una creencia a la que *se le van los ojos* tras una ciencia ya instituida cuyo prestigio ella reconoce y cuyo estilo quiere imitar”. George Canguilhem, *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida* (Buenos Aires: Amorrortu, 2005) 57. Para los argumentos a y b, ver: Reinhart Koselleck, “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos



En segundo lugar, se organizó un instrumento de lectura alrededor de la *politización* presente en las explicaciones de los ensayos. Esta noción identifica los puntos de vista expresados en los ensayos, agrupa las nociones, designaciones y estrategias conceptuales que componen los textos. La *politización* designa las interpelaciones, implicaciones y movilizaciones indicadas por los autores; también designa la construcción de conceptos desde la intención práctica hasta su pretensión teórica, y asigna un lugar a los contenidos textuales que “van más allá de lo realizable”⁴⁸. La *politización* nombra las estrategias desplegadas para abordar problemas, contenidos relativos al vínculo social y formas institucionales de la política.

En tercer lugar, se observó en el conjunto de los ensayos, su tratamiento de la temporalidad, es decir, de la articulación entre pasado, presente y futuro; algo radicalmente diferente a la periodización o al agrupamiento de hechos en segmentos cronológicos. El tiempo es un modo de construcción de causalidades: los puntos de vista ideológicos y políticos de los ensayos, tienden a pensar los fenómenos y el problema como una relación de antecedente - consecuente, pues el marco de reflexión impuesto les impidió avanzar hacia el razonamiento de condicionalidad (Si A, entonces C) o de proposiciones contra-factuales (Si A, entonces no X)⁴⁹.

Además de la lectura orientada por los principios de ideologización, *politización* y causalidad, se consideraron los criterios señalados por H. E. Bödecker para el análisis de textos en la práctica de la historia conceptual: análisis de expresiones vecinas y paralelas, identificación de expresiones equivalentes, conceptos de valor vecino, formas de tematización, carácter estratégico de las definiciones y de los usos de conceptos. Las indicaciones de tópicos y contenidos relevantes, se agruparon en categorías que se exponen a continuación.

en lengua alemana”, en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, 223 (2009) 92 - 105 y Reinhart Koselleck, *historia/Historia* (Madrid: Editorial Trotta, 2010).

48 Reinhart Koselleck, “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana”, en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, 223 (2009)

49 Para el desarrollo de esta estructura de temporalización, ver: Jacques Miermont, *Contextualisation, communication et cognition...*



Ideologización

En el modo de articulación de las definiciones normativas y las definiciones descriptivas en los ensayos históricos, se aprecia: una constante evaluación de los esquemas de decisión gubernamentales permitiéndoles el uso de una cronología consensuada. Se utiliza la memoria histórica como una imagen del largo plazo, una intencionalidad y una condición del fenómeno histórico. Es permanente la apelación a una definición normativa de Estado, democracia y de ciudadanía, las cuales no son tratadas, pero funcionan como un supuesto de las evaluaciones de los esquemas gubernamentales del período 1958 - 2010.

En las ponderaciones sobre el funcionamiento del sistema político, se aprecia, por ejemplo, la tensión producida entre la consideración de la ilegalidad como anormalidad, pese a su funcionamiento constante. Esto permite a los ensayos utilizar imágenes sustituyendo conceptos, como en la apelación reiterada al “modelo” o al “sistema”; o facilita la definición de los antagonistas - siempre susceptibles de descalificación - a partir de nociones técnicas provenientes de ciertas versiones de la teoría de sistemas, de la contabilidad, de la economía política clásica o de versiones idiosincráticas sobre el carácter débil del Estado. En esta débil articulación de definiciones, resalta la escasa referencia a la “paz” y el uso polémico de la victimización que, tanto en las referencias como en su tipología, se extiende hasta un conjunto indeterminado.

La categoría Estado es un núcleo fuerte de argumentación, concentra varias dimensiones de las representaciones⁵⁰ del conflicto.

50 Utilizo la definición de representación presentada por Roger Chartier: “Una segunda exigencia de método necesaria para un trabajo basado de forma fundamental, pero no exclusiva, en un estudio de textos, es retomar el concepto de representación [...] Tal como la entiendo, la noción no se aleja ni de lo real ni de lo social. Ella ayuda a los historiadores a deshacerse de su “muy pobre idea de lo real” - como escribía Foucault - poniendo el acento en la fuerza de las representaciones, ya sean interiorizadas u objetivadas. No son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad que les sería ajena. Poseen una energía propia que convence de que el mundo, o el pasado, es lo que ellas dicen que es. Las representaciones, generadas por las diferencias que fracturan las sociedades, producen o reproducen a su turno dichas diferencias. Empezar la historia de la cultura escrita, situando como piedra angular la historia de las representaciones es, pues, relacionar la potencia de los escritos que las dan a leer, o a escuchar, con las categorías mentales,



Es tratado como un diseño institucional en “transición”, articula al sistema político, las representaciones de la democracia y los problemas de legitimación. Su intervención en la construcción de sociedad se designa como control político, militar y policial a favor de clases, élites y gremios. La omisión de su defensa de lo público, o su incapacidad de funcionamiento, han definido siempre una situación política orientada hacia el beneficio de intereses particulares. La atribución de su carácter instrumental se aprecia en diferentes estrategias de análisis y de argumentación: desde la perspectiva de la economía política, el Estado sería un aparato de regulación a favor de las clases dominantes, orientado hacia el disciplinamiento social y hacia la criminalización de la protesta; desde una perspectiva teológica y filosófica, el Estado no ha garantizado la justicia ni la convivencia de la sociedad / comunidad. En ambos casos, se plantea este carácter como una condición ineludible e insoslayable de la rebelión / subversión. Se presenta, inclusive, la explicación de que la responsabilidad del conflicto y de su impacto es responsabilidad de Estados Unidos.

El Estado también es tratado como aparato resultante del orden constitucional instaurado en 1991, o en el período 1958 - 1991. Es una valoración principalmente negativa, una crítica que expresa una particular prolepsis, se atribuye al proceso constituyente de 1991, una consciencia evidente de consolidación del orden político y constitucional, iniciado en 1958: desde la instauración del Frente Nacional, se buscaba llegar a la Constitución de 1991. Esto se complementa con la referencia reiterada a la incapacidad del Estado, para ser un aparato soberano, con autoridad y capacidad de imponer orden, seguridad y protección. Esta incapacidad sería la causa de la extensión de la provisión privada de seguridad en las “periferias” y “regiones”, así como también del uso de las armas en una “justa” rebelión.

No obstante, las anteriores dimensiones de análisis, resalta un hecho discursivo singular: todas las apreciaciones, referencias, críticas, definiciones o imágenes relativas al Estado, recurren a

socialmente diferenciadas, que imponen y que son las matrices de juicios y clasificaciones”. Roger Chartier, *Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège de France* (Buenos Aires: Katz Editores, 2008), 48.



una sola definición. Es evidente la hegemonía representativa de la definición weberiana del Estado, elaborada en los inicios del siglo XX, en Alemania, publicada por primera vez en 1922. El Estado definido como una institución que detenta “el monopolio de la violencia legítima”. Lo singular no es la mayor o menor habilidad para engarzar esta definición a los análisis parciales, sino la falta de utilización o de elaboración de registros discursos actualizados, pertinentes a los esquemas de análisis o a la dimensión geopolítica y cultural del conflicto.

El par conceptual legitimidad - legitimación permite agrupar el mayor número de problematizaciones presentes en los ensayos. Estas categorías se concentran en la crítica del diseño institucional de la sociedad colombiana, particularmente, en la confrontación del sistema político con una definición normativa de democracia, o con las indicaciones morales de la integración social. El incumplimiento de las responsabilidades estatales generaría la legitimidad de la rebelión, pero al mismo tiempo, eso demostraría que el Estado es ilegítimo.

El particularismo excluyente de las “mayorías sociales”, justifica una atribución de particularismo al aparato estatal, adicionando a la crítica de los fundamentos, una crítica del funcionamiento. Esta dimensión tiene diferentes lugares en las estrategias de argumentación: es una argumentación a favor de un actor que sitúa la responsabilidad de todo el conflicto en conceptos políticos y no en acciones; o es parte de una argumentación que entiende el paramilitarismo como una modalidad adaptativa, generadora de provisión privada de protección. En ambos casos, no se visualiza una reflexión en el orden de la permanencia de estructuras culturales de legitimación de la acción armada de la sociedad civil.

En otro ámbito de la legitimidad - legitimación, las reflexiones se organizan alrededor de la crítica de los comportamientos según la distinción legal / ilegal. Se sostiene la relación entre violencia y exclusión, así como la articulación entre guerra y propiedad. Por otro lado, se plantea - aunque no con la misma fuerza - la disyunción entre la acción de las Fuerzas Armadas y la legitimidad política. En general, estos aspectos del funcionamiento del sistema político, de las instituciones y del “sistema”, son parte de



la reflexión sobre la disfuncionalidad: para algunos, esto explica el comportamiento individual de agentes del Estado, los llamados “excesos” de particulares. Se incluye la disfuncionalidad del control social, la existencia de “estimuladores” del conflicto como el narcotráfico, la disputa por la ampliación de la victimización - en un sentido próximo al ‘hay víctimas en todos los bandos’ - así como la comprensión de la exclusión, como un aliciente para el desarrollo de mecanismos de integración por vías ilegales y armadas. La disfuncionalidad siempre culmina en el problema de la incapacidad del Estado, para imponerse como autoridad legítima en las “periferias” y en las “regiones”.

La ideologización incluye también a la *modernización*. Esta categoría se enlaza con varios esquemas explicativos del discurso amplio de la economía política: exclusión, acumulación, estructuras de propiedad, apropiación de recursos, control de la población, distribución de tierra, valorización, entre otros tópicos. La modernización aúna a mecanismos históricos, estructurales o de larga duración, como la industrialización o las modalidades - ineficaces e incompletas - de desarrollo urbano, económico y social. Estas definiciones de modernización, son planteadas como contextos y modalidades de constitución de los actores armados.

La modernización también se asocia a la elaboración de tipologías sociales, conecta lo global con lo nacional y lo local, al interior de un discurso de tintes desarrollistas, o a otro que enfatiza la función del orden constitucional, en la articulación entre acumulación capitalista y regulación sociopolítica. La modernización clasifica las instituciones estatales y políticas, funciona evaluando la democracia y la funcionalidad o el déficit de las soluciones dadas al conflicto social y a sus problemas conexos. En una lectura de la cultura política, se utiliza la distinción modernidad / modernización o la de civilización / barbarie, siendo esta una modalidad de afirmación de ciertos actores o de la identidad nacional.



Politización

Los ensayos exponen la politización estableciendo *consensos*, tales como: la politización del campesinado, la necesidad de su reconocimiento y de su representación política, el problema del acceso a la tierra, o la explicación del conflicto a partir de la desigualdad del modelo de desarrollo agrario o del problema del abastecimiento alimentario - dos problemas vinculados a las nociones de la modernización desarrollista. Otro de los consensos es la afirmación del carácter dual de la integración disfuncional: la falla del Estado y la debilidad del mercado en las “periferias” serían estímulos para el desarrollo del narcotráfico, también para su condición hegemónica como modo de articulación de la economía y la política.

Se aprecia una constante argumentación mediante *enlaces* argumentativos, basados en la apelación a imaginarios sobre instituciones culturales y políticas. Se utilizan imágenes para abordar los fenómenos más relevantes, así como metáforas para referirse a instituciones como el Estado y su relación con otros poderes periféricos. Resalta la utilización de esquemas binarios: centro / periferia, regional / nacional o la insistencia en la dualidad amigo / enemigo o civil / militar. Hay una constante adjetivación valórica utilizada con cierta convicción de su suficiencia para definir lo complejo. Unida a los tropos clásicos de la metonimia y la metáfora, se le asigna un valor explicativo a la imagen, a la hipérbole y a ciertas conclusiones *ad baculum*, alrededor de algunos marcadores de experiencias o de otros juicios expertos. Los neologismos y epítetos refuerzan una constante transposición de conceptos.

El uso de lenguajes especializados y de grupo se aprecia en la utilización de nociones de los lenguajes médicos, inmunitarios y cognitivistas, aplicados a la problematización de la política y de la propia legitimidad. Esta transposición fortalece el uso de definiciones descriptivas, organizando campos temáticos, niveles de análisis y problemas. En conjunto, estas operaciones de enlace, aportan a la utilización de definiciones y explicaciones totales del conflicto social. Esto permite a los ensayos, ubicar fenómenos



según sus funciones: el paramilitarismo concentra la ilegalidad, el narcotráfico estimula la guerra, la guerra sostiene el sistema. Se crea una tipología de violencias que inscribe la función militar en una imagen de la “máquina de guerra”.

La politización también se aprecia en la organización de *polémicas*. En una de ellas, se le atribuye mayor racionalidad a la explicación de la economía política, o en otra, a lo comprendido bajo la marca “complejidad”. Las explicaciones propias de un “revisionismo histórico” también son blanco de críticas. Se disputa la legitimidad del uso de términos como terrorismo, el reconocimiento político a “la subversión”, o a la explicación del conflicto armado como expresión de un conflicto entre clases o entre diferentes proyectos de sociedad. En el mismo sentido, se niega que el Estado haya sido cooptado por el paramilitarismo, y esta alianza se define como un fenómeno regional o de “periferias”, perfectamente explicable – se dice – por la falta de provisión pública de protección. Se considera que la desigualdad no es una explicación de la guerra, así como también se critican los relatos heroicos. La victimización es una noción polémica, porque se condiciona su uso y su definición a la pregunta sobre las posibilidades reales de responsabilizar a determinados actores. Algunos ensayos, trasladan esta victimización / responsabilidad a conceptos.

En términos de las estrategias de politización y argumentación, se destaca la disputa alrededor del valor del momento constituyente de 1991: se le considera un momento de culminación de la funcionalidad asignada incluso al Frente Nacional, o sería una variable de la regulación capitalista, que instauró el neoliberalismo y sería también una condición de la agudización del conflicto. Desde otra perspectiva, se le considera un avance en la democratización inconclusa, una “mutación” constitucional. Quienes lo critican, también indican que fue un momento inicial de la pérdida de la capacidad estatal para imponerse como autoridad.

La polémica también se expresa en dos distinciones: en la crítica de las visiones canónicas - “vulgatas” indica un autor – sobre el conflicto, se les considera simplificaciones de un fenómeno complejo. No obstante, esta crítica se potencia cuando se plantea la diferencia entre los movimientos y luchas sociales y los actores



armados. Esta distinción confronta un relato legitimador basado en la identificación de crisis y conflicto social, con la inevitabilidad de la guerra, por el cierre de opciones de construcción política de alternativas. Si bien no se niegan las condiciones de exclusión, sí se cuestiona que las acciones armadas de un bando y de otro, hayan avanzado de alguna manera en la resolución del conflicto o en su disminución.

Integración sistémica

La articulación entre economía y política, junto a la capacidad de definir problemas, periodos y semánticas donde se reúnen la política y lo jurídico, son parte de lo que denominamos *integración sistémica*. En los ensayos, este tipo de integración aparece fuertemente cuestionada, proponiendo como evidencia de la debilidad del Estado a las propias organizaciones subversivas, así como del distanciamiento entre la función militar y la legitimidad social. Las explicaciones y las valoraciones del diseño institucional - donde se propone la singular articulación intencional del Frente Nacional con el momento constituyente de 1991 - presentan dos grandes ámbitos.

El primero es el narcotráfico, un fenómeno considerado como el factor dinámico de la integración sistémica ilegal, fortalecido por la segmentación espacial y económica representada en la distinción atávica centro / periferia. El narcotráfico incluso es planteado como una modalidad de racionalización de la acción colectiva, el cual, junto a la criminalidad, se transformó en una fuerza de representación social, de lógicas económicas y de poder territorial. La provisión privada de protección, queda inscrita en una explicación mayor acerca de las modalidades de integración social en “periferias” y “regiones”. El segundo ámbito de esta categoría, es la síntesis de la debilidad del Estado en garantizar y en proveer canales legales y legítimos de integración social, en conjunto con la debilidad del mercado, para generar integración mediante actividades económicas legales.



4. Conclusiones

La descripción de la condición sociológica de los ensayos históricos reunidos en el informe denominado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia”, ensayos elaborados en el marco de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), fue orientada por la pregunta sobre sus implicaciones epistemológicas, relacionadas con el ejercicio de control político del tiempo, la fusión de actos básicos de la política (legitimar, fundamentar, explicar) y el pensar lo dado y lo exigido.

El análisis presentado en este trabajo se concentró en el modo en que los ensayos abordaron esta exigencia, ajustando sus prácticas intelectuales a los parámetros del marco de reflexión determinado por los objetivos de la Comisión. Siguió la configuración de una situación intelectual tremendamente estrecha en sus posibilidades de generar preguntas, de construir sus objetos de estudio y de desplegar un dominio empírico adecuado. En su afán de explicar, los ensayos no reconocieron los límites de la práctica científico social: no puede explicarse la sociedad, dados innumerable problemas y recursos que una tarea así exigiría. Se puede avanzar en la construcción de problemas, de conceptos, de modos de pensar; el marco impuesto, justamente impidió esta tarea.

Esta voluntad de totalidad, hizo circular sus argumentos en el espacio creado por unas nociones de verdad altamente operativas y funcionales; derivadas de definiciones normativas que subsumieron a las definiciones descriptivas en cadenas de razonamientos reiterativos, insistentes, incluso canónicos en su crítica. Los ensayos se concentraron en la articulación de lo pensable, mediante la enunciación de campos temáticos acordes a las condiciones institucionalizadas de su enunciación. Dejaron sin abordar, por ejemplo, las propias posibilidades de cumplir el mandato de la comisión: aportar a la estabilización jurídica de los argumentos explicativos y de las decisiones políticas. Los ensayos se distanciaron de pensar su propia efectividad. Se mantuvo impensada su posible incidencia jurídica, su pretensión política se concentró en la visualización y defensa de puntos de vista – por esencia, siempre particulares – junto con distanciarse de los movimientos



sociales, de la opinión pública y, obviamente, de ese amplio sector de la población movilizado en el Plebiscito del año 2016, por las maquinarias políticas opositoras a los Acuerdos de Paz.

Sin reflexionar sobre la capacidad de comunicación entre economía y política, ni sobre las condiciones de constitución del orden económico y del orden político, los ensayos dejaron el espacio abierto a los imaginarios, los lenguajes de grupo y la renovación de los cánones técnicos, aparentemente más racionales. Tampoco fueron tematizadas las condiciones de constitución de un campo semántico, donde la política le asigna un lugar a las normas, menos aún se reflexionó sobre la capacidad de traducción normativa de las relaciones conceptuales de la política. Es decir, tampoco se pensó ni se propuso un espacio conceptual donde emergieran posibilidades teóricas y normativas, para la constitución de una *oposición política* legítima, fundamentada y explicada.

Queda decir que los ensayos reflexionaron en condiciones dadas sobre temáticas de identidad, de los propios actores representados en la Comisión. Antes que contribuir al entendimiento del conflicto, por la vía de la práctica intelectual científica o reflexiva - aquella que construye su objeto y, en el mismo ejercicio, explica sus propias condiciones de elaboración - los ensayos, en conjunto, sumaron fuerza representacional a los análisis del impacto catastrófico, a la enumeración de fuerzas destructivas, sin abordar a la sociedad colombiana que efectivamente ha existido y ha perdido frente, en medio o a pesar del conflicto armado.

Referencia

Documentos

Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios de Colombia. *El silencio no es una alternativa, Informe de violaciones a los Derechos Humanos en las universidades colombianas*. Bogotá: ACEU, 2015. *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016).



Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. *Contribución al entendimiento del Conflicto Armado en Colombia*. La Habana: 2015.

Estrada, María Camila. Informe de investigación: El movimiento estudiantil universitario del 2011, según El Tiempo, El Espectador, Revista Semana y Semanario Voz Proletaria. Proyecto de Investigación *Informe sobre violaciones a los DDHH al movimiento estudiantil en el marco del conflicto armado colombiano*, Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios - Agencia SAID Noruega, 2018 - 2019.

Bibliografía

Arendt, Hannah. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1995.

Angenot, Marc. *El discurso social, los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

Badiou, Alain. *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: Editorial La Bestia Equilátera, 2009.

Badiou, Alain. *El despertar de la historia*. Madrid: Editorial Clave Intelectual, 2012.

Bödeker, Hans Erich. "Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas" *Historia y Grafía*, 32, 2009: 131-168.

Bourdieu, Pierre Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

Bourdieu, Pierre. *Sobre el Estado. Curso en el Collège de France (1989 - 1992)*. Barcelona: Anagrama, 2014.

Braunstein, Jean-François. "Bachelard, Canguilhem, Foucault. Le "style français" en épistémologie" en *Les philosophes et la science*, Pierre Wagner (director). París: Gallimard, 2002.



Canguilhem, Georges. *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*. Paris: Librairie Philosophique, 2002.

Canguilhem, George. *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

Centro Nacional de Memoria Histórica, *Justicia y Paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* Bogotá: Taurus - Semana - Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012.

Chartier, Roger. *Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

Chernilo, Daniel. "Concepciones de sociología en la sociología constitucional contemporánea". *Economía y Política*, 1, 2014: 103-129.

Chernilo, Daniel. *La pretensión universalista de la teoría social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2011.

Correa, Juan C., María del Pilar García Chitiva y Gustavo R. García-Vargas, "A text mining approach to the text difficulty of Latin American Peace Agreement", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50, Bogotá: 2018: 61-70.

Fernández Sebastián, Javier (director). "Introducción general al volumen I". En *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009.

Fernández Sebastián, Javier. "Textos, conceptos y discursos políticos en perspectiva histórica", en *Ayer*, 53, 2004: 131 - 151.

Foucault, Michel. *La sociedad punitiva: curso en el Collège de France 1972 - 1973*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Gauchet, Marcel. *La condition historique*. París: Editorial Folio-Gallimard, 2010.



Hartog, François. “El tiempo de las víctimas” *Revista de Estudios Sociales* No. 44 (2012).

Hartog, François. “Memoria, Historia, Presente” en *Regímenes de Historicidad Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 2007. 142.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Hourcade, Sol, Federico Ghelfi, Luz Palmás y Marcela Perelman, *Comisiones de la Verdad de Chile: Verdad y Reparaciones como Política de Estado. Informe CMI n° 14*. Instituto Chr. Michelsen: Noruega, 2018.

Kalach Torres, Gina María. “Las Comisiones de la Verdad en Colombia”, en *Revista Jurídica Mario Alario D’Filippo*, Vol. VIII, 16, 2016: 106 - 124.

Kracauer, Siegfried. *Historia. Las últimas cosas antes de las últimas*. Madrid: Libros de Anarres, 2010.

Koselleck, Reinhart. *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

Koselleck, Reinhart. *historia/Historia*. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

Koselleck, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, 2001.

Koselleck, Reinhart. *Sentido y repetición en la historia*. Buenos Aires: Editorial Hydra, 2013.

Koselleck, Reinhart. “Sobre la estructura antropológica y semántica de Bildung”. En *Historias de Conceptos. Estudios sobre semántica*



y pragmática del lenguaje político y social. Madrid: Editorial Trotta, 2012. 49- 94.

Koselleck, Reinhart. “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana”, en *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, 223, 2009: 92 – 105.

LaCapra, Dominick. *La historia y sus límites. Humano, animal, violencia*. Barcelona: Editorial Bellaterra, 2016.

Lazzarato, Maurizio. *Expérimentations politiques*. París: Éditions Amsterdam, 2009.

Luhmann, Niklas. *La moral de la sociedad*. Madrid: Editorial Trotta, 2014.

Luhmann, Niklas. *La sociedad de la sociedad*. Barcelona: Herder, 2007.

Luhmann, Niklas. *Los derechos fundamentales como institución. Aportación a la sociología política* (México D.F.: Universidad Iberoamericana, 2010) 85 - 86.

Miermont, Jacques. Contextualisation, communication et cognition. <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/2003-04-17-miermont.pdf>.

Mussy, Luis de y Miguel Valderrama. *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras, manifiestos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae, 2010.

Ronsavallon, Pierre. *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Serres, Michel. *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. París: Éditions Flammarion, 1994.



Stolojan, Vladimir. "Justice transitionnelle et mémoires historiques à Taiwan: comment la société taiwanaise fait face à son passé autoritaire" *Perspectives chinoises*, 2, 2017: 29 - 37.

Zuleta, Mónica. "La violencia en Colombia: avatares de la construcción de un objeto de estudio". *Nómadas*, 25, 2006: 54-69.

Miguel Jiménez López y una idea de progreso en Colombia. Degeneración racial y tratamiento educacional

Yerson Y. Carrillo-Ardila¹

Introducción

Miguel Jiménez López (1875-1955) fue un notable médico, intelectual y político conservador boyacense de principios del siglo XX en Colombia². Fue célebre, por aquel entonces, por retornar a la pregunta con respecto al futuro y el progreso del país. Pregunta que surgió en algunos intelectuales colombianos de finales del siglo XIX, tales como José María Samper y Manuel Ancízar³, quienes afirmaron un retraso del país desde el punto de vista económico gracias a la hibridación racial entre colonos, indígenas y afrodescendientes. Para el caso de Jiménez, vemos una suerte de continuidad en el postulado, no solo desde la expectativa del futuro, sino también por sus afirmaciones eugenésicas alrededor

-
- 1 Integrante vinculado al Grupo de Investigación, *Filosofía, educación y pedagogía* Categoría A Minciencias.
 - 2 Para una lectura biográfica recomendamos el texto de Manuel Torres Gutiérrez, "Un psiquiatra decimonónico en el siglo XX. Miguel Jiménez López (1875-1955)" *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30 n°2 (2001): 113-140.
 - 3 José María Samper (1828-1888) intelectual y político colombiano, miembro de importante relevancia en la fundación de la Universidad Nacional de Colombia. Manuel Ancízar (1812-1882) periodista y político colombiano, quien ejerció funciones como Canciller en el período de 1861-1862.



de la fisiología y psicopatología de los colombianos, la cual evaluaba como una raza que se encontraba en inminente decadencia⁴.

Este desencanto genotípico para Jiménez hace parte de su teoría de decaimiento racial, la cual buscaba determinar cómo la influencia geográfica tropical era una variable que no traería el porvenir del país, en tanto los medios tropicales decantaban precisamente en degeneración física y psíquica. Esta afirmación la encontramos ampliamente expuesta en el texto *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y países similares*, el cual inicialmente era una memoria del III Congreso Médico de Colombia celebrado en Cartagena en 1918⁵, y en el cual se asume que los colombianos somos un producto que se ve acotado por las latitudes tropicales, en tanto no hay sangre “vigorosa de Europa” para soportar la penuria frente a la que estamos condenados y, por tanto, determinados al inminente fracaso⁶. Si lo notamos con detenimiento reconocemos que éste argumento en realidad es una formulación circular, donde la forma lógica para Jiménez estaba en una suerte de contundente implicación entre el clima y la moral, escenario muy débil en términos argumentativos, pero que, no obstante, es uno de los elementos más reseñados de este autor.

Sin embargo, su trabajo no solo se acotó a las formas teóricas mencionadas, desafortunadas en una revisión actual, esto a falta de pruebas de carácter científico y por la evidente naturalización biológica de la investigación histórica. Pero en distancia de postular sencillos anacronismos, su teoría permitió en parte traer a colación un nutrido debate de varias disciplinas y orillas ideológicas, las cuales, en última instancia, estaban cercanas a la tesis de Jiménez. Esta última afirmación toma en cuenta la lectura de Carlos Arroyave Bernal, quien expone que es gracias a la

4 Al respecto se hace sugerente la revisión de Catalina Muñoz. *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales*. (Bogotá: Universidad del Rosario, 2011), 13-14.

5 Es pertinente aclarar que la medicina buscaba legitimar su autoridad dentro de las ciencias. Jorge Márquez. “El médico de oficio en Colombia en las décadas de 1920 y 1930” *Revista Mundos do Trabalho*, 7 n°42 (2014): 85-104. De suerte que tales congresos funcionaron como espacios para confirmar discursos que le permitían a la medicina convertirse en una élite de tipo intelectual.

6 Miguel Jiménez López, *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y países similares* (Bogotá: Imprenta y litografía Juan Casis, 1920), 36.



comunidad médica de principios del siglo XX en Colombia, y por ende de las élites intelectuales y políticas del país, que logra darse dentro del contexto social pautas científicas sobre la necesidad de la eugenesia⁷, la cual estaba pensada para las clases trabajadoras, logrando así controlarlas como productos que generarían el empoderamiento económico del país⁸.

Frente a lo anterior, es similar la apreciación de Santiago Castro-Gómez quien expone que son los gramáticos y literatos los que ocupan el papel del intelectual y poseedores del conocimiento durante la naciente Colombia en el siglo XIX, y ya para el siglo XX, concretamente en 1903 por los inicios de la exportación del café y la entrada al comercio global por parte de Colombia, la población rural, mano de obra de la producción, se hace objeto de cuidado por los empresarios y grandes emporios económicos, generando así que la medicina sea la garante de la intelectualidad⁹. Es decir que las tesis del médico Jiménez, aunque controversiales y hoy por hoy valoradas en el mejor de los casos como exposiciones sin ningún tipo de rigor, funcionaron en el escenario de la solidificación del pensamiento de una élite colombiana que buscaba en efecto reconocer las filigranas mismas de la imposibilidad del desarrollo del país.

Como ejemplo a lo dicho, podemos rescatar la cercanía con el psicólogo liberal Luis López de Mesa, quien afirmaba un desencanto por la geografía colombiana en la medida que tal escenario tórrido propiciaba impulsos inmorales en los hombres¹⁰ o con el fisiólogo Calixto Torres Umaña que se acercaba a la idea de ciclos de degeneración en América y por tanto evidenciaba la cercanía de una decadencia racial¹¹. Es decir, en efecto el discurso de

7 Para una mayor referencia sobre el desarrollo del discurso eugenésico, recomendamos el artículo de Yolanda Guerra "Vejez y eugenesia en Colombia. Consideraciones históricas y bioéticas" *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16 n° 2 (2016): 140-161.

8 Carlos Arroyave Bernal "Eugenesia en Colombia: una reflexión teórica desde los estudios sociales de la ciencia" *Medicina*, 34 n°4 (2012), 356.

9 Santiago Castro-Gómez "¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934)" *Nómadas*, n°26 (2007): 45.

10 Luis López de Mesa, "Segunda conferencia" En: *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales*, ed. Catalina Muñoz Rojas (Bogotá: Universidad del Rosario, 2011): 139-167.

11 Calixto Torres Umaña, "Cuarta conferencia" En: *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales*, ed. Catalina Muñoz



decadencia sí fue un elemento de reproducción en algunos intelectuales frente a la pregunta por el progreso del país a inicios del siglo XX en Colombia.

Ahora, la noción de progreso es una connotación conceptual en rigor sumamente difícil de plantear, la cual puede ser entendida de una manera muy sencilla como aquellos pasos hacia lo mejor o como la superación de distintas dificultades en procura de avanzar. Sobre esto, el sociólogo norteamericano Robert Nisbet, tal vez uno de los pensadores contemporáneos mejor documentados frente a la historiografía de la idea de progreso, pregunta en rigor *¿qué se entiende por avanzar?*, frente a lo que responde que a lo largo de poco más de veinticinco siglos de cultura occidental, es viable generar una clara bifurcación frente a la noción de progreso, es decir, es posible ofrecer dos respuestas.

Para algunos autores el progreso consiste, de hecho, en el lento y gradual perfeccionamiento del saber en general, [...] [donde] podemos constatar la presencia de una convicción casi omnipresente según la cual el carácter mismo del conocimiento -del conocimiento objetivo como el de la ciencia y la tecnología- consiste en avanzar, mejorar y perfeccionarse¹².

En ese orden de ideas, avanzar supone una clara y metódica superación y mejoría constante.

La otra respuesta o tendencia que aparece en la historia de la idea de progreso se centra más bien en la situación moral o espiritual del hombre en la tierra, en su felicidad, su capacidad para liberarse de los tormentos que le infligen la naturaleza y la sociedad, y por encima de todo en su serenidad o su tranquilidad¹³.

Esta respuesta expone entonces un mejoramiento de la naturaleza humana y su albedrío. Por tanto, es más cercana a la idea de normatividad y trabajo sobre la naturaleza humana que en principio no está determinada por leyes naturales.

Rojas (Bogotá: Universidad del Rosario, 2011): 208.

12 Robert Nisbet, *Historia de la idea de progreso* (Madrid: Gedisa, 1998), 20.

13 Nisbet, *Historia de la idea...*, 20-21.



Las anteriores respuestas son, para Nisbet, un panorama que genera una tensión entre conocimiento (respuesta i.) y felicidad (respuesta ii.). Pues el progreso se debatiría entre el avance por el conocer en general y la construcción de una naturaleza humana libre en el mundo. De hecho, “basta detectar la aparición de un momento de avance tecnológico para estar seguro de que al mismo tiempo se está dando una decadencia desde el punto de vista moral”¹⁴. Bajo la anterior lectura, es viable ubicar que el progreso planteado por Jiménez estaba directamente relacionado con una salida científica y social, bajo el entendido de reconocer que lograr el avance se lograba identificando el problema y sobre este tratar la patología. Luego, nuestro autor se sostiene de alguna forma u otra en la respuesta i., de Nisbet.

Puesto así, para exponer cómo se lograría el progreso en Jiménez, la forma en que procederemos en este capítulo será la siguiente: en la primera sección revisaremos la idea de progreso bajo la idea de *meta*, la cual se puede formular desde una visión de empoderamiento económico, el cual está acorde a la construcción de un país que puede posicionarse en términos productores de materias primas. Para ello, la élite intelectual colombiana reconoce cuál es la base de tal avance, a saber, la clase trabajadora, para lo cual entra a jugar nuestra segunda sección, precisamente el *problema* del no progreso, pues se asume que tal población, gracias al mestizaje, no posee los desarrollos fisiológicos -e incluso morales- que deberían tener para afrontar el avance. Es decir que la segunda parte funciona como una suerte de diagnóstico que genera Jiménez para demostrar, según él, cuáles son sus argumentos para reconocer la imposibilidad o la dificultad de avanzar.

En nuestra tercera sección, a partir del supuesto *problema* que surge de la sección anterior, desarrollaremos nuestra hipótesis de trabajo: la mirada del progreso en Jiménez solo estaría lograda si hay una intervención a la raza colombiana, que entre su *terapéutica* no solo esté planteada y legislada la inmigración, la higiene y la sanidad, sino además la educación como una técnica de diferenciación de oficio entre el intelectual y el trabajador, la cual marca por supuesto una forma particular de

14 Nisbet, *Historia de la idea...*, 21.



progreso dentro del contexto colombiano del siglo XX, el cual presiona nuestros estereotipos sobre el porvenir y la formación de una nación colombiana¹⁵. Ahora, para finalizar es pertinente reconocer que parte de la *terapéutica* que expone Jiménez recibe el nombre de *escuela nueva*, la cual podría ser en principio una de las primeras enunciaciones en Colombia, a principios del siglo XX, sobre tal modelo pedagógico de formación, el cual hoy por hoy, seguramente matizada y con algunos cambios estructurales, aún persiste¹⁶.

1. La meta: una idea de progreso en lo económico

Un aspecto interesante de parte de Jiménez tiene que ver con su presencia dentro de la esfera pública, escenario en rigor muy corta en tiempo, pero contundente a propósito de los alcances administrativos que realizó en la cartera del Ministerio de Gobierno (1922) durante la gerencia ejecutiva del entonces presidente conservador Pedro Nel Ospina (1922-1926)¹⁷ donde logró promulgar la *Ley 114 de diciembre de 1922* denominada *Sobre inmigración y colonias agrícolas*¹⁸. Allí se buscaba, desde la presión del ejecutivo, lograr la inmigración de personas excelsas en sus comportamientos morales y en su condición física y racial, para decantar con ello el camino civilizatorio del país, esto es, permitir el desarrollo de euro descendientes en territorio colombiano.

15 Queremos hacer énfasis en la expresión “estereotipo”, ya que hacia el año 2005 los cerca de 41.468.384 habitantes en el contexto colombiano desde un registro censal libre de pregunta abierta sobre el reconocimiento de su raza, arrojó que 34.898.171 de los colombianos (el 78% de la base de estadística) se identificaron como blancos o mestizos, 1.392.623 (3,4%) se reconocieron como indígenas y 4.311.757 (10,4%) lo hicieron como afrocolombianos. Sin embargo, como la hacen ver LaRosa y Mejía estos matices y datos cuantitativos son altamente subjetivos, pues puede derivarse de una replicación de un “estereotipo” de raza, es decir que en efecto esta estadística develó la percepción ciudadana frente a lo que considera su sangre. LaRosa y Mejía, *Historia concisa...*, 50.

16 Para ello sugerimos revisar las indicaciones generales del Ministerio de Educación Nacional donde la presentan como un “Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela-comunidad” Ministerio de Educación Nacional, “Escuela Nueva” <http://cort.as/-JdCR..> (Consultada el 27 de mayo de 2019).

17 Para mayor detalle sobre el trabajo en la cartera de Gobierno se sugiere consultar a Abel Martínez Martín, “Trópico y raza. Miguel Jiménez López y la inmigración japonesa en Colombia, 1920-1929” *Historia y Sociedad*, n°32 (2017): 112-117.

18 República de Colombia, Ley 114 de 1922, “Sobre inmigración y colonias agrícolas”, Bogotá, 30 de diciembre de 1922.



De hecho, Jiménez ya expresaba, en *Nuestras razas decaen*, que la inmigración podría ser una salida, y que tal inmigración debería ser ante todo de latitudes nórdicas europeas¹⁹.

Luego, lo anterior sugiere que Jiménez dio el paso práctico de su tesis, seguramente limitada, pero en efecto su breve paso por el ejecutivo demuestra su empeño en mantener lo que denominó la bandera del salvamento de la raza colombiana gracias a los procesos de inmigración, los cuales podrían al menos paliar un poco la degeneración que promulgaba y con ello poder entablar una idea de construcción de país. De hecho, para Nancy Stepan, los eugenistas de la élite intelectual latinoamericana en general de principios del siglo XX, les es notable una lectura neo-lamarckiana, la cual busca determinar cómo los rasgos hereditarios son en rigor elementos físicos de degeneración racial, y por tanto una inmigración europea lograría una renovación biológica²⁰.

Puesto así, podemos leer que tal tipo de actitud de parte de un funcionario público de aquel entonces no era señalado, al menos no generalmente, como políticamente incorrecto, sino más bien todo lo contrario²¹. No obstante, es curioso que de los 35251 extranjeros reportados bajo residencia en el país hacia el año 1928 (pasados seis años de la vigencia de la ley mencionada) no había ni siquiera una tercera parte de inmigración europea que solicitaba Jiménez²².

Ahora bien, es menester indicar que, Colombia para aquel entonces, se mantenía bajo la dirigencia de la hegemonía conservadora, la cual había logrado una solidificación en el poder derivada por distintas variables, siendo una de la más apabullantes la derrota de la facción radical del partido Liberal en la Guerra de los Mil Días (1899-1902), lo que constituía junto con la Constitución de

19 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, 41.

20 Nancy Stepan, *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America* (Ithaca: Cornell University, 1991), 66-70.

21 No obstante, propuestas como las del liberal Manuel Ancizar en lo que respecta a la inmigración asiática fueron rechazadas, basadas en crónicas de violencia dadas en el Perú. Martínez, *Trópico y raza...*, 106.

22 Rhenals, Ana Milena y Flórez Bolívar, Francisco. "Escogiendo entre los extranjeros 'indeseables': afroantillanos, sirio-libaneses, raza e inmigración en Colombia, 1880-1937", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n°1, 40 (2013), 254.



1886 un dominio real de la política colombiana y de la forma de construir tanto el Estado como la Nación dentro de la formación de una idiosincrasia confesional, centralista y clasista. Esto configuró en el país, según Ricardo Arias, entre otras tantas cosas, el rechazo a la modernidad y un integrismo alrededor del catolicismo²³, el cual se matizaba con el desarrollo de la infraestructura interna del país, el fortalecimiento de las relaciones mercantiles internas y externas, y con esto último la ampliación comercial con países de la región en calidad de agentes exportadores de café, banano y caucho²⁴.

Lo anteriormente señalado es en efecto bastante diciente, ya que podríamos afirmar que la necesidad que surgió para fortalecer un horizonte de país fue el hecho de prometerse ser un territorio próspero, manufacturero y en vía de industrialización. Empero, para poder lograr tales mejorías económicas, se requería precisamente población apta para el trabajo, y siendo por supuesto el objetivo de ser un país exportador de materias primas, el foco para el avance estaba especialmente en la población rural²⁵. Así que de ser posible reconocer una noción de progreso en este contexto, éste no estaba atravesado por el perfeccionamiento del albedrío humano (respuesta ii., de la bifurcación de Nisbet) sino por el desarrollo económico dado en el empoderamiento de una élite colombiana que se lograría gracias a una población subalterna apta. Tal población, no obstante, no solo se interviene eugenésicamente, como es probable de inferir dentro de los discursos intelectuales de principios del siglo XX, habría que generar, además, según Jiménez, procesos de higienización física, moral y educacional obligatorios, lo cual deviene en iniciar y adelantar procesos necesarios, con ayuda de legisladores y educadores, en materia de políticas e ideas de formación²⁶. Puesto así, Jiménez traslada una parte de la *meta* del progreso a un ejercicio de función social, donde los educadores son piezas y engranajes claves para la reproducción de un discurso de avance, esto en la urgencia de formar moralmente y reconocer el incalculable “por-

23 Ricardo Arias, *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2010), 14.

24 Muñoz, *Los problemas...*, 15-16.

25 Arias, *Historia de Colombia...*, 14-15.

26 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 36.



venir moral” de hacerlo mediante una educación para el trabajo²⁷, elemento que desarrollaremos con mayor detalle en la tercera sección del capítulo.

Por lo pronto, es viable afirmar, desde Jiménez, que el progreso no puede plantearse desde la observación cómoda de lo ciudadano, como objeto de especulación teórica, sino que debe juzgarse a partir de la observación del conjunto del futuro de nuestras razas, para tratar los cerebros obreros en decadencia y usarlos como fuerza de trabajo en la construcción de país²⁸. Con todo ello, Jiménez reconoce que son pocos los avanzados y demasiados los condenados a la decadencia, siendo estos últimos objeto de intervención²⁹ ya que, “¿Qué ganamos con tener algunos altos valores intelectuales y morales, si la inmensa muchedumbre no puede secundarlos?”³⁰. En ese orden de ideas la “muchedumbre”, en la lectura de Jiménez, es la base de la república que prosperará, en tanto es la piedra para el progreso, pero será evidente bajo el condicional de que sea una realidad su formación³¹.

A este punto, no es entonces hiperbólico afirmar que los intereses económicos, entendidos entre otros aspectos como el real empoderamiento de las élites gobernantes fueron discusiones dadas por parte de algunos intelectuales de aquel entonces³², entre estos Jiménez, solidificando así la noción de progreso bajo planes, metodologías y grandes discursos que lograrían explicar el camino de la expectativa y la superación como país. Empero, el porvenir tan anhelado no solo dependía del tratamiento de la supuesta degeneración racial en Colombia³³ pues, dentro de las otras aristas al problema se encontraba además otro elemento, aún más determinante, la geografía³⁴.

27 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 37.

28 Miguel Jiménez López “Novena conferencia. Dictada en el Teatro Municipal en la Asamblea de estudiantes. Junio de 1920”. En: *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las “dolencias sociales”* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2011), 398-400.

29 Miguel Jiménez López, *La escuela y la vida* (Lausanne: Imprimeries Réunies S.A., 1928), 5-7.

30 Jiménez, *Novena conferencia...*, Op. Cit., 400.

31 *Ibíd.*, 401.

32 Arias, *Historia de Colombia...*, 15-28.

33 Arias, *Historia de Colombia...*, 39-40.

34 Sobre esto último son grandes las apuestas de conservadores como Aquilino Villegas, *La República*, “Discurso pronunciado en Manizales por el doctor Aquilino Villegas,



Sobre esto último, figuras tan importantes en términos políticos y económicos, como la de Laureano Gómez, retomarán tal tesis reivindicando la pregunta por el progreso ya para 1928, haciendo un llamado a la higiene moral y física, o como el apoyo del ya mencionado Luis López de Mesa el cual indicaba la pertinencia de la limpieza de sangre a principios del siglo XX. Estas actitudes “reformadoras” de la raza son para Jason McGraw, por ejemplo, un postulado que se irgue como la autoridad del pensamiento de la Nación donde la geografía es un elemento de suma importancia para comprender el despliegue de estos discursos eugenésicos³⁵. No en vano podríamos afirmar la ideación muy profunda del imaginario colectivo donde el progreso se encuentra en las grandes urbes, lo demás solo es el vestigio periférico insalubre donde a lo mucho podemos reconocer una fuente de estudios patológicos³⁶.

De lo expuesto con antelación, Jiménez igualmente secundaba tal hipótesis de relación tórrido-declive, influenciado en buena parte por Bénédicct-Augustin Morel³⁷, psiquiatra francés igualmente célebre por afirmar tal relación entre degeneración y geografía, llegando incluso a afirmar, por ejemplo, que la totalidad de los nativos del continente africano son el resultado de la reacción entre el producto humano y una zona profundamente hostil por el sector tropical e incluso que los aborígenes del altiplano andino, desde el Anáhuac hasta el Cuzco, son en exceso toscos en favor

en la velada organizada por el Comité Olímpico de Caldas”, 22 de noviembre de 1921; y de Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia* (Bogotá, Editorial Revista Colombiana Ltda., 1970). Pero igualmente este reconocimiento del trópico como decadente estaba en visiones liberales como las de Luis López de Mesa, *De cómo se ha formado la nación colombiana*, (Bogotá, Librería colombiana, 1934).

- 35 McGraw, Jason. “Purificar la Nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930” *Revista de Estudios Sociales*, nº 27 (2007): 63-67.
- 36 Incluso McGraw lo expone con una carga de fina ironía, esto cuando expone cómo Laureano Gómez en una conferencia en el Teatro Colón de Bogotá sobre el año 1928, describió el “impacto” que tuvo que recibir sobre un vuelo en la costa atlántica colombiana, reconociendo que allí no había nada útil para el progreso del país, McGraw, *Purificar la Nación...*, 63.
- 37 Para Jiménez, este psiquiatra exponía además con estricto detalle la desviación de carácter enfermizo y primitivo, Jiménez, *Primera conferencia...*, 107, y Muñoz, *Los problemas...*, 20-21. Además, Torres expone que seguramente Jiménez conoce en París tales estudios donde “convalidó su título en la Facultad de Medicina de la Universidad de París en 1908, asistió al Hospital Necker y reanudó su vocación de psiquiatra asistiendo a la Salpêtrière bajo la dirección de los profesores Raymond y Lhermite en 1909. Pasó luego por el hospital Broca, donde hizo prácticas de neurología con los profesores Pozzi y Jayle. Y rotó, finalmente, por la Clínica Baudelocke con los profesores Pinard y Couvelaire en 1910” Torres, *Un psiquiatra decimonónico...*, 126.



de su fisionomía y “voluntad embrionaria”³⁸. Es por ello, que Jiménez sugiere el camino paliativo y terapéutico de la higiene, inmigración y educación. Sobre esta última referencia terapéutica quisiéramos ahondar, no sin antes reconocer en mayor detalle el supuesto *problema* que según Jiménez acaecía en Colombia, el cual no es otro que la degeneración y el condicionamiento geográfico.

Recapitulando esta sección, podemos entonces afirmar que la *meta* era prosperar como país, el cual exigía las bonanzas de la exportación de materias primas para lo cual era menester reconocer que las clases trabajadoras debían asumir un rol dentro del entramado del avance. No obstante, desde la lectura de degeneración racial, esto es un *problema*, pues tal población está determinada por la condición geográfica del trópico. Frente a esto, Jiménez acude tanto a la inmigración como a la *terapéutica* educacional. Bajo tal panorama pasaremos ahora a revisar el segundo elemento, esto es, el *problema* de Colombia para el siglo XX según la perspectiva de Jiménez.

2. *El problema: degeneración y condicionamiento geográfico*

Jiménez a inicios de su memoria del III Congreso Médico de Colombia, plantea un cuestionamiento que llega a la raíz misma de toda disertación sobre el porvenir: “¿Desde un punto de vista estrictamente biológico, nuestro país y los países similares, analizados en el actual momento de su historia avanzan, se estacionan o retroceden?”³⁹. La pregunta no es ingenua, pero, de hecho, es de sumo peligro metodológico, como lo expone Reinhart Koselleck, en tanto llega a la deshistorización por asumir principios regulativos o leyes naturales en la historia, lo cual decantaría en una forma u otra en naturalismos biológicos⁴⁰. Luego, en rigor pareciera ser que afirmar o no progreso es un síntoma de que en efecto hay un riesgo de caer en una discusión determinista de la historia. Precisamente, la posición de Jiménez está anclada

38 Jiménez, *Primera conferencia...*, Op. Cit., 107-109.

39 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 7.

40 Reinhart Koselleck, *Sentido y repetición en la historia*. (Buenos Aires: Hydra, 2013), 42-43.



allí: el progreso se dará, esto como una promesa de desarrollo en la educación para el trabajo⁴¹. Pero antes de reconocer cómo es que se llega a esto, es necesario el diagnóstico de la sociedad en decaimiento.

Tal escenario lo plantea bajo dos postulados de degeneración, a saber: físico y psíquico. Para el primer caso toma en referencia elementos anatómicos, relacionados en principio por la observación física en el índice cefálico, elemento de estudio de la mensuración de la craneometría propios del siglo XIX y principios del XX, determinando que los colombianos de distintos rasgos sociales poseen en promedio un síndrome braquiocefálico, esto es una cabeza pequeña⁴², que genera, según Jiménez, una relación condicional con los procesos intelectuales donde a menor longitud craneal menor serán los procesos intelectuales⁴³.

Para el segundo caso, la degeneración psíquica, se explica, según él, de forma contundente, al reconocer que hay una disminución del coeficiente intelectual o fuerzas vitales originarias, lo que supone un desperdicio de nuestras raíces coloniales. Tal afirmación la expone principalmente bajo la referencia de Luis Felipe Calderón, quien en el segundo Congreso Médico Nacional de 1913 presentó *Los Síndromes poliglandulares de la altiplanicie*, donde determina la relación supuesta entre el infantilismo y el puerilismo mental en las zonas circundantes de Bogotá como un elemento que es generado por insuficiencias hipofisarias o tirodohipofisarias⁴⁴. Adicional, Jiménez trae a colación un registro de la Oficina Médico Legal de la ciudad de Bogotá que alimentó, por aquel entonces, el médico Ricardo Fajardo Vega, sobre las reformas al Código Penal en relación con el Asilo de Locos de Bogotá, el que se evidencia un aumento significativo de exámenes para el estado mental, donde en 1912 fueron alrededor de 415 consultas y al cabo de 4 años estas aumentaron a 588⁴⁵. Con todo ello, el

41 Jiménez, *La escuela...*, 149.

42 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, 9.

43 Estas observaciones de Jiménez no solo están relacionadas con la osteología en general, acompañan también sus argumentos anatómicos exposiciones como la acumulación de grasa en exceso de las mujeres en la zona glútea hasta el reconocimiento de apresuradas y desproporcionadas afecciones visuales. Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, 9-11.

44 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 19.

45 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 24



médico boyacense objeta tal realidad de regresión con la siguiente pregunta en disyuntiva:

Pero ¿es todo esto una simple modalidad étnica, inherente a la sangre de nuestro pueblo, o bien, *traduce una disminución de las fuerzas vitales originarias?* ¿Tratáse (*sic*), en suma, de una simple inferioridad fisiológica o de una *degeneración?* ¿Hemos sido siempre lo que hoy, o, *en alguna época, hemos sido mejores?* Razones hay de todo género para admitir el segundo término⁴⁶.

Luego, para Jiménez las primeras décadas del siglo XIX en nuestras locaciones, hubo presencia de grandes desarrollos dados en términos científicos y sociales, esto en lo que respecta a los trabajos de clases intelectuales. Tal afirmación nos hace recordar a Nisbet en su bifurcación de tendencias frente al progreso, en la que la respuesta i, (donde ubicamos a Jiménez inicialmente), exige siempre reconocer el supuesto de que el pasado siempre fue mejor⁴⁷. Por tanto, parece ser que un progreso, desde la lectura de Jiménez, pudo darse a principios del siglo XIX, pero para el siglo XX las cosas no lo develan así. Es decir que, para mediados del siglo XIX, en la época posterior a los procesos independentistas, el panorama era saludable y generaba orgullo por sus proezas y cualidades, pero este se ha venido a menos en el desarrollo del siglo XX⁴⁸, con todo esto, sin embargo, Jiménez expone que seguramente “hemos quizá quemado algunas etapas y saltado de una infancia exuberante a una decrepitud prematura”⁴⁹.

Lo anterior devela por supuesto que las consideraciones históricas no poseen márgenes de explicación dentro de la exposición de Jiménez, por tal motivo la determinación necesaria es enteramente biológica. Ello sugiere una visión bastante mecánica en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, no deja de ser curioso la licencia de determinar que Europa posee “conductores espirituales”⁵⁰ para los latinos, esto es, que al tener sangre europea se supone una determinación proba. Es decir, la rigurosidad en

46 *Ibíd.*, 25.

47 Nisbet, *Historia de la idea...*, Op. Cit., 22.

48 Jiménez, *Novena conferencia...*, Op. Cit., 303-307.

49 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 26.

50 *Ibíd.*, 27.



el discurso descriptivo biológico cae en la afirmación, incluso mesiánica, del influjo europeo⁵¹. Aunque, en rigor, el problema de los latinos no se debe a la asimilación de los “conductores espirituales” sino a la imitación malversada de estos y, para tal afirmación, se basa en las lecturas de la sociología norteamericana que generaron un diagnóstico cercano a la afirmación de que, en efecto hay una “depresión del producto humano en la América equinoccial”⁵².

Esto nos lleva en principio a reconocer que la tesis del *problema* no supone una afirmación momentánea de parte de este autor, no obstante, el particular diagnóstico de decadencia está basado por meras observaciones particulares las cuales no superan la definición misma de observación⁵³, es decir, el mismo Jiménez expone que útil sería contar con estadísticas para reforzar sus argumentos⁵⁴, pero debido a su experiencia ha podido determinar parte de la degeneración en la raza en nuestro país. Ello, comporta a nuestra lectura una forma de diagnóstico incipiente, pues sus lecturas de decaimiento están basadas en rigor analítico en una falacia que hace llamada a la ignorancia, donde al no poder probar lo contrario, la afirmación de degeneración sin dato estadístico prima sobre la imposibilidad de demostrar lo contrario.

Ejemplo de lo anterior es su débil exposición en torno a los signos fisiológicos de decadencia donde sigue trayendo a colación generalidades sobre la base de particulares testimoniales: primero dando cuenta por la patología psicológica inherente en la juventud de principios del siglo XX, en la que la cita la experiencia del rector de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional, Antonio José Cadavid, quien expresa el aumento de las enferme-

51 Sobre esto es pertinente acotar un poco la afirmación, pues esta tesis desde la lectura que realiza Castro-Gómez, es en efecto la inevitable tragedia degenerativa por cruce de elementos hereditarios dispares. Tal cruce dispar viene dado de un lado por los habitantes precolombinos inferiores y en adición al cruce está la raza inmoral y pasional española. Con ello, Castro-Gómez expone que Jiménez, está determinando una distancia con los ibéricos por sus hibridaciones previas con musulmanes y africanos. Castro-Gómez, *¿Disciplinar o poblar?...*, 46-47.

52 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 1.

53 Sobre las fuentes de Jiménez, este expone: “Yo he recogido mis observaciones de lo alto a lo bajo de la escala social y, si muchos datos, interesantes y demostrativos, me han sido brindados por la contemplación de nuestras altas clases” Jiménez, *Novena conferencia...*, 398.

54 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 9.



dades mentales de los estudiantes a lo largo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX con base en observaciones que redundan en aplazamientos y exenciones de calificaciones⁵⁵, y adicional se soporta por el testimonio del entonces actual rector y profesor de la facultad de ciencias naturales y medicina, igualmente de la Universidad Nacional, Pompilio Martínez, quien asegura que, en efecto no hay entusiasmo por el estudio en los jóvenes, permitiendo así la pérdida de aptitud para aprovechar los estudios. Curioso, además, de parte de Martínez, es que el punto de contraste es su misma experiencia personal pues afirma, citado por Jiménez, una falacia ya reconocida por Nisbet:⁵⁶ “Creo no exagerar [...] que en lo relativo a las ciencias de la naturaleza estábamos mejor dotados en los últimos tiempos de la Colonia”⁵⁷.

Lo expuesto hasta ahora, es entonces un diagnóstico de criminalidad y locura en la sociedad colombiana, basados en el ignorar la evidente contradicción entre premisas que no son generalizables, pues si el foco de análisis está dentro de las características degeneradas dentro de la población joven de la Universidad Nacional, ¿cómo Jiménez logra traslapar las características de una población específica a una afirmación general sobre el territorio colombiano? En rigor no lo hace, ya que no acota ni suficiente ni necesariamente el *problema* que reconoce como una realidad, por no mencionar que bajo esta lógica de implicación llega igualmente a naturalizar aspectos tales como la prostitución, formas elegantes de estafa y ser políticamente amoral como procesos hereditarios, los cuales son, según él, elementos de locura generalizables dentro de la población⁵⁸. Ahora bien, somos conscientes que previamente habíamos indicado que las argumentaciones de Jiménez carecen en muchos de los casos de soportes estadísticos que no permiten la afirmación generalizable y por ende no logra una contundencia. Con esto, es en rigor curioso que estas “demostraciones” científicas, apoyadas por el positivismo de las ciencias dadas hacia el siglo XIX, estaban intentando reconocer un determinismo biológico, donde una relación geográfica podía generar implicaciones en el comportamiento. Así, hay una mezcla que

55 Ibid., 30.

56 Nisbet, *Historia de la idea...*, Op. Cit., 22.

57 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 30-31.

58 Ibid., 32-34.



produce visiblemente distintas falacias de orden lógico donde el *argumento ad hominem* se metamorfoseaba en argumento de razonamientos válidos.

Al margen, las afirmaciones de Jiménez no se dirigen hacia la posibilidad de reconocer en qué se ha fallado sino en que resultamos ser, esto es, la afirmación y reconocimiento de un problema que es menester atender. Con ello, las distancias a Jiménez pueden ser evidentes sobre la base de no aceptar su apresurada lectura, pero sus propuestas, de nuevo, se ubican como pertinentes de evaluar en tanto se reprodujeron ampliamente, siendo aceptadas en su momento, donde el progreso podía ser motivado no por los alcances del futuro y sobre la expectativa de la mejora, sino bajo la restauración de nuestra raza, por la vergüenza que nos genera el presente. Así un futuro mejor se funda bajo el olvido de un pasado peor. Incluso, escuchando y leyendo otros intelectuales de la fecha podríamos afirmar que en efecto lograron reproducir un discurso que en su aceptación construyeron tal paradigma. Paradigma que busca agrupar la criminalidad no como un elemento sociológico sino con una tendencia geográfica, haciendo del delito un acto punitivo implicado en la relación suficiente por las condiciones geográficas⁵⁹.

Ahora, evaluando las propuestas *terapéuticas* de Jiménez, estas buscan atajar nuestra raza y promulgar un fortalecimiento vital⁶⁰, para lo cual plantea atender la desafortunada geografía, la baja e incipiente higiene y la errónea educación impartida a la población rural, bajo la “la reforma educacional y el fomento de la inmigración”⁶¹, éstas serían las salidas al atolladero de la decadencia. Para el caso de la educación es aún más vital, explica Jiménez, pues en nuestro país, es común aprender por “medios absurdos de la imitación inconsciente, de la memoria, de la rutina y de la recitación libresca”⁶² y estos elementos no

59 Castro-Gómez, *¿Disciplinar o poblar?...*, Op. Cit., 47.

60 Jiménez, *Nuestras razas decaen...*, Op. Cit., 34-35.

61 Jiménez López, Miguel. “Primera conferencia. Dictada en el Teatro Municipal en la Asamblea de estudiantes. 21 de mayo de 1920”. En *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las “dolencias sociales”*, 103-137. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

62 Jiménez, *Primera conferencia...*, Op. Cit., 31.



fortalecen la inteligencia y la voluntad. Buscando entonces una Colombia en el marco de una *escuela nueva* tendríamos un país que propicia la no degeneración⁶³. Llegados entonces a este punto evaluemos en rigor este supuesto tratamiento basado en el diagnóstico del médico boyacense.

3. *La terapéutica: educación para la vida y diferenciación educacional*

Como lo vimos, para nuestro autor, parte de su diagnóstico de decadencia en la Colombia de principios del siglo XX se debe, entre otros tantos factores, a los insuficientes y desregulados procesos de enseñanza, los cuales no están orientados en la salvedad del futuro de la población. Es por ello, que lejos de desconocer la importancia que para este tiene la inmigración y la higiene, un elemento más cercano de tratamiento es la educación, la cual es mencionada por Jiménez como la instalación de una *escuela nueva* que se lograría bajo la diferenciación de las virtudes de los estudiantes, pues esto propendería a ubicar exactamente dónde está el mejoramiento de la especie⁶⁴. Esto significa una lectura utilitarista en el sentido de reconocer una diferenciación, pues el mejoramiento de la especie está directamente relacionado no con la élite política sino con la población rural, la cual como lo vimos en la segunda sección es la que se encuentra degenerada según la lectura de Jiménez.

Iniciemos recordando que para el médico boyacense el progreso es un avance individual impuesto a la colectividad, pues ésta en tanto “muchedumbre” se rinde a los esfuerzos individuales del progreso. Por ello la *escuela nueva* debe potenciar el individuo para evitar con esto quedar oculto e improductivo. Para el autor tenemos entonces la disyuntiva de obrar en la novedad de la escuela nueva para el porvenir o la fatalidad de continuar con la declinación de una escuela vieja, la cual es definida por el autor

63 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 125.

64 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 149.



como *la educación al margen de la vida* que genera entre otros aspectos enfermedad del cuerpo y espíritu⁶⁵. Con ello:

O ascendemos o declinamos; no hay término medio. El estancamiento de que a veces se habla en la historia de los pueblos es una simple noción teórica que en la realidad corresponde a un retroceso, pues que la posición histórica de una colectividad es siempre relativa a la evolución de las demás, y, en esta concurrencia universal, guardar quietud cuando los émulos avanzan es abrir una distancia que crece con el crecer indetenible de los tiempos⁶⁶.

Desde esta posición Jiménez es llamado por una voz hacia el porvenir, cuya vista hacia el presente le hace deducir la enfermedad de la educación y la urgente necesidad de plantear entonces una más participante que genere productos y visibilice elementos de grandilocuencia para prosperar, convirtiendo a la “muchedumbre” en población que debe adaptarse a una *educación para la vida*. No obstante, si esta educación para la vida es de suma importancia por la cercanía pragmática y situada a problemas concretos, reales y experimentales, dados según Jiménez por una oleada del ciclo psicológico en la educación, el paso definitorio es mediante la *educación por medio de la vida*, lo cual es adentrarse en los procedimientos de vivir⁶⁷, y esto es propiamente trabajar en el campo. Sobre esto, deja claro una suerte de superación de un estado a otro de educación, más que de una metodología dialéctica donde cada estadio genera las contradicciones para el surgimiento de otro por un surgimiento en la necesidad del cambio en la práctica de la educación.

Las reformas hacia la nueva forma de educación, hacia la *nueva escuela*, son el derrotero de naciones para Jiménez tales como Inglaterra, Francia, zonas Escandinavas, Alemania, Bélgica y otros países continentales europeos los cuales quieren progresar. Así, desde la perspectiva del autor, se trata de adaptar estos postulados, preferentemente en la educación primaria y de la

65 Ibid., 5-7.

66 Jiménez, *Primera conferencia...*, Op. Cit., 106.

67 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 9-11.



adolescencia en Colombia. Nótese, sin embargo, que tales aspectos y lugares propios de la implementación en rigor han de ser un imperativo de los gobiernos, pues para el caso de la formación profesional es una preocupación individual⁶⁸, lo cual significa que la financiación de una educación superior debe estar a cargo del individuo y no de un gobierno vía legislación.

Ello significa que en esta noción de educación se afirma la educación pública desde la formación básica, pero la profesional no. Ello supondría que la educación escolar es la base de una sociedad. Por tanto, nos encontramos con una disyunción que, en principio, es exclusiva. Con todo esto, Jiménez expondrá que “Resuelto el problema cultural y defendido el vigor colectivo contra las agresiones del Trópico, estaremos en condición de seguir adelante con la labor de cada día”⁶⁹. lo cual es educar públicamente a las masas en las labores que le competen: la ruralidad.

Ahora, la revisión de Jiménez en relación con esta *nueva escuela* implica traer a colación una detallada exposición sobre experiencias y tendencias actuales en la educación primaria para principios del siglo XX. Inicia en Alemania donde expone el movimiento educacional que hay allí, el cual no es sino buscar y fortalecer los poderes que en el niño hay por amor a su vida, es por tanto menester interpelar esta fuente para convertirla en acción⁷⁰, esto significa que es necesario alimentar la ruralidad como escenario en el que el efecto se encuentra el niño, para decantar en la intervención de las verdaderas necesidades de éste. No obstante, estas tendencias alemanas son para Jiménez aún precoces, indefinidas como conclusiones generales, pues están en el marco de iniciales experiencias, esto en gran medida por el período posterior a la Gran Guerra (1914-1918) y su derrota en ésta⁷¹.

Diferente es la educación primaria popular en Dinamarca, pues en este país para el caso de 1925 agrega desde el presupuesto estatal, y en gracia a una política de gobierno, una amplia inver-

68 *Ibíd.*, 3.

69 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 14.

70 *Ibíd.*, 6.

71 *Ibíd.*, 17-18.



sión de dinero, lo cual sugiere no solo una preocupación sobre el provenir, sino además una concordancia por su ubicación geográfica, esto quiere decir que los lugares de enseñanza especializados en agricultura y manejo agrícola por lo agreste de la zona templada escandinava permite políticas educacionales acordes al aspecto geográfico⁷². Esto le hace a Jiménez determinar que en efecto una cultura sabia piensa no sobre el porvenir desde el punto de vista educacional, sino que se focaliza en el reconocimiento contextual de su geografía. Así, para el caso de trópico, la orientación vocacional y el carácter nacional debe ser bandera de las reformas educacionales⁷³, las cuales deberían ser enseñadas en las comunidades rurales bajo elementos tales como las labores de colonización de especies vegetales, agricultura extensiva y utilización racional de las reservas forestales; y, para el caso de las comunidades urbanas, se deben plantear formaciones en el adiestramiento de iniciativa industrial⁷⁴.

Para este entonces Jiménez veía en Dinamarca los elementos ampliamente seductores de valorar en primera instancia la geografía, lo cual le ayuda a sugerir cómo debía ser la exigencia educacional para la población trabajadora del trópico colombiano. Ahora, otra perspectiva mencionada por nuestro autor es Inglaterra, citando inicialmente la ley escolar de allí, denominada Reforma Fischer, la cual es para el autor *progresiva en su desarrollo y comprensiva en su organización*, pues exige la centralización del plan general y la unificación de los sistemas educativos para, entre otras cosas, estandarizar los intereses de la nación, ofrecer instrucción especial a los más capaces y atender de forma especial a los niños física y “mentalmente anormales”⁷⁵.

Así pues, Inglaterra es ejemplar por la centralización como lo es la educación en Suiza, que es por mucho la de mayor relevancia para el autor, dado que allí hay una adecuación en términos de forma al modelo educativo inglés, que adaptado sugeriría una separación de niños con amplias carencias, no al punto del “retardo”, expone el autor, pero sí en evitar la lentitud del apren-

72 Ibid., 45-49.

73 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 49.

74 Ibid., 50.

75 Ibid., 52.



dizaje de niños de buen nivel. El motivo de la separación es evitar entonces la hibridación de aptitudes superiores con inferiores, argumenta el autor, lo que exige de tajo una infraestructura adecuada y un personal profesoral capacitado para afrontar tal reto⁷⁶, por no mencionar serios cronogramas de actividades donde igual primen períodos de formación docente, vacaciones y sesiones de receso⁷⁷.

Para el caso de Francia, la escuela se metodiza en los siguientes principios: i. es activa y gradual, lo cual hace referencia a la constancia y al desarrollo de las disposiciones naturales del niño en su corporalidad; ii. más progresiva que concéntrica, lo que implicaría que de acuerdo con el avance corporal y de edad se vayan aprendiendo nuevos elementos en vez de repetir; iii. intuitiva y práctica, que supone basar el aprendizaje en la experiencia y la pragmática más que de la repetición y la memorización; y, iv. utilitaria y educativa, que ofrece a la sociedad interpelar las reales necesidades del hombre del futuro, esto implica servir al ideal de la utilidad. Al subestimar estos cuatro principios se tendría una reservación a los lugares de decadencia de la sociedad, luego, contrariamente aceptándolos se llegaría al progreso⁷⁸.

Finalmente, el ejemplo de educación para adoptar se ubica en los Estados Unidos, donde rescata la figura de John Dewey bajo la componenda del deber ser de la pedagogía, la cual ha de ser *genética, funcional y social*⁷⁹. Con respecto a lo anterior, Jiménez expone desde Dewey⁸⁰, que no se debe partir de los intereses que el niño tenga en cuanto niño, sino de aquellos que permitan reconocer un

76 Jiménez, *Primera conferencia...*, Op. Cit., 132.

77 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 79-80.

78 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 91-92.

79 *Ibíd.*, 104.

80 Tal lectura no puede ser tomada en estricto rigor, pues Dewey, al menos como lo expone Sandra Rojas Panqueva, en efecto consideraba que la escuela tradicional era autoritaria en regímenes de mandato y órdenes, frente a lo cual se planteaba una educación que tome por componenda el adiestramiento y la preparación para el futuro. Sandra Rojas Panqueva, "Concepción de maestro según Dewey" En: *Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*, ed. Esaú Páez y Martha Soledad Montero (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), 143-144. Ahora bien, para comprender en detalle la escuela tradicional se hace diciente el trabajo de José Uriel Patiño, quien expone, en líneas generales, que, en la época de conquista y colonia las campañas evangelizadoras marcaron el inicio de la instrucción de la población bajo el supuesto de construir prototipos para la labor y la devoción. José Uriel Patiño. *La iglesia en América Latina*. (Bogotá: San Pablo, 2002), 80-92.



ser en formación. Luego por medio de la acción se va adaptando el desarrollo del ser humano⁸¹, y por ello esta forma de escuela, de *escuela activa*, es entonces el método que debería aplicarse. Sobre este tipo de formación, esto es, la concepción metódica en Dewey, Martha Soledad Montero y Sandra Rojas Panqueva exponen que para Dewey en efecto es de vital importancia los procesos de reflexión del niño desde el punto de vista de llevarlo a condiciones centradas en la acumulación de experiencias que propendan a la inteligencia y el comportamiento, lo cual permite evidentemente distancia con la escuela tradicional⁸². Sin embargo, entre líneas Montero y Rojas explican que lo anterior constituye en extremo la instrumentalización educativa, entendiéndola como una herramienta que busca la eficiencia más que la formación⁸³. Al margen de todo ello, Jiménez expondrá que tal eficiencia es lo que hace de Estados Unidos un modelo para seguir⁸⁴ y por tanto es un llamado a replicar y adoptar tales escenarios teóricos de la pedagogía desarrollada allí.

Bajo las anteriores experiencias, el “mecanismo eterno de la vida” es la premisa de la educación de los modelos anglosajones, escandinavos y teutones. Son elementos maternos de la pedagogía, los cuales deberían adoptar las latitudes tropicales para buscar el mejoramiento de la raza y el bien de la humanidad⁸⁵, pues si bien la inmigración sería la solución radical, la educación ayuda abismalmente⁸⁶. De ahí, que el mecanismo paliativo deba ser la *nueva escuela* del trabajo, en tanto la escuela tradicional aleja al niño de la vida, explica Jiménez, generando afectación moral y replicando la forma de adquisición de elementos memorísticos y la no formación de elementos de prospectiva. Así, es de pertinencia reconocer que todo niño es en efecto una potencia de manipulación de objetos, un obstinado trabajador manual⁸⁷.

81 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 104-107.

82 Martha Soledad Montero, y Sandra Rojas Panqueva. “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”. En *Filosofía y educación. En la punta de la lengua*, ed. Martha Soledad Montero y Esaú Páez (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015), 202-203.

83 Montero y Rojas, *Concepción de maestro...*, 220.

84 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 120-121.

85 *Ibid.*, 100.

86 Jiménez, *Primera conferencia...*, Op. Cit., 113.

87 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 124-125.



Pero lo principal es intervenir a los niños que puedan ser eventualmente trabajadores para evitar con ello rehabilitar asperezas en el futuro⁸⁸. Frente a esto, Jiménez, saca a relucir su segundo argumento teórico de autoridad, a saber: el método Montessori, el cual, como lo exponen Montero y Oliverio Moreno, también nace de una preocupación por el futuro, basado en la observación biológica de la médica italiana hacia la función de la escuela⁸⁹. Empero, para Jiménez tal método permite también ocuparse de los “anormales”, reconocer el problema de las aptitudes desviadas y definir la orientación profesional⁹⁰, lo cual ha de ser un imperativo fundado desde la familia hasta el Estado,⁹¹ pues es importante reconocer que:

hay individuos que nacen especialmente dotados para las funciones reproductoras, en tanto que otros traen aptitudes para la vida industrial de la sociedad, y, entre estos últimos, los hay organizados para dirigir, al paso que otros se adaptan por su conformación nativa a las humildes pero esenciales funciones del trabajo⁹².

Lo anterior, indicaría entonces que todos tienen una función social y, por tanto, poseen un valor específico. Puesto así, la tarea de la orientación vocacional, por ejemplo, debe estar en detectar tempranamente las disposiciones originarias de los cuerpos de la sociedad y trabajar arduamente en la diferenciación de las virtudes de los estudiantes, para lograr saber dónde se localiza el verdadero mejoramiento de la especie⁹³. Luego, hacia tal porvenir plantea Jiménez su *terapéutica*.

Observación final

¿Por qué la *terapéutica* de Jiménez, en lo que respecta al modelo pedagógico de *escuela nueva* se hace interesante, como problema

88 Ibid., 126.

89 Martha Soledad Montero y Oliverio Moreno. “Pedagogía científica y normalidad en Montessori” *Logos*, n° 20 (2011): 60-61.

90 Jiménez, *La escuela...*, Op. Cit., 137-138.

91 Ibid., 145-146.

92 Ibid., 147.

93 Ibid., 149.



que puede lograr interpelar el ejercicio de la investigación histórica? Para ser justos, amplios son los debates alrededor de la historiografía y genealogía de la educación en Colombia⁹⁴, de suerte que un análisis sobre la incidencia de Jiménez en este campo de estudio exige un espacio mayor, no obstante, en respuesta a la pregunta sí es viable afirmar que los procesos de formación, en nuestra historia, en rigor no cambian sustancialmente, pues a partir de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, la educación se interviene por la política para empoderar las élites económicas.

El progreso, entonces se ha medido, desde dichos periodos, por la especialización de la población y la bifurcación de los oficios en zonas rurales y urbanas, los cuales se deben en gran medida por el modelo de escuela nueva, que en rigor poseen referentes más decisivos con los trabajos de Agustín Nieto Caballero y la fundación del Gimnasio Moderno en 1914⁹⁵, así como de su trabajo de presión legislativa para hacer de la educación rural una obligatoriedad bajo la Ley 56 de 1927⁹⁶. Puesto así, no sobraría, en la sospecha decisiva de una continuidad investigativa, preguntarse si: ¿parte de nuestros modelos de educación estarán fundados bajo la lógica de un progreso que condena nuestra hibridación racial y justifica una terapéutica física y moral? Al menos como lo expusimos en la tercera sección, desde Miguel Jiménez López, podría responderse que sí.

94 Sobre esto, autores como Miguel Ángel Herrera Zgaib y Marco Aurelio Herrera Zgaib realizan un amplio y detallado estudio histórico sobre las reformas en las universidades públicas. Miguel Ángel Herrera Zgaib y Marco Aurelio Herrera Zgaib. *Educación pública superior, hegemonía cultural y crisis de representación política en Colombia, 1842-1984*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009). Además, desde otra orilla teórica, Oscar Saldarriaga expone, bajo la reconstrucción del oficio del maestro, una historia del desarrollo profesoral en Colombia. Oscar Saldarriaga. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. (Bogotá: Magisterio, 2003). Finalmente, Fernando Guillén Martínez, que desde una sociología histórica devela los desarrollos de la política colombiana para comprender las reformas legislativas que interpelaron a Colombia a principios del siglo XX. Fernando Guillén Martínez. *El poder político en Colombia*. (Bogotá: Ariel, 2015).

95 Herrera y Herrera Zgaib. *Educación pública superior...*, 34.

96 República de Colombia, *Ley 114 de 1922*, "Sobre inmigración y colonias agrícolas", Bogotá, 30 de diciembre de 1922.



Referencias

Fuentes primarias

Jiménez López, Miguel. *La escuela y la vida*. Lausanne: Imprimeries Réunies S.A., 1928.

Jiménez López, Miguel. "Novena conferencia. Dictada en el Teatro Municipal en la Asamblea de estudiantes. Junio de 1920". En *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las "dolencias sociales"*, 371-401. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

Jiménez López, Miguel. *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y países similares*. Bogotá: Imprenta y litografía Juan Casis, 1920.

Jiménez López, Miguel. "Primera conferencia. Dictada en el Teatro Municipal en la Asamblea de estudiantes. 21 de mayo de 1920". En *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las "dolencias sociales"*, 103-137. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

Fuentes secundarias

Arias, Ricardo. *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2010.

Arroyave Bernal, Carlos. "Eugenesia en Colombia: una reflexión teórica desde los estudios sociales de la ciencia" *Medicina*, n°4, 34 (2012): 354-362.

Castro-Gómez, Santiago. "¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934)" *Nómadas*, n°26 (2007): 44-55.



Guerra García, Yolanda. "Vejez y eugenesia en Colombia. Consideraciones históricas y bioéticas" *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16 n° 2 (2016): 140-161.

Gómez, Laureano. *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá, Editorial Revista Colombiana Ltda., 1970.

Guillén Martínez, Fernando. *El poder político en Colombia*. Bogotá: Ariel, 2015.

Herrera Zgaib, Miguel Ángel y Herrera Zgaib, Marco Aurelio. *Educación pública superior, hegemonía cultural y crisis de representación política en Colombia, 1842-1984*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Koselleck, Reinhart. *Sentido y repetición en la historia*. Buenos Aires: Hydra, 2013.

LaRosa, Michael y Mejía, Germán. *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá: Debate, 2017.

López de Mesa, Luis. *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Bogotá, Librería colombiana, 1934.

Márquez, Jorge. "El médico de oficio en Colombia en las décadas de 1920 y 1930" *Revista Mundos do Trabalho*, 7 n°42 (2014): 85-104.

Martínez Martín, Abel. "Trópico y raza. Miguel Jiménez López y la inmigración japonesa en Colombia, 1920-1929" *Historia y Sociedad*, n°32 (2017): 103-138.

Ministerio de Educación Nacional. *Escuela Nueva*. Consultada el 27 de mayo de 2019, <http://cort.as/-JdCR>.

McGraw, Jason. "Purificar la Nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930" *Revista de Estudios Sociales*, n° 27 (2007): 62-75.



Montero, Martha Soledad y Moreno, Oliverio. "Pedagogía científica y normalidad en Montessori" *Logos*, nº 20 (2011): 59-80.

Montero, Martha Soledad y Rojas Panqueva, Sandra. "Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método". En *Filosofía y educación. En la punta de la lengua*, Ed. Martha Soledad Montero y Esaú Páez. 201-228. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015.

Muñoz, Catalina. *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

Nisbet, Robert. *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa, 1998.

Patiño, José Uriel. *La iglesia en América Latina*. Bogotá: San Pablo, 2002.

República de Colombia, *Ley 114 de 1992*, "Sobre inmigración y colonias agrícolas", Bogotá, 30 de diciembre de 1992.

República de Colombia, *Ley 56 de 1927*, "Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública", Bogotá, 10 de noviembre de 1927.

Rhenals, Ana Milena y Flórez Bolívar, Francisco. "Escogiendo entre los extranjeros 'indeseables': afroantillanos, sirio-libaneses, raza e inmigración en Colombia, 1880-1937", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, nº1, 40 (2013): 243-271.

Rojas Panqueva, Sandra. "Concepción de maestro según Dewey". En *Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*, Ed. Martha Soledad Montero y Esaú Páez. 143-172. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2014.

Saldarriaga, Oscar. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Stepan, Nancy. *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University, 1991.

Torres Gutiérrez, Manuel. "Un psiquiatra decimonónico en el siglo XX. Miguel Jiménez López (1875-1955)" *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30 n°2 (2001): 113-140.

Villegas, Aquilino. *La República*, "Discurso pronunciado en Manizales por el doctor Aquilino Villegas, en la velada organizada por el Comité Olímpico de Caldas", 22 de noviembre de 1921.

La Villa-nía. Del Rendimiento en el Deporte a una Excesiva Positividad en la Recreación ¿Qué nos queda para la Contemplación? Interpretaciones desde Byung-Chul Han, Foucault y Unamuno

Leonardo Londoño López

Introducción

Recuerdo una popular serie de dibujos animados titulada los Padrinos Mágicos que eran poco de mi gusto. En retrospectiva, creo identificar el porqué. El villano no lo era por tener intenciones irracionales sobre los protagonistas, sino por conocer la verdad sobre ellos. Así que era un “villano” para quien debían ocultar una mentira. Los protagonistas debían defender la mentira, de modo que le crearon al profesor una perturbación en su conducta. Para todos los personajes de esa “sociedad”, las sospechas del profesor eran solo delirio y su paulatina manía se debía a su inestabilidad psicológica o excesiva envidia. Pero, en realidad, su trauma era simplemente por manipular su deseo por alcanzar **la verdad**. Lo anterior nos invita a reconsiderar la siguiente premisa: hoy, quien busque la verdad o al menos la verdad de sí mismo en la sociedad encantada de ideales mágicos de progreso, éxito, liderazgo, lo haría desde una defensa villana ante una sociedad *animada*¹.

1 Entendido en términos de superación personal y de positivismo excesivo.





En tal sentido, villano es quien busca la verdad de sí mismo en una ciudad encantada. Este texto es para discutir sobre tres villanos (filósofos) cuyas reflexiones nos sirven para repensar el actual encantamiento alcanzado por el uso del deporte y la positividad de la recreación, es decir, el deporte en relación con el rendimiento y el de la recreación, con el discurso optimista que se confunde con el de superación personal. Este texto en sí es una villa-nía, adquiere condición de villano por su interés en construir una *villa* crítica a la sociedad del rendimiento.

El primer villano a mencionar aquí es Byung Chul Han, quien observa una sociedad del rendimiento², es decir, una sociedad sin el aroma del tiempo pausado, reflexivo, contemplativo. Con lo anterior, podemos resaltar un hecho: el rendimiento no se ha quedado solo en una exigencia al deportista, sino que ha trascendido hacia una totalidad del comportamiento humano que, en términos del autor, sería una “máquina del rendimiento”³. Es más, complementando la idea de Han, es el constante entretenimiento del deporte lo que refuerza en el espectador la importancia sobre el rendimiento de su propia vida. Esto puede entenderse en relación con lo *idéntico*⁴, “yo no me diferencio de ese quien compite y disfruto seguirlo en mi ocio, sino que somos lo mismo”. En otras palabras, no hay una distinción, o un placer de “verme diferenciado a quien compite”, sino que me representa ante el ideal del rendimiento. Por eso, ya no hay una búsqueda de sí mismo, sino una dependencia de lo idéntico, generando depresiones al tener un alma quemada⁵ por el exceso de ser otro, imposibilitando la búsqueda del ser. Un otro que ni siquiera es real en la interacción humana desde la caricia, el diálogo, la mirada, sino en la cercanía de las narrativas televisivas, faranduleras; del consumismo. Y si, no obstante, hay caricias, diálogo bajo la mirada, es en medio de cuerpos entrenados o moldeados a la manera idéntica del consumo del espectáculo deportivo.

2 Byung-Chul Han, *La agonía del eros*, trad. de Raúl Gabás (Barcelona: Herder, 2014), 10-11.

3 Han, *La sociedad del cansancio*, trad. de Arantazu Saratxaga Arregui (Barcelona: Herder, 2012), 21.

4 Han, *La sociedad*, 7.

5 Han, *La sociedad*, 10.



Con lo anterior, hablar de idéntico no es relacionarlo con identidad desde Han, porque para él, estamos en una sociedad atomizada⁶ incapaz de una acción común, no hay un “tú” y un “yo” para la acción, sino un repetir, ni siquiera con la percepción de las personas en un tiempo continuo y progresivo, sino en una fragmentación de tiempo por la repetición tanto en los espacios de ocio como en los del trabajo: “La destrucción de las distancias espaciales, van de la mano con la erosión de las distancias mentales”⁷. Sin embargo, surge un fenómeno más contradictorio en este tiempo atomizado: la continuidad hacia una idolatría por el cuerpo. Aunque se queme el alma en una exigencia del rendimiento, en obediencia a los parámetros sociales, se vive en una depresión por la falta de búsqueda de sí mismo, y en su lugar, se lucha día a día para que el cuerpo le rinda a la nueva gran diosa de la actualidad: la Salud⁸. El conocer un dios, evocarlo, intentar acercarse, es una búsqueda que ayuda a un diálogo consigo mismo, a un intento de encontrar el sentido de la existencia de sí mismo. Pero cuando la salud se convierte en la diosa, entonces la búsqueda se torna aburrida. Paradójicamente, para Han la sociedad actual encuentra en la Salud el placer: un cuerpo tonificado, depilado, sin huellas de suciedad y con el terror a la lesión; condiciones que han transgredido para garantizar el éxito a la sexualidad⁹. Pero es aburrida desde la lectura filosófica de Han, pues el ser humano intenta satisfacer la búsqueda en una superficie de la vanidad del cuerpo. El placer aquí no se presenta como expresión negativa a condiciones positivas dentro de una sociedad disciplinada, sino como cumplimiento para ser parte de una sociedad del rendimiento. ¿Cómo es posible que en una sociedad del rendimiento, en la aceleración actual expuesta por Han en *El aroma del tiempo*¹⁰, agotado por el rendimiento, encuentre una satisfacción en los preceptos de la salud cuando al final es para tener la capacidad de rendir más? En otras palabras, ¿ser un esclavo de sí mismo al ser voluntario en una autoexplotación? Porque estamos en una sociedad en la que ha encarnado el “*you can*”. Para entenderlo, debemos conocer los diferentes

6 Han, *En el enjambre*, trad. de Raúl Gabás (Barcelona: Herder, 2014), 19.

7 Han, *En el enjambre*, 7.

8 Han, *La agonía*, 18.

9 Han, *La agonía*, 14.

10 Han, *El aroma del tiempo*, trad. de Paula Kuffer (Barcelona: Herder, 2015).



usos del verbo *poder* que en el castellano poco se diferencian. En alemán existen tres usos del verbo *poder*: *können*, *sollen* y *dürfen*. Mientras *sollen*¹¹ y *dürfen*¹² son condiciones propias de la negatividad¹³ desde otro que obliga, desde afuera del sujeto, como el deber o la prohibición (o en caso afirmativo, el permiso), el *können* es la respuesta interna de sí mismo como sujeto creador o el *poder* de la realización, del descubrimiento. Pero en la sociedad del cansancio, ese lema publicitario representa un sujeto creado para el rendimiento; un verbo que impone culturalmente que el rendimiento no tiene límites¹⁴. En otras palabras, volviendo a los Padrinos Mágicos, el profesor aún estaba en esa sociedad del disciplinamiento, el cual, por el trauma de no *poder* demostrar las capacidades sobrehumanas de los protagonistas, fue recluido a un espacio de control para la sociedad vigilante. ¡No podía y no debía hablar sobre esa verdad! Pero en esta sociedad real, las personas por medio del *können* ya no están limitados por las condiciones de un control externo, sino convertidos desde adentro autoexplotándose para evitar la vergüenza del fracaso: “yo puedo endeudarme, yo puedo trabajar y estudiar, yo puedo entrenar, yo puedo conquistar el mundo”.

Hoy, esos Padrinos Mágicos fueron abandonando una sociedad disciplinada y han pasado a una del rendimiento por medio de la biomecánica del deporte. Es la biomecánica, en pocas palabras, el saber que garantiza: “nada es imposible” en la alta competición. El profesor ya no desea demostrar la verdad, sino que quiere tener sus propios padrinos mágicos; es un paso de una sociedad disciplinada que lo recluía, a una sociedad que él *puede* (desde el querer) alcanzar. En el deporte es donde mejor se observa ese paso de la biopolítica en sentido foucaultiano a una sociedad del rendimiento. La biomecánica surge para intentar darle solución a un problema creado por la misma industria del deporte: las lesiones del cuerpo humano. Surge como una ciencia para resolver las consecuencias del mercado del alto rendimiento deportivo; una solución para no poner en riesgo la rentabilidad de ver a los cuerpos humanos como productos de la mercancía deportiva.

11 Entendida como aquel deber por obligación o convicción.

12 El permiso o prohibición para realizar algo, como el dado por los padres al joven.

13 Han, *La sociedad*, 9.

14 Han, *La sociedad*, 9.



Mientras la biopolítica del deporte en Colombia se usó de modelo para un eugenismo o representación de una raza más adecuada ante la imagen de una sociedad preparada para el mercado mundial¹⁵, o al menos para mostrarle al pueblo colombiano ejemplos aislados de deportistas quienes por sus propios medios salían adelante¹⁶, ahora el deporte es el mayor consumo para moldear el rendimiento.

Así pues, la biomecánica es el saber seguro para borrar los límites de la posibilidad de un cuerpo como el *dürfen*, es decir, el dolor deja de ser el aliado de la naturaleza para un cuerpo que tiene límites y, además, elimina el goce en la práctica del deporte. Para suplir ese faltante, se “perfecciona” el deporte por medio del espectáculo y hace de éste su foco. En ese diseño, reemplaza lo mágico o místico del juego por el objeto de idolatría para el consumismo. Ya no es un reflejo de alcance de virtud por medio de la disciplina y el goce, sino el afán por ser una celebridad. En la mayoría de los neonatos en la práctica deportiva, se anhela el deporte por la exhortación de la pomposidad del espectáculo. Es un nuevo hedonismo, un narcisismo con la peculiaridad de no tener un rostro propio, sino bajo la homogeneidad de ser un cuerpo modelo.

El consumismo aprovecha los cuerpos biomecanizados para usarlos de ejemplo de un cuerpo sano, enérgico, erótico, duradero, evidenciando el único nodo del placer con el que la publicidad manipula. Pero lo representa en medio de un entorno fragmentado, asincrónico, atomizado. Quienes no son deportistas, sin embargo, hacen lo posible para aparentar estos cuerpos biomecanizados.

Esa idolatría anterior por el cuerpo sano, hace la vida aburrida. Una evidencia más de ese aburrimiento es la dosis constante de positividad en el ser humano. A la manera de un *para un cuerpo sano una mente positiva*. Y así como el deporte refleja ese impulso

15 Jorge Humberto Ruiz Patiño, *La política del sport: élites y deporte en la construcción de la nación colombiana: 1903-1925* (Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2009), 106.

16 David Leonardo Quitián Roldán, “Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad”. *Revista Colombiana de Sociológica* Vol. 36, n° 1 (2013): 19-42.



de una diferencia entre la biopolítica a una sociedad del rendimiento, la recreación sirve de evidencia para notar los ejercicios de optimismo que hacen los usuarios en una sociedad del rendimiento. Sin embargo, en el sentido crítico del villano, el recrear es ambiguo en una sociedad desprovista de negatividad, porque el *dürfen* y el *sollen*, tal como se explicó anteriormente, eran acciones para representar una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad, pero que, en una sociedad del rendimiento, se eliminan al ser superados por el *können*. La recreación, así, ha estado contribuyendo para otorgarle mayor sentido subjetivo a este último verbo sobre el *poder*.

Todo profesional o practicante que recurre de este modo a la recreación, va siendo convertido a una sociedad del rendimiento, *recreando* su destino bajo la dosis de sonrisa y alegría. Y si los talleristas traen a colación palabras como sufrimiento, tristeza, duelo, las envuelven en mensajes de superación personal para aparentar felicidad. En palabras de Han, harían de los participantes turistas¹⁷ que simplemente pasan por emociones en un itinerario prefijado por los encargados del taller, pero sin identificar que la vida misma se siente como camino.

¿Cómo superar entonces esa auto-manipulación del *können* detectada especialmente en la práctica y consumo del deporte y en la recreación? Con lo anterior, se ha percibido un entorno inflado en un sistema que nos *apadrina*, hasta el punto de conjurar poderes para alcanzar la felicidad. En otras palabras, guías instrumentalistas sobre el cuidado de nosotros que surgen desde afuera por talleristas o entrenadores hasta in-corporarse en nuestra subjetividad.

Por tal motivo, volvamos a ese sentido del cuidado de sí, pero esta vez sin recurrir a ningún *poder apadrinador*, sino desde el esfuerzo de la contemplación de sí mismo. El detenernos en el cuidado de sí, es dejar de ser un turista en nuestras emociones negativas y pasar a ser un peregrino, entendiéndose como el andariego que viaja por lugares extraños de emociones conflictivas que ayudan a reflexionar las visiones ideales de vida; tal como quien anda en

17 Han, *La sociedad de la transparencia*, Raúl Gabás (Barcelona: Herder, 2013), 29



un *Aroma del tiempo*. El andariego no cae en una visión egoísta, sino que, bajo un trabajo (*askesis*) temprano de sí mismo¹⁸, se prepara para una vejez con obligaciones políticas. En esa vejez, como lo interpreta Foucault en la *Hermenéutica del Sujeto*, no existe una constante evocación al futuro incierto, sino un presente más suspendido¹⁹, es decir, una duración o demora, y no una muerte temprana que el joven o el adulto asumen por el hedonismo de un cuerpo enfocado en lo saludable.

Ahora bien, lo contrario a *askesis* -que aquí lo relacionamos con el trabajo de sí mismo- no es aplicable a los estatutos de salud para el rendimiento, debido a su constante temor de enfermarse para una sociedad del cansancio. El *trabajo* en una sociedad del cansancio no es, pues, la *askesis*, sino el *stultus*²⁰, que en comparación con el primero, no es político, sino que se trata de la ocupación de aumentar una fuerza de producción para rendir más sin inquietarse por sí mismo en esa irracionalidad del rendimiento. El *stultus* puede ser formado a nivel profesional por medio de un discurso del *können*, afectando ese caparazón natural que le permita revisar todo aquello que viole su cuidado de sí. Ese caparazón frente a las desavenencias es la experiencia del sujeto de sí mismo, la experiencia de la libertad, porque se enfrenta a la encrucijada de las decisiones, es decir, reconocerse como sujeto enfrentado a la encrucijada de las decisiones; protagonista del camino a tomar.

Sin embargo, volviendo a Han, estamos en una sociedad con la capacidad de formar y alcanzar saberes sin la necesidad de la vivencia de sí mismo, sino a partir de un bombardeo de experiencias fugaces con el fin de *sentirse cada vez con la capacidad de poder ser mejor*. Así, existe un saber, pero no sabiduría de sí mismo, pues el caparazón ha sido moldeado por esa excesiva positividad. En otras palabras, vamos a una *maduración laboral* porque el ritmo social nos ubica en medio de un camino ya trazado por el que se circula a la velocidad del turista contem-

18 Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, trad. de Horacio Pons (México: Fondo de Cultura Económica, 2011), 34

19 Foucault, *La hermenéutica*, 85-86.

20 Foucault, *La hermenéutica*, 137



poráneo, sin la posibilidad de alguna encrucijada: miedos, pérdidas, dudas; todas ellas son incertidumbres necesarias para peregrinar.

Ahora bien, trascendiendo la reflexión sobre el *stultus*, es pertinente revisar cómo ha evolucionado en el quehacer cotidiano de la actualidad en el marco del concepto de *terapia*. En el deporte de alto rendimiento y en la recreación, parece que se ha enfocado el término de terapia en un solo sentido de tres posibilidades, según lo identifica Foucault²¹. En el primero, es en sentido de curación. Se asume como un ser humano carente ante las exigencias actuales, por lo que debe ser *curado*, modificándolo para evitar un mayor sufrimiento. Es decir, en un torneo o encuentro cosmopolita de competiciones el éxito está en una producción de nuevos récords; ya el amateur deja de ser el actor protagónico de estos juegos y lo que se exhibe es el alcance de un cuerpo adaptado, curado, pues de lo contrario no se alcanzaría el resultado. De un modo indirecto aparece el segundo sentido de *therapeuein*, concebido como la obediencia a un amo, siendo esclavo de sus mandatos, lo cual en este caso se refiere simplemente al rendimiento, al éxito, al liderazgo a quien se debe obedecer. Se obedece hasta el punto de asistir a universidades solo por el sentido común, de responder a cuestionamientos fugaces de asignaturas, de darle sentido solo ante el envilecimiento de una nota que puede ser cualquiera para alcanzar el promedio, sin que todo eso tenga un valor de verdad para el sujeto, un alcance para sí. Hasta podría tener más honestidad quien asiste solo por disfrutar de estar con amigos y solo hace lo suficiente para sobrevivir y no ser expulsado. Pero, por otra parte, Foucault nos recuerda un tercer sentido de *Therapeuein* al que le añade el término *heauton*, el cual es el rendirse culto a sí mismo, el servidor de sí. Y puede sonar inspirador, pero ¿hasta qué punto lo es en términos filosóficos y no cae en una sofistiquería de superación personal? En esa sofistiquería no hay una relación del sujeto y la verdad. Más bien se alimenta un encantamiento de frases para olvidar esa relación,

21 "... como saben, en griego *therapeuein* quiere decir 3 cosas: Quiere decir, por supuesto, realizar un acto médico cuyo objetivo es curar, sanar; pero *therapeuein* también es la actividad del servidor que obedece órdenes y sirve a su amo; y por último, *therapeuein* es rendir un culto. Ahora bien, *therapeuein heauton* significa a la vez: cuidarse, ser el servidor de sí mismo y rendirse culto." Foucault, *La hermenéutica*, 110.



y se vende una promesa de felicidad, la de un discurso caricaturizado como lo resalta Luciano en su obra *Sobre la muerte del peregrino*²²: hipócritas hablando de felicidad y sabiduría, pero a la vez adictos a la usura y a la querrela con otros filósofos. En el mismo sentido, para Foucault, el principio del cuidado de sí o la inquietud de sí no son una invención del pensamiento filosófico o un precepto, sino un valor ya constituido en la Grecia. Pero con la sospecha de Han de una sociedad del rendimiento, de una falta de aroma en el tiempo por tergiversar el valor de la contemplación, en la actualidad, la inquietud sobre sí se convierte en una posibilidad clara para diferenciarla de los discursos de superación personal que ahondan por doquier con el objeto de destruir el recubrimiento del sujeto y moldearlo a un *stultus*. Al haberse perdido esa constitución de valor, una de las tareas de la filosofía es recobrarlo como precepto.

Hasta el momento, hemos abordado dos villanos que reconocen a la filosofía para resaltar subjetividades que corrijan la actitud falta de criterio de sí a partir del *therapeuein heauton* y la *contemplación*. Podríamos detenernos un momento en los consejos de Epicuro y visualizar estos símbolos como ejercicios libertarios que trascienden la homogeneización de la sociedad del rendimiento, para acercarse a ejercicios de subjetividad a través de las expresiones humanas destacadas, es decir, aquellas que le son propias al ser humano y no derivan de las directrices del poder hegemónico.

Epicuro sostiene que el cuidado del cuerpo hace parte de un deseo natural y necesario, diferente a los que acompañan la felicidad y la vida misma. El camino de aprendizaje para el ser humano es detectar qué le es agradable por sí mismo y no por medio de alguna exhortación. Sólo así participa del goce, pero en tanto no cae en una perturbabilidad del alma²³. Por eso, para este consejero, necio es quien exhorta a otros a desear esto o aquello, como quien establece a los sujetos caminos prefijados de placeres

22 Luciano, *Obras III*, trad. de José Luis Navarro González (Madrid: Editorial Gredos, 1990), 55.

23 Epicuro, Carta a Meneceo, trad. de Pablo Oyarzún R. *Revista Onomazein*, vol. 4, (1999), 403-425.



acordes con la salud, con la condición de ciudadano, con la condición de héroe²⁴.

Además, Epicuro enseña cómo el ser humano aspira a asemejarse a los dioses, reconoce que no es divino, pero esa esperanza le permite ofrecer resistencia ante una naturaleza no totalmente dichosa y ni siquiera exenta de lo incorruptible. Es decir, se trata de un acercarse a lograr la superioridad, en el sentido de aceptar la convicción de que no somos divinos, de conocer nuestros placeres, aceptarlos y encontrar que todo deseo debe ser satisfecho con sensatez, he ahí la supremacía.

No obstante, en Epicuro, el ser humano aun con esa identificación propia de lo agradable, no deja de estar necesitado, un ser no liberado de lo que Foucault menciona: “una especie de obligación-endeudamiento con respecto a sí [...] en una especie de obligación-recompensa [...] un sistema de endeudamiento actividad-placer”²⁵. Porque el *stultus* no es solo quien está determinado por lo que proviene de afuera, sino también lo que viene del interior. Por eso el querer es un querer libremente, sin ninguna determinación.

Pero es una tarea propia el separarnos de este tipo de relación que está en nosotros mismos. Como una especie de contradicción, o tal vez de superación, pues al descansar de ella se contempla la naturaleza. Ante esta alternativa, mencionada de igual manera en Han como en Foucault, quiero regresar en el tiempo para conocer más qué es esto de una contemplación y si puede asumirse como una nueva forma de subjetividad sin caer en la positividad o en la sofisticuería.

Cuando mencionan la contemplación, caemos en el cliché de imaginar un sujeto aislado en la calma, fijando su mirada en un *Topos Uranos*. Pero es un cliché venido de la ilustración científica, intelectual y cartesiana, desde la cual se concibe al pensador como

24 Por ello, una revisión filosófica interesante estaría en invitar a los programas formativos en el saber del deporte y la recreación para identificar sus propios valores sin justificarse en lógicas de rendimiento o en estatutos terapéuticos de cuerpos carentes de lo competitivo.

25 Foucault, *La hermenéutica*, 265.



quien se aleja de las impresiones sensibles al ser caóticas y deficientes, para descubrir verdades. Sin embargo, con nuestro tercer villano, se puede evidenciar una contemplación caótica para la opinión científicista, una contemplación ruidosa, una dialógica entre varios *yos* y no un monólogo bajo una idea navegada; una contemplación que le pertenece a la subjetividad.

Con este tercer villano, se nota que esta subjetividad ha estado marginada en las aulas, lugares donde los cuestionamientos ingresan a través de libros de superación más que por el acercamiento a textos filosóficos que contienen en sí mismos un alto índice de contradicciones de sentido y que invitan a la contemplación de un *arbitrario*.

El discurso de los libros de superación personal no es arbitrario, sin embargo su falsedad está en aparentar ser un sistema coherente al estilo de una razón científica, simular un orden que edifica estatutos que a la vez son un breviario para un alcance de la *verdad de sí*. Con Unamuno -nuestro tercer villano- la arbitrariedad²⁶ es el método de la pasión y es la encarnación propia de la inquietud. Si el alcance de la verdad es a partir de una transformación necesaria venida de adentro por el sujeto, entonces no proviene del cálculo, de la claridad logística, porque en la interioridad no existe una celebración ordenada, sino, en particular, una inquietud encarnada. Para resaltar esta forma de contemplación, podremos enfocarnos en un cuento (o acaso ensayo, o reflexión u opinión) de Unamuno titulado *Intelectualidad y Espiritualidad*²⁷. Es allí donde se evidencia, mucho antes de Han y de Foucault, a un filósofo que sí defendía la actitud filosófica como el inquietarse; una contemplación filosófica nada fácil de convertir cuando el sujeto actual apela más a los discursos de falsos positivos justificando la tranquilidad y el manejo de emociones para una imperturbabilidad de la conducta en un frenesí laboral.

Comienza así el texto:

26 Miguel de Unamuno, *Sobre la europeización (arbitrariedades)*. Obras Completas III (España: Escelicer, 1966), 925.

27 Unamuno, Obras Completas I, 1137.



Llevaba unos días de dispersión espiritual, de estéril mariposeo de la mente; nada lograba interesarle; [cogía] un libro, abría, leía dos o tres páginas de él y tenía que cerrarlo, porque la atención se escapaba y derramaba; poníase a escribir, y tantas eras las cuartillas rotas cuantas eran las escritas. Y, sin embargo, nunca gozó de mejor salud, nunca se sintió tan henchido de sangre corriente y rica, nunca rimaron mejor su corazón y sus pulmones.

El contemplarlo todo, el conocimiento absoluto del mundo no es el propósito de una expresión digna del sujeto, no es la búsqueda de una panacea por tenerlo todo en la mente y transformar el entorno, sino un ir y venir, releer pasajes avivados para expulsarlo en la mirada haciendo suyo lo mirado y siendo de lo otro. No hay propósito racional puro, solo vagabundeo, peregrinación entre una idea, entre sucesos captados en la ventana hasta darles rima con citas de libros arrumados. La espiritualidad es un punto medio entre el encierro y el abrazo del mundo, sin la necesidad de una *ataraxia*, un imperturbable estado que evita el ritmo cotidiano en el cual estamos inmersos.

Decir “llevaba días de dispersión espiritual”, es la experiencia del alcance a la verdad, una experiencia que fue negada al profesor de los Padrinos Mágicos; de reconocerse a sí mismo endeudado u obligado con respecto a sí, y no modificado en un *stultus*. La *dispersión* puede simbolizar desorden para la ciencia moderna, pero aquí, con Unamuno, es apropiarse efectivamente de la pasión. O sea, más que hablar de imperturbabilidad del alma a modo epicureísta, sería lo contrario, la perturbación es el ejercicio de la contemplación, debido al viaje del peregrino contemplador recorriendo su propio mundo de miedos, tristezas e incertidumbres. Y en este ejercicio del caminar hacia sí mismo, de vagabundear-se, hay un encerramiento, se aísla quien contempla, pero -esto es importante- sin dejar de comulgar con el mundo, porque la vista es lo que se ablanda, no el espíritu.

En esa contemplación perturbada se revive una duración del tiempo repetitivo pasional y no como aquel movimiento gris de la rutina laboral. En el texto que menciono de Unamuno, se anuncia cómo aquel filósofo en su estado de encerramiento experimenta una duración al releer cada cita de libros amantes, agradecidos, recordadizos. Experimentaba esa vibración a lo largo del tiempo,



sin despojarse del pasado y sin desatenderse en su presente. Se extiende sin dejar de mirar lo que la ventana invita a recordar. Pero es mayor la perturbación cuando ese contemplar es para sí mismo; mientras a través de la ventana: el tejado, los jardincillos, las palomas, los gatos, no son él; un futuro abierto, incierto, pero por el efecto de la duración de releer citas los ablanda a la vista y se vive una cercanía, una identidad. Al fijar la mirada en sí mismo, en cambio, se experimenta un ritmo distinto en la identidad, más cercano a lo tormentoso. Se ve a sí mismo como un extraño, como en un espejo que refleja un cuerpo que, aunque se asume que es él, no deja de verlo con sospecha. Pero desde adentro, existe la posibilidad de un mejor reflejo: la escritura; porque en ella se construye, sin embargo, sin ser atrapado por un lenguaje comunal (del común); el escribir no solo para comunicar, sino también para comunicarse a sí mismo. Porque puede pasar que se comunica lo que el lenguaje engurre al pensamiento y no lo que se quería decir. Aquí hay una experiencia de la inquietud de sí; en este desdoblamiento de sí, en esa duda manifiesta de la falta de certeza sobre un yo habitándonos y en reacción ante vivencias fugaces por el ritmo vertiginoso del rendimiento, una escritura paradigmática puede ocultar este inquietarse.

Así, el lenguaje, la escritura, es cada vez más depurada para ser enseñada, para cometer menos errores y agilizar las publicaciones, los trabajos académicos. Cada vez, menos contradicción, menos “errores” entre preposiciones y sustantivos, siendo estos posiblemente la tinta del sujeto, intentando luchar por no ser reducido a un sentido mediado por un lenguaje cada vez más científico y metódico.

Si el espíritu quiere apoderarse de todo, y el mundo quiere introducirse todo en el sujeto ¿cómo el lenguaje, la escritura se hace propia si media el mundo? Unamuno, villano de la ciencia y del método, alza la voz para declarar que la mayor respiración del espíritu es la imaginación²⁸, y ella nos recuerda que el lenguaje es metafórico. La intelectualidad ya es una estructura, una logia para aprender y ser más seres pensantes y no carnales

28 Unamuno, *Intelectualidad y espiritualidad*. Obras completas I (España: Escelicer, 1966), 1137



(sárcinos)²⁹. Un pensamiento que adopta un lenguaje y aprende idiomas bajo esa logia, pero, aun así, no es en sí imaginación, porque la imaginación no va con lo dogmático. Quien piensa así, llega a ser el mejor de los normales. Ser carnales aquí, es ser sensibles sobre lo que nos pasa, y no darle la espalda al territorio de nuestra subjetividad: una villa a descubrir por la contemplación espiritual. Si defendemos la villa, entonces nos reconoceremos como villanos, es decir, habitaremos en nuestra propia villa. O de manera más puntual, una villanía sárcina.

Han y Foucault disertan sobre lo espiritual, el primero en el *Aroma del Tiempo* y el segundo en la *Hermenéutica del Sujeto*. Ambos expresan el valor de la transformación. En Foucault es el alcance de la verdad, mientras en Han es recuperar el tiempo y dotarlo de aroma por medio de la contemplación. Unamuno se anticipa a ellos dos, porque ya había señalado lo espiritual como la explosión de la imaginación, del juego del lenguaje por medio de la metáfora, pero, a diferencia de los dos villanos mencionados, Miguel de Unamuno explica que para mantener esa acción del sujeto en la contemplación debe retratarse **extraño**, villa-no ante los ojos de la intelectualidad o del consumismo. Extraño no solo de un cuerpo que siente miedos, nostalgias o iras, sino de ese mismo yo anhelando calma, coraje y tranquilidad. En ese mantenerse extraño, se expresa el sujeto con una pasión más original como habitante de carne y hueso en una historia y en una región. Entonces lo espiritual es el extrañamiento repentino o la contemplación de sí mismo; en esta experiencia de lo espiritual recurre a la imaginación para retratarse, notarse, siendo el lenguaje el mejor recurso, pero solo si mantiene ese nivel espiritual. Para mantenerlo, Unamuno propone el lenguaje expresado por medio de la imaginación.

Los poemas, las epopeyas, el teatro, son expresiones de un lenguaje espiritual, sin la logia intelectualista. Modos de representar situaciones que pueden identificarse libremente por cualquier sujeto, pero sin reducirlo a su propia realidad. No obstante, el rendimiento deportivo y la recreación positivada, fueron construyéndose bajo lemas de *poder (you can)*, pretendiendo

29 Unamuno, *Intelectualidad*, 1143



homogeneizar la experiencia subjetiva de sí mismo, lo cual fue materializándola desde un orden intelectual.

Ahora bien, si quisiéramos abandonar esta ciudad del rendimiento y dirigirnos hacia lo subjetivo desvistiéndolo de esa homogeneidad, sería pertinente recordar el título de esta disertación: *villa-nía*, entendida como aquel lugar donde los sujetos apartados de la ciudad del rendimiento, son habitantes de una villa subjetiva que resisten a dicha ciudad. Por tal motivo, se identifican como *villa-nos*, propios de una villa, que ante los ojos de la lógica de ciudad afanosa por el éxito y la producción en masa los señalarán de villanos, de antagonistas, de individuos con hambre de protagonismo en la sociedad del cansancio. Pero precisamente se trata de ser villano, propio de esa villa, sujeto que abandona las vestiduras del afán y que se desnuda ante sus perturbaciones, extrañamientos y metáforas. Un sujeto desnudo que contempla, no en un estado de calma, sino en una inquietud de sí, que precisamente la filosofía debe reclamar.

Allí, en esa Villa, se tiene resistencia, pero es una resistencia diferente al sentido exclusivo del rendimiento deportivo, el cual pretende armarse de paciencia, soportar las exigencias del entorno y realizarse como triunfador en una sociedad competitiva. En esa villa, se resiste precisamente a esos rendimientos, no se trata de aguantar, de ser el primero, sino ser uno, luchar por ser uno, sin desconocer los torbellinos sujetos al ser, a su historia, a sus circunstancias. Villano, de uno, de habitar esa villa que resiste a todo aquello que pretende uniformar sentidos y miradas. Por eso, como se dijo en un principio, este texto es una *villa-nía*.

Referencia

Epicuro, Carta a Meneceo, trad. de Pablo Oyarzún R. *Revista Onomazein*, vol. 4, (1999). 403-425.

Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto*, trad. de Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Han, Byung-Chul. *El aroma del tiempo*, trad. de Paula Kuffer. Barcelona: Herder, 2015.

-----*En el enjambre*, trad. de Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2014.

-----*La agonía del eros*, trad. de Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2014.

-----*La sociedad de la transparencia*, Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2013.

-----*La sociedad del cansancio*, trad. de Arantazu Saratxaga Arregui Barcelona: Herder, 2012.

Luciano, *Obras III*, trad. de José Luis Navarro González. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

Quitián Roldán, David Leonardo “Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad”. *Revista Colombiana de Sociológica* Vol. 36, n° 1 (2013): 19-42.

Ruiz Patiño, Jorge Humberto. *La política del sport: élites y deporte en la construcción de la nación colombiana: 1903-1925*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2009.

Unamuno, Miguel de. *Intelectualidad y espiritualidad*. Obras Completas. Tomo I. España: Escelicer, 1966.

-----*obre la europeización (arbitrariedades)*. Obras Completas III. España: Escelicer, 1966.

Socioestética del paro nacional en Colombia, 2019-2020¹

Por una sensibilidad de la resistencia

Luis Alberto Verdugo Torres²

*“La autoalienación de la humanidad ha alcanzado
un grado que le permite vivir su propia destrucción
como un goce estético de primer orden”*
Walter Benjamín

“Hay que defender siempre a los fuertes contra los débiles”
Nietzsche

Introducción

El paro nacional que se adelanta desde el 21 de noviembre del 2019 (21N), busca defender importantes causas para la sociedad colombiana, en general en torno a políticas laborales y pensionales más justas, el mejoramiento de la educación, el cumplimiento de los

-
- 1 La presente es una reflexión en torno al paro nacional sucedido en Colombia entre los meses de noviembre del 2019 y febrero del 2020, mes en el que se terminó de escribir este texto. Agradezco a la profesora Martha Soledad Montero González y al profesor Germán Ulises Bula Caraballo por todas las conversaciones en torno a este y otros temas que sin duda estimularon el desarrollo de este escrito.
 - 2 Magíster en Filosofía y Profesional en Filosofía y Letras. Profesor en la Fundación universitaria Unipanamericana. Profesor investigador en el grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía de la UPTC. Correo electrónico: luisalbertoverdugotrrres@gmail.com.



acuerdos de paz firmados en Cuba, la prohibición del fracking, entre otras. Demandas todas ellas que surgen desde distintos sectores y que revelan un malestar general frente a la actuación del gobierno. Nos interesa aquí abordar el paro nacional desde una perspectiva estética que igualmente es ética y política.

Sin duda, a la hora de preguntarnos por una estética del paro nacional no puede dejar de pensarse en lo que hacen y en lo que dicen los artistas que participan en él, lo promueven o inclusive lo rechazan. Pero esto, la expresión artística, solo es una parte manifiesta de una sensibilidad que nutre desde abajo (a veces muy inconscientemente) no solo la irrupción espectacular de las artes, sino el análisis de la situación política, la arenga en la marcha, la creatividad de la pancarta, el plantón en la plaza, el coraje en el enfrentamiento con el escuadrón móvil antidisturbios (ESMAD), el paciente golpear de una cacerola y el regocijo de sentirse uno con una buena causa. En suma: una sensibilidad de la resistencia.

Para salir del análisis de la estética como teoría de lo bello o del arte (Poética) y abordarla en su cotidianidad (Prosaica), la artista y filósofa Katya Mandoki propone una serie de conceptos que bien podrían servirnos para reflexionar brevemente sobre una estética prosaica del paro nacional. Tomaremos solo algunos de ellos. Por ejemplo, partimos de la noción de *estesis*, la cual es definida como “la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso”³. En sus diferentes análisis, Mandoki no se cansa de insistir en que la estesis se trata de la exposición a la vida por parte de cualquier ser viviente⁴. Así, la Estética se entiende como el estudio de la condición de estesis; la socioestética (Prosaica) como ese estudio, pero enfocado a la vida social del ser humano⁵. Por lo tanto, la teoría de Mandoki, junto al pensamiento de Baruch de Spinoza y la lectura que Deleuze realiza de Nietzsche, podría resultar siendo muy práctica, al punto de que con ella podríamos pensar una *socioestética del paro nacional* y una *sensibilidad de la resistencia*.

3 Katya Mandoki, *Estética cotidiana y Juegos de la cultura. Prosaica uno* (México: FCE, 2006), 67.

4 Katya Mandoki, *El indispensable exceso de la estética*. (México: Siglo XXI, 2013).

5 Katya Mandoki, *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*. (México: Siglo XXI, 2006) https://www.academia.edu/7146620/Practicas_esteticas_e_identidades_sociales_1?auto=download



Hay que comprender que el paro nacional no busca solamente un cambio de mentalidad, es necesario realizar (tal vez primero) un cambio de sensibilidad, pues lo que le ha dejado el Estado a la Nación desde hace más de 20 años es un envenenamiento que ha producido sujetos que rayan con la crueldad y la ordinariez. Desde luego, hay que aprender a votar bien en el futuro, pero llamo la atención de que para ello es necesario (aunque tal vez no suficiente) construir un nuevo modo de sentir que aprecie el valor de la vida y de la diferencia. En el escenario del paro se forjan para ello algunos elementos.

Prendamiento. Una sensibilidad enamorada de la vida

La perspectiva estética que aquí se plantea está más enamorada de la vida que de lo bello. Es una perspectiva anti-kantiana del interés, no del desinterés. “Cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser”⁶ (E3P6), señala el conatus spinozista en la *Ética demostrada según el orden geométrico*. Cada cuerpo tiene a la *alegría*, al paso a una mayor perfección⁷. En un sentido similar opera la noción de *prendamiento* que Mandoki toma de la experiencia corporal que tienen los mamíferos cuando un crío se aferra al pezón de la madre. En cada situación y decisión hay un interés afirmativo por la vida. Argumenta la mexicana en *Estética cotidiana y juegos de la cultura*:

La condición de estesis en el prendamiento, lejos de ser desinteresada, se realiza para extraer fuerza vital. Un sujeto puede prendarse a la música para sentirse energizado, conmovido,

6 Baruch Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico* (Madrid: Tecnos, 2014), 209.

7 Aquí seguimos a Spinoza en su definición de los principales afectos: “Vemos, pues, que el alma puede padecer grandes cambios, y pasar, ya a una mayor, ya a una menor perfección, y estas pasiones nos explican los afectos de la alegría y la tristeza. De aquí en adelante, entenderé por *alegría*: una pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección. Por *tristeza*, en cambio, una pasión por la cual el alma pasa a una menor perfección. Además, llamo al *afecto de la alegría*, referido a la vez al alma y al cuerpo, «placer» o «regocijo», y al de la *tristeza*, «dolor» o «melancolía». Pero ha de notarse que el placer y el dolor se refieren al hombre cuando una parte de él resulta más afectada que las restantes, y el regocijo y la melancolía, al contrario, cuando todas resultan igualmente afectadas. Por lo que toca al deseo, he explicado lo que es en el Escolio de la Proposición 9 de esta Parte; y, fuera de estos tres, no reconozco ningún afecto primario: mostraré, efectivamente, a continuación que los demás surgen de esos tres”. Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según...*, 213. (E3P11S).



maravillado o consolado, a una novela para enriquecerse con las situaciones que narra y con la forma en que son narradas, pero también a la religión para sentirse acogido por el mundo que le ofrece, a la medicina para tener esperanza en la curación y activarla con su cuerpo o a la profesión para satisfacer su vocación de servicio o necesidad de reconocimiento. Lo que busca es fuerza, no solo placer⁸.

El prendamiento es condición necesaria para que el cuerpo se adhiera a la realidad, para que se enamore, como para que decida entregarle su energía al conocimiento, al arte, a un hobby, a una creencia, a configurar una identidad personal, a construir una identidad nacional, e incluso a sumarse a una marcha pese al temor de salir herido. No obstante, Mandoki suele decir que, así como hay buen y mal arte hay también buena y mala estética. La venus atrapamoscas también segrega dulce néctar. Una persona puede ser persuadida por un Estado que quiera docilizarlo mediante estrategias estéticas, para obtener adherencia social y legitimidad⁹. En este caso siempre habrá peligro de caer en la servidumbre¹⁰ y darse una ruptura en el prendamiento (el des-prendamiento) por el abuso estético que puede ejercer el Estado. En su texto *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*, dice Mandoki:

Aunque a la mayoría de la ciudadanía le parezca natural la estetización del Estado, se olvida que su función es la de administrar los recursos colectivos en un territorio, además de garantizar el bienestar orientado a la equidad y la seguridad de los ciudadanos, no la de despertar emociones, trátase del sentimiento patriótico o del fervor por un líder¹¹.

8 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 95.

9 Se pregunta Mandoki, ¿qué sentimientos debería cultivar el Estado de parte de sus ciudadanos?: "nada fervientes: agradecimiento por su eficiencia y responsabilidad, y tranquilidad por su honradez" 2017, 206.

10 Aquí seguimos a Spinoza cuando dice «llamo "servidumbre" a la impotencia humana para moderar y reprimir sus afectos, pues el hombre sometido a los afectos no es independiente, sino que está bajo la jurisdicción de la fortuna, cuyo poder sobre él llega hasta tal punto que a menudo se siente obligado, aun viendo lo que es mejor para él, a hacer lo que es peor». Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según...*, 279-280. (E4Praef).

11 Katya Mandoki. *La construcción estética del estado y la identidad nacional. Prosaica tres*. (México: FCE, 2007), 196.



Pero ¿cuál es realmente el temor de Mandoki frente a la estetización del Estado, si al final de cuentas las estrategias estéticas están a la orden del día en las diferentes matrices sociales e incluso les son necesarias? Lo que ella apunta a señalar es que, a mayor estetización del Estado, a mayor inversión publicitaria de su imagen o sentimentalismo producido, mayor probabilidad de que realmente se esté ocultando la corrupción, se disminuyan las prácticas democráticas y aparezcan los totalitarismos. Esto último claramente relacionado con el populismo que se genera tras la imagen del líder y el eclipsamiento que la matriz estatal produce en otras matrices como la deportiva, la artística, la religiosa, la escolar, la familiar, la jurídica, la mediática, la militar.

De hecho, cuando se llega a tal estrategia estética no es extraño ver la utilización de la imagen de deportistas, artistas o líderes religiosos para orientar la simpatía y el voto; igualmente, la censura a la libertad de cátedra, la eliminación de espacios críticos en el aula en pro de una versión oficial estatal de la historia; el aumento de las discusiones políticas en el hogar porque “este rebelde ya va a ir a echar piedra”; aparecen también las leyes, decretos y reformas tramitadas a media noche y a toda marcha sin el debido control; la manipulación de las noticias en los medios de comunicación, la censura de los medios independientes, la distracción con el *reality*. Estrategias *soft* para intentar convencer al ciudadano. Pero también hay estrategias *hard* como el empleo de la fuerza policiva y militar ante la ciudadanía, fenómeno evidente en la militarización de Bogotá en los primeros días de paro, o con las cuestionadas actuaciones del ESMAD que han dejado muertos. No hay que olvidar que este fenómeno es pan de cada día en las regiones más apartadas de Colombia donde lamentablemente se ha hecho costumbre la muerte y las violaciones de los derechos humanos.

Pero, pese a la dificultad, no podemos negarnos a una sensibilidad de la resistencia. El prendamiento es indispensable para vivir, dice Mandoki. Es *eros*. De igual manera en Spinoza lo es el amor, esa “alegría acompañada por la idea de una causa exterior”¹² (Daf6). En especial, la ética relacional que destaca Bula en

12 Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según...*, 236.



el *Tratado Breve*¹³. Se trata de la indispensable necesidad de construir cuerpos sociales empoderados, donde, como dice el profesor “somos nuestras relaciones”. Como veremos más adelante, lo que se busca con el prendamiento es componer un nuevo cuerpo, uno más potente, más potente que la tristeza.

Prendimiento. La sensibilidad envenenada

En el otro polo del prendamiento está el *prendimiento*. En un sentido también muy cercano a la tristeza de la que nos habla Spinoza¹⁴, el prendimiento es una despotenciación del sujeto. Dice Mandoki “en este caso el sujeto es prendido o capturado por su objeto en situaciones de intrusión estética”¹⁵. Tal intrusión se da, por ejemplo, cuando el vecino no tiene consideración y te pone el equipo de sonido a todo volumen aunque ya sea hora de dormir o cuando estás en la marcha y el ESMAD llega con sus gases y sus perdigones a dividir la manifestación, porque no encuentran otro modo de relacionarte contigo¹⁶. Dicha violencia estética aparece también en el día a día cuando ves los noticieros y lees periódicos que muestran los efectos del conflicto armado, las masacres, los secuestros (sin hablar de la violencia laboral y familiar). Y como siempre buscamos el prendamiento o el paso del malestar a la sensación de bienestar (el des-prendimiento), resultó que en el caso colombiano fue acogido desde hace muchos años el discurso de la seguridad democrática que prometía acabar con el enemigo.

13 Germán Bula. *Spinoza: educación para el cambio*. (Bogotá: Aula de humanidades/Ediciones Unisalle, 2017), 147. Se pregunta Bula, «¿es posible librarse del amor, como se debe hacer con las pasiones nocivas? Para el Spinoza del Tratado breve, es imposible hacerlo, y es necesario no hacerlo: “Imposible, porque él no depende de nosotros, sino tan sólo del bien y utilidad que descubrimos en el objeto. Ya que, si no quisiéramos amar nada, sería necesario antes que no conociéramos nada, lo cual no depende de nuestra libertad: porque, si no conociéramos nada, sin duda que tampoco seríamos nada. Necesario, no librarnos de él, ya que, dada la debilidad de nuestra naturaleza, no podríamos existir sin gozar de algo a lo que estemos unidos y fortalecidos”» (KV, II, 5,5, citado por Bula)

14 Ver la definición de tristeza en anteriores notas a pie de página.

15 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 92.

16 Veremos líneas más adelante que el ESMAD es una fuerza reactiva y qué significa esto propiamente desde Nietzsche. Ahora bien, no todo niño es bonito, ni todo muerto fue bueno. Así mismo, no todo miembro de la fuerza pública es reactivo, vale recordar el caso del policía y del soldado que enviaron videos por redes sociales apoyando el paro nacional. Infortunadamente también hubo un caso de un soldado que se suicidó por la presión que sobre él ejercía el entorno militar. Aseguraba que prefería aprender a curar heridos que limpiar fusiles. Ver: <https://www.semana.com/nacion/articulo/soldado-brandon-cely-paez-se-quito-la-vida-despues-de-anunciar-que-apoyaba-el-paro-nacional/642088>



Pero, más que el discurso fue la aparición de una cierta estética que lo acompañaba y lo posibilitaba: la puesta en escena de un líder salvador, bucólico personaje, padre generoso y regañón en el consejo comunal; berraco y decidido en su accionar con el enemigo, pero que aseguraba (y aún asegura) ser de mano firme, pero de corazón grande con el colombiano de bien.

Como en el *Tratado teológico político*, donde Spinoza entendía que la fluctuación entre la esperanza y el miedo entregaba a los hombres a la superstición¹⁷, dicha fluctuación nos impidió y aún nos impide pensar y obrar en orden de construir nuestro destino por nosotros mismos. Y así como el pensador del siglo XVII analizaba la manera en que las historias de las Escrituras, los rituales en el culto y la creencia en el milagro lograron persuadir a los judíos de entregar su libertad al Estado teocrático, lo que vivimos desde hace años y ahora comenzamos a cuestionar es el haberle apostado a la política de la seguridad democrática. Específicamente, a un proyecto de seguridad democrática y a una figura política que a la larga resultó mucho peor que la enfermedad que pretendía atender.

El paro nacional responde y se corresponde con el rechazo de la población a las medidas del actual gobierno nacional en materia pensional, laboral, tributaria, educativa y de paz. Pero, de fondo, hay un descontento con la política que ha estado presente en el escenario nacional desde hace más de 20 años, que ha impedido un desarrollo en dichas materias, que ha entorpecido la justicia e incluso que ha violentado y llevado a la muerte a miles de ciudadanos con el fin de fortalecer su imagen¹⁸.

17 Baruch Spinoza. *Tratado teológico político*. (Madrid: Alianza, 2017), 75.

18 No se piensa aquí que incurramos en denuncias infundadas y que no sean de conocimiento público, y, en tal caso, cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia. Pero, si los funcionarios que rodean a un líder político innombrable se ven involucrados en tantos crímenes, ¿qué piensa uno? En un sentido similar respondió el innombrable líder cuando la opinión pública condenó el bombardeo militar a niños y adolescentes. No obstante, la respuesta del Estado es fofa y descarada: destituir ministros, generales, pero sin abrirles investigación disciplinar; crear leyes para proteger políticos condenados, mientras otras precarizan a la población en términos de empleo y pensiones; desestimar la práctica de las interceptaciones ilegales a magistrados y los testimonios que acusan a clanes y mafias (caso Aida Merlano); desatender las investigaciones en torno a las ejecuciones extrajudiciales, aunque se hallan fosas comunes enormes en Antioquia y Valledupar; desacreditar las opiniones de los expertos que recomiendan llevar una mejor política ambiental.



La política de seguridad democrática que ayer prendaba a un gran número de personas en el país hoy ha revelado su rostro y es mayoritariamente prendimiento, es decir, envenenamiento estésico, impotencia y reactividad. Su popularidad ha menguado, a tal punto de que se hace necesario contratar monjas con megáfono para que aparezcan en los medios masivos y la defiendan. Se despierta, aunque lentamente. Lo que se juega de fondo en el paro nacional no es el cambio de una mentalidad, sino de una sensibilidad envenenada. Es la violencia estésica del prendimiento, una “agresión sistemática a la sensibilidad del ciudadano en la que los objetos valen cada vez más que los sujetos”¹⁹.

Y es que, como acierta Mandoki, “la crueldad y la ordinariez no son solamente categorías morales sino estéticas: resultan de sujetos mermados, discapacitados en su sensibilidad”²⁰. Quienes apoyaron la política de la seguridad democrática y quienes aún apoyan esa tendencia, han sido violentados estésicamente, su sensibilidad está enferma. Algunos de ellos son incautos e ignorantes que cierran su sensibilidad para no padecer. Hacen como se dice del avestruz, que esconde su cabeza para no ver los problemas; otros, no quieren sanar, son cómplices de su situación. Algunos porque siendo de cualquier clase social, viven en un consumismo que les presenta su autodestrucción como goce estético. “De esto se trata en la estetización de la política puesta en práctica por el fascismo”, decía Benjamin²¹. Otros porque son personas crueles y ordinarias que toleran y hasta disfrutan ante el dolor y la miseria de los demás, pues, por ejemplo, no les importa la suerte que tuvieron más de 5.763 personas que salieron un día a trabajar y fueron reportadas luego como guerrilleros caídos en combate para mejorar una estadística²². Por lo demás, también es cruel y ordinario aquel que defiende a un Ejército que asesina niños.

19 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 53.

20 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 53.

21 Walter Benjamin. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. (México, D.F: Editorial Itaca, 2003), 99.

22 Se piensa que el número puede ascender a 10.000. Recientemente, un juez ha prohibido a Movic Colombia (Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado) difundir en las redes sociales la imagen que pregunta ¿quién dio la orden?, bajo el argumento de tutela que favorece a altos oficiales del Ejército involucrados en los mal llamados “falsos positivos”. Esto más que un procedimiento judicial por acatar se constituye en un acto de censura y que revictimiza a las víctimas y a sus familias.



Por el contrario, cabe resaltar la nobleza y la actividad de aquellos que aun viviendo en situaciones de extremo peligro no cierran su sensibilidad, siguen luchando por las comunidades y creyendo en la paz. Nos referimos a los líderes sociales, a los profesores, miembros de ONG's y por ejemplo a los pobladores de zonas de extrema pobreza y violencia como quienes viven en Bojayá, donde a pesar del prendimiento, de la sordidez, ganó el SÍ en el plebiscito sobre los acuerdos de paz en el 2016, aferrándose a la vida y no a la violencia. Una zona que aún sigue siendo maltratada y olvidada por un Estado que solamente acierta a llevarle dulces a los niños.

Ahora bien, hemos tocado un punto capital pero problemático, el de la paz. Y de hecho muchas personas censuran el paro nacional con argumentos que giran en torno a la idea de que atenta contra la paz, pues las marchas y la protesta estudiantil son ocasión de violencia, agresión, desmanes, robo, en suma, vandalismo²³. Si bien es cierto que hay actos particulares censurables, no se puede dejar pasar que en las marchas la población ha procurado autorregularse, proteger los bienes públicos (evitar el rompimiento de vidrios de Transmilenio, lavar paredes), controlar a los encapuchados e incluso denunciar la infiltración, muchas veces policial²⁴.

Estos actos particulares (los cuales son aprovechados estéticamente por el poder para exagerarlos y "enfrentarlos", con el fin de justificar su existencia ante la incauta opinión pública), no pueden ocultar que hay una amplia inconformidad por parte de la población en general, de los académicos y los expertos en sectores económicos, ambientales, etc., pues la ineficiencia y la corrupción del Estado está deteriorando los recursos naturales, precarizando a la ciudadanía, asfixiando, matando literalmente a los colombianos. Fue por eso que ante la histórica manifestación del 21N, el gobierno nacional y ciudades como Cali y Bogotá aplicaron medidas desesperadas como el toque de queda. Especialmente, bajo la consigna de la defensa de la paz, el Estado propagó (sin que hasta el momento haya dado explicación alguna por ello) una

23 Hay que redefinir la idea de "vandalismo", ya puesta en duda por los millonarios desfalcos que por corrupción, como vandalismo de cuello blanco, sufre Colombia.

24 Ver: <https://www.semana.com/nacion/articulo/fuera-la-policia-asi-sacaron-a-dos-supuestos-infiltrados-en-la-marcha-en-bogota/641301>



estrategia estética altamente censurable: la campaña de miedo, la performance de terror muy eficaz por cierto en los conjuntos, que sacó el xenófobo y el paramilitar escondido en cada bogotano. Pero no pasó nada, además, en tal caso allí estarían los héroes de la patria, la Policía Nacional y el Ejército Nacional para cuidarnos. Negocio redondo.

Nuevamente, ante este estado de cosas, resulta loable la resistencia; me refiero a la sensibilidad de la resistencia que está en la empatía de las personas que aunque tienen dinero piensan y defienden a los que no lo tienen; del intelectual sensible y necesario, no el intelectual-florero que Mandoki registra como un objeto decorativo para el político de turno; pero, ¿por qué no? también la resistencia del joven estudiante que permanece en la *primera línea* para que la manifestación pacífica pueda avanzar, que toma su escudo como el rebelde de Star Wars y combate desigualmente ante el funcionario del ESMAD, que viste con armadura, que porta armas letales, que tiene a la ley de su lado y que también gasta una millonada de dinero público por minuto.

La sensibilidad de la resistencia podrá algún día mostrar que hay una verdadera sociedad que se forja al interior del paro; más empoderada que homogeneizada, más libre, alegre y potente que servil y aterrorizada. ¿Entonces cuál es la verdadera paz por defender?, ¿qué es lo que realmente debemos obedecer²⁵?, ¿qué significa “verdadera sociedad”? Lo que dice Spinoza en el *Tratado político* nos puede ser muy útil y necesario hoy:

25 Sobre dos distintas formas de obediencia en Spinoza podemos leer lo siguiente: “La acción realizada por un mandato, es decir, la obediencia, suprime de algún modo la libertad; pero no es la obediencia, sino el fin de la acción, lo que hace a uno esclavo. Si el fin de la acción no es la utilidad del mismo agente, sino del que manda, entonces el agente es esclavo e inútil para sí. Ahora bien, en el Estado y en el gobierno, donde la suprema ley es la salvación del pueblo y no del que manda, quien obedece en todo a la suprema potestad no debe ser considerado como esclavo inútil para sí mismo, sino como súbdito. De ahí que el Estado más libre será aquel cuyas leyes están fundadas en la sana razón, ya que en él todo el mundo puede ser libre, es decir, vivir sinceramente según la guía de la razón, donde quiera” (Spinoza, *Tratado teológico-político*, 417). Una sensibilidad envenenada se correspondería con la obediencia del esclavo, en el fondo sólo le sirve a los intereses de la plutocracia; una sensibilidad de la resistencia procuraría un sentido más democrático, donde prima el bienestar del cuerpo social todo. Se trata de cooperación al sentirse uno con el todo.



De una sociedad cuyos súbditos no empuñan las armas, porque son presa del terror, no cabe decir que goce de paz, sino más bien que no está en guerra. La paz, en efecto, no es la privación de guerra, sino una virtud que brota de la fortaleza del alma, ya que la obediencia (por el § 19 del capítulo II) es la voluntad constante de ejecutar aquello que, por decreto general de la sociedad, es obligatorio hacer. Por lo demás, aquella sociedad, cuya paz depende de la inercia de unos súbditos que se comportan como ganado, porque solo saben actuar como esclavos, merece más bien el nombre de soledad que de sociedad²⁶ (TP, V, §4). Hay que construir sociedad, no soledad.

La experiencia de la marcha

El paro nacional no se reduce a las marchas programadas en determinadas fechas y en determinados lugares. Es y debe ser una experiencia múltiple. Sin duda, han sido importantes encuentros artísticos y académicos, charlas con amigos y encuentros barriales, que ojalá se intensificaran. Pero en este escrito nos centraremos en las marchas por ser ellas de todas maneras un punto muy visible del paro, donde además se da un enfrentamiento visible de fuerzas.

Aclarado esto, es menester decir que si de esbozar una socioestética del paro nacional se trata, tendríamos que abordar así fuera muy, pero muy rápidamente algunas herramientas de análisis que propone Katya Mandoki. A continuación, se verá unas coordinadas LASE (léxica, acústica, somática, escópica) y PCEF (proxémica, cinética, enfática, fluxión), propuestas por Mandoki en la retórica y en la dramática²⁷. Ellas permiten comprender en qué sentido estésico nos prendamos a las marchas, las arengas, el cacerolazo.

Por los registros retóricos: en la *léxica*, el uso de la palabra en los carteles; en la *acústica*, la arengas, el sonido de la cacerola, la música (el “yo marché”, “un canto por Colombia”, “Medellín

26 Baruch Spinoza. *Tratado político*. (Madrid: Alianza, 2013), 150-151.

27 Para mayor entendimiento de un tema amplio y detallado ver Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*; Mandoki. *Prácticas estéticas e identidades sociales*.



resiste cantando”, el plantón sinfónico, los “villancicos rebeldes”, incluso, el sentido silencio por la muerte de Dilan Cruz); en lo *somático*, los gestos, las expresiones corporales de resistencia como la pose de la primera línea; en la *escópica*, el amplio despliegue visual, las formas de vestir (“ese tiene pinta de infiltrado”, “ese es gomelo”, “ese es más bien ñero”), el colorido, los bailes, las imágenes de resistencia.

Por los despliegues dramáticos de energía: en la *proxémica*, el acercamiento de los cuerpos en la marcha y en la plaza, el alejarse o alejar al encapuchado infiltrado; en la *cinética*, la alegría de los bailes que acompañaron la manifestación, la rapidez de los jóvenes para movilizarse, la lentitud en extremo del gobierno para escuchar a la ciudadanía y a sus voceros; en la *enfática*, el acento y la vehemencia de las demandas según se marche por la educación, el trabajo, las víctimas del conflicto, u otros fines; en la *fluxión*, entre otras, la energía que fluye en la protesta cuando se acerca el ESMAD; centrífuga, en aquellos que expanden su deseo de enfrentamiento, centrípeta en quienes la contienen.

Para lograr un estudio sistemático, tipo Mandoki, se nos quedan muchos elementos y el entrecruzamiento de las categorías de análisis. Ello resulta muchas veces tedioso, otras muy interesante. Sin duda, también se nos quedan muchas actividades realizadas en las distintas plazas del país, barrios, casas y en las regiones apartadas. No obstante, tal interés por el detalle no es la intención aquí. Nos interesa en cambio situarnos en una experiencia de las marchas. En medio de tal afectación de los sentidos, reconstruyo una anécdota del 21N recogida por mi amante, quien tiene la memoria, los sentidos y la atención más agudos que yo. Ella es la primera persona de esta breve narración:

Nos encontrábamos en la plaza de Bolívar, conversando con un amigo que también asistía a la marcha. La plaza no se encontraba llena aún, por lo que todavía había espacio entre los distintos grupos de personas. Estábamos en lo nuestro, no recuerdo ahora exactamente qué, pero estábamos concentrados en nuestra conversación. Había entonces varios grupos alrededor. De repente, desde uno de ellos se escuchó con un particular timbre de voz un “quíubo gomeelo”. Mi atención, que no sabía si seguir centrán-



dose en quienes estaban, si hacer caso al oído y dirigir la mirada hacia el emisor de tan colorido saludo, o si seguir como por una inercia al mensaje que se dirigía hacia un receptor que acababa de llegar a la plaza, decidió hacer esto último para revelar la identidad de “el gomelo”. Una muy breve descripción de su aspecto: gafas negras y una cachucha alta, a medio poner; una camisa de basquetbolista, tres tallas más grandes de lo recomendado; un pantalón de jean molido, con tiro largo, “descalsurriado”, como dicen las mamás bogotanas. Su saludo “quíubo mi pez”. Sonreí,... si ese era el gomelo, no quería voltear a mirar cómo serían “los ñeros”.

Cuando mi amante me contó esto, me reí. Pero estoy seguro que nuestra risa no fue una burla. Ciertamente, por el prendamiento o el prendimiento, nuestra sensibilidad puede llevarnos a comenzar una amistad o un tropel. Bueno, para finalizar esta anécdota, resulta que al rato cuando la proxémica con los demás grupos se acortó, hubo prendamiento, compartimos fuego y un cigarrillo con “el gomelo y sus amigos”, hablamos de la situación del paro y todo iba bien hasta que llegó el ESMAD y nos dividieron a punta de gases. ¿Cómo es posible que tenga yo una mejor recordación de “los ñeros”, esos individuos tan asociados al crimen, que de los agentes del ESMAD, esos servidores públicos que deberían velar por la ley, el orden y por mi seguridad? Porque, aunque diferentes, los primeros me parecieron un cuerpo activo con el que pude componer; mientras que los segundos solamente se me antojaron una fuerza reactiva, una fuerza de descomposición.

Fauna humana y cuerpos activos y reactivos

En fin, la anécdota es para señalar que el espacio de las marchas nos permite acercarnos y conocer los distintos tipos de *fauna humana* que somos. Como dice Mandoki “una ciudad no es sólo un conglomerado de edificios; significa también itinerarios cruzados, espacios al aire libre, tareas comunes, ritmos distintos, cambios de uso y de fauna humana en el transcurso del día, de la semana, del año”²⁸. La alusión a la fauna es interesante en tanto

28 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 185-186.



recuerda nuestra animalidad y nuestra diversidad. Somos pequeños ecosistemas. Y de nuevo Spinoza:

Quando ciertos cuerpos, de igual o distinta magnitud, son compelidos por los demás cuerpos de tal modo que se aplican unos contra otros, o bien —si es que se mueven con igual o distinto grado de velocidad— de modo tal que se comuniquen unos a otros sus movimientos según una cierta relación, diremos que esos cuerpos están unidos entre sí y que todos juntos componen un solo cuerpo, o sea, un individuo que se distingue de los demás por medio de dicha unión de cuerpos²⁹ (E2P13/L3,Ax2Def).

En medio de las ciudades e incluso en las pequeñas poblaciones se crean cuerpos compuestos: de marchantes, de artistas, de procesiones, de mujeres que se reúnen para limpiar los monumentos, de personas que barren la ciudad luego de la marcha. También en las aulas de clase o en los auditorios, donde profesores y estudiantes piensan lo que ocurre con el paro nacional. Sin planearlo, también se encuentran rostros conocidos, también es una fiesta. Por un momento, los pequeños, diferentes y anónimos cuerpos que somos nos unimos bajo un mismo fin y conformamos un cuerpo mayor que avanza por las avenidas. Con nuestras diferencias, pero en paz, cuidando que ese cuerpo mantuviera sanos a sus integrantes, que repeliera a los infiltrados, que se defendiera de los ataques del ESMAD. También, no hay que negarlo, cuidándose del ladrón, pues en una marcha no todo es color de rosa³⁰. Extraño: con obligación, pero sin obligaciones; tú te unes a esta altura de la marcha, yo me voy en esta, “bueno, cuídate mucho”. Pero, insistimos, además de las marchas, el cacerolazo. Importante porque surge desde las casas, en los edificios, en los barrios y porque no se supedita a los días que se llama a paro, ¿qué otras acciones cotidianas pueden constituir un acto de resistencia? El sonido de la cacerola manifiesta, como lo dice el profesor Germán Bula, el hambre física, pero también el hambre de justicia y de paz. La cacerola retumba en las manos de

²⁹ Spinoza, *Ética demostrada según...*, 147.

³⁰ Retomando a Voltaire en *Cándido*, Mandoki señala que los estudiosos de la estética suelen presentar el síndrome de Panglos, “este síndrome consiste en solo querer tratar con lo bueno y hermoso de las cosas” Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 52; en efecto, no todo es prendamiento. Mi amante y yo perdimos nuestras pertenencias en medio de la confusión tras los gases del ESMAD, pero otros, como Dilan Cruz, murieron.



niños, jóvenes y ancianos, de aquellos que por alguna razón no pueden marchar.

Es pertinente en este punto relacionar la concepción de *cuerpos compuestos* y *fauna humana* con el problema de *las fuerzas* en Nietzsche, tal como lo ve Deleuze, pues nos ayuda a comprender la dinámica existente entre la población civil que asiste a las marchas (o que apoya el paro de otras maneras) y algunas fuerzas del Estado como el ESMAD. Además, permite preguntarnos cuál es la cualidad de la fuerza que está detrás de una determinada estrategia estética, registro retórico o despliegue dramático de energía en medio del paro nacional: ¿este artista, personaje, etc., que dice esto o aquello sobre el paro, es activo o reactivo? Finalmente, justifica la necesidad de hacernos a una nueva sensibilidad en nuestras relaciones con los demás, en orden de potenciarnos individual y colectivamente, de atender a la diferencia. Deleuze, lector de Spinoza y de Nietzsche, establece un vínculo entre el cuerpo y la fuerza. Pregunta el filósofo francés:

¿Qué es el cuerpo? Solemos definirlo diciendo que es un campo de fuerzas, un medio nutritivo disputado por una pluralidad de fuerzas. Porque, de hecho, no hay «medio», no hay campo de fuerzas o de batalla. No hay cantidad de realidad, cualquier realidad ya es cantidad de fuerza. Únicamente cantidades de fuerza, «en relación de tensión» unas con otras. Cualquier fuerza se halla en relación con otras, para obedecer o para mandar. Lo que define a un cuerpo es esta relación entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo: químico, biológico, social, político³¹.

Los encuentros que se tejen en torno al paro nacional, en las movilizaciones, en las reuniones barriales y sindicales, en el cacerolazo, en las prácticas artísticas, en las arengas, en los conversatorios académicos, en el debate de las políticas públicas, constituyen relaciones de fuerzas, aunque con distintos matices. Entonces, el cuerpo social y político, en tanto asociación de individuos y de ideas (ambos diversos) que afirman una determinada postura sobre las decisiones que atañen a lo público, es una rela-

31 Gilles Deleuze. *Nietzsche y la filosofía*. (Barcelona: Anagrama, 2002), 60.



ción de fuerzas, *el cuerpo en sí mismo es una fuerza*. Ahora bien, los funcionarios del ESMAD también componen un cuerpo, también son una fuerza, pero su *calidad* es diferente, incluso contraria al cuerpo de la movilización. Son todo lo contrario a lo que es la *fauna humana*. Cuerpos simples indiferenciados entre sí, o diferenciados solamente por un número y un rango; protegidos por el Estado y revestidos con una pesada armadura que representa su dureza y su uniformidad, su homogeneidad, todo esto símbolo de la rudeza y la obediencia³² que les debe distinguir.

Los anteriores cuerpos, a saber, el de la población civil que apoya el paro nacional y el de instituciones del Estado que tienden a anularlo, como el ESMAD, son susceptibles de ser interpretados en términos de *fuerzas activas y fuerzas reactivas*, respectivamente, según la jerarquización cualitativa de las fuerzas que plantea Nietzsche y que rescata Deleuze en *Nietzsche y la Filosofía*. El francés nos ofrece aquí un criterio de diferenciación muy concreto entre las dos cualidades de la fuerza:

la fuerza reactiva es: 1.º fuerza utilitaria, de adaptación y de limitación parcial; 2.º fuerza que separa la fuerza activa de lo que ésta puede, que niega la fuerza activa (triunfo de los débiles o de los esclavos); 3.º fuerza separada de lo que puede, que se niega a sí misma o se vuelve contra sí misma (reino de los débiles o de los esclavos). Y, paralelamente, la fuerza activa es: 1.º fuerza plástica, dominante y subyugante; 2.º fuerza que va hasta el final de lo que puede; 3.º fuerza que afirma su diferencia, que hace de su diferencia un objeto de placer y de afirmación³³.

Lo que aquí se quiere defender es que quienes apoyan el paro nacional se construyen una sensibilidad afirmativa de la resisten-

32 Recuérdese la obediencia del esclavo en notas anteriores.

33 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 89. Puede verse que esta distinción cualitativa de las fuerzas es claramente una jerarquización. También se da en términos cuantitativos: la fuerza activa es dominante, mientras que la fuerza reactiva es dominada. Pero de ninguna manera es una jerarquización dialéctica, en tanto que no se le da un valor fundamental a lo negativo: Nietzsche le dice "sí a la vida", afirma la inocencia de la diferencia en la actividad (la cual es un primer momento); en vez de caer en la contradicción del dialéctico, en la reacción, en lo que solo parece afirmarse desde al negar al otro (lo que es un segundo momento). Por otra parte, tal jerarquización tampoco se establece una dicotomía entre el Bien y el Mal de los valores trascendentes impuestos por la Iglesia, el Estado o la moral. Su jerarquización es inmanente y tiene como asidero el respeto por la diferencia, por la vida.



cia que les convierte en un cuerpo fuerte y noble, en una *fuerza activa*. Es en primer lugar una fuerza plástica porque impone formas al crear subjetividades —de igual manera que las matrices culturales de la Prosaica engendran comportamientos³⁴, que dominan, en el sentido de imponer valores de forma inmanente, desde sí mismas. Es actividad, es un primer momento. En segundo lugar, una sensibilidad de la resistencia implica una fuerza que va hasta el final de lo que puede, incluso ante las dificultades y los peligros que constituye protestar en un país como Colombia (la nobleza consiste en transformación: en ser activos “aprovechando las circunstancias”, pero también manteniéndonos firmes “a pesar de las circunstancias”). En tercer lugar, la fuerza desplegada por el paro nacional es una fuerza activa porque, como vimos anteriormente con la alusión a la fauna humana, se trata de la construcción de cuerpos colectivos que rebosen del poder de la diferencia (social, sexual, política, étnica, etc.) en pro de la afirmación de la pluralidad y la singularidad de la vida exuberante.

Por su parte, las instituciones de un Estado que afecta directa o indirectamente a su población, en vez de procurar su crecimiento y que desconoce, deslegitima e incluso parece burlarse de las demandas de un paro nacional, constituyen un cuerpo débil, enfermo y esclavo, una *fuerza reactiva*. En primer lugar, instituciones como el ESMAD (o como la escuela, cuando no permite el empoderamiento del individuo, sino su disminución y su adaptación a los requerimientos del Estado y del mercado), resultan ser funcionales y “útiles” en términos de beneficios para el poder hegemónico, limitando el poder de la vida³⁵, pues, así como en Mandoki la matriz cultural engendra comportamientos, la institución los fija, los entume, fabrica cuerpos dóciles³⁶. Dóciles, como los funcionarios del ESMAD.

34 Mandoki, *Estética cotidiana y juegos...*, 81.

35 Sin hablar del despilfarro de recursos materiales que constituye mantener una institución como el ESMAD y que permitirían que la vida floreciera. El presupuesto destinado para el funcionamiento del ESMAD resulta escandaloso si se le compara, por ejemplo, al destinado a Colciencias o al que podría ser invertido en la educación o el sector de la salud. Ver: <https://www.elespectador.com/opinion/la-proteccion-del-esmad-columna-895402>

36 Michel Foucault. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (México: Siglo XXI, 1976), 141-142.



En segundo lugar, el Estado y sus instituciones, son reactivos porque su poder es fruto de una reacción, de un segundo momento. Momento que tiene por objeto *sustraerle* fuerzas al cuerpo que es noble, sano, que es activo. Que tiene por objetivo separarle de lo que puede. Y hay muchas formas de despotenciar el cuerpo colectivo. Por ejemplo, desproteger y violentar a la población civil en distintos lugares del país y del extranjero³⁷ (como el cómplice silencio estatal frente al sistemático y continuo asesinato de líderes sociales); dividir a la multitud que compone la marcha, como hace el ESMAD³⁸; mandar a dormir la protesta mediante toques de queda, que de paso despertaron la xenofobia la noche del 22 de noviembre del 2019; desviar la atención de la corrupción en los medios de comunicación; promover las *fake news* (la bodega uribista³⁹); generar condiciones que redundan en el enfrentamiento entre particulares, como es el caso del enfrentamiento entre los taxistas y los conductores de Uber, los nacionales con los extranjeros; afectar estéticamente al desprevenido con cifras maquilladas y videos sentimentalistas, dilatar, etc. Todas estrategias estéticas que redundan en el triunfo de los débiles o de los esclavos y que en el fondo atentan contra la vida.

En tercer lugar, esta fuerza reactiva que es el Estado y sus instituciones no triunfaría sin la complicidad de un reino de esclavos. El esclavo, un modo de ser muy peligroso, muy arraigado a la subjetividad de nosotros los colombianos. Modo de ser con el

37 Sobre la desatención del gobierno en el caso de los colombianos en el extranjero, no hay que dejar pasar las trabas que tuvo el traer a los colombianos residentes en Wuhan (China) para protegerlos del coronavirus (Covid-19), —donde se habló incluso de realizar una vergonzosa rifa—; mientras que las aeronaves colombianas fueron puestas a disposición de políticos de otras naciones para encuentros diplomáticos, o fueron utilizadas en actividades privadas de la familia de Iván Duque Márquez, bajo dudosos argumentos, como llevar amiguitos a la fiesta de cumpleaños de la hija del presidente de la República, mandar a traer los vestidos de la primera dama, etc. Ver: <https://www.lafm.com.co/colombia/controversia-por-uso-del-avion-presidencial>

38 Sustraerle fuerzas al cuerpo activo. Esto es claramente visible en la operación del ESMAD, cuya única forma de entrar en relación con la marcha es dividiéndola. No hay que dejar pasar el hecho de que en las movilizaciones donde no hubo ESMAD no hubo violencia; por ello, incluso se le acusa a este escuadrón el generar los disturbios y justificar su existencia. Como en el video que circuló en las redes sociales donde se ve claramente que un funcionario del ESMAD activa un petardo cerca de sí como excusa para entrar en acción contra la población. Es que el agente del ESMAD parece no tener una identidad más allá de su rol de funcionario del Estado. Habría que seguir el ejemplo de Francia, algunas instituciones como los bomberos se enfrentaron a la policía para proteger a la población.

39 Ver el artículo: <https://www.las2orillas.co/la-bodega-uribista-un-ejercito-de-86-activos-tuiteros/>



que debemos ser cautelosos. En efecto, “Nietzsche llama débil o esclavo no al menos fuerte, sino a aquél que, tenga la fuerza que tenga, está separado de aquello que puede”⁴⁰. Es el individuo que cierra su sensibilidad para no padecer, pero que por ello mismo también se torna egoísta, cruel y ordinario. Por ejemplo, aquellas personas del “Yo no paro, yo produzco”; aquellos comerciantes que no apoyaron el paro en diciembre del 2019 por temor a perder sus ventas, pero que en febrero del 2020 salieron a protestar por el aumento en el avalúo catastral⁴¹, o los taxistas “traicionados” al volver Uber. Pero también y sobre todo, son aquellos que *devienen reactivos*, que caen en el nihilismo, en lo que Deleuze-Nietzsche llaman una *voluntad de poder que niega*. ¿Quiénes son?, ¿por qué ante ellos estamos en peligro? Porque están a nuestro lado, porque en el fondo somos también nosotros. Se trata del que teme, del inmediatista sin resistencia que inicialmente para, pero que al no comprender que la lucha es de largo aliento, que se teje con otras luchas, incluso con las luchas de otras naciones, no sólo desfallece, sino que trata de contagiar su tristeza y desánimo a todos los demás. Esperemos contar con la fuerza para no contagiarnos de la enfermedad que nos azota actualmente ¿el coronavirus? ¡No!, ¡la tristeza del esclavo!

A quienes se destacan por presentar este modo de ser esclavo habría que decirles que la estimación de las fuerzas requiere de un delicado arte de la interpretación⁴², que no hay que desfallecer, que hay que afirmarse resistiendo, ya que “no puede juzgarse la fuerza o la debilidad tomando por criterio el resultado de la lucha y el éxito”⁴³. Pues si miramos hacia atrás, históricamente han triunfado los débiles. Pero no por esto habría que naturalizar la esclavitud. Más bien, por ello mismo es que hay que comprender las palabras de Nietzsche cuando dice que “hay que defender siempre a los fuertes contra los débiles”. Se trata de dignidad y nobleza.

40 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 89.

41 Ver <https://www.eltiempo.com/bogota/comerciantes-de-san-victorino-rechazan-el-paro-nacional-439828> y <https://www.bluradio.com/economia/comerciantes-de-san-victorino-protestan-por-incremento-de-avaluo-catastral-240716-ie6860225>.

42 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 11.

43 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 89.



Otro devenir, otra sensibilidad. Hacia la cultura de la resistencia

Devenir reactivo quiere decir caer en el nihilismo, en manos de una voluntad de poder que *niega*. Esto es en buena medida lo que hemos denominado el envenenamiento estésico, aquel que en el caso colombiano ha producido sujetos que rayan con la crueldad y la ordinariez. Por el contrario, el *devenir activo* tiene que ver con la voluntad de poder *afirmativa*, en últimas, con la defensa de la vida, con el placer de gozar de la diferencia que cada uno es⁴⁴. Todo esto se vincula con la posibilidad de hacernos a una sensibilidad de la resistencia tras el paro nacional, pero, más allá de él, en nuestra cotidianidad. Una sensibilidad que contribuya en la cura de este modo de sentir envenenado que nos ha caracterizado como nación. Y es que en efecto, más allá de las relaciones de semejanza o de diferencia entre el pensamiento de Spinoza y el de Nietzsche, lo que nos interesa es que en el fondo de sus filosofías existe una dimensión estética (muy en sintonía de lo que entendimos arriba con Mandoki con nociones como *estesis*, prendamiento y prendimiento), dimensión que es a la vez ética y política.

Esta dimensión estética se reconoce en Spinoza desde las nociones mismas de *afecto* y *afección*, las cuales están íntimamente ligadas a

44 Define Deleuze rigurosamente la terminología nietzscheana: “es también esencial insistir en los términos utilizados por Nietzsche: *activo* y *reactivo* designan las cualidades originales de la fuerza, pero *afirmativo* y *negativo* designan las cualidades primordiales de la voluntad de poder. Afirmar y negar, apreciar y depreciar expresan la voluntad de poder, al igual que actuar y reaccionar expresan la fuerza. (Y así como las fuerzas reactivas no dejan de ser fuerzas, la voluntad de negar, el nihilismo, pertenecen a la voluntad de poder: «... una voluntad nihilista, una hostilidad frente a la vida, una aversión en admitir las condiciones fundamentales de la vida, esto es lo de menos, sigue siempre siendo una voluntad» II7 3. Y, si debemos conceder la mayor importancia a esta distinción entre las dos clases de cualidades, es porque se halla siempre en el centro de la filosofía de Nietzsche; entre la acción y la afirmación, entre la reacción y la negación, existe una profunda afinidad, una complicidad, pero ninguna confusión. Más aún, la determinación de estas afinidades pone en juego todo el arte de la filosofía. Por una parte, resulta evidente que en toda acción hay afirmación, y en toda reacción negación. Pero, por otra parte, la acción y la reacción son más bien medios, medios o instrumentos de la voluntad de poder que afirma y que niega: las fuerzas reactivas, instrumentos del nihilismo. Por otra parte, también la acción y la reacción requieren la afirmación y la negación, como algo que les supera, pero que necesitan para realizar sus propios fines. Finalmente, profundizando más, la afirmación y la negación desbordan a la acción y a la reacción, por ser las cualidades inmediatas del devenir: la afirmación no es la acción, sino el poder *devenir activo*, el devenir activo en persona; la negación no es la simple reacción, sino un *devenir reactivo*”. Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 79.



la acción y la pasividad, pero también ampliamente relacionadas con el alma, pues cuerpo y alma no están desligados y el aumento de la capacidad de obrar implica un aumento en la capacidad de pensar; es decir, *una sensibilidad de la resistencia producirá también cambios hacia un pensamiento de la resistencia y una cultura de la resistencia*. Esto claramente tiene que ver con un desarrollo ético y político, pues procura la construcción de la libertad en el individuo y la composición en el cuerpo colectivo. Dice Spinoza sobre los afectos:

Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones. *Así pues, si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por «afecto» una acción; en los otros casos, una pasión*⁴⁵ (E3Def2).

Por su parte, y a pesar de ciertas divergencias entre Spinoza y Nietzsche, Deleuze cree firmemente que la concepción de la voluntad de poder está inspirada notablemente por la idea spinozista según la cual un cuerpo aumenta su potencia al tener la posibilidad de ser afectado de muchas maneras; más aún, al poder autoafectarse, al ser causa adecuada (lo que es Spinoza es la alegría activa). Deleuze viene hablando de Spinoza y señala que:

Para Nietzsche es igual: el poder de ser afectado no significa necesariamente pasividad, sino afectividad, sensibilidad, sensación. Es en este sentido que Nietzsche, antes de haber elaborado el concepto de voluntad de poder y de haberle dado todo su significado hablaba ya de un sentimiento de poder: Nietzsche, antes de tratar el poder como un asunto de voluntad lo trató como un asunto de sentimiento y de sensibilidad⁴⁶.

Es sentimiento y sensibilidad, que no es sentimentalismo o sensiblería, las cuáles carecen de inteligencia y son más bien producidas por las estrategias estéticas de los cultos y del Estado

45 Spinoza, *Ética demostrada según...*, 200.

46 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 91.



para ganar adeptos, legitimidad y obediencia de esclavo⁴⁷. Pero, repito, es posible señalar que en la base de preocupaciones filosóficas de grandes pensadores como Spinoza y Nietzsche existe una apuesta por cierta estética. A tal punto que Deleuze dice, por ejemplo, “otro devenir, otra sensibilidad: el superhombre”⁴⁸.

Ahora bien, una vez más, esta perspectiva estética no necesariamente se expresa o se reduce a las prácticas artísticas (si bien la obra de Nietzsche sí hace referencia a ellas), sino que puede operar en los rincones de la sensibilidad social más cotidiana. Esa es una de las razones por las cuales es valioso mirar ámbitos como la *Prosaica* que plantea Mandoki. En *Prosaica uno y Prosaica dos*, Mandoki nos muestra la estética cotidiana y los juegos de la cultura, o matrices sociales, donde se ponen en juego las identidades sociales y las prácticas estéticas (en todas ellas se presentan fenómenos de potenciación/despotenciación, actividad/reactividad). Lo que nos interesa es que su obra plantea lo estético en la cultura (y en la naturaleza) como un indispensable exceso creativo que engendra nuevas formas de vida⁴⁹.

Y precisamente en el análisis de Nietzsche, la cultura, como “actividad genérica,” está llamada a crear “el hombre activo y libre”⁵⁰. “La actividad genérica de la cultura tiene un objetivo final: for-

47 Recuérdense las distinciones del término “obediencia” realizadas por Spinoza y que vimos algunas notas a pie atrás.

48 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 90. El análisis detallado de la forma en que ocurre el devenir activo y su relación con la teoría del eterno retorno y la aparición del superhombre desborda los límites y los objetivos de este escrito. Ahora bien, si Deleuze tiene razón al afirmar que “toda la sensibilidad no es más que un devenir de las fuerzas” (Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 92), habría que revisar la teoría de la transmutación de los valores en Nietzsche.

49 Suponemos que este exceso está emparentado de alguna manera con el conatus en Spinoza y el devenir activo en Nietzsche. El tema del exceso o del excedente, como posibilidad de hacernos a una sensibilidad de la resistencia, como forma en la que se forjaría y afirmaría la vida, es interesante y es un camino por elaborar. En cierto modo, ha sido abordado también por Peter Sloterdijk en su lectura de Nietzsche. Por ejemplo, en *Has de cambiar tu vida* elabora varios diagnósticos de despotenciación (entre ellos en la escuela moderna) y propone la noción de antropotécnica que apunta a la cura espiritual e intelectual del hombre a partir de la ascesis. Allí también se refiere a un existencialismo de la obstinación, la resistencia y la tosudez, una ética del a pesar de... la enfermedad, por ejemplo. Casos donde el cuerpo enfermo deviene sano, mostrando la actividad y la nobleza en el sentido nietzscheano del que hemos venido hablando. Peter Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida* (Valencia: Pre-textos, 2012), 69.

50 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 192.



mar al artista, al filósofo”⁵¹. No obstante, la presión histórica del Estado y de la Iglesia ha degenerado la cultura al confundirla con adiestramiento, produciendo rebaño. En efecto, decíamos atrás que han triunfado los débiles y esto porque “la historia aparece como el acto por el que las fuerzas reactivas se apoderan de la cultura o la desvían de su provecho”⁵².

Sloterdijk señala que Nietzsche fue formado en la escuela de la *Bildung*, en una cultura que “daba a sus pupilos más talentosos infinitamente más motivos culturales de los que pudiera necesitar en sus funciones civiles”⁵³. Una sensibilidad de la resistencia apuntaría a la construcción de una cultura de la resistencia, caracterizada por la formación de modos de sentir y de pensar que van más allá de lo que les impone la mirada del Estado y de la historia tal y como se está escribiendo hoy⁵⁴.

A modo de conclusión

Spinoza nos dice que al vivir en la servidumbre no somos dueños de nosotros mismos, sino que somos presa de la fortuna, a tal punto que se nos obliga a hacer lo peor, aun viendo lo que podría ser lo mejor; nos advierte de la inercia que se disfraza de paz, llevándonos a la soledad. Una soledad en medio de un millón de cuerpos. Lo que hemos planteado en este texto es que esto ocurre en buena medida porque nuestro modo de sentir nos lo han fabricado y de manera cómplice lo hemos aceptado “sin chistar nada”.

Por razones que se relacionan con el control y el dominio que el poder hegemónico ejerce sobre la población de una nación, el Estado y la estructura social y económica están pensados para generar un entorno que disminuye la vida, en términos de restarle derechos políticos al cuerpo, de menguar la capacidad de pensar, de disminuirle las garantías sociales y económicas a las personas, de explotar económicamente los recursos naturales

51 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 154.

52 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*, 195.

53 Sloterdijk, Has de cambiar..., 546.

54 Piénsese, por ejemplo, en la manipulación del discurso histórico en la cuestionada alianza entre el Centro de memoria y la Federación Colombiana de Ganaderos (Fedegan), donde los ganaderos pretenden evadir ciertas responsabilidades históricas al negar el conflicto.



al punto de poner en peligro el medio ambiente en el que nos desarrollamos, de quitarle la posibilidad de reconciliación a una sociedad que se ha reconocido cruel y violenta y que ya no quiere más de eso. No se es libre.

El Estado, a través de sus instituciones, al eclipsar otras matrices sociales o al obrar en cooperación con ellas, apela a estrategias estéticas de persuasión para legitimarse y hacer pasar por conveniente y hasta por buena y necesaria esta despotenciación del cuerpo individual y colectivo. Como señala Mandoki, hay estrategias *soft*, particularmente propagandísticas y doctrinarias (vía educación, religión o medios de comunicación, por ejemplo) o *hard*, tan persuasivas como la escopeta calibre 12 del ESMAD, que disparó munición tipo 'bean bag' y le perforó el cráneo al joven Dilan Cruz el 23 de noviembre del 2019, al punto de arrebatárle la vida.

En medio de este terrible miedo que se nos inyecta por los sentidos y que ocupa nuestros pensamientos, ya no podemos sentir de otro modo, tampoco podemos pensar. Ya que en buena medida la forma de sentir organizadora de una sociedad incide notoriamente en lo que el sujeto piensa y en lo que es, sucede que la sociedad colombiana está enferma, pues su sensibilidad ha sido envenenada, ha sido incapacitada para componer lazos fuertes con los demás. Asimismo, cual, si fuera un contagio, devenimos cuerpos reactivos al punto de transmitir esta sensibilidad malsana, esta tristeza a los demás. Como vimos con Deleuze-Nietzsche, vivimos en el reino de los esclavos, cooperando con el triunfo de los débiles.

¿Qué hacer? Si bien no hay soluciones como fórmulas mágicas, aún tenemos poder para resistir. Spinoza nos dice que “el enfermo toma, por temor a la muerte, cosas que aborrece; en cambio, el sano goza con la comida y, de esta manera, disfruta de la vida mejor que si temiese la muerte y deseara evitarla directamente”⁵⁵ (E4P63CS). A su vez, apunta que “un hombre libre en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría no es una meditación de

55 Spinoza, *Ética demostrada según...*, 352.



la muerte, sino de la vida⁵⁶ (E4P67). Hay que afirmarse, hay que resistir, hay que devenir activos.

Más allá de temas ideológicos e intereses particulares que algunos sectores puedan llegar a tener, más allá de identificar y reducir al paro nacional con las marchas (descuidando su incidencia en y por la academia, o en el diario vivir de las personas), lo que se quiere en el fondo con el paro nacional es poder decirle sí a la vida y tomar con alegría alimentos que nos fortifican: la salud, la educación, el trabajo digno, el goce de un ambiente sano, la conversación con el otro. Poder sabernos diferentes sin miedo a una mala mirada o un juicio moral criminal: se quiere ser espontáneos.

¿Por qué es importante apoyar el paro nacional? Porque para construir lo anterior hay que componer cuerpos compuestos sanos, cuya fuerza generará un ruido que a la larga traerá beneficios en conjunto. Lo que se quiere es participar y decidir en los asuntos que nos afectan y que les afectan a nuestros parientes, amigos y vecinos. A nuestra descendencia. Contar con condiciones estructurales mínimas que nos permitan vivir y dejar vivir con alegría mientras nos vamos desarrollando. El 21N y el 22N brilló en el país un modo de sentir tan incómodo para el poder hegemónico, que no le quedó más que sembrar la muerte el día 23N, en el centro de la capital, a plena luz del día y ante los ojos de los colombianos y de la comunidad internacional. No podemos ser indiferentes ante esto. Afirmarse es resistir y ante la sensibilidad envenenada, es necesario comenzar a construir, con todos los problemas que sin duda vendrán, una sensibilidad de la resistencia que irá de la mano con un pensamiento de la resistencia.

Si se trata de devenir activos y hacernos a una sensibilidad de la resistencia que se fragua al interior del paro nacional, habría que comenzar a pensar una nueva teoría estética con alcances éticos y políticos. Aquí empezamos con una socioestética del paro nacional. Qué sea exactamente esto aún no podríamos saberlo, pero sí hablaríamos de una estética que estaría muy cerca a la concepción que tiene Spinoza sobre el cuerpo, a la concepción nietzscheana

⁵⁶ Spinoza, *Ética demostrada según...*, 355.



sobre las fuerzas activas y a lo que tiene en mente Mandoki a propósito del excedente y la cultura.

Referencias

Benjamín, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México, D.F.: Editorial Itaca, 2003.

Bula, Germán. *Spinoza: educación para el cambio*. Bogotá: Aula de humanidades/Ediciones Unisalle, 2017.

Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 2002.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1976.

Mandoki, Katya. *Estética cotidiana y Juegos de la cultura. Prosaica uno*. México: FCE, 2006.

Mandoki, Katya. *La construcción estética del estado y la identidad nacional. Prosaica tres*. México: FCE, 2007.

Mandoki, Katya. *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI, 2013.

Mandoki, Katya. *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*. México: Siglo XXI, 2006. https://www.academia.edu/7146620/Practicas_esteticas_e_identidades_sociales_1?auto=download

Sloterdijk, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos, 2012.

Spinoza, Baruch. *Tratado político*. Madrid: Alianza, 2013.

Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos, 2014.

Spinoza, Baruch. *Tratado teológico político*. Madrid: Alianza, 2017.



Acerca de las bases del feminismo: una lectura desde Judith Butler¹

Johanna Andrea Bernal Mancilla²

Introducción

Este texto presenta las objeciones que la teórica feminista Judith Butler realiza en su libro *El género en disputa* (1990) a algunos presupuestos que sirven de fundamento para la teoría feminista. Estas objeciones no son simplemente una crítica, sino que incitan a construir nuevas preguntas y análisis frente a la manera en que se codifica el cuerpo, la sexualidad y el sujeto-mujer en nuestras sociedades contemporáneas.

Antes de pasar a las objeciones cabe señalar que Butler abre un nuevo camino de discusión en torno a la manera en que se entiende las categorías de sexo y género en nuestras sociedades. La propuesta que trae la autora es desnaturalizar el sexo, esto significa que hay que romper con la idea de que el sexo pertenece a lo natural, mientras que, el género sería una construcción cultural. Más bien, habría que entender que ambas categorías

-
- 1 Este texto hace parte de los avances del proyecto de investigación *La mujer, el objeto y lo femenino. Relaciones en suspenso*, el cual, se realiza en el marco del Doctorado en filosofía en la Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil 2015-2020 dirigido por la profesora Telma de Souza Birchal.
 - 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en filosofía, Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Investigadora en el Grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía. Profesora de la Licenciatura en filosofía, Escuela de filosofía y humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -Tunja.



serían construcciones culturales, en tanto que, no habría un sexo pre-discursivo o natural que anteceda al género.

Siguiendo la idea de desnaturalizar el sexo, Butler también señala que la sexualidad no puede ser reducida a una función reproductiva y el deseo no puede ser únicamente expresado en la heterosexualidad. Aquello que se propone mostrar la filósofa norteamericana es que una parte de la teoría feminista se olvidó de cuestionar la estructura heteronormativa del sexo y del deseo, mientras que, otras teóricas como Monique Wittig o Gaylen Rubin abrieron paso a la discusión. En el caso de aquellos feminismos que adoptaron la heterosexualidad como la norma también se terminó por adoptar la existencia de una esencia del sexo y del deseo, esencias que estarían antes de la cultura y su ley, las cuales, debían ser reivindicadas.

Sin embargo, con un análisis foucaultiano, Butler asegura que no hay sujeto, ni deseo por fuera de las relaciones de saber y de poder. Esto significa que el sujeto con su sexo, su deseo, su género es una construcción que ha pasado por esas redes de poder y de saber que lo producen. En ese sentido, tanto el sexo como el género son ficciones, producciones de la cultura, por tanto, las reivindicaciones no pasan por traer la esencia de la mujer o de lo femenino como lo pretenden hacer algunas teóricas feministas, sino que, éstas pasan por reconocer como la sociedad produce unos cuerpos que son aceptados como normales y otros que se reconocen como abyectos o fuera de la ley. Y son precisamente estos cuerpos abyectos los que conducen a la pregunta por ¿cuál es el fundamento de la ley que determina la existencia de un sexo y un deseo pre-discursivo que debe adoptar el sujeto?

Para desarrollar el texto, este se ha dividido en tres secciones, a partir de las objeciones que Butler le plantea a la teoría feminista en su libro *El género en disputa* (1990). En una primera parte se encuentra el cuestionamiento a la noción de mujer, en términos de un modelo, dado que, una crítica hacia las teorías feministas europeas por parte de los feminismos Negros o indígenas es que no se puede hablar de un solo tipo de mujer sino de mujeres. En la segunda sección, se da lugar a la pregunta por la estructura heterosexual y su articulación con el patriarcado universal como



base para organizar el deseo y la sexualidad. En la tercera sección se ahonda en algunos planteamientos dados por el psicoanálisis sobre la feminidad, los cuales, son discutidos por el feminismo cuando se aborda el tema de la constitución del sujeto a partir de la resolución del complejo de Edipo y del complejo de castración. Por último, se presentan algunas consideraciones finales.

Cuestionamiento a la unidad del sujeto-mujer

El primer cuestionamiento que Butler realiza a la teoría feminista tiene que ver con la pregunta por el sujeto mujer que el feminismo representa y defiende, pero que, resulta difícil definir dada la diversidad de mujeres que habitan el mundo. Hablar de la “mujer” en términos universales es complicado porque esto supone la existencia de una esencia de la mujer, la cual, luego es corporeizada en un determinado cuerpo.

La filósofa norteamericana va más allá y se pregunta cómo nuestras sociedades modernas y contemporáneas construyen unos criterios que definen cuáles cuerpos son denominados como hombres y cuáles cuerpos son denominados como mujeres. La conclusión de la autora es que tales criterios corresponden a las categorías dadas, particularmente por ciencias como la biología y la medicina. Estos discursos científicos se han encargado de entender el sexo como algo dado por la naturaleza donde aquello que hay que tener en cuenta es la correspondencia entre los órganos genitales, la producción y asimilación hormonal junto con la información de los cromosomas.

Así, un cuerpo que tiene vagina, ovarios, produce y asimila tanto estrógenos como progesterona, y mantiene la información de los cromosomas XX, se define como hembra o mujer. Un cuerpo que tiene pene, testículos, que produce y asimila la testosterona, y conserva información de los cromosomas XY, se declara como macho u hombre. Sin embargo, Butler llama la atención que entre estos dos límites pueden aparecer otros cuerpos que no cumplen con dicha regularidad, en consecuencia, estos cuerpos muestran que en la naturaleza el sexo no está anclado a tal binariedad, sino a una multiplicidad que la ciencia omite.



De un modo más explícito, se puede recurrir al trabajo de Anne Fausto-Sterling, bióloga y filósofa estadounidense, quien de manera cuidadosa plantea que la ciencia naturaliza un sexo que en realidad parte de una construcción de unos saberes científicos no acabados. La autora muestra en su libro *Los cuerpos sexuados* (2000) que el tercer sexo en la historia de la sociedad occidental se ha asumido de diferentes maneras. Para los griegos el hermafrodita derivaba de la combinación de los nombres: Hermes –hijo de Zeus y mensajero de los dioses– y Afrodita –diosa de la belleza-. Los griegos tenían dos mitos para explicar el origen del hermafrodita, el primero dice que Hermes y Afrodita engendran un hijo dotado de los atributos de ambos padres, quienes indecisos entre la masculinidad o feminidad deciden darle el nombre de hermafroditos³.

La otra versión sostiene que el hermafrodita es el hijo de ambos dioses, un varón muy bello que fue criado por las náyades, ninfas que vivían en los lagos del monte Ida. A los quince años, el muchacho abandona el monte y recorre lugares desconocidos hasta llegar a Caria, allí se acerca a un pantano de aguas claras y se encuentra con la ninfa Sálmacis quien luego de cruzar algunas palabras se abalanza sobre el joven y lo envuelve, tal y como, una serpiente embrolla a su presa. La ninfa pide a los dioses que no los separen y los dioses conceden los votos, así los dos cuerpos se mezclan y ya no se distingue entre hombre y mujer. De este modo, surge hermafrodito, relato que aparece en *Las Metamorfosis* de Ovidio⁴. Ese tercer sexo también aparece en el diálogo *El Banquete* de Platón. En voz de Aristófanes, el filósofo griego señala que antes existían tres sexos: macho, hembra y el andrógino que reunía lo femenino y lo masculino. Como se creía que este ser estaba dotado de una fuerza sobrenatural, Zeus decide dividir el hermafrodita separando los dos sexos y así disminuir su fuerza⁵.

Fausto-Sterling también retoma las explicaciones de Aristóteles, quien indicaba que el hermafrodita era un gemelo incompleto,

3 Anne Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, (Barcelona: editorial melusina, 2006), 49.

4 Kattia Chinchilla, "La tradición literaria del hermafrodito o andrógino". En *Revista Filología y lingüística* XXII (1): 17-30. (Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1996), 24-25.

5 Chinchilla, "La tradición literaria del hermafrodito o andrógino", 26.



es decir, la madre aportaba demasiada materia para crear un individuo, pero no la suficiente para crear dos embriones enteros. Aquello que la filósofa y bióloga estadounidense resalta es que para el filósofo estagirita la masculinidad y la feminidad se determinaba primero por el calor del corazón, antes que, por la confusa anatomía, entonces, el hermafrodita adoptaba el sexo según le dictará su corazón. Pero, en el Siglo I hay un cambio con Galeno, quien cuestiona la teoría de Aristóteles y explica al hermafrodita como un sexo continuo entre lo masculino y lo femenino.

Galeno cree que el sexo surge de la oposición entre los principios masculino y femenino, es decir, de las semillas materna y paterna y su combinación con los lados izquierdo y derecho de la matriz. El filósofo y médico griego construye una cuadrícula de tres a siete casillas para señalar que el sexo se define de acuerdo a la ubicación del embrión en la matriz. Esta cuadrícula es utilizada por los médicos de la edad media con divisiones más marcadas, de modo que, el útero queda dividido en siete cámaras. Los médicos creían que si el embrión encajaba en el lado derecho se concebía un niño, en el lado izquierdo se concebía una niña y en el centro se desarrollaba mujeres masculinizadas u hombres feminizados⁶.

Fausto-Sterling también muestra cómo en el Renacimiento se abordan los casos de hermafroditas tanto por los médicos como por la iglesia católica. Revisando las historias de tres intersexuales: Marie/Marin en Francia, Mary Hamilton en Inglaterra y Daniel Burghammer en Italia⁷, la autora resalta que en los tres

6 Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados*, 51

7 En 1601, en Francia, el caso de Marie/Marin le Marcis genera controversias porque había vivido como mujer y a los veintiún años decide vestirse como hombre y casarse. Marie/Marin es llevado a juicio y sentenciado(a) a morir en la hoguera, luego hay una sentencia para morir en la horca, pero al final obtiene la libertad bajo la condición de vestir como mujer hasta los veinticinco años. Bajo la ley francesa, Marie/Marin comete los delitos de sodomía y travestismo. En 1745, en Inglaterra, Mary Hamilton se casa con otra mujer después de cambiarse el nombre por el de Dr. Charles Hamilton. Al final Mary/Charles es acusado de vagancia, al no poder acusarle de ningún otro delito. En 1601, en la ciudad de Piedra-Italia, un joven soldado llamado Daniel Burghammer confiesa que era mitad varón y mitad mujer, luego de tener una bebé de un soldado español. Había servido como soldado y había sido herrero durante siete años y estaba casado con una mujer. El capitán notifica a las autoridades eclesiásticas quienes bautizan a la niña y la declaran como un milagro, Daniel debe divorciarse de su esposa porque no es compatible para el papel de esposo. Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados*, 52-53.



casos se observa que los sistemas legales de cada país contemplan la intersexualidad de manera diferente, sin que aún llegue a verse como una anomalía. Esta etiqueta sobre la intersexualidad solo se va a adoptar a finales del siglo XIX y durante el siglo XX en los discursos de la ciencia. Veamos lo que dice Fausto-Sterling:

Los italianos parecían relativamente poco preocupados por la transgresión de las fronteras entre géneros, al contrario de los franceses, quienes la sancionaban rígidamente, mientras que los ingleses, aunque la detestaban, se preocupaban más por la transgresión de las fronteras entre clases. Aun así, por toda Europa la distinción tajante entre macho y hembra estaba en el núcleo de los sistemas legales y políticos. Los derechos de herencia, los códigos penales y el derecho al voto y la participación en el sistema político estaban determinados en parte por el sexo⁸.

A la conclusión que llega Fausto-Sterling es que los expertos médicos y legales permitían que el intersexual decidiera entre uno de los dos sexos, pero una vez tomada la decisión ya no podían cambiar. Así, las sanciones por contravenir la norma y cambiar más de una vez de sexo eran severas. Existiera libertad o no para decidir el sexo, aquello que se observa en los tres casos es que el motivo principal del castigo no era la intersexualidad como tal, sino aprovechar tal condición para ascender en la escala social o para cambiar continuamente de identidad.

La autora sigue relatando que, en la modernidad, a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, surge en la ciencia el enunciado de que los cuerpos solo pueden tener un solo sexo. Bajo esta premisa los casos de intersexualidad (concepto que reemplaza al término de hermafrodita) comienzan a ser vistos como anomalías o desviaciones del desarrollo normal de la naturaleza⁹. Así surge la teratología, fundada por el biólogo Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, una nueva disciplina encargada de tratar las “anomalías del sexo”.

Estas “anomalías del sexo” se clasifican según los criterios de la época donde se define lo que es un cuerpo normal o anormal.

8 Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados*, 53.

9 Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados*, 54.



En 1830, por ejemplo, el médico James Young Simpson propone clasificar a los hermafroditas en auténticos y espurios (falsos hermafroditas). Para ello, el médico escocés propone fijarse en las gónadas, las cuales, permiten identificar el “verdadero” del “falso” hermafrodita. Aquellos que tenían gónadas con tejido ovárico y testicular o que poseían un ovario y un testículo, al mismo tiempo, eran considerados verdaderos intersexuales. En cambio, aquellos cuerpos con genitales ambiguos se consideraban un falso intersexual.

Estas concepciones del falso y del verdadero intersexual surge en un momento en el que la ciencia afirma que el sexo está determinado por las gónadas. Posteriormente, con los avances de las disciplinas y el descubrimiento de las hormonas, el sexo se determina por la producción hormonal y la capacidad del cuerpo para asimilarla, dado que, se encuentra la existencia de cuerpos que presentan insensibilidad a los esteroides. Cuerpos con órganos genitales masculinos, pero que no asimilan la testosterona y terminan desarrollando un cuerpo de mujer. Posteriormente, la información que provee los cromosomas se convierte en el referente para decidir el sexo que posee un cuerpo¹⁰. El trabajo de Fausto-Sterling muestra que los criterios para establecer el “verdadero” sexo del cuerpo depende de los mismos avances de la ciencia y de la tecnología.

En otras palabras, el cuerpo y el sexo entran a ser codificados bajo ciertos criterios biológicos que a su vez se van modificando con el paso del tiempo. Y aquellos que no cumplen con los criterios biológicos según la época quedan por fuera de la clasificación y se les va a conocer como anomalías que deben arreglarse. Así aparecen ciertas prácticas médicas que buscan prevenir o corregir aquellos cuerpos que se salen de la regularidad y para ello se crean tratamientos hormonales, químicos y quirúrgicos que son aplicados desde la gestación hasta la adultez¹¹.

10 Fausto-Sterling presenta casos de cuerpos que son insensibles a los esteroides y casos en los cuales hay una desigualdad en los cromosomas: XXY (síndrome de Klinefelter) y XO (síndrome de Turner). Esto con el fin de mostrar que la naturaleza no es tan exacta y rígida como la hace ver la biología y la medicina en el momento de hablar del sexo en los seres humanos. Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados*, 55-56.

11 El filósofo francés Michel Foucault, en su libro *la Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), ya había cuestionado ese interés de las sociedades modernas occidentales por



Retomando nuevamente a Judith Butler, la filósofa norteamericana señala que el trabajo de Fausto-Sterling deja ver, por un lado, que para definir el sexo de un cuerpo primero hay que partir del siguiente supuesto: la existencia de un sexo original o auténtico que debe ser “descubierto”. Este supuesto, a su vez, desconoce cuerpos que no entran en esas categorías de hombre o mujer, cuerpos que hasta mediados del siglo XX se denominan como “anomalías” de la naturaleza. Por otro lado, que solo se puede hablar del sujeto “mujer” como unidad, bajo las condiciones de binariedad y autenticidad del sexo. En ese sentido, aquello que reúne a las “mujeres” es un cuerpo con algunas características fisiológicas semejantes, pues en términos de la constitución de la subjetividad no existe una única mujer¹².

Butler indica que existe una falta de unidad en los términos biológicos, culturales, sociales y políticos para hablar de un sujeto-mujer. Pensamiento que también es compartido con otras corrientes del feminismo como el feminismo negro y el feminismo comunitario o indígena. En el libro *Raza, clase y género* (1981), por ejemplo, Ángela Davis afirma que el legado que la esclavitud heredó a la feminidad fue un modelo de mujer fuerte, trabajadora, en igualdad de fuerza frente a los hombres. Las mujeres esclavas eran consideradas como paridoras de los nuevos esclavos más que madres y, a su vez, ellas eran percibidas fuerza de trabajo, por tanto, las mujeres negras nunca estuvieron excluidas del ámbito de la producción¹³.

Pero, la esclavitud no solo hereda un modelo de feminidad distinto al propuesto por los feminismos europeos. Los hombres

definir un solo sexo y por hacer de la sexualidad un objeto mediante el cual se llega a la verdad del sujeto. Las sociedades modernas, dice el pensador francés, conocen una *scientia sexualis* que obliga al sujeto a hablar de sus deseos y de sus placeres, una *scientia sexualis* que explora lo que debe ser el sexo, sus desviaciones, sus malformaciones. Esa mirada biológica nada tiene que ver con esa otra mirada de la sexualidad como el arte de los placeres que, por ejemplo, conocen los griegos.

12 Sobre esa falta de unidad para definir un sujeto-mujer, se puede volver a mencionar que las mujeres negras, indígenas, orientales ya habían sentado dicha objeción cuando cuestionan el modelo de mujer blanca, débil, inocente y delicada que presenta el feminismo europeo. Como se había mencionado en el capítulo dos, textos como los de Ángela Davis, Chandra Mohanty, bell hooks, Leila González, María Lugones, entre otros colocan en cuestión el modelo de feminidad entrelazado con la idea de belleza, dulzura, inocencia y virginidad.

13 Ángela Davis, *Mujeres, raza y clase* (Madrid: ediciones Akal, 2005), 15.



negros esclavos, al no cumplir con los requisitos de la masculinidad blanca, son fuertemente criticados por no imponer su fuerza, ni establecerse como cabeza de familia. En palabras de la autora: “[l]as mujeres negras como trabajadoras no podían ser el sexo débil, ni como amas de casa, los hombres negros no podían aspirar a ocupar el cargo de cabeza de familia y evidentemente, tampoco sostén de la familia”¹⁴. Así que las familias de los esclavos también son criticadas por romper con el modelo de familia patriarcal basado en el núcleo triangular del padre, la madre e hijos y por constituirse como familias extensas¹⁵.

Tanto Ángela Davis como Judith Butler coinciden en señalar que el feminismo tiene que revisar los presupuestos que recaen sobre ese sujeto que pretende representar. Pues, frente a una diversidad de mujeres es difícil hablar de un modelo de mujer. Butler, además agrega que, aparte de la diversidad de subjetividades existe una diversidad de cuerpos que se salen de la estructura binaria, entonces, reunir en la categoría mujer a todos los sujetos que son oprimidos por causa de su “sexo” implica desconocer esos otros sujetos como el intersexual, el transexual, el homosexual, etc, quienes también son excluidos.

En el artículo *Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial*, la profesora de estudios de género de la India Chandra Tapalde Mohanty realiza una crítica -similar a la realizada por Judith Butler y Angela Davis- dirigida a lo que ella denomina los feminismos hegemónicos de occidente. La autora indica que en el feminismo occidental existe una homogeneización de las mujeres bajo unos criterios, ya no biológicos, sino sociológicos como es mantener la “igualdad” en condiciones de opresión. Es decir, se presupone que las mujeres son un grupo constituido con intereses y deseos idénticos unidas por la opresión masculina desconociendo la clase social, la ubicación geográfica, las contra-

14 Davis, *Mujeres, raza y clase*, 16.

15 Sobre este aspecto Angela Davis señala como en el siglo XX, el sociólogo Moynihan Daniel (1965), afirma que las comunidades negras formaban familias matriarcales que retrasaban el desarrollo del grupo. El sociólogo estadounidense llega a afirmar que la falta de carácter de los hombres negros para liderar las familias era la causa de la esclavitud. En ese sentido, al final de dicho informe se invitaban a los hombres a mostrar su dominación masculina. Davis, *Mujeres, raza y clase*, 21.



dicciones raciales y étnicas¹⁶. A las mujeres se les agrupa bajo la noción de opresión y se les identifica como esos sujetos sin poder, explotadas y sexualmente acosadas. Especialmente, las mujeres del tercer mundo como Latinoamérica, África, y Oriente, a quienes se les percibe como ignorantes, pobres, limitadas por las tradiciones domésticas, restringidas a la familia, en contraste, con una mujer occidental educada, dueña de sí misma, de su cuerpo, de su sexualidad, de su libertad¹⁷. Una mujer que estaría en continua lucha por salir de la opresión.

Chandra llama la atención diciendo que el feminismo occidental no solo produce el sujeto-mujer del primer y del tercer mundo, también busca evidencias de que las mujeres se encuentran oprimidas en todos los grupos sociales, sin diferenciar la etnia, la raza, la cultura, la religión. Sobre esta última crítica de la pretensión de universalizar el patriarcado se profundizará en la siguiente sección.

Cuestionamiento a la estructura heterosexual y al patriarcado universal

La segunda objeción que Butler realiza a la teoría feminista es su falta de cuestionamiento a la estructura heterosexual para entender el cuerpo, el sexo y el deseo. De ahí, que retome los argumentos de Monique Wittig, en su libro *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (1992), donde se recopilan una serie de ensayos publicados entre los años 80 y 90. En ellos se indica que la heterosexualidad no sería algo dado por la naturaleza, sino que, ésta sería un dispositivo que obliga a la sociedad a organizarse entre hombres y mujeres, organización que refuerza el sistema patriarcal. La tesis de la escritora y teórica feminista francesa es que la heterosexualidad es un régimen político que permite consolidar el poder patriarcal.

16 Chandra Talpade Mohanty, "Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial". En *Descolonizando el Feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Eds Liliana Suarez y Rosalva Hernández (Madrid: editorial Cátedra, 2008), 5.

17 Mohanty, "Bajo los ojos de occidente", 5



Wittig indica que existe un vínculo fuerte entre la heterosexualidad y el sistema patriarcal al normalizar las siguientes ideas: primera, la existencia de una naturaleza del sexo dividida en machos y hembras, hombres y mujeres. Segunda, afirmar que el deseo por naturaleza es heterosexual y, por ende, desconocer otras posibilidades del deseo como la homosexualidad. Estas creencias terminan por reforzar la estructura heterosexual y, en consecuencia, la sumisión de las mujeres hacia el poder de los hombres.

El pensamiento dominante en las sociedades contemporáneas establece que el sexo es una categoría que remite a la naturaleza, por ende, la diferencia natural de los cuerpos justificaría la asimetría entre los sexos. Sin embargo, cuando esta asimetría dada por la naturaleza es cuestionada, aquello que se puede mostrar es que la categoría de sexo no tiene una existencia a priori a las relaciones sociales, así como tampoco el dominio de un sexo por el otro. Al desnaturalizar el sexo, aquello que se devela es que el dominio y la opresión que ejercen los hombres sobre las mujeres ante todo es una construcción cultural. En palabras de Wittig:

La categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual. En este sentido, no se trata de una cuestión de ser, sino de relaciones (ya que las «mujeres» y los «hombres» son el resultado de relaciones) aunque los dos aspectos son confundidos siempre cuando se discuten. La categoría de sexo es la categoría que establece como «natural» la relación que está en la base de la sociedad (heterosexual), y a través de ella la mitad de la población es «heterosexualizada» (la fabricación de las mujeres es similar a la fabricación de eunucos, y a la crianza de esclavos y de animales) y sometida a una economía heterosexual¹⁸.

En otras palabras, hablar de dos sexos y de un deseo heterosexual como algo natural es funcional para una economía heterosexual que deslegitima la homosexualidad y obliga tanto a hombres como a mujeres a ver la sexualidad en beneficio de la reproducción de la especie. La economía heterosexual, según Wittig, encaja perfectamente con el sistema patriarcalista, dado que, favorece a

18 Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (Madrid: editorial Egales, 2006), 26.



los hombres la apropiación del trabajo reproductivo de las mujeres (maternidad) mediante mecanismos como el matrimonio. En ese sentido, la mujer no solo es oprimida, sino que, ella también sirve a un sistema de explotación que se funda económicamente en la heterosexualidad. La mujer es alienada, al igual que, sucede con el obrero en la fábrica¹⁹.

Desnaturalizar el sexo y la función reproductiva de la mujer en la sociedad es el camino que encuentra Wittig para romper con ese argumento teórico e ideológico que asegura que la mujer por naturaleza debe proveer los hijos y cederlos al padre. Argumento que autoriza a los hombres, mediante el contrato del matrimonio, a apropiarse tanto del trabajo reproductivo como productivo que realizan las mujeres. Pues, el contrato matrimonial conlleva en sí una serie de obligaciones para las mujeres, entre otras, la función de la maternidad, el trabajo no remunerado como el cuidado de la casa y la aceptación de estar sujeta a la autoridad del marido²⁰.

Analizar la opresión con un enfoque feminista y materialista, afirma Wittig, es la manera de poner en cuestión la idea de que hombres y mujeres son un grupo natural con determinadas tareas o funciones en la sociedad. En este sentido, no habría un destino biológico, ni psicológico, ni sociológico para las mujeres. Retomando la frase de Simone de Beauvoir de que la mujer no nace, sino que ella llega a serlo, Wittig cree que las tareas que asumen hombres y mujeres son construcciones sociales. Por eso, ni siquiera las sociedades matriarcales podrían ser ejemplo de una sociedad que se encuentra por fuera de ese pensamiento heterosexista que reúne a la población en las categorías de hombre y mujer o de la idea de que la mujer se define por su capacidad de dar a luz²¹.

La propuesta de Wittig es acabar con esa división de los hombres y las mujeres, pensar que estas categorías no son eternas, todo lo contrario, ellas son categorías políticas y económicas. También se trata de acabar con el mito de la mujer, dado que, no hay una

19 Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 26

20 Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 27.

21 Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 31-33



unidad en ese sujeto, más bien, hay mujeres que son el resultado de una relación social, una construcción política e ideológica que requiere construir otros significados de mujer.

Aunque Butler comparte con Wittig el cuestionamiento acerca de la existencia de un sexo y un deseo natural o pre-discursivo, la pensadora estadounidense le refuta a Wittig su proyecto radical de emancipación a través del lesbianismo. Colocar el deseo homosexual como una salida de la estructura heterosexual, según Butler, no permite romper con el pensamiento de la esencia de un deseo indefinido que sería anterior al género. En otras palabras, para Butler, Wittig realiza una interesante crítica a la estructura heteronormativa, pero no logra escapar en su totalidad a dicha estructura cuando asume que el deseo es una esencia, algo pre-discursivo, que hay que reivindicar en un orden social que no permite su realización²².

En otras palabras, aunque Wittig es una autora que va a romper con esa metafísica de la sustancia del sexo que caracteriza al feminismo de la época (años 70 y 80), ella resulta ser ambigua al mantener la idea de una persona libre con capacidad de acción que es anterior al sexo y al género, a la vez, que afirma el deseo homosexual como una expresión de esa libertad que rompe con las marcas preliminares que impone el sexo. Si bien, para Wittig, la homosexualidad ofrece la posibilidad de derrocar la categoría de sexo, la cual, sirve al sistema heterosexual²³, Butler le crítica a esta autora el presuponer un sujeto de deseo libre anterior a las estructuras que lo producen.

Un razonamiento similar se encuentra en las teóricas feministas como Irigaray que aseguran que el género responde a una construcción cultural que termina subordinado al sexo y al deseo como algo natural. En esta lógica, el género X pertenece a X sexo y el deseo debe ser dirigido en X dirección como representaciones de ese yo psíquico²⁴. Un cuerpo de mujer se corresponde con una identidad de mujer con un deseo heterosexual u homosexual.

22 Judith Butler, *El género en disputa* (Barcelona: Paidós, 2017), 70.

23 Butler, *El género en disputa*, 77-78

24 Butler, *El género en disputa*, 72.



En esta premisa, dice Butler, aquello que no se cuestiona es la “esencia” del sexo mujer, ni la esencia de un deseo heterosexual u homosexual.

Precisamente la teórica de género estadounidense va más allá al interrogar ¿por qué la teoría feminista asume que el género está encargado de unificar mediante el Yo ese sexo como ese deseo “natural” ?, ¿existe una esencia del sexo y del deseo que deba ser reivindicado? Su respuesta es romper con el supuesto del género como una construcción cultural y del sexo como algo natural, supuesto que fundamenta gran parte a la teoría feminista. La razón es que, si se parte de la idea de que no hay un sexo natural o pre-discursivo, así como tampoco hay un deseo anterior a la ley o a la cultura. Si no hay un sexo, ni un deseo para reivindicar anteriores a la ley, entonces, el género no unificaría ningún sexo natural, ni ningún deseo pre-discursivo. Tanto el género como el sexo y la orientación del deseo “aprobado o no” serían construcciones culturales, por lo cual, no habría nada de natural en ellos.

Para Butler existen dos planos que permiten entender las relaciones entre las categorías sexo y género. El primer plano sitúa el sexo como una esencia que luego de cruzar la ley asume un género. En este plano se ubican pensadoras como Irigaray que cree que existe un sexo natural y una esencia de lo femenino que no tiene voz, ni logos, ni espacio²⁵. Por ello, esta autora propone reivindicar lo femenino como una salida a la estructura heteronormativa.

El otro plano es aquel que rompe con la idea de una esencia del sexo y del deseo “heterosexual” como indica Wittig. En este plano

25 Butler retoma el trabajo de Rubin, quien señala que aquello que une al psicoanálisis con el estructuralismo de Lévi-Strauss es que ambas narrativas permiten entender el sujeto como poseedor de un sexo que adquiere un género mediante el cumplimiento de la prohibición del incesto. Ley que, en el estructuralismo, también sirve para explicar el tránsito de las sociedades de su estado de naturaleza hacia la cultura. La autora analiza que Rubin, Irigaray y el psicoanálisis freudiano coinciden en defender la existencia de un sexo y un deseo que estaría antes de la ley. La crítica de Rubin e Irigaray al psicoanálisis es que en esta teoría cuando el sujeto entra en el complejo de Edipo o de Electra, el sexo se convierte en género, lo femenino se convierte en la falta, lo masculino en el falo y el deseo se torna heterosexual, de modo que, se reprime otras posibilidades de sexo, género y deseo. Sin embargo, las autoras nunca cuestionan la idea de un campo prediscursivo, prejurídico, o “natural” donde estaría el verdadero sexo o género y de un campo cultural que lo reprime.



se parte de la idea de que el sexo y el género es un hacer del sujeto, una construcción performativa inmersa en relaciones de saber y de poder, en ese sentido, no hay una esencia de lo femenino, ni de lo masculino, ni un sexo o un deseo heterosexual natural. Tanto el sexo y el género son el resultado de una reiteración continua de actuaciones, por ello, Butler concluye que estos son una ficción²⁶.

Decir que el género, al igual que el sexo, es performativo significa, en primer lugar, indicar que no hay una esencia de ninguno de los dos, así como tampoco hay una esencia de lo femenino o del deseo homosexual que deban ser reivindicados. El sujeto se constituye en un conjunto contenido de actos repetidos que se aprenden en el contacto con la cultura y que se materializa en el cuerpo²⁷. En segundo lugar, entrar en una discusión sobre la falta de neutralidad de los discursos de la ciencia como la biología y la medicina, los cuales, se han encargado de afirmar unas regularidades que permiten distinguir dos sexos: hombres y mujeres, machos y hembras desconociendo otras posibilidades.

La tercera objeción que Butler le plantea al feminismo tiene que ver con la pregunta por el origen de la opresión de la mujer como un hecho universal y que se articula con la idea de un patriarcado universal que tiene como mecanismo la estructura sexual heteronormativa. En el prólogo del libro *El pensamiento heterosexual*, Louis Turcotte, quien escribe la introducción, señala que en la perspectiva de autoras como Adrienne Rich y Monique Wittig y, en general, de los movimientos lésbicos de los años 70, la heterosexualidad se identifica como un régimen político impuesto, organizado y propagado que permite garantizar el poder político del patriarcado²⁸.

Estos movimientos lésbicos critican el feminismo radical por no cuestionar el régimen político heterosexual que se basa en la sumisión y apropiación de las mujeres²⁹. Todo lo contrario, al asumir que hay una estructura heterosexual aquello que se termina

26 Butler, *El género en disputa*, 70-77.

27 Butler, *El género en disputa*, 17.

28 Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 14.

29 Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 15.



consolidando es el sistema binario que se convierte en la opción dominante para entender la sexualidad.

Por su parte, Celia Amorós en su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (1985) señala que en el transcurso de la historia se observa como la razón patriarcal, por ejemplo, en la filosofía, se vale de una serie de categorías para hablar del hombre o de la mujer. En textos de Hegel, Aristóteles, San Agustín se señala que la mujer pertenece a ese mundo de la inmanencia, la naturaleza, lo Otro, lo particular, en tanto que, el hombre pertenecería a ese mundo de la trascendencia, la cultura, el Ser, lo universal.

La razón patriarcal identifica a la mujer como la mediadora, el símbolo del pacto entre los hombres como dadores y tomadores de mujeres. En esos pactos a la mujer nunca se le reconoce como sujeto, como se observa en el intercambio de mujeres de las sociedades aborígenes estudiadas por Lévi-Strauss. Situación que se actualiza cuando la mujer sigue funcionando como símbolo de las relaciones entre los hombres, bien sea, un símbolo del estatus de clase, de prestigio, de seducción. Por tanto, para esta teórica es difícil que existan relaciones entre hombres y mujeres que no estén enmarcadas en el pacto previo que hay entre los hombres³⁰.

Del mismo modo, dice Amorós, la razón patriarcal establece una división de funciones donde la mujer queda anclada al orden de la naturaleza, mientras que, el hombre se coloca del lado de lo simbólico y de la ley. Y, si bien, es pertinente preguntar ¿cómo es que la mujer termina siendo manipulada como símbolo de la cultura, a la vez que, es percibida como parte de la naturaleza? La respuesta que da la autora es que no hay una respuesta certera que permita dar cuenta del origen de la opresión de la mujer, pues aquello que se tiene son constataciones de que dicha opresión es un hecho cultural y no biológico o natural³¹.

Judith Butler reconoce que la teoría feminista ha tenido como tarea señalar que la jerarquía entre hombres y mujeres no

30 Celia Amorós, *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (Barcelona: Anthropos editorial del hombre, 1985), 122-123.

31 Amorós, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, 121.



responde a una cuestión natural o biológica, más bien, dicha asimetría es un hecho cultural; pero una cosa es mostrar que la asimetría es un hecho social y otra es universalizarlo. En otras palabras, esta desnaturalización de la asimetría entre los sexos no es suficiente para afirmar que el patriarcado es universal.

Las dos razones que expone Butler para cuestionar la universalidad del patriarcado son las siguientes, en primer lugar, que dicha opresión sexual no solo va dirigida a las mujeres, dado que, los intersexuales, los transexuales, los travestis, los homosexuales al no cumplir con el sistema binario sexual también han sido excluidos y castigados socialmente. En segundo lugar, que la opresión sexual es tan solo una forma de opresión que no se puede desligar de otras formas como clase, raza, religión, etc³².

En otras palabras, las teorías feministas tienden a colocar en un lugar común la opresión patriarcal para vincular a todas las mujeres y olvida otro tipo de opresiones que tienen que ver con la raza, la religión, la clase social, la etnia. Teóricas feministas como Chandra Mohanty, en desacuerdo con esta postura universalista del patriarcado, señala que al establecer análisis hegemónicos que intentan respaldar ideas de dominación y del ejercicio del poder occidental por los hombres en todo el mundo, aquello que se termina creando son las figuras de un tercer mundo (África, Latinoamérica y Oriente) atrasado y de una mujer victimizada.

También se podría agregar que, al replicar los análisis de opresión sexual en culturas no occidentales, se pierde la posibilidad de comprender que en algunos lugares existen ciertas prácticas entre los sexos que necesitan ser revisados más allá del marco de las relaciones de dominación y opresión³³. Para Chandra Mohanty, el feminismo hegemónico -haciendo referencia al feminismo europeo-, más que descubrir las especificidades materiales e ideológicas en el que participan las mujeres, aquello que busca es encontrar evidencia de que en las diversas culturas la mujer no tiene poder³⁴.

32 Butler, *El género en disputa*, 49.

33 Butler, *El género en disputa*, 50.

34 Mohanty, "Bajo los ojos de occidente", 6.



Sobre esta universalización del patriarcado se puede decir que en las teorías feministas existe una preocupación por desnaturalizar la falta de poder que caracteriza a las mujeres, aunque paradójicamente al pretender universalizar dicha carencia se termina reforzando esa condición de dominación que compartirían todas las mujeres. Ahora vamos a ver como esa carencia de poder es leída desde el psicoanálisis con la falta del Fallo, falta que termina por caracterizar a la mujer como objeto de deseo para los hombres y a lo femenino bajo las ideas de lo infantil, lo misterioso y lo incompleto.

La pregunta por el fundamento de la ley

Algunas autoras cercanas al psicoanálisis de los años treinta y, luego, en los feminismos de los años setenta y ochenta critican y reinterpretan algunas de las lecturas que el psicoanálisis realiza respecto a la constitución de la mujer y de lo femenino. En el caso del psicoanálisis freudiano, a este discurso se le cuestiona la lectura centrada en el deseo y en la genitalidad del hombre, en tanto que, se explica la experiencia del ser mujer desde la carencia del pene y del sentimiento de envidia por no ser la poseedora del mismo. La teoría freudiana estaría marcada por un carácter androcéntrico que termina por sesgar la sexualidad femenina.

De ahí, trabajos como el de Karen Horney que intentan señalar que Freud analiza la diferencia genital, pero no analiza la diferencia de las funciones reproductivas. Y que, en el caso de la maternidad, lo que ella exhibe es una superioridad fisiológica de la cual el hombre tendría envidia, de ahí, el impulso creador de los hombres en otras tareas, dado que, reconocen que su labor es menor respecto a la reproducción del ser humano³⁵.

En el psicoanálisis freudiano, los sentimientos de inferioridad, la necesidad de sumisión o la sobrevaloración que tiene la mujer de sí misma son explicados como expresión de la falta y su búsqueda de compensación. En el trabajo de la psicoanalista y periodista

35 María Luisa Pérez, "Feminismo y psicoanálisis" En: *Feminismo y filosofía*. Comp. Celia Amorós (Madrid: editorial síntesis, 2000), 218.



Maria Rita Kehl, en su libro *Deslocamentos do feminino* (2016), la autora señala que el trabajo de Freud no escapa de las tentativas científicas de querer establecer una naturaleza para lo masculino y lo femenino, de modo, que pueda indicar su esencia³⁶.

Kehl explica que, en la teoría freudiana el pasaje de la vida sexual infantil a la vida sexual adulta está marcada por la interpretación de la diferencia sexual. Esto significa que los infantes no solo perciben un cambio fisiológico, lo más importante que ocurre allí es la manera en que ellos perciben e interpretan la diferencia entre hombres y mujeres como fálicos y castradas.

En el texto de los *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad*, señala Kehl, Freud asocia el modelo masculino a lo fálico, lo activo y sádico, en tanto que, lo femenino es lo castrado, lo pasivo y lo masoquista. Lo masculino sería ese grado cero de la sexualidad y lo femenino tendría el lugar de lo menos uno, el lugar del desconocimiento y lo misterioso³⁷.

Cuando los infantes pasan por el complejo de Edipo y de castración, las consecuencias son distintas para niños y niñas, en tanto que, el niño al tener miedo de ser castrado por su padre abandona su deseo por la madre y se identifica con el poseedor del Falo. En el caso de las niñas hay un rechazo a la madre porque ella es la causante de la falta y pasan a desear al padre. Sin embargo, lo común en esa experiencia del complejo de castración es que, al descubrir la falta en el cuerpo de la mujer, aquello que se resignifica son todas las faltas o pérdidas anteriores: la pérdida del útero, de los senos de la madre, de las heces. En fin, el complejo de castración da cuenta de la constitución del Superyo, la introyección de la ley que prohíbe el incesto y la formación de ese inconsciente donde se mantienen las represiones del deseo del amor edípico³⁸.

La autora concluye que la envidia del pene que experimenta la niña y que resuelve mediante la maternidad al tener un hijo o

36 Maria Rita Kehl, *Deslocamentos do feminino. A mulher freudiana na passagem para modernidade* (São Paulo: Boitempo, 2016), 11.

37 Kehl, *Deslocamentos do feminino*, 161.

38 Kehl, *Deslocamentos do feminino*, 161-162.



mediante el matrimonio, mecanismos que utiliza la mujer para poseer el falo y sublimar su falta, exhiben la reducción del concepto de feminidad. En una época victoriana donde la mujer se entrega al cuidado de los hijos y del hogar, el significante que identifica a las mujeres es el de madre o esposa sin otras posibilidades identitarias³⁹.

Al contrastar la teoría psicoanalítica de Freud con la teoría de Lacan, la mujer en el discurso freudiano se caracteriza por su narcisismo, predominio de lo afectivo sobre el juicio, infantilidad, incapacidad de simbolizar la ley, dependencia y erotización de la maternidad. Estas características se fundamentan en la idea de una naturaleza femenina determinada por su cuerpo y su carencia que le imposibilita entrar en el orden de la simbolización⁴⁰.

En la teoría lacaniana hay un giro, dado que no hay sujeto que anteceda al lenguaje, es decir, el sujeto independiente de su sexo no puede anteceder a las formaciones sociales, ni a su tiempo. El sujeto está constituido por una dimensión histórica y simbólica que lo antecede, sin embargo, esa orden simbólica es abierta y permeable a las intervenciones significantes de los sujetos. En el uso de la lengua, los sujetos producen alteraciones en el campo simbólico, de modo que, los significantes migran, los sujetos se resignifican, se producen desdoblamiento metafóricos del Falo y desplazamiento de los lugares que ocupan los hombres y las mujeres en el discurso⁴¹.

En el psicoanálisis, la constitución del sujeto y su sexualidad está determinada por el modo en que el sujeto atraviesa la ley del incesto, es decir, la manera en que resuelve el complejo de Edipo y el complejo de castración. En el momento en que el sujeto se vuelve un sujeto de lenguaje, entra en una categoría como hombre o mujer y queda inmerso en el orden simbólico. En ese sentido, lo masculino y lo femenino en el psicoanálisis lacaniano pasan a entenderse como el sujeto o el objeto del discurso y en relación al deseo del Otro. La masculinidad y la feminidad son

39 Kehl, *Deslocamentos do feminino*, 176.

40 Kehl, *Deslocamentos do feminino*, 210.

41 Kehl, *Deslocamentos do feminino*, 211.



identificaciones que estructuran el *yo* en relación al trinomio Fallo, falta y deseo. Lo masculino se organiza como portador del Fallo y la femineidad como portadora de la falta, la mujer es revestida de la falta absoluta que solo el Fallo del hombre puede rescatarla⁴².

De manera similar, Luce Irigaray, feminista francesa de origen belga, cuestiona la idea de femineidad que se construye en el discurso psicoanalista. La autora señala que la sexualidad femineina resulta ser pensada a partir del parámetro masculino: poseer o no poseer el Fallo. En ese sentido, la femineidad se ve atrapada en el destino de la carencia, la atrofia del sexo y la envidia del pene desconociendo que la mujer tiene un goce femineino⁴³.

En la teoría lacaniana, la castración se entiende más allá de poseer o no un pene, este complejo tiene que ver con el acceso al significante del deseo, el Fallo. Cuando el niño localiza la castración en la madre, este sujeto logra salir del imaginario del deseo materno y es remitido a la identificación con el padre. Así, el padre cumple la función de prohibir la realización del deseo del niño, es decir, lo priva de la completud del placer y lo introduce en el campo de la simbolización del deseo por medio del lenguaje, en otras palabras, el niño ingresa en el orden simbólico⁴⁴.

Irigaray plantea que en el discurso falocéntrico, la mujer queda atrapada en una definición fragmentada, se convierte en el residuo o exceso del sujeto masculino, en lo Otro, sin inconsciente propio. La mujer solo existe en su función de objeto de deseo o de madre, esta última da existencia a la función padre, pero estas identificaciones resultan ser reduccionistas sobre el cuerpo, el goce y la identidad de la mujer, los cuales, permanecen en silencio en ese lenguaje falocéntrico.

Estas relecturas de la mujer y lo femineino en la teoría psicoanalítica freudiana producen en Butler la pregunta que tiene que ver con el fundamento de la ley. En teorías como el psicoanálisis se asume que existen hombres y mujeres que se tornan en seres

42 Kehl, *Deslocamentos do femineino*, 13.

43 Luce Irigaray, *Ese sexo que no es uno* (Madrid: editorial Akal, 2009), 17.

44 Irigaray, *Ese sexo que no es uno*, 45.



masculinos o femeninos. Esto depende de la manera como los sujetos resuelven su tránsito por el complejo de Edipo o el complejo de Electra, es decir, por la ley de la prohibición del incesto. Cuando hay una resolución adecuada de dicha ley, ellos devienen en hombres heterosexuales masculinos y mujeres heterosexuales femeninas. Cuando el sujeto no resuelve adecuadamente la prohibición del incesto, según el psicoanálisis freudiano, ellos manifiestan una desviación como puede ser la homosexualidad.

Aquello que Butler propone cuestionar es la relación que existe entre el sujeto y la ley. Para la filósofa norteamericana, en el psicoanálisis el sujeto debe obediencia y padecimiento ante la ley, éste se ve obligado a cumplirla o a transgredirla. Pero, precisamente esta representación de la ley como una autoridad inevitable e incognoscible constituyente del sujeto es aquello que hay que cuestionar. Y la teoría feminista, dice Butler, se ha olvidado de discutir el poder y la sobrevaloración de la ley para dar cuenta de la constitución de los sujetos⁴⁵.

El problema de aceptar la ley sin cuestionamiento alguno es que se vuelve a caer en el plano de una metafísica del sexo. Se asume que el cuerpo posee un sexo natural y que dicho cuerpo es un receptor pasivo de una ley cultural inevitable, es decir, el cuerpo se encuentra obligado a adoptar un género, bien sea, femenino o masculino. Para Butler, el proceso de adquisición del género pasa, primero, por destituir la naturalización de un sexo y, en segundo lugar, por mostrar que esa construcción del género, al igual que el sexo, siempre es una reiteración de actos que pueden subvertir la estructura binaria y heterosexual.

Consideraciones finales

Para concluir, se puede decir que entre las objeciones que Butler realiza a algunos planteamientos que adoptan las teorías feministas, la principal conclusión de la autora es que algunas autoras del feminismo no escapan a ese plano de análisis que asegura que hay un sexo, un género o un deseo natural, prediscursivo o preju-

45 Butler, *El género en disputa*, 122.



rídico. Tomando distancia de esta postura y retomando la idea de Foucault de que el poder no solo reprime, sino que, éste también produce, la filósofa estadounidense afirma que la prohibición del incesto (ley retomada tanto por el estructuralismo como por el psicoanálisis) más que reprimir el deseo incestuoso produce o legitima la sexualidad binaria y el deseo heterosexual.

La crítica de Butler a las teorías feministas es que estas se han construido en el plano metafísico de un sexo natural o anterior a la ley. En ese plano de análisis, la mujer y el hombre permanecen escindidos en ese algo natural (el sexo) y en ese algo construido social y culturalmente (el género). En ese sentido, si bien el feminismo intenta alejarse de cualquier destino biológico para entender la asimetría entre los "sexos", por ejemplo, cuando critican el patriarcado que se justifica diciendo que la mujer estaría dada a la naturaleza, mientras que, el hombre estaría dado a la cultura. Esta salida nunca es radical, pues dichas teorías mantienen la idea de una naturaleza sexuada en una estructura binaria del cuerpo donde solo se pueden conocer dos posibilidades.

Por último, se puede decir que autoras como Monique Wittig ya señalaban como la naturalización del sexo y de un deseo heterosexual debían ser puestos en cuestión. Del mismo modo que, autoras como Angela Davis y Chandra Talpade Mohanty van a cuestionar esa unidad del sujeto mujer bajo la noción de la opresión por una cultura patriarcalista universal que promueve el feminismo hegemónico occidental. Desde diferentes lugares y posiciones, las mujeres ponen en aviso que ese sujeto-mujer se constituye como resultado de unas relaciones sociales, económicas, políticas, religiosas, etc, específicas a cada cultura que no pueden ser desconocidas.

Referencias

Amorós, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos editorial del hombre, 1985.

Butler, Judith. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós, 2017.



Chinchilla, Sánchez Kattia. La tradición literaria del hermafrodito o andrógino. En *Revista Filología y lingüística* XXII (1): 17-30. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1996. Consultado el 20 de enero del 2020 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/20998/21146>

Davis, Angela. *Mujeres, raza y clase*. Madrid: ediciones Akal, 2005.

Fausto-Sterling, Anne. *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: editorial melusina, 2006.

Irigaray, Luce. *Ese sexo que no es uno*. Madrid: editorial Akal, 2009.

Kehl, María Rita. *Deslocamentos do feminino. A mulher freudiana na passagem para a modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Mohanty, Chandra. Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En *Descolonizando el Feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Eds Liliana Suarez y Rosalva Hernández, 404-468. Madrid: editorial Cátedra, 2008.

Pérez, María Luisa. Feminismo y psicoanálisis. En: *Feminismo y filosofía*. Comp. Celia Amorós, 215-230. Madrid: editorial síntesis, 2000.

Wittig, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: editorial Egales, 2006.



Un mapa sobre la reforma actual de formación de profesores en la universidad: una concepción teórica y estructural¹

Soledad Montero González
Daniel Osorio Tamayo

Introducción

Situar la formación profesional del maestro en el plano de la reforma política actual en educación en Colombia², es trabajar con una reforma atravesada por conceptos. La referencia a la que se alude pone en evidencia no solo la necesidad de una nueva reforma educativa en el campo de la formación docente, sino que diseña la estructura de la política actual del Sistema Nacional de Formación Docente, cuando presenta la necesidad de continuidad de formación profesional universitaria ampliada, según lo sugiere dicha política, a la formación de posgrado. Para esto organiza el sistema según un conjunto de características propias, comunes y transversales de los subsistemas creados. Se entiende entonces, que el *Subsistema de Formación en Servicio* es el eje central de la dinámica del sistema general ya que alimenta el *Subsistema Inicial*

1 El capítulo que se presenta es el resultado del proyecto de investigación “Aportes y efectos prácticos de la profesionalización de los docentes en servicio a la práctica pedagógica en las instituciones educativas del sector público de Bogotá. 2015/2017”, producto de la convocatoria No. 27 /2017 de la Universidad Autónoma de Colombia.

2 Se toma en consideración, especialmente, las reformas que surgen y empiezan a formularse con la aparición y formalización en Colombia de la constitución política de 1991 y de la cual aparecen ciertos decretos y artículos que buscan reformar la educación en dirección a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en el país.



aportando las consideraciones de mejoramiento y transformación pertinentes y propone para el *Subsistema Avanzado* los campos de fortalecimiento y profundización con relación a la práctica pedagógica en el aula; esto para formar los nuevos profesores sin desconocer el marco estructural de la política curricular de la educación básica y media y la política curricular universitaria que la contextualiza, es decir según las características propias del mundo educativo y social en el que se desenvuelven hoy los profesores.

Un plano teórico de las reformas

Hay un planteamiento que se sigue al postular la necesidad de pensar, y quizás repensar, las reformas educativas que se han sucedido en Colombia, para el caso, en lo que respecta al siglo pasado, su final y comienzos del nuevo milenio, esto es, realizar un recorrido histórico que si bien no lo reduce a la postulación de una lista, sí, en perspectiva, parece solo enunciarse a las luz de un plan de gobierno, siguiendo ciertos tintes políticos y, dejando de lado la producción conceptual que sostiene y hace posible una reforma en educación. En esa dirección, el plano que se construye hace evidente el movimiento teórico y conceptual que sostiene, justifica y legitima la reforma educativa del país que se realizó en los años setenta, ochenta y noventa, que es, además, base y antecedente de la que se presentó en la segunda década del dos mil. Esto con el fin de dar cuenta qué de esa reforma, en términos de su planteamiento teórico y conceptual, se conservó o se modificó para la política actual, cuya repercusión es un punto de vista sobre el profesor, su quehacer y función; una política que determina, en síntesis, qué clase de profesor es necesario se forme en nuestro sistema educativo para el tipo de sociedad a la que se quiere llegar a ser y, en consecuencia, qué tipo de formación se hace necesaria.

Esto quiere decir que la universidad, como lugar privilegiado de la formación profesoral, por lo menos en lo que corresponde a las décadas de los años setenta, ochenta y noventa, es decir en



las últimas tres décadas de 1900, privilegia la noción de práctica³ en la formación del maestro en la universidad; dicha práctica se entiende como el conjunto de actividades de aprendizaje desarrolladas en el tiempo en la escuela colombiana. Así, se crean las bases académicas y curriculares de la formación profesional del maestro en articulación con las concepciones biologicista, conductual y mecanicista para responder a la idea de formar los niños y los jóvenes en un saber utilitario que favorece el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades mentales, operativas y aplicativas respecto de lo que se aprende. Esto es válido para el reconocimiento de un lenguaje propio de la educación de la época, cuyo problema central es tanto la formación moral como la formación operativa y procedimental vía del éxito social y económico de individuos y colectividades en relación con los principios como responsabilidad, autonomía y madurez.

Este modelo de tecnología educativa en los años setenta, ochenta y parte de los años noventa en el sector público de la enseñanza, se ocupa de organizar una masa de información que precisa de la definición, de la lección y de la reproducción ordenada de conjuntos de aprendizajes secuenciales en la perspectiva de contenidos para la realización y el cumplimiento de tareas. Dicho modelo se convierte, a su vez, en el referente metodológico e instrumental de formación del profesor en la universidad bajo los criterios de formar en el campo de las acciones pedagógicas un conjunto de operaciones mentales organizadas para su aprendizaje según el concepto de edad y crecimiento con la finalidad de desarrollar capacidades, habilidades y destrezas a partir del ejercicio y entre-

3 El discurso pedagógico que circula en la vida cotidiana de las escuelas públicas concibe la práctica pedagógica como el desarrollo y la realización de actividades escolares que deben corresponder a un listado de contenidos y a la idea de memorización de información; mientras que en su lugar Bernstein en *Pedagogía, control simbólico e identidad* menciona que “la idea de práctica pedagógica que utilizaré considera esta como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales” (1998, 35); desde otro punto de vista Valerie Walkerdine en el análisis que realiza sobre la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, referentes en las reformas sobre la formación de maestros en Colombia, toma una posición crítica frente a la noción de práctica pedagógica que se desarrolla en estos discursos pues encuentra que “Las prácticas pedagógicas están pues totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas, ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción” (1995, 82); para A. S. Neil la dificultad de la escuela radica en que sus prácticas pedagógicas se quedaron en la repetición, el castigo y la memorización, sin ponerlas en juego con la vida y exponiendo siempre criterios de obligación y de examen.



namiento en el hábito y la disciplina; sin descuidar la formación de actitudes en los niños y los jóvenes dirigidos a dar respuesta a las demandas sociales de las que serán objeto en su momento⁴. Así, la necesidad de la formación de maestro en la universidad según la concepción técnica, implica que el maestro aprenda a idear actividades, a controlar conductas y a concentrarse en ejercicios de seguimiento de las tareas que han de cumplir los estudiantes a su cargo, de lo que se deduce que es la referencia a la actividad escolar organizada la que determina la formación profesional del maestro y le da sentido a su bagaje intelectual, ya que cuenta con los recursos pedagógicos necesarios a la práctica pedagógica en relación con la utilidad de los saberes específicos y universales⁵.

Este modelo de la tecnología educativa responde a una formación técnico instrumental en el sentido de formalizar la política, formar profesores en el campo profesional y disciplinar, para que ellos a su vez, formen la población articulada al mundo de la economía y del trabajo. De allí, surge la preocupación en las instituciones educativas por la organización de horarios, la especialización de tareas, la compartimentalización de espacios escolares, la segmentación de la información, de los contenidos, y todo esto de forma simultánea sin abandonar los observadores, los reglamentos, los manuales en función de conducir actitudes, y aptitudes con la justificación de cumplir objetivos y alcanzar

4 Este principio de la educación en Colombia lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en su estudio "Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia". En relación con la forma en la que se han constituido las prácticas para la evaluación de la educación y los incentivos que de ellas reciben. "Varios esquemas de incentivos basados en los resultados han estimulado a los gobiernos locales, las escuelas y los docentes a centrar más su atención en los resultados del aprendizaje. Con el fin de garantizar que dichas medidas eleven los estándares de todos los niños, será importante tener más en cuenta las distintas necesidades locales, su contexto y su capacidad". (2016, 17)

5 Esta utilidad del saber se hace evidente en los planteamientos de Bernstein en "La estructura del discurso pedagógico" cuando menciona que "El saber debe fluir como el dinero hacia donde pueda producir ventajas y provecho. En realidad, el saber no es como el dinero, es dinero. El saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal, porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el trabajo del mercado. El movimiento del saber, o incluso su creación, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. El saber, desde hace unos mil años, está separado de la interioridad y literalmente deshumanizado. Cuando el saber se divorcia del interior, del compromiso y de la dedicación personal, los sujetos pueden trasladarse, sustituyéndose unos a otros y quedando excluidos del mercado" (1994, 180)



finalidades pedagógicas en una relación escolar que establece las reglas de juego para informar, enseñar hacer cosas y rendir; con estas normas escolares, además se construye un sentido práctico del saber y se instrumentaliza la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos son los discursos, los referentes institucionales, los objetivos políticos y los mandatos de formación del maestro en la universidad, según un espíritu de preocupación y responsabilidad por la conducción de las conductas, los comportamientos normales y la aceptación jerárquica de organización social, de tal suerte que con estos elementos de formación de subjetividades se garantice la existencia estable y regular de la sociedad⁶. Sin embargo, el profesor formado en la universidad como profesional o licenciado, al parecer esta es la discusión, no ahonda en las implicaciones conceptuales de lo que en el campo del conocimiento formal significa obtener uno u otro de estos títulos; tal situación pone en entredicho en el modelo de la tecnología educativa la pertinencia de conocer, saber y pensar como lo propio de la educación con herramientas como los libros en tanto fuentes principales para formar pensamiento; situación que aún hoy se argumenta como problemática en la formación del maestro, pues la consigna sigue circulando en el sentido de la formación práctica instrumental para señalar en últimas que lo que importa en la formación del maestro en la universalidad es su formación técnica lo que es completamente coherente y en rigor corresponde a la formación profesional⁷. Otra cosa es reclamar la formación profesional para entrar dentro de la racionalidad normativa laboral y buscar reivindicaciones sociales, económicas y de estatus. Esta es pues una discusión que a lo largo de la

6 Esto se refleja, como desarrolla Neil, en una preocupación constante por el futuro de los niños por parte de sus padres, la asimilación de conocimientos que les permitan aprobar los exámenes que ingresar a la universidad y, especialmente, que lo hagan funcional a una sociedad.

7 En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional en sus "Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)" señala que el currículo del programa de formación docente "debe presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro - enseñar, formar y evaluar, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa. El maestro ante todo debe estar comprometido con la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral, además de comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por los alumnos". (2014, 13)



segunda mitad del siglo XX y en las dos décadas del siglo XXI, se sigue presentando con todos los matices que se puedan introducir como resultado de las reformas educativas en respuesta a las exigencias internacionales y a las necesidades escolares de nuestro país.

Sin embargo, todo esto trata de lo que tiene que ver la educación con el mundo del conocimiento, de un lado; y del otro lado, de la preocupación del maestro que debe aprender en la universidad a centrarse en el aprendizaje de las operaciones mentales según cantidades de información, regularidad del rendimiento escolar y normalización de las conductas, lo que en términos concretos se traduce en las prácticas pedagógicas en reiteración, reproducción y marcación en tanto aplicación de técnicas de disciplina, control y conducta bajo las prescripciones de los discursos psicológicos de la motivación, el interés y la obediencia centrados en la noción de aprendizaje de conocimientos útiles⁸.

De ahí que, estos elementos políticos, institucionales y formativos se constituyan y se organicen como componentes curriculares y de estudio en los procesos de formación intelectual del maestro, cuyos fundamentos se concretan en actividades en la práctica pedagógica de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria según una concepción de pedagogía restrictiva, autoritaria y prohibitiva en el uso del tiempo, de los espacios pero sobre todo en el acceso y uso de los conocimientos; al mismo tiempo, que basada la construcción de los procesos pedagógicos en el encadenamiento de actividades simuladas de realidad como mecanismos dinamizadores de los actos educativos. El maestro en formación en la universidad debe aprender, que, en este punto de vista, las actividades son el campo del quehacer pedagógico en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje para que los futuros individuos, sujetos y personas encuentren los caminos y rutas

8 En "El Utilitarismo" de John Stuart Mill se encuentra una descripción precisa del principio de utilidad que se relaciona directamente con el punto de vista manejado en el modelo de tecnología educativa, así pues, Mill menciona que en "El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son (right) en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas (wrong) en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad el dolor y la falta de placer" (2002, 49-50)



para adaptarse y comprender el mundo en el que deben vivir. La pregunta que surge tendría que ver con sí ¿es posible vivir una vida social en la que las personas puedan estar juntas bajo la condición de saber que son diferentes y que por ello es necesario saber de qué tratan las reglas sociales, culturales, económicas y políticas que las rigen?

Ahora bien, en cuanto a los enunciados que circulan en los discursos de la psicología del aprendizaje, se logra señalar con precisión, cómo estos introducen en el campo de la pedagogía otros modelos para resolver los obstáculos que plantea la práctica pedagógica y las mediciones de los aprendizajes con la aplicación del modelo escolar de la tecnología educativa; por ello, busca probar otros discursos psicológicos y biologizantes provenientes del modelo cognitivo, que precisa que la concepción pedagógica se caracteriza por ser libertaria, autónoma y emancipadora basada en procesos, acciones y actividades¹⁰, para que los niños puedan reconocerse como actores, promotores y protagonistas de su desarrollo y constructores de su propio conocimiento; en esa dirección, a propósito de Louis Not “no se trata de la autoconstrucción del conocimiento sino del sujeto por sí mismo en tanto que sujeto cognoscente”¹¹, puesto que un saber así se construye progresivamente sobre la noción de desarrollo inteligente logrado cuando se va agotando cada una de las etapas por las que pasan

-
- 9 Precisamente esta es la crítica que plantea John Holt en su libro “El fracaso de la escuela” pues menciona que: “En la escuela se escuchan toda suerte de lindezas acerca del respeto hacia el niño, de las diferencias individuales y de cosas parecidas. Pero nuestras acciones en contraposición a nuestras palabras, parecen decirle al niño: “tus experiencias preocupaciones, curiosidades necesidades..., lo que sabes, deseas, te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, para lo que sirves y para lo que no, todo eso no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada”. Y en ese sentido como lo que se busca son respuestas acabadas que quiere y tiene el profesor lo que el estudiante aprende realmente es “a engañar, a “echarse faroles” a fingir y estafar. Aprende a hacerse perezoso. Antes de entrar en la escuela trabajaba horas y horas, por propia voluntad y sin pensar en recompensas, en la tarea de descifrar el mundo y adquirir competencias en él. En la escuela aprende, como cualquier chupatintas o trabajador a la fuerza, a *escaquearse*, a no trabajar cuando el jefe no está mirando, a saber, cuándo está mirando, a hacerle creer que trabaja cuando sabe que está mirando” (1980, 24-25).
- 10 Como puede apreciarse el modelo cognitivo de la pedagogía no abandona la realización de actividades como mecanismos dinamizadores de los actos educativos. Es decir, se mantiene en esta concepción la actividad como centro del acto educativo.
- 11 Louis Not. *Las pedagogías del conocimiento*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000), 122.



los niños durante su crecimiento orgánico, biológico y psicológico hasta alcanzar las funciones psíquicas superiores.

Este discurso se puso en circulación, aproximadamente a finales de los años setenta¹² y años ochenta en Colombia, cuando la concepción de enseñanza aprendizaje de contenidos programáticos según desempeños escolares en cumplimiento de logros, sería la alternativa escolar, siempre y cuando la universidad a través de las Facultades de educación reformaran la política curricular y los planes de estudio para la formación de maestros en la dirección trazada por la política nacional de educación en los niveles de la educación primaria, secundaria y universitaria, bajo la condición de no descuidar la formación moral de las conductas y comportamientos de los estudiantes, sosteniendo la idea del progreso y el desarrollo de los países del llamado tercer mundo; esto es, conseguir que dichas facultades preparen a los profesores en formación en un conjunto de conocimientos, nuevamente clasificados como útiles por definición.

En estos términos se introduce y organiza la información, se distribuyen los conocimientos en el tiempo, se acuerdan los requisitos por parte de profesores en formación y de los profesores universitarios de las facultades de educación con el objeto de hacer cumplir lo más posible, la política nacional universitaria en la administración académica de los currículos de las licenciaturas y se le enseña al futuro profesor de educación primaria y secundaria a diseñar actividades secuenciales, prescripción de metas por cumplir, y se pone de moda la lectura de fotocopias en vez de libros con el argumento de la pobreza de los estudiantes. El diseño del currículo debe responder a la noción de proyecto educativo, y la planeación a las exigencias de pre-requisitos y requisitos bajo el modelo de relación estructural diacrónica y sincrónica, así como la idea que le daría sentido a la formación del maestro, tendría que ver con la transferencia de información para la solución de problemas reales en la vida real, como si pasar por la escuela y la universidad para formarse, ya, de hecho, no fuera vivir en un mundo real.

12 Ley 70 de 1976; y Ley 80 de 1980.



La pregunta que nos hacemos entonces es ¿qué es aquello que la escuela y la universidad entiende por mundo real, por realidad, por vivir la realidad? Bien, esto se traduce en términos de formación en las facultades de educación en la necesidad de comprender procesos y procedimientos para enseñar a los maestros los discursos sobre los traumas y complejos de los niños, para saber tratar por ejemplo, los niños que no “hablan”, que no “aprenden”, que no “atienden”, que no “cumplen”, que son “maltratados”, “malnutridos”, “descuidados”, y también debe aprender las técnicas didácticas para formar un pensamiento operativo mental en los estudiantes y la información correspondiente a ciertos problemas locales o regionales que afectan al niño¹³.

Estos discursos de la psicología desplazan la construcción de discursos de la pedagogía en función del saber, los conocimientos en los libros, la disciplina de estudio, la escritura porque, para la psicología lo que importa son los intercambios con el medio, las exigencias sociales de adaptación, el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje sobre la base del desarrollo cognitivo, el carácter global de las situaciones educativas concretas para su sanción y recapitulación individual según etapas del desarrollo

13 Así describe el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014, 8) las tres competencias que son ejes en la formación de profesores en la Universidad: “enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra: - Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. - Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje. - Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. Formar: competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte consustancial de esta competencia, los siguientes elementos: - Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad. - Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes. - Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes. - Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo. - Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. Evaluar: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos: - Conocer diversas alternativas para evaluar. - Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. - Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación”.



y crecimiento¹⁴; mientras que, en el sentido pedagógico la formación del maestro se preocupa de poner en práctica los discursos sobre el aprendizaje, los métodos didácticos y los instrumentos de medición de dichos aprendizajes y de las conductas en las prácticas pedagógicas, por lo que para la escuela lo importante es dotar a los estudiantes, como en el anterior modelo de la tecnología educativa, de habilidades y destrezas que le sirvan para desarrollar sus capacidades y aptitudes en respuesta al medio ambiente natural y social en el que debe vivir y en el que adaptarse quiere decir ser un buen ciudadano.

En síntesis en los años setenta y ochenta la formación del maestro en la universidad se centraba en un proceso práctico de enseñanza sobre actividades concretas basadas en la reforma educativa del momento, en hechos y situaciones extraídos de la vida cotidiana con la participación activa de los niños según una política de instrumentalización del conocimiento y su aplicación útil en las prácticas pedagógicas, lo que se concretó en áreas y asignaturas en los planes de estudio para que el maestro en formación, una vez pasara al campo del desempeño profesional docente pudiera responder por definiciones, objetivos, contenidos programáticos en el proceso de enseñanza, según una estructura mental que desarrollaba la forma correcta de reconocer y desarrollar un esquema que implica saber describir actividades, diseñar sugerencias metodológicas y establecer criterios pedagógicos de calificación o evaluación. Así, este punto de vista explica la propuesta metodológica para la formación del maestro basada en una estructura curricular organizada para garantizar los fines educativos de la política de educación nacional, a pesar de que en los discursos públicos las facultades nieguen que están de acuerdo con la política nacional del Estado colombiano.

Ahora bien, en la reforma educativa de la década del noventa se pone en marcha la ley 30 de 1992, cuyas orientaciones señalan

14 Esto es evidente en los estudios de la psicología cognitiva en cabeza de Jean Piaget (Seis estudios de psicología, 1973, 134): "... las operaciones que permiten reunir (+) o disociar (-) clases o relaciones, son asociaciones propiamente dichas, antes de ser operaciones del pensamiento. Antes de ser capaz de reunir o disociar clases relativamente generales y relativamente abstractas como las clases de los Pájaros o de los Animales, el niño, en efecto, solo sabrá clasificar colecciones de objetos en un mismo campo perceptivo y reunidos o disociados por la manipulación, antes de serlo por la lengua".



cuál debe ser la estructura curricular y de los planes de estudio sobre la relación ciclos, áreas, asignaturas y créditos académicos, según un enfoque significativo, científico y técnico de formación profesional; para el caso de la formación de maestros en la universidad, es necesario que se introduzca en dichos planes de estudio lo correspondiente a los enfoques teóricos del desarrollo cognitivo y constructivista que enseñen al maestro las formas de proceder y actuar en la educación preescolar, básica y media en la perspectiva de las orientaciones curriculares por áreas de conocimiento obligatorias, según diseños didácticos, elaboraciones conceptuales pragmáticas, desarrollo de competencias, seguimiento y evaluación de contextos sociales específicos: locales y regionales, situando lo rural en el campo y lo urbano en las ciudades.

Las competencias básicas en la educación se enseñan para poner en juego habilidades, destrezas y aptitudes para solucionar problemas, no para plantearlos, sobre realidades, necesidades, intereses y dificultades vividas por la población escolar infantil y juvenil¹⁵. Conocer entonces la política curricular de la educación básica y media es pertinente, pues el campo de desempeño profesional del maestro está en este ámbito de la educación, y lo mínimo que se espera de él es que sepa enseñar según la concepción curricular vigente. Cosa que no sucedió en Colombia.

En conclusión, el maestro en formación y el maestro en ejercicio, cuando se graduó en la universidad debe haber él mismo desarrollado capacidades, habilidades y destrezas propias del aprendizaje en una línea secuencial y sistemática en el campo de los proyectos educativos institucionales para la materialización de desempeños y rendimientos académicos en el horizonte de las competencias específicas y genéricas. Así se articuló la concepción de ciencia, psicología y tecnología según un enfoque significativo del apren-

15 Esa formación de un pensamiento práctico se hace evidente, como lo muestra la profesora Soledad Montero, en las teorías educativas del filósofo estadounidense John Dewey, “La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y, si es posible, intelectuales; por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formar en los niños habilidades prácticas e intelectuales para el desempeño dentro de una sociedad democrática e industrializada” (2014, 57).



dizaje, cuyos planes de estudio darían cuenta del carácter social de la educación en contextos regionales, urbanos y rurales donde el maestro en formación aprenderá a diferenciar en el terreno de las áreas del conocimiento lo obligatorio de lo ocupacional, preparando a los estudiantes para responder a los procesos de medición y la reevaluación de los procesos pedagógicos de la adquisición de una información, la cual, al parecer, en las instituciones educativas no pueden traducir a conjuntos de aprendizajes y desarrollo de competencias, como lo demuestran los resultados de las Pruebas Saber y Pruebas Pisa¹⁶.

Estos elementos de análisis permiten explicar el carácter funcional de los conocimientos traducidos a información en la formación, no solo de competencias básicas sino en la formación de competencias profesionales y genéricas, para que de acuerdo con los conocimientos particulares el maestro pueda dar cuenta en su práctica pedagógica del funcionamiento de la mente, de las aptitudes o de las capacidades en correspondencia con la noción de inteligencia. En fin, estas tres perspectivas teóricas, conceptuales, metodológicas e instrumentales se concretaron en planes de estudio en las licenciaturas y en sus correspondientes facultades de educación, sin que, en estricto rigor, aún hoy en día, se haya abandonado el modelo de la tecnología educativa, más bien lo que se construyó fue una yuxtaposición entre el modelo de la tecnología educativa, el modelo cognitivo y el modelo sociolingüístico de la formación por competencias. Estos son pues los antecedentes que luego en estudios como el de Compartir, el de la OCDE, Unesco, OEI, Ministerio de Educación dieron lugar a plantear una crisis en la formación profesional de los maestros e iniciar una nueva reforma educativa la cual está en proceso de instalación y formalización en prácticas sociales en las universidades.

16 En el Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa 2015 se muestra que, aunque los resultados muestran avances en las tres áreas evaluadas, lenguaje, ciencia y matemáticas, están muy por debajo de la media de los países miembros de la OCDE. Lo que indica la necesidad de mejorar estos resultados, sobre todo teniendo en cuenta el objetivo trazado para Colombia de hacer parte de esta organización.



La política actual del Sistema Nacional de Formación Docente

Así pues, la instalación y formalización de las reformas vigentes hizo que la formación de los profesores recayera sobre la universidad y es ella su responsable. Se hizo posible la estructuración de todo un sistema que hace posible no solo la reglamentación y regulación de los centros de estudios superiores, sino que da y dota de contenido a los saberes que se imparten a los profesores en formación. Esto, partiendo de las bases teóricas que se fueron redistribuyendo, mezclando y agrupando para dar sentido a la reforma, según en el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Ministerio de Educación Nacional. 2010-2014” los ejes que hacen posible la consolidación de los planteamientos que se desarrollaron en la primera parte del capítulo.

En esa dirección, la reforma constituye un sistema de formación estructurado bajo cinco ejes que le dan sentido y lo orientan: la evaluación como práctica permanente; la investigación pedagógica como componente multifocal del sistema: la pedagogía, didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje; los sujetos de la educación y su lugar en el sistema de formación; y, finalmente, la necesidad de la constante vinculación y relación entre cada uno de los componentes que hacen posible este sistema¹⁷. Si se hace una lectura con los entramados teóricos que se planteaban no dejan de estar presentes, pues adquieren relevancia en la medida en que ellos siguen influyendo en una educación cuya investigación y evaluación recae en técnicas para mejorar los ambientes de aprendizaje-enseñanza a sujetos que a su vez pasan a ser clasificados según el modo de aprender, su proveniencia. En esa dirección los planteamientos que sostienen estas nuevas reformas no se alejan, más bien son la consecuencia de los planteamientos de la década anterior, formalizándose en prácticas que son el contenido de los ejes del sistema.

17 Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Ministerio de Educación Nacional, 2010-2014.



Si bien estos ejes le dan movilidad al sistema y lo sitúan como pertinente, entender la dinámica de las relaciones que este establece dentro de los subsistemas que componen el Sistema de formación, es necesario para comprender las concepciones, el propósito y la articulación entre la acción que se concreta en el ejercicio educativo y la reflexión que se hace en el campo educativo del ejercicio pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la formación docente. En esa dirección si los ejes dan cuenta de la movilidad de las relaciones, los subsistemas serían los encargados de dar un lugar en la formación a cada uno de estos.

Ahora bien, el sistema general de formación docente se estructura a partir de tres subsistemas: *formación inicial, formación en servicio y formación avanzada* los cuales a su vez se concretan en tres ejes transversales: *pedagogía, investigación y evaluación*. De los subsistemas se desprenden los rasgos que implican los procesos educativos; y los ejes se dinamizan dentro del espacio propio de cada subsistema y están presentes en todo el proceso de manera determinante ya que: en primer lugar, consolidan los propósitos de la educación en el quehacer y la reflexión docente; en segundo lugar, piensa la formación en investigación y la investigación misma como proposición, transformación y creación de conocimiento, y en tercer lugar, busca construir la capacidad personal y colectiva de ser evaluado y aprender a evaluar en torno a la construcción de condiciones pedagógicas propicias para desarrollar el proceso general de formación docente. En esa dirección, cada uno de los artículos pone en funcionamiento los ejes a los que se hacía alusión.

Entonces, establecer la nueva política en Colombia se hace a partir de los subsistemas para abrirle paso a la innovación y a los principios de flexibilidad, según un diálogo entre sabedores para lograr la integración de la formación pedagógica en la misma proporción y plano que la formación disciplinar, entendiendo que cuando se habla de sensibilidad contextual no se trata de caracterizar una región según sus necesidades productivas generales, de empleo, de fuentes de ingresos, sino que la mención al contexto sitúa dicha formación en las dinámicas, en la naturaleza, en el modo de vida, en el tipo de relaciones.



En fin en la realidad material e inmaterial en la que viven niños y jóvenes sin desvirtuar ni descalificar la vida urbana respecto de la rural o viceversa, más bien la referencia al contexto situacional potencializa los recursos, la información, los signos que circulan en particular para darle sentido a la enseñanza y al aprendizaje de los saberes en la perspectiva de un desempeño no solo productivo sino intelectual de la nueva sociedad colombiana.

De manera metódica, procedimental e instrumental el MEN presenta, en el marco del Sistema General de Formación Docente, los tres ejes: pedagogía, investigación y evaluación en el campo de la práctica pedagógica de aula, en función de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, señalando cómo cada uno de estos da cuenta de sí mismo dentro del mismo subsistema de formación.

Los subsistemas se concretan en un conjunto de ejes que sirven de referentes orientadores de la política que, se recomienda a las universidades tengan en cuenta en las Facultades de Educación según la función de formación docente, la que constituyen al mismo tiempo, el sentido de la estructura sistemática de la educación, el perfil profesional del profesor, los planes de estudio, la relación con las instituciones educativas en general y los estudiantes sujeto de formación, ya incluidos en cada subsistema.

La política nacional enfatiza la necesidad de ver estos subsistemas constitutivos dentro del marco de la formación docente centradas en la *Práctica Pedagógica* como factor determinante a la hora de explicitar contenidos, propósitos y orientaciones. Los tres ejes que concretan la política nacional en relación con los subsistemas de formación inicial del maestro, de la formación del maestro en servicio y de la formación avanzada del maestro, son:

- Eje transversal de pedagogía.
- Eje transversal de investigación.
- Eje transversal de evaluación.



El eje de pedagogía pregunta por el cómo, el qué, y el para qué enseñar en relación con la teoría y la práctica, dando cuenta de la construcción de nuevas experiencias según los referentes del conocimiento histórico, científico y epistemológico con el objeto de constituir una identidad al profesor a través del diálogo con dichos referentes: tiempo, ciencia y valores son las tres categorías que le dan sentido a la cultura, a la sociedad y a la economía, según el Estado colombiano para que los profesores desarrollen, construyan y propongan más que listados de temas, los contenidos educativos; diferenciando la dimensión de información de la del conocimiento y el saber como objetos de enseñanza y aprendizaje, trazando estrategias pedagógicas más que actividades mecánicas sin sentido en la perspectiva de formación de niños y jóvenes del siglo XXI.

Esto implícitamente señala que, no se puede seguir enseñando y aprendiendo como si todavía se viviera en la mitad del siglo XIX y en el siglo XX, pues es claro que el mundo, los saberes, los conocimientos en el campo de las relaciones sociales y económicas cambiaron y con ellas se transformó el mundo de hoy en día; y, si bien es cierto no se puede abandonar la tradición de la cultura, que es la que nos sitúa en la vida a partir de la historia, también es cierto que asistimos a una nueva Era o época marcada por nuevos saberes y prácticas sociales que exigen su actualización y potencialización en las instituciones educativas y en la universidad; estos elementos son la condición para la producción de nuevos conocimientos sobre la humanidad.

El eje de investigación es considerado un eje que fortalece el corpus pedagógico y disciplinar de la formación docente, sobre la base de la indagación como experiencia inicial del profesor en formación en la universidad y en dirección a la formación del niño y del joven estudiante en las instituciones educativas, pues su estatuto, según la política actual, lo sitúa como agente transformador por la formación conceptual, teórica y práctica para explicar, entender y comprender la realidad educativa, la apropiación intelectual de los conocimientos en tanto desempeña el rol y construye la imagen social del nuevo profesor, según los criterios de pertinencia y construcción de sentido a partir de la noción de proceso educativo, involucrando las instituciones educativas e incentivando y



apoyando con recursos la investigación en el aula vinculándola a la práctica docente y a la práctica de los estudiantes. Este eje constitutivo del sistema es por lo tanto básico para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas, lo que implica afectar y cambiar el modo de pensar y de hacer en la vida pedagógica de las aulas de clase.

En relación con *el eje de evaluación* se pretende que éste constate la adquisición del conocimiento del docente en formación según la revisión del ejercicio de la enseñanza a partir de la reflexión, la apropiación de la información, los conocimientos y los saberes, el reconocimiento de los modos y usos de la evaluación en el contexto escolar para dar cuenta de lo que implica saber valorar. Esto quiere decir, que la evaluación se comprende como un proceso de formación para el mejoramiento de la calidad de la educación, que también recibe el profesor en servicio a través de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTDF) identificados como el campo de formación que pone en práctica la reflexión permanente en tanto es formativa en sí misma, porque monitorea la circulación del conocimiento teórico articulado al saber práctico. La concepción de evaluación entonces es un proceso de formación y valoración de los programas académicos, de los profesores universitarios que forman docentes y de los aprendizajes.

Siguiendo estas precisiones, los componentes claves de esta política en materia de formación docente son la pedagogía, la investigación y la evaluación. De ahí, los lineamientos específicos para cada núcleo, los lineamientos específicos para cada subsistema y los planes específicos de acción en cada caso. Si bien cada lineamiento le apunta a un sentido específico en el subsistema a partir del componente constitutivo de la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada, es evidente que el Ministerio de Educación Nacional considera que la reivindicación de la profesión docente y del profesional docente surge de la práctica y la investigación; también se percibe y se entiende en los lineamientos, la necesidad de transformación que requiere la educación por la vía del perfeccionamiento y aceptación internacional. Los rasgos generales de las nuevas propuestas de formación docente universitaria, según los lineamientos son:



- Promover convenios interinstitucionales.
- Diversificar las prácticas y articularlas con el contexto.
- Implementar estrategias de acompañamiento a los docentes.
- Procurar una coherencia entre teoría y práctica.
- Trabajar en y para la diversidad, la pluriculturalidad y necesidades especiales.
- Fomentar y posibilitar la calidad en la educación.
- Fomentar el interés por la pregunta y la investigación.
- Otorgar a la práctica pedagógica el lugar de núcleo del proceso.
- Evaluar y proponer orientaciones curriculares pertinentes para cada escenario educativo.

De acuerdo con lo expuesto en dichos lineamientos, no se trata solamente de la necesidad de *ranquear en los estándares de medición internacional* lo que ha permitido el desarrollo de estos, sino implica la necesidad de pensar la educación según las necesidades propias de la nación, con base en unas características específicas del quehacer del formador de educadores, enfocado en el *ideal del "buen profesor"* por el que propende el MEN; es decir, no solo se precisa la acreditación de calidad, sino que ahora se requiere como obligatorio, que el programa que ofrece una licenciatura, cuente con la renovación del registro calificado¹⁸. Esto se logra evaluando no solo los criterios formales de las instituciones o facultades de educación, sino atendiendo los aspectos de calidad de formación, práctica docente y apropiación de resultados de investigación en la línea del mejoramiento de la formación ini-

18 Certificado que reconoce las facultades óptimas para que una institución ofrezca una licenciatura de calidad de acuerdo con los reglamentos del CNA, CONACES, ASCOFADE e ICFES) Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.



cial y futura dirigida a la educación infantil, la educación básica y educación media la que se concreta en el aula de clase.

Planteado lo anterior, se establecen unos criterios que definen el perfil del docente a nivel nacional, para poder reconocer *qué tipo de sujeto educador conciben estas políticas y sobre todo para qué se están formando los futuros educadores*. En ese sentido, estos lineamientos presentan las áreas básicas en las que se forma un docente: *preescolar, básica y media*¹⁹, entendidas éstas como áreas o campos de acción inicial en las que se procura la práctica educativa; en segunda instancia están los núcleos básicos del maestro que ahora son llamadas competencias básicas y genéricas: *enseñar, formar y evaluar*; y en tercer lugar los núcleos del saber del maestro (distintos de sus competencias pero relacionados con ellas): *la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales*²⁰. Estos elementos entonces, se entienden como los componentes básicos del perfil del docente.

De ahí la exigencia de formación de competencias lecto-escritoras en las gramáticas generales y las gramáticas especiales como las llama el MEN, determinantes a la hora de pensar un profesional competente en el campo de la educación para responder a una condición intelectual del nuevo maestro más que a procesos de medición: lectura, análisis, reflexión, investigación y divulga-

19 La importancia del plan de estudios esta en la confluencia de los distintos aspectos, procesos y acciones pedagógicas que conducen a la formación de una serie de competencias y logros educativos en el niño y en el joven. Aspectos como los ejes temáticos la comprensión, interpretación, análisis y producción de conocimientos, los principios de interacción y procesos de comunicación, los componentes y los niveles de complejidad que orientan y facilitan la identificación de los contenidos, la función y la expresión de los conocimientos aprendidos en el uso cotidiano que contribuyen en la estructura de las áreas básicas para la educación preescolar, primaria, secundaria y media en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

20 El Ministerio toma como referencia a Ochoa y Ochoa, toma como referencia a Hernández et. al., 2013: 21., 2014 "La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (...) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (...). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones.", 13. Este es el propósito de calidad por el que trabaja el MEN y con la presentación de estos lineamientos se hace preciso que las Instituciones de Educación Superior estén facultadas y en la capacidad de responder frente a los mismos a partir de los criterios que evalúan las Prueba saber Pro (antes ECAES).



ción escrita propicias para desenvolverse en el ámbito de los saberes pedagógicos en las instituciones educativas. Así, en el esquema uno se hace evidente a qué responde el perfil docente según la reforma.

En esa dirección, de la necesidad de una educación pensada desde y para la formación de las competencias, un punto que será indispensable en la formación de maestros es la práctica que ellos llevan a cabo. En ese sentido, para la comisión que dictamina el cumplimiento de los requisitos, es necesario que la práctica pedagógica en el plan de estudios:

- Imprima y acentúe el peso académico de las prácticas pedagógicas en términos de créditos y se instituya a partir del tercer semestre.
- Formalice convenios con instituciones de toda naturaleza para el desarrollo de las prácticas
- Seleccione profesores-intelectuales de calidad que acompañen las prácticas.
- Especifique y trace las estrategias de evaluación y autoevaluación.
- Evidencie el uso de las TIC como recurso constante en las prácticas.

De lo anterior se destaca, según el MEN, los aspectos del *perfil docente* constitutivo cuando se ejecuta en la práctica docente – el *saber hacer en contexto* – evidenciado en la práctica pedagógica, en el desarrollo de las competencias para pensar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la organización y el diseño de ambientes propicios de aprendizaje, según propuestas dinámicas y formulación de proyectos educativos susceptibles de evaluación y reestructuración: pensar la práctica pedagógica de acuerdo con cada contexto y según cada situación específica. Un enfoque sobre el desarrollo cognitivo es coherente y consistente en relación con los ejes de formación docente que propone el



Estado colombiano: pedagogía, investigación y evaluación según el referente de práctica pedagógica en el horizonte del enfoque centrado en la cognición sin desconocer la relación humanista socio-crítica. Al parecer, se decide presentar esta opción, como si se tratará de complacer a todos los profesores según sus recomendaciones, porque implícitamente se interpreta, que unir los enfoques bajo el término de integralidad, no daría lugar al disgusto. Pero teóricamente esto no se puede hacer si no se sitúa en rigor:

- *Referente* filosófico humanista desde el punto de vista estructuralista.
- *Enfoque* del desarrollo cognitivo.
- *Postura* ética socio-crítica.

Unos apuntes finales

La consolidación de una reforma en el campo de la educación no solo da cuenta de las transformaciones que se suponen necesarias para la formación de la población en un tiempo y espacio determinado, lo que se busca hacer evidente es cómo estas se constituyen ya en un complejo entramado de pensamientos, teorías y conceptos que más que adecuar la educación a las necesidades, forman para hacer a los individuos engranajes de lo que los sistemas necesitan para que se fortalezcan. De allí que la alianza entre los saberes de la biología, la psicología con la pedagogía no solo dé cuenta de nuevos modos de ver y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además dé una misma caracterización de los sujetos y de los medios que hacen posibles estos procesos en la escuela. Esto también resulta necesario en tanto permite la viabilidad para construir una concepción del profesor tal que efectúe la formación que se necesita en el país.

La organización de los programas que ofrecen las universidades responde a este mismo patrón, una estructura diseñada para que el profesor siga siendo el que consolida y sirve como mediador entre el conocimiento posible y las competencias que se le piden



al estudiante obtengan, pero es el mismo profesor el que las debe tener ya cuando culmine su formación profesional. Lo que deja ver esto, es que no solo se trata de un saber teórico y conceptual específico, en el sentido estricto de los términos, sino de que este se reproduzca en la escuela, en síntesis y en consonancia con las competencias a adquirir que el profesor logra saber-hacer en contextos.

Por ello se situó al profesor dentro de la política, pues responde a ella y se sostiene en ella, sostiene su ideal, su deber ser institucional; esto hace posible pensarlo dentro de un entramado de políticas que han definido que se espera que sea, sin obviar, las diversas teorías que se construyeron y que dan sustento a esa forma de ver y pensar el profesor hoy. Así, uno de los puntos que surge y se puede dibujar es la relacionada con descubrir un cambio, una modificación en la comprensión del profesor y que fue enunciada en el texto, la posibilidad de ver al profesor como un tallerista, un mediador, “El maestro es el sujeto responsable de moldear el carácter del niño con una mentalidad intelectual social abierta, curiosa, desprejuiciada y entusiasmada, conectandola con el pensamiento reflexivo”²¹. En ese sentido las condiciones en las cuales se da la formación de maestros también se ven modificada, dado que son esas decisiones políticas las que dan cuenta de lo que se espera del profesor hoy en día y las cuales tienen que ver con la relación que éste construya con el y con la relación práctica que componga con los estudiantes.

Esa relación práctica que se buscaba establecer a partir de la nueva política educativa en Colombia está ligada con la visión de mejorar las condiciones educativas de los profesores, en el sentido de su formación, de tal manera que ya la formación docente no solo pase por el nivel del pregrado, sino que se especialice y se lleve la formación docente a niveles superiores como lo son las especializaciones, las maestrías y los doctorados. Esto con la pretensión de mejorar considerablemente en las pruebas estandarizadas internas, las pruebas Saber del ICFES, y externas, como

21 Martha Soledad Montero y Sandra Rojas Panqueva. “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Pedagogía y educación. En la punta de la lengua*, comps. Esaú Páez y Martha Soledad Montero (Tunja: UPTC, 2016), 206.



las pruebas PISA, estas últimas son el instrumento de medición de las políticas educativas de los países pertenecientes o con pretensión de ingresar a la OCDE.

En esa dirección se puede encontrar que dentro de los efectos de la profesionalización docente se encuentran los relacionados con la modificación de la política de acreditación de las facultades de educación de las universidades colombianas, es decir, que dentro de los fenómenos producidos por la búsqueda de una especialización de los profesores se pidió más rigurosidad a las universidades formadoras de profesores. En ese sentido, este es uno de los efectos más relevantes dentro de las políticas que se circunscriben dentro de la profesionalización docente. De esto se desprende un cambio en el modo de ver y entender el conocimiento dentro de estas reformas, pues no solo se modificó el estatuto del profesor, sino su modo de relacionarse con el saber, ya que es allí donde aparece la diferencia entre la información y el conocimiento, dándole entrada a los procedimientos, secuencias, progresos, objetivos, que se consolidan en actividades.

De esto se desprende un modo de relacionarse con los estudiantes, es decir, una forma de ver y entender a los niños. Dando lugar a las definiciones biologicistas, conductuales y mecanicistas del niño, estableciendo una forma de enseñarle relacionada con lo procedimental, haciendo que los profesores se formen en técnicas para desarrollar en los niños según su edad. En ese sentido, el profesor hará seguimiento a las actividades y tareas, así como aprenderá a controlar conductas. Entonces el profesor responde a esa dinámica técnico-instrumental para que a su vez el maestro forme a la población en relación con el mundo, el trabajo y la economía.

El profesor aprende a ubicarse dentro de un colegio con horarios rígidos y currículos que buscarán desarrollar las habilidades, las capacidades y aptitudes de los estudiantes, es decir, las competencias, asumiendo métodos didácticos y discursos pedagógicos en función de la psicología, desplazando el saber, pues lo importante serán los intercambios con el medio ambiente natural y social. De esto surgirán las políticas curriculares en Colombia en los años noventa, su conocimiento será fundamental para entender



los procesos que deberán llevar a cabo los profesores en el aula para desarrollar las habilidades que se le exigen a los estudiantes, indispensables, para la solución de problemas. Así pues son esas competencias las que serán evaluadas por las pruebas estandarizadas, internas y externas, en las cuales al país no le va bien, dado que no ha podido hacer que la información que da el profesor se convierta en aprendizaje y, por ende, en competencias.

Referencias

Bettelheim, Bruno, y Zela, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 2009.

Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. *Clases, códigos y control*. Madrid: Fundación Paideia, 1994.

Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Fundación Paideia, 1996.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Congreso de Colombia. (Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017) Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017. [Ley 1874 del 2017].

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Número 80 de 1980*. Decreto 80. Aprobado el 22 de enero de 1980.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). «Educación formal, boletín técnico». 2014-2017.

Fundación compartir. *Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, 2014.

Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.



Galindo, Juan Diego. «Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización». En *EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA-Pasajes, encuentros y conversaciones-*, de Soledad Montero y Esaú Páez, 67-90. Tunja: UPTC, 2014.

Holt, John. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza, 1980.

Mill, John Stuart. *El utilitarismo*. Madrid: Alianza, 2020.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanías*. Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá, 2010.

-----POLÍTICAS Y SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (borrador). s.f.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2013.

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado*. Bogotá: Acevedo impresores, 2013.

Montero, Martha Soledad, y Claudia Edid Herrera Escalante. «Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje». *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, 2010: 19-46.

Montero, Soledad. «Dewey: filosofía y educación, pensar en el siglo XX.» En *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: en la Punta de la Lengua*, de Soledad Montero y Esaú Páez, 199-227. Tunja: UPTC, 2015.

Montero, S. M., & Rojas Panqueva, S. (2016). Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método. En M. S. Montero, & E.



Páez, *Filosofía y educación. En la punta de la lengua*, 201-227. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Montero, Soledad y Esaú Páez. *Filosofía y educación en la punta de la lengua*. Tunja: UPTC, 2015.

-----*Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: UPTC, 2014.

Neill, Alexander Sutherland. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

OCDE. *Educación en Colombia, aspectos destacados*. Colombia: OCDE, 2016.

-----*La educación en Colombia*. MEN, 2016.

Secretaría de Educación de Bogotá. *Caracterizaciones docentes Bogotá 2016*. Caracterización, Bogotá: SED, 2016.

Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 2000.

-----*Seis estudios de psicología*. Seix Barral, 1973.

Vygotski, Lev. *Obras escogidas*. Vol. II. Moscú: Pedagógico, 1982.

Walkerdine, Valerie. *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana*. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. 77-152. Madrid: La piqueta, 1995.



La lectura en la escuela: trayectoria y singularidades¹

Alexandra Patricia Cantillo Barrera²

Introducción

¿Qué lee? ¿Cómo lee? ¿Para qué lee un niño o un joven en la escuela? Además ¿qué tipo de escuela se preocuparía de la lectura y la escritura como lo fundamental de su función social? Antes de plantear una respuesta frente a estas preguntas, surge la necesidad de precisar cuál es la noción de escuela y de lectura en nuestra contemporaneidad, porque al parecer es indiscutible la relación escuela-lectura. La escuela en su trayectoria histórica no ha sido la misma, y en consecuencia la práctica de lectura tampoco se puede percibir de la misma manera, pues esta práctica estudiada en el ámbito escolar ha estado conforme a la manera de percibir un determinado modelo de escuela. Por lo tanto, se puede indicar que esta institución social y la práctica de la lectura como la conocemos hoy en día no resulta atemporal.

-
- 1 Este escrito presenta un avance del problema de investigación en desarrollo sobre la enseñanza oficial del área obligatoria de lenguaje en la educación básica primaria, durante el período 1994-2017 en Colombia, escrito bajo la dirección de la profesora e investigadora Martha Soledad Montero González.
 - 2 Investigadora grupo de investigación Filosofía, educación y pedagogía, categoría A. 2018/2020, Colciencias. Profesora de la Licenciatura en Filosofía, facultad de Educación, Universidad la Gran Colombia. Doctoranda en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Literatura, PUJ. Licenciada en Psicología y Pedagogía, UPN. Este capítulo corresponde a los desarrollos investigativos que se hacen en política y lenguaje. Correo electrónico alexacaba@gmail.com.





Este planteamiento se apoya en la investigación desarrollada en *Historia de la lectura en el mundo occidental*³ dirigida por Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, quienes se cuestionan sobre “[...] un gesto aparentemente idéntico: leer un texto”,⁴ lo cual implica pensar que “[...] una historia de largo alcance de las lecturas y los lectores ha de ser de la historicidad de los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos”⁵. Es decir, no se ha leído, en el transcurrir de occidente, de la misma manera ni con los mismos fines que hoy en día. En la investigación detallada, situada y documentada por Chartier y Cavallo se pone de manifiesto una trayectoria de esta historia y unas singularidades propias de cada época que no se asemejan a un proceso lineal y homogéneo. Por lo tanto, en este capítulo se muestra cómo *la lectura en el mundo occidental* por lo menos en lo que corresponde al Siglo XIX, implica la relación entre un lector, los textos y por supuesto, la escuela contemporánea, preocupación nuestra en relación con Colombia.

Escuela moderna

Se llama escuela moderna a la institución social que se configura hacia finales del siglo XVIII y que va, aproximadamente, hasta finales del siglo XIX, pero que extiende su influencia hasta el siglo XX y especialmente con la introducción de las políticas propuestas por los llamados reformadores de la educación⁶. En este modelo de escuela, el lector es un niño en la edad de los cuatro, cinco, o seis años, hasta que se vuelve un joven. Ese lector es en el contexto escolar, en el principio de su escolaridad, un aprendiz de

3 La publicación original es en francés con el título *Historie de la lecture dans le monde occidental* © 2001, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. Es un libro resultado de investigación dirigido Roger Chartier y Guglielmo Cavallo.

4 Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (Madrid: Taurus, 2001), 3.

5 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 3.

6 En este sentido y siguiendo el texto titulado *Escuela pública colombiana entre la función social y la tecnología* de la profesora Martha Soledad Montero, se presenta la forma cómo se constituyó el discurso pedagógico moderno y cuál es el problema que enfrenta en la actualidad. Se puede decir que un saber específico sobre el niño derivado de la biología y la psicología, donde el sujeto escolar es estudiado en términos de la capacidad cognitiva que tiene para aprender. En este discurso se ubica lo que se han denominado como los grandes pedagogos del siglo XX, entre ellos, María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Claparede, entre otros.



un código específico, que inicia un proceso de alfabetización, de adquisición de los rudimentos del código de lectura y escritura, en sus principios elementales de desciframiento de grafías y en relación con los sonidos, sobre textos conocidos como cartillas que imponían para su interiorización la doctrina religiosa y moral y la doctrina civil, pero ¿qué tipo de lectura se espera que este niño haga en esta escuela? Podría indicarse según las orientaciones didácticas que se espera sirva de base para las prácticas pedagógicas de aula,⁷ que en principio se esperaría una decodificación de elementos estructurales que organizan el lenguaje para su entendimiento. De ahí que, la enseñanza de la lectura en las escuelas elementales sea aprovechada por las doctrinas religiosas para enseñar principios morales de conducta y de comportamiento; así como, su relación con el acto de contar y los rudimentos de la escritura, por ejemplo, la enseñanza del alfabeto.

El aprendizaje de las primeras letras contribuye a la educación de los niños para que puedan desempeñar oficios y ocupaciones propias de las clases pobres, para saber comportarse y obedecer y para adquirir las habilidades propias de una ciudadanía en su relación con el Estado y la industria. Esta práctica escolar de comienzos del siglo XX, conduce a la larga a una lectura mecánica⁸. Durante el siglo XX, la escuela y la enseñanza de las primeras letras, se fue transformando en la práctica de la lectura y la escritura en sus líneas psicolingüísticas, lo que termina en la puesta en cuestión de este enfoque teórico- científico, que eliminaba la preocupación por el significado y la construcción de sentido de acuerdo con las prácticas sociales, culturales, políticas y económicas, y por supuesto, las clases sociales.

7 A partir del año 2016 el Ministerio de Educación Nacional inició la publicación de una serie de documentos que denominó referentes curriculares (Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de aprendizaje) en estos documentos los profesores pueden encontrar la ruta didáctica, los recursos y la evaluación, propuesta para cada tema. Su característica la organización por grados, en el cual se puede ver que para el primer grado el inicio de la escolaridad conlleva es el aprendizaje de las letras del alfabeto.

8 En el texto historia de la lectura se diferencia la lectura entendida como la decodificación de las letras y su vocalización de una lectura en la cual se comprenda lo leído: "Sin embargo, son hechos bien distintos leer mecánicamente y comprender el sentido de lo que se lee". Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 293.



Estas clases se iban definiendo y territorializando según las grandes zonas de intervención del Estado y de la fábrica. Dicha interrogación al enfoque psicolingüístico impuesto en la escuela da lugar a una reforma educativa de la enseñanza primaria, pasando a un interés por una lectura comprensiva⁹ y finalmente una lectura crítica¹⁰, articulada y orientada según los principios curriculares actuales de una política pública conocida entre la comunidad educativa en Colombia, en los últimos veinticinco años, como los Lineamientos de Lengua Castellana¹¹.

Sin embargo, faltan estudios recientes sobre las implicaciones escolares en la formación intelectual de los niños y de los jóvenes, sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura en sus efectos prácticos referidos a los objetivos de una lectura mecánica, comprensiva o crítica. Esto según, las directrices de la autoridad estatal colombiana en materia de educación, porque se enfrentan al problema central de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, que según los técnicos de esta entidad tienen que ver con las orientaciones curriculares que proponen una enseñanza de la lengua castellana, según un sistema de significación. Lo que llevó a esta entidad en los últimos meses a considerar la necesidad de la enseñanza de la lectura mecánica, devolviéndonos más o menos unos ciento cincuenta años en la concepción de lectura y escritura, o lo que en su momento se llamaba la

9 “El núcleo del proceso lector es la comprensión de lectura y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión” Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 49

10 En la modificación que realizó en el segundo semestre del año 2014 el ICFES determinó las competencias que se evalúan en el área de lenguaje al finalizar grado 11 como son “local, global y crítica”, siendo esta último el objetivo de formación y evaluación. Como indica el ICFES “Esta alineación implica que los exámenes deben estar articulados en torno a la evaluación de unas mismas competencias en diferentes grados de desarrollo”. (Informe nacional, resultados nacional resultados 2014 II/ 2017 II prueba Saber 11 (Bogotá: MEN, 2018), 7.

11 La serie Lineamientos curriculares se publica en el año 1998 para las áreas de Lengua castellana, Ciencias naturales y educación ambiental, Constitución Política y Democracia, ética y valores humanos, Ciencias sociales, y Matemáticas. En este documento se indica la justificación de los lineamientos en tanto, invita a pensar en el sentido de las áreas y sus nuevos enfoques para enseñarlas y aprenderlas, haciendo los ajustes requeridos acorde con la población que se trabaje. De igual forma, se señala que “Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación, la mejor formación de los colombianos” Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares en Lengua castellana* (1998), 2.



enseñanza de las primeras letras, con el argumento actual de los presupuestos de la neurociencia¹².

De otra parte, el cambio de la frase como unidad de análisis en la enseñanza gramatical de la lengua, a partir de la década de los años noventa en Colombia, por la unidad mínima de trabajo en el aula que sería el texto, constituye una herramienta explicativa que favorece cumplir un objetivo de enseñanza particularmente centrado en la competencia comunicativa, en la mayoría de los casos. La tarea investigativa en la que se comprometen Chartier y Cavallo con un equipo de investigadores¹³, y sus resultados al poner en relación lector, texto y contexto social, además de llenarnos de datos e información, y por supuesto de conocimiento, abrió el espacio para que surgiera la pregunta por los modos de lectura que responden a distintas finalidades escolares y sociales a través de diferentes épocas históricas. En este sentido dicha investigación nos sirve para orientar el trazado sobre la lectura en la educación básica en Colombia desde 1994 hasta el año 2017.

Historia de la lectura en el mundo occidental, un referente teórico

En el avance que se presenta en este capítulo, nos centraremos en el trabajo sobre Historia de la lectura, la cual nos sirve de referencia a la manera de archivo y masa documental en tanto fuente secundaria, por ejemplo, en la introducción del texto dirigido por Roger Chartier y Guglielmo Cavallo la noción de lectura que se

12 El plan de fortalecimiento de la lectoescritura de la Secretaría de Educación de Bogotá, 2018, presenta una ruta por sesiones para los profesores de los primeros grados de primaria, indicando qué aspectos se deben tener en cuenta en la enseñanza inicial de la lectoescritura. Siendo su referente teórico la neurociencia: “Las ciencias de la lectura entran al mundo de la educación a dirimir conflictos de vieja data. No es de su interés abrir espacios a la discusión entre estrategias, metodologías y enfoques. Aportan la visión objetiva de la ciencia para que educadores, diseñadores de currículo y de política pública hagan revisión juiciosa de las evidencias y adecuaciones del centro educativo y el aula para garantizar que, al interior de la escuela, haya aprendizaje. SED, *Plan de fortalecimiento de la lectoescritura* (Bogotá: SED, 2018), 7.

13 Con la selección de textos de los autores Robert Bonfil, Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, Jean-François Gilmont, Anthony Grafton, Jacqueline Hamesse, Dominique Julia, Martyn Lyons, Malcolm Parkes, Armando Petrucci, Paul Saenger, Jesper Svenbro, Reinhard Wittmann.



presenta es distinta según la época, lo cual implica pensar una constitución social distinta, una intencionalidad, una funcionalidad, una población lectora diferente. O como señalan Chartier & Cavallo siguiendo a Paul Ricoeur el encuentro entre “el mundo del texto” y el “mundo del lector” lo cual tendría que ver además, con “[...] las disposiciones específicas que sirven para diferenciar las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer”¹⁴. Por lo tanto, en la introducción del texto referenciado se realiza un trayecto donde se muestra en enunciados generales las distinciones que se realizan en el término lectura en lo que se entendía desde la Grecia antigua hasta la modernidad. De hecho, es clara la distinción que se realiza sobre los diferentes verbos que se asociaban a la acción de leer en la Grecia clásica, de la lectura y la relectura de un mismo texto como se expresa en el uso del verbo *pateo*¹⁵, además de la diferencia en términos de pensar la lectura asociada a la expresión vocal de forma inherente, la denominada lectura vocal.

En este sentido, podemos encontrar una relación aparente entre la época helenística y la contemporaneidad, sin embargo, la advertencia que hace la obra de Chartier & Cavallo es revisar esas aparentes similitudes con referencia a su propia singularidad. En las escuelas actuales del siglo XXI, se práctica la lectura en voz alta ¿cuál es su finalidad? Siguiendo *Historia de la lectura*, podría decirse que no es en el sentido en que los griegos realizaban la lectura vocal, pues para ellos “Sin el arte de la lectura, lo escrito estaba destinado a seguir siendo una serie de incomprensibles garabatos sobre el papiro”¹⁶. Es como si fuera en el acto de la lectura vocal que se completara el acto de lectura en sí mismo. En las prácticas escolares de lectura actual, el uso de la voz alta está asociado a diferentes funciones; puede ser compartir la lectura a un grupo específico de compañeros, ser usado como un método de comprobación para reconocer que el estudiante sabe leer, para evaluar la dicción, la puntuación, la entonación, o la velocidad de la lectura.

14 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 17.

15 “Hace referencia al libro frecuentado o leído y releído muchas veces” Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 27.

16 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 33.



Pero, no está asociado a la única posibilidad de entendimiento de la lectura. Es en este sentido, que *Historia de la lectura* nos puede decir algo sobre ese *gesto aparentemente idéntico* de la lectura, que se ha ido transformando y ha transformado a su vez el mundo occidental. Esto implica, que por sí misma la práctica de la lectura en voz alta en la Grecia antigua se hacía para ser escuchada por una multitud que guiaba su vida según los principios políticos, cotidianos y guerreros que cantaba el poeta, y cuya finalidad era difundir la cultura en sus prácticas elevadas y el valor de las prácticas cotidianas de la gente común y corriente en función de lo noble y la gloria.

Por lo tanto, abordar la distancia de la lectura en voz alta en la Grecia clásica y la lectura en voz alta que se practica hoy en día en la escuela, marca una distancia del orden de la construcción del sentido. Este puede constituirse en sí mismo, en un problema de estudio extenso acerca de la lectura en voz alta¹⁷ en la escuela actual y su función en la construcción de sentido. Pues al parecer como se presenta en los Derechos Básicos de Aprendizaje¹⁸ y las Mallas Curriculares¹⁹ para la educación básica en nuestro país, con la pretensión de darle sentido a los lineamientos curriculares de lenguaje, se critica la política curricular de los años noventa y dos mil, porque pecan por exceso de teorización y conceptualización y escasez de ejemplos de actividades concretas para desarrollar con los niños en el aula. Si esto es así, se podría pensar que la lectura en voz alta en el aula de clase no pasa de un ejercicio mecánico para que el niño aprenda a leer con entonación las palabras y adquiera velocidad²⁰. Entonces, cabe preguntarse y este ejercicio ¿para qué sirve en la formación de un pensamiento

17 "A falta de documentos, cabe pensar que la lectura en voz alta constituye la forma original de la lectura." Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 70.

18 Derechos Básicos de Aprendizaje, en adelante DBA. Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC). "Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC" *Derechos Básicos de Aprendizaje*, 3.

19 Las mallas curriculares de aprendizaje son un documento para la implementación de los DBA. Se indica la progresión de los aprendizajes en un grado, las evidencias de aprendizaje y las microhabilidades para la comprensión y la producción de textos.

20 Según los DBA en grado segundo no es suficiente con que el estudiante pueda leer, sino que "lea en voz alta con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación educada según cada mensaje del texto. En un minuto puede leer textos como este" *Derechos Básicos de Aprendizaje*, 13.



intelectual? O ¿a quién le sirve que el niño lea con entonación y velocidad en primero y segundo grado? ¿para qué le sirve al niño este aprendizaje? En este sentido, se puede afirmar de forma general, que la relación más estrecha se encuentra entre la lectura silenciosa y las prácticas escolares; o lo que es lo mismo: la lectura mental, la que se consideraba necesaria para estimular operaciones mentales como la atención, la concentración y para dar cuenta de las ideas que trataba el escritor en su obra, pero en términos estructurales. Por ejemplo, decir cuáles eran las ideas principales y secundarias, quiénes eran los personajes, cómo se llamaban, qué hacían, cuáles eran las características, en últimas, se trataba de hacer descripciones del contenido de una lectura que mostrara cómo servía esta para el desarrollo de la memoria, la exactitud en el dato, y esquemáticamente como se daba cuenta de la organización sintáctica de un texto. Sin embargo, esto sucedía si el ejercicio era individual, porque cuando era colectivo se volvía a la lectura en voz alta²¹. La lectura silenciosa daba sentido a la relación lectura y escritura. Así se señala en la introducción del texto en estudio: “se leía para escribir, para la completatio, que era el método peculiar de la composición de obras de la escolástica. Y se escribía con miras a la lectura”²². El nexo que se forma entre lectura y escritura, determina un tipo de lector particular, el lector de la escuela. En este sentido, se puede entender la afirmación “Los siglos entre el final del XI y del XIV marcaron un hito en la historia de la lectura. Renacieron las ciudades y con ellas las escuelas, y las escuelas son sedes de los libros”²³.

Entonces, estamos hablando de ese lector que está en la escuela, pero se llama la atención sobre el hecho de que esta escuela de la que se habla en el medioevo no corresponde al modelo de escuela moderna. Ahora bien, ese lector escolar se diferencia de un lector que no ocupa ese espacio. Dado que, se instaura una división en la práctica de la lectura y se señalaría un tipo de lectura educativo y otra de corte recreativo. De forma que, en la escuela se ubicaría

21 En el desarrollo del texto los investigadores abordan la forma como la lectura. En voz alta adopta unas formas específicas de acuerdo con el lugar de la lectura y la finalidad. Por ejemplo, en una clase retórica se seguía el modelo lector que era el profesor o se turnaban la lectura en voz alta para verificar el ritmo adecuado.

22 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 39.

23 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 39.



la “Lectura culta... aprendiz o experto, el lector copiaba en unos cuadernillos organizados por temas y rúbricas ciertos fragmentos de los textos que había leído, destacados por su interés gramatical, su contenido factual o su ejemplaridad demostrativa”²⁴. Es el tipo de ejercicio de lectura escolarizada donde se encuentra una finalidad definida y unos rituales específicos. De ese modo, la lectura silenciosa, la llamada lectura mental se articula coherentemente a esta práctica. En ese sentido, no se está hablando de los niños en la escuela, sino de aprendices²⁵.

De hecho, si hablamos de la escuela moderna con todas sus reformas, en especial las que corresponden a la segunda mitad del siglo XX²⁶ y la relación de este espacio escolar con la lectura mental o silenciosa, cabría preguntarse cómo se da ese proceso y a qué prácticas pedagógicas corresponde. Se puede indicar, por ejemplo, que, en la actualidad, por lo menos en algunas de las instituciones educativas oficiales en Colombia, los estudiantes de grado primero que están aprendiendo a leer²⁷ no lo hacen mentalmente, se escucha a veces el susurro, a veces el tono de voz más alto, pero muy rara vez la lectura es solo de los ojos²⁸. Y se podría decir que, aunque cada niño esté leyendo un libro diferente el ruido del otro no le incomoda, ¿por qué? ¿qué tipo de relación ha propiciado el texto que, aunque haya ruido el niño se encuentra ensimismado? Y además ¿qué sucede después, porque la voz se silencia al crecer y cuando leemos estando con otros lo hacemos mentalmente? Es necesario volver a la obra en

24 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 55.

25 “El aprendiz debía haber cumplido los 14, pero su formación requería un pago inicial que no todos se podían permitir. Un número considerable había abandonado la escuela mucho antes de alcanzar esta edad. Comenzaban a trabajar como recaderos o jornaleros en cuanto eran capaces de hacerlo, es decir, en torno a los Ocho años”. Chartier y Cavallo, *Historia de la lectura*, 559

26 “La escuela colombiana se enfrenta a dos problemas, que tienen que ver con encontrar cómo pasa del modelo moderno del siglo XX al modelo de la “virtualidad” del siglo XXI y cómo traza la línea que favorezca un nuevo modo de individuación de los niños y de los jóvenes, dado que se puede afirmar que el problema de la individuación es correlativo a esta institución social”. Montero Martha Soledad *Escuela pública colombiana entre la función social y la tecnología (TUNJA: UPTC, 2014)*, 50.

27 En el enunciado número doce de los DBA se indica “Lee en voz alta y con progresiva fluidez” DBA,11. Lo cual indica que en grado primero se adquiere el código de lectura.

28 “La compleja estructura de la página escrita de un texto escolástico del siglo XIV presupone la existencia de un lector que leyera solo con los ojos, pasando rápidamente de objeción a la respuesta, del índice de materias al texto, de los diagramas al texto y del texto a la glosa y a sus correcciones” Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 234.



estudio, ya que además indica que esas prácticas de lectura están asociadas a unas prácticas sociales específicas. Por ejemplo, en el caso de la lectura silenciosa en la Grecia clásica relacionada como una práctica minoritaria por un lector que quería estudiar y no solamente informarse. En la alta edad media la lectura silenciosa era el modo privilegiado de lectura, ya que, era el lugar de encuentro con la sagrada escritura, era como una oración, solitaria y recogida. Esta relación monástica con el libro permanece en la escolástica, pero la función ha cambiado, la lectura silenciosa ya no tiene como finalidad la oración o el encuentro con el ser superior, sino que se presenta bajo una condición de una práctica específica: En tanto que la lectura privada en silencio era la forma más extendida durante los siglos XIV y XV, las lecturas públicas siguieron desempeñando un papel importante en la vida universitaria medieval. Sin embargo, dada la complejidad de las materias la lectura visual era esencial para su comprensión²⁹.

Por lo tanto, en un primer momento, se puede indicar que el libro y la lectura silenciosa se vuelven una herramienta fundamental en el modelo escolástico. El saber, se encuentra en el libro, el estudiante noble, burgués o de la clase media accede a los libros en las universidades o bibliotecas, pero no así los niños de las clases pobres que están reclusos en los hospicios. De forma que, la relación saber, universidad, libro, lector se consolida según la clase social. En ese sentido, habría que pensar qué tipo de libros se leían dependiendo del estatus social, cómo se leían y cuál era la finalidad. En la tipología de posibles textos para la lectura que podrían hacer los niños en la escuela, a finales del siglo XVIII, se encuentran las fábulas de La Fontaine.

En el siglo XIX, se inicia el auge de las cartillas como la de urbanidad y los catecismos, posteriormente aparecen las cartillas con las primeras letras, se consideraba como primeras letras el abecedario, la diferenciación de consonante y vocal, y los acentos en las palabras cuando se leía, el uso de los signos de puntuación, y cuando se escribía, lo correcto tenía que ver con la ortografía, y el uso de las reglas gramaticales, el uso de las mayúsculas y

29 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 231.



de las minúsculas³⁰. Estas cartillas de las primeras letras están diferenciadas del libro diseñado para la enseñanza de un saber escolarizado que sería hoy en día el libro texto. El cual presenta una serie de características como tener una gran cantidad de ilustraciones que ejemplifiquen la información escrita y un contenido diseñado para la población escolar. Por lo tanto, es una asociación de distintas condiciones como el modo de lectura, el material de lectura y la finalidad lo que permite configurar de una forma u otra el lector escolar.

El lector

El lector no ha sido siempre el lector del texto, puede ser el oyente del texto. En el capítulo titulado “La Grecia arcaica y clásica: La invención de la lectura silenciosa” Jesper Svenbro presenta tres características de la lectura en la Grecia antigua, el carácter instrumental, incompleto y la relación lector-oyente³¹. Señala que la voz es el instrumento de esa lectura y que se completa tan solo si existe la voz, pues la escritura en sí es incompleta, necesita la voz para que sea una práctica de lectura real que sea escuchada por ese oyente. Esa hipótesis lo lleva a un argumento donde presenta una relación de esclavitud, leer al ser instrumental era una tarea de un esclavo, era un instrumento dotado de voz.

Svenbro utiliza diferentes ejemplos provenientes del teatro para explicar cómo era la relación entre el lector esclavo, el oyente, el escrito, el escritor y los objetos parlantes. Es decir, una relación mucho más compleja dado que se encuentra la noción de escritura ligada a la voz lectora y a su vez a un escrito, del que no es su escritor ni su lector, pero que puede ser un objeto. En últimas, lo que nos advierte es que es una relación muy distinta a la que establecemos con el texto en la actualidad, ya que se trataba de una sociedad que había asociado el lenguaje siempre con la oralidad y que ese sustento continuaría a pesar de la existencia del alfabeto

30 “Estos libros de texto elementales se destinaban fundamentalmente al consumo doméstico’ sus ilustraciones solían presentar escenas idealizadas de niños sentados en torno a su madre aprendiendo el abecedario.” Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 567.

31 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 80.



y sus grafías, que su introducción procesual produjo cambios paulatinamente y se dio en espacios específicos como el teatro³².

Por tal motivo, se pregunta sobre la lectura silenciosa en esa época y recurre a un texto de Bernard Knox³³, quien nuevamente vuelve al teatro para mostrar que, si existían prácticas de lectura silenciosa, pero no era la generalidad “Para el lector medio, la manera normal de leer sigue siendo la lectura en alta voz, como si fuera imposible borrar la razón primordial de la escritura griega: producir sonido, no representarlo”³⁴. Por lo tanto, la lectura silenciosa siguió reservada a una minoría como eran los poetas dramáticos. El cambio que se adviene en términos de la lectura en voz alta y la lectura silenciosa no se dará hasta la aparición de la ciencia escolástica.

Sin embargo, antes de abordar esta relación es necesario mencionar qué sucedió con el lector en la sociedad grecorromana. Lo primero que advierte Guglielmo Cavallo en el capítulo “Entre el volumen y el códex: la lectura en el mundo romano” es que no hay una uniformidad en las prácticas de lectura entre la época de la república y la del imperio. La lectura que denominó “aislada, casera”³⁵, se presentó al final de la República. En la época imperial se produce una difusión de las prácticas de lectura relacionadas con el aumento de la alfabetización. Esto conlleva a que se marque una diferenciación entre la lectura “por las *volutas* y no por la *utilitas*”³⁶. Es decir, una lectura por disfrute y otra por instrucción. En este sentido, cabe preguntarse si la diferenciación se enmarca en el tipo de libro, de lector, de finalidad o del valor de la lectura.

En cuanto al lector puede decirse que se encuentran “los círculos aristocráticos cultos dedicados siempre al *otium*. Estrechamente relacionados con ellos, tenemos, asimismo, al grupo de gramáticos y retóricos [...] Y por último había un público de lectores

32 Se puede nombrar el ejemplo sobre la inclusión del alfabeto en el coro griego de teatro, una forma física de ver la letra que conforman el alfabeto.

33 Silent Reading in Antiquity.

34 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 108.

35 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 113.

36 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 118.



nuevos [...] era un público de lectores que incluso rozaba las clases medias-bajas³⁷. Sin embargo, la modalidad de lectura privilegiada seguía siendo la lectura en voz alta, sin tener en cuenta el objetivo o el nivel de lectura, señala Cavallo a partir de los textos de Quintiliano.

La lectura en voz alta y la lectura silenciosa aparecerán en adelante determinadas por el grupo social que la practica, la intencionalidad y el lugar donde se lee. Por ejemplo, en el capítulo titulado *La lectura en los últimos siglos de la Edad Media*, Paul Saenger señala que “Fue en las bibliotecas encadenadas de finales del siglo XIII donde se expresó por primera vez la exigencia del silencio por parte del lector³⁸. Entonces, un aspecto a tener en cuenta es que el lector selecciona la lectura silenciosa, dado que, es la lectura que más se acomoda a su objetivo, y otro aspecto relevante es que en los lugares de lectura se exija la lectura mental. Es así como, la disposición del espacio también cambia, pues se requiere mayor aislamiento. De forma que, la práctica de la lectura silenciosa se transforma desde el contenido de los libros, que ya no serían leídos en público, hasta la forma como los autores y copistas realizaban los textos “Los autores de lengua vernácula de finales del siglo XIV comenzaron a asumir que su público estaba compuesto por lectores más que por oyentes, Froissart, en la década de 1370, esperaba que los jóvenes nobles *examinen* y *leyesen* su *chroniques*”³⁹.

Se puede indicar entonces, que está cambiando el modo de lectura, la funcionalidad y la técnica con la que se lee, así se puede observar en un fragmento del capítulo titulado *El Lector humanista* escrito por Anthony Grafton, donde Guarino de Verona escribe una carta a su discípulo Lionello d’Este, hacia la primera mitad del siglo XV, indicando:

siempre de leas algo [...] tan a mano un cuaderno [...] en el que puedas anotar lo que quieras y enumerar los materiales que hayas reunido. Luego, cuando decidas revisar los pasajes que más te han llamado la atención, no tendrás que hojear un montón de páginas,

37 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 119.

38 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 239.

39 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 293.



pues el cuaderno estará a tu disposición como un solícito sirviente para ofrecerte lo que necesitas⁴⁰.

En este pasaje vemos que hay una claridad en cuanto el tipo de lector, a qué clase social pertenece, cuál es la finalidad de la lectura que realiza y además qué mecanismos debía utilizar el lector para cumplir con el objetivo propuesto para su lectura. En ese caso también podría preguntarse qué lee y en qué soporte. Dado que el siglo XV, sería determinante en términos de la difusión de las prácticas de lectura, pues la imprenta cambiaría progresivamente el acceso a los textos, asociado además a los cambios que advienen en el ámbito político y religioso. Señala Saenger:

La imprenta desempeñaría un papel importante en el triunfo definitivo del protestantismo, pero la formulación de ideas religiosas y políticas reformistas y la receptividad de la élite europea a la formulación de juicios privados sobre el problema de la conciencia debe mucho a una larga evolución en la manera de leer y escribir, que comenzó a finales del siglo X y culminó en el siglo XV⁴¹.

En este sentido, la lectura silenciosa posibilitó una lectura más detenida sobre los textos, la posibilidad de objetar algo de lo que se señala. El soporte que sería la imprenta que permitió esa masificación de la lectura, se puede dar en tanto el lector está dispuesto a leer por sí mismo y a formar juicios a partir de su lectura.

Los cambios que se empezaron a configurar en el siglo XV se hacen mayormente notorios en los siglos posteriores. Ya para el siglo XIX el lector no es fácilmente ubicable o determinado, no está asociado a un grupo social específico, una labor determinada, un lugar común. El lector se disipa en las clases sociales, en los lugares no habituales para la lectura, se distancia de la funcionalidad, de la lectura para la utilidad, se disemina rápidamente. Por ejemplo, en este siglo la escritura de las novelas privilegia un lector específico: las mujeres. De igual forma, el lector escolar aparecerá con mayor presencia también en este siglo. En ese panorama el conocimiento del código para la lectura y la escritura se

40 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 347.

41 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 291.



vuelve la base del sistema escolar. Sin embargo, la existencia de la escuela no está subordinada a que los niños vayan a ella. La fundación de una escuela no era más que el primer paso; el mayor problema era convencer a los lugareños de la bondad de asistir a ella [] incluso en las comunidades rurales dotadas de escuela, esta solía estar desierta durante la cosecha⁴².

De forma que, para el siglo XIX el material para la alfabetización se vuelve relevante en la industria tipográfica, así como el método propuesto para la enseñanza de la lectura y la escritura: Los niños pasaban muchas horas copiando letras y palabras a fin de perfeccionar su caligrafía. Los maestros estaban muy preparados en lo que se refiere a la sintaxis y la etimología, y a los niños no se les exigía componer nada original. Como se les enseñaba a reconocer las palabras en tarjetas, aprendían a leer sin haber tocado jamás un libro. Las lecciones de lectura insistían en la memorización mecánica de un par de textos, los que más tarde usarían los inspectores para examinar la competencia de los alumnos.⁴³

Este método con sus variaciones, reformas y actualizaciones, en su concepción, sigue siendo el elemento central que le da contenido al material de enseñanza de la lectura y la escritura en la básica primaria actualmente en Colombia. Si bien las orientaciones curriculares vigentes en Colombia son los lineamientos curriculares de lengua castellana publicados en el año 1998, y en este se presenta el texto como unidad mínima de trabajo en el aula al igual que se privilegia el enfoque teórico de significación, del que se dice va un poco más allá del enfoque semántico comunicativo, esto no quiere decir que sea un terreno homogéneo o que todas las prácticas pedagógicas correspondan a esta comprensión de la enseñanza de la lengua castellana. En el campo de la política curricular, por ejemplo, desde el año 2016 surgen documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje, las mallas curriculares y los libros texto que privilegian las actividades y las tareas en función de una ruta de aprendizaje a seguir.

42 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 558.

43 Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura*, 561.



En este material de orden didáctico la actividad escolar se favorece, como se hacía en el siglo XIX y en el siglo XX, sobre todo en cuanto a lo que se conocía como tecnología educativa; en detrimento del concepto, del enunciado, del discurso y de las prácticas cotidianas, determinadas por la significación, dicho de otra manera, se toma distancia de las competencias a las que da lugar este sistema, es decir, argumentativa, interpretativa y propositiva, para devolverse en el tiempo, y hacer nuevamente del material o cartillas, el texto por excelencia de las aulas de clase y del ejercicio del profesor cuando este aprende su aplicación. ¿por qué esta vuelta al pasado y a las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura y de la escritura? Parece ser que una respuesta aventurada, puede ser la que se sostiene en la práctica escolar de la evaluación, de la medición, de la comparación estadística y de la eficacia de la información, donde es fácilmente identificable que no se necesita de operaciones complejas de significación como la comprensión del enunciado como lo señala los lineamientos, sino que en referencia a estas orientaciones y a pesar de estas, la enseñanza de la gramática sigue siendo el método psicolingüístico el que garantiza en los niños la respuesta correcta e inmediata, en los profesores la respuesta al uso y aplicación nuevamente de las cartillas como garantía de aprendizaje para la medición del coeficiente intelectual, y para el Estado colombiano, porque demuestra indicadores positivos en el mundo del ranking mundial en función de los avances que presentaría en el desarrollo sostenible de una población escolar predecible.

Precisamente el conocimiento sintáctico es el que ordena y dispone las otras competencias, sin ir más allá al campo de la significación ósea de la construcción de sentido. Como se observa en la tabla de contenido del material de apoyo o cartillas, el aprendizaje del código de la lectura y la escritura en el aula de clase, en grado primero, se presenta al niño dissociado de la formación por competencias. Entonces, no se trata de la lectura de un texto, sino de volver a la enseñanza de las grafías, letra por letra y concluir en el abecedario y una vez más el niño que inicia el conocimiento de las letras convencionales del lenguaje, debe pasar por el método mecanicista de la asociación de la letra y del



sonido⁴⁴, como antaño en los siglos XIX y XX, es decir se vuelve a las teorías inductivas deductivas, que señalan la formación de un pensamiento inteligente siempre y cuando se pase de estadios inferiores estadios superiores del pensamiento, y como por añadidura vacía, se dice que el estudiante que sepa leer de esta forma, podrá iniciar, ahora sí, su educación por competencias. ¿En qué grado de escolaridad? ¿En qué momento de su proceso pedagógico de formación? ¿En qué condiciones intelectuales puede acceder a la competencia genérica? ¿Son preguntas que se hacen a las “nuevas” o más bien recicladas técnicas de enseñanza de la lectura y de la escritura que hace hoy en día el Ministerio de Educación? ¿Entre líneas cuál es el propósito del Estado colombiano de aducir métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura que el mismo había abandonado? ¿Hay ingenuidad, ignorancia o indiferencia en las decisiones estatales cuando se trata de la población escolar pobre?, ¿o, la respuesta estaría en dirección a una política poblacional que implique, por ejemplo, ya no la mecanización de la lectura sino su automatización en un mundo técnico?

De forma que, el lector en la escuela es un aprendiz de un código que en un principio no tiene nada que ver con su mundo, pero que posteriormente se transforma en la herramienta con la cual se relaciona con el mundo. En la política y en la práctica educativa las capas sociales se superponen, por eso no es raro que en un mismo espacio, en un mismo colegio, a la misma hora tras unas paredes se encuentre un profesor con su abecedario, su plana, su composición silábica enseñando a los niños la lectura y la escritura, y del otro lado otro profesor tenga como supuesto que leer sin libros, no tiene mucho sentido, que a aprender a leer se aprende leyendo y que aun sin descifrar el código de lectura y escritura los niños ya comprenden muchas cosas, saben cómo funciona el mundo, hacen inferencias y todo lo que la escuela les pida.

44 Leer no es decir el nombre de una imagen, ni memorizar letras y palabras. Leer supone como prerequisite reconocer las letras en correlación con el sonido que representan y luego registrarlas en el cerebro en un lugar denominado “caja de letras” o más específicamente, en el “área de la forma visual de las palabras” de la corteza visual. SED, *Plan de fortalecimiento de la lectoescritura*, 38.



Referencia

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2001.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo XXI, 1979.

Goodman, Kenneth. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique, 1991.

Herrera, Claudia Edid. "Política curricular actual en Colombia: enseñanza del lenguaje". En *Filosofía y Educación en la punta de la lengua*. Tunja: UPTC, 2016.

M.A.K, Hallyday. *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica, 1994.

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, 1998. www.mineduccion.gov.co.

-----*Estándares básicos de competencias de lenguaje*. 2006. www.mineduccion.gov.co.

-----*Programa Todos a aprender*, 2011. www.mineduccion.gov.co.

-----*Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V1*, 2015. www.mineduccion.gov.co.

-----*Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V2*, 2016. www.mineduccion.gov.co.

-----*Insumo de contratación*, 2016. www.mineduccion.gov.co.

-----*Vamos a aprender Lenguaje*. Bogotá: SM, 2017.

-----*Rendición de cuentas 2018*. www.mineduccion.gov.co.



Informe nacional, resultados nacional resultados 2014 II/ 2017 II prueba Saber 11 Bogotá: MEN, Montero, Martha Soledad "Escuela pública colombiana entre la función social y la tecnología" En Educación y pedagogía: pasajes, encuentros y conversaciones. Tunja 2014: UPTC, 2018.

OCDE, *La educación en Colombia*. París, 2016.

Teun, Van Dijk. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI, 1989.

----- *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós ,1992.

Lev, Vygotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.

----- *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1993.

Comunicación/educación: Una revisión desde el concepto campo en Pierre Bourdieu

Darwin González Sierra¹

Introducción

El campo académico denominado *comunicación/educación* se constituye -en América Latina- en el marco de las tensiones de los proyectos de educación popular que hicieron frente a las iniciativas desarrollistas de innovaciones tecnológicas de las décadas de los sesenta y setenta del siglo veinte. En este contexto de resistencias y debates, no era posible articular el encuentro de comunicación y educación a los ámbitos meramente académicos desde una perspectiva endógena y carente de un lugar político de enunciación: el campo emergió como un reconocimiento de la producción de conocimientos académicos, y el escenario político-cultural (cifrado en prácticas populares, iniciativas comunicativas comunitarias y apuestas de la educación no formal). En esta relación se ha situado la producción teórica y conceptual que nutre los proyectos y procesos del campo. La emergencia teórica del campo ha supuesto trayectorias adyacentes a sus posibilidades de anclaje: desde las instituciones educativas y los

1 Integrante investigador del grupo Filosofía, educación y pedagogía Uptc. El presente capítulo desarrolla algunos aspectos trabajados por el autor en su tesis doctoral titulada "Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo". La tesis fue presentada en el año 2019 en el doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



organismos culturales, pasando por la escuela y los medios masivos de comunicación (en diversos proyectos y prácticas) hasta, últimamente, la educación y las nuevas tecnologías de la información. Estas trayectorias marcan los modos de operación desde los cuales expertos y trabajadores académicos, han construido líneas de trabajo intelectual y emprendimientos investigativos que han soportado la idea de un campo novedoso pero difuso, como se explicará en el presente texto.

Comunicación/Educación en el marco de las ciencias sociales

En la discusión sobre la presencia de la comunicación/educación como campo académico vinculado a la epistemología propia de las ciencias sociales, su vigencia se ha sugerido desde la no existencia de un objeto de estudio concreto²; los enunciados que sustentan esta mirada aclaran que, al carecer de un objeto de estudio propio, su emergencia como campo sitúa problemas complejos que marcan el devenir de la discusión y desde ahí se justifica el interés por procesos y relaciones, antes que por objetos delimitados. Desde esta perspectiva, *comunicación/educación* ha estado presente en congresos, proyectos intelectuales, proyectos curriculares de posgrado y publicaciones académicas, en la confluencia y búsqueda de consolidación de un estatuto epistemológico.

La actualidad del campo está presente en algunas de las reflexiones de la tradición de la educación popular (Marco Raúl Mejía), los estudios de recepción (de Guillermo Orozco y la trayectoria mexicana), los estudios en medios y escuela (de Rosa María Alfaro, María Teresa Quiroz, Maritza López de la Roche, entre otros expertos) y la revisión de cibercultura y nuevas tecnologías (Rocío Rueda Ortiz, Roberto Aparicio, Augusto García, entre

2 J. Huergo, "Comunicación/Educación: Itinerarios transversales" En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC (Bogotá: Siglo del Hombre editores. 2000); Jorge Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación" *revista tram[pl]as de la comunicación y la cultura*, 75 (2013): 19-30 y Ismar Oliveira, "caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos" en *Educomunicación: más allá del 2.*, coord., Roberto Aparici (Barcelona: Editorial Gedisa, 2010).



otros). Estas perspectivas han hecho parte de las publicaciones y espacios académicos en los cuales se discute el campo (a manera de anclajes, abordajes, espacios, territorios) sin que sus objetos de estudio concretos sean las rutas epistémicas de la validación de comunicación/educación. No obstante, la ubicación del campo se legitima, también, como resistente a tendencias de cierre o absorción. Se muestra como libre, divergente, acogedora de estudios y reflexiones, susceptible de múltiples objetos y posibilidades de construcción³. Y aquí, entonces, la discusión asume otras necesidades de revisión que remiten, necesariamente, a la idea fundacional del campo desde la mirada de su historia y sus conceptos.

La historicidad del campo

El campo en América Latina tiene su origen en las tensiones generadas entre el proyecto popular emancipatorio (animado en los procesos de la teología de la liberación y la propuesta de Paulo Freire) y el proyecto desarrollista de finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta del siglo XX. Estos primeros años (décadas del 60 y 70) definen la intersección de dos disciplinas -la comunicación y la educación- a partir de una extensa y aguda tradición de prácticas de intervención social en el continente. Estas prácticas están situadas en espacios que por lo regular no son académicos o que poseen una escasa relación con la academia. Es en esta tensión donde se posicionan las marcas o hitos que permiten recorrer una topografía del campo denominado comunicación/educación⁴.

Podría decirse que el campo académico de la comunicación/educación parte de presupuestos teóricos que se han construido de manera itinerante a lo largo de cinco décadas, muchos de ellos acoplados de otros campos académicos y enfoques venidos de disciplinas cercanas. Sin embargo, los procesos y movilizaciones

3 J. Huergo, *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de Algunos Anclajes Político-Culturales* (La Plata: 30 Ediciones de periodismo y comunicación, 2005); J. Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación" y María Fernández, "Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación" *Question 1*, n°42 (2014): 16-23.

4 Jorge Huergo y María Belén Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999).



acaecidos en el contexto la implementación desarrollista de la década de los cincuenta y sesenta, fueron el escenario que posibilitó la emergencia del campo y su posterior denominación:

Si tuviéramos que referirnos a la metáfora del "nacimiento" del campo, tenemos que reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas, que necesitamos rescatar para comprender nuestra situación presente. Experiencias como la de Radio Sutatenza (en Colombia, desde 1947) como la de las radios mineras en Bolivia (desde fines de los cuarenta), evidencian vinculaciones con la alfabetización, la educación formal y la educación popular. Muchas de estas radios se caracterizaron por constituir núcleos de reunión comunitaria y fueron, en el caso de las radios mineras, el eje de la convocatoria a las asambleas populares y a la lucha social. Se inscriben en el ideario de dar la voz a los oprimidos y de considerar a los medios como instrumentos de liberación. Comunicación/ Educación nace con esa convicción: inscribir las prácticas, los medios, los procesos en las luchas por la liberación de nuestros pueblos⁵.

La producción intelectual de este periodo, en los términos de un campo novedoso, está marcada por la reflexión e invitación a escenarios de resistencia a propósito de los enfoques desarrollistas. Trabajadores académicos provenientes de experiencias comunitarias (partícipes de organizaciones sociales y políticas), intelectuales con trayectoria en ámbitos comunicativos y, pedagogos populares, generan documentos conceptuales abordando objetos de estudio que serán parte del corpus de la comunicación/educación. La naturaleza y memoria fundacional del campo comunicación/educación está marcada, desde ahí, por la indefinición de los ámbitos respectivos de sus prácticas.

La década de los ochenta irrumpe con prácticas sociales emergentes (ambientadas por experiencias de crisis política y cultural en el continente) y un contexto educativo propicio para el avance del espacio académico de la comunicación/educación. En esta década, la UNESCO publica el texto *La educación en materia de educación* generando una respuesta en los colectivos académicos que empiezan a institucionalizarse en universidades y organizaciones no formales productoras de conocimiento. A mediados

5 Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación", 20.



de los noventa las carreras de comunicación alojan reflexiones en clave de educación y salen a la luz publicaciones teóricas que titulan con la relación “comunicación/educación”⁶. A finales de los noventa y en la década del dos mil serán los congresos- y publicaciones seriadas- espacios habituales en los que la idea de campo se ve interpelada por la no limitación de las fronteras epistémicas pero, al mismo tiempo, se consolida su producción y proyecciones curriculares en posgrados y maestrías.

Desde Argentina, pasando por Uruguay, Brasil, Chile, Colombia y México, comunicación/educación se instituye como campo con la necesidad de clarificar su estatuto epistemológico, sus límites y su estructura.

Comunicación/educación como campo

La noción de campo en comunicación/educación

La presencia de comunicación/educación en el contexto de los discursos académicos del continente, ha supuesto esfuerzos constantes por abordar las problemáticas inherentes a su naturaleza en los ámbitos de su emergencia: las prácticas educativas, las prácticas comunicativas, las luchas sociales y el trabajo intelectual. Si bien, como se señaló anteriormente, la no existencia de un objeto de estudio concreto ha sido recurrente en la trayectoria del campo en el devenir de las ciencias sociales de América Latina, el denominarse como *campo* –paralelamente–, ha sido una constante en la historia y producción científica de este espacio académico. La idea de *campo* se vincula como categoría de trabajo en la construcción conceptual que comunicación/educación ha sugerido en investigaciones y desarrollos teóricos a lo largo de su historia. Incluso, a manera de transposición, algunos autores⁷ han usado

6 Mario Kaplún, *A la educación por la comunicación* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 1992); Jesús Martín-Barbero, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación” *Revista Nómadas*, n° 5 (1997) y Jorge Huergo, *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas* (La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 1996).

7 J., Huergo y M., Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*; Paula Morabes, “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo” *Oficios Terrestres* 21 (2008): 68-79 y Carlos Valderrama et al., *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000)



la categoría *territorio* como equiparable en distintos textos académicos. En este orden, es necesario abordar la noción de campo a profundidad.

La idea de campo intelectual y campo académico

En los términos de la discusión planteada, es posible señalar que los campos académicos están constituidos por sistemas de conocimiento: sistemas de producción de saber que, desde su estructura, posibilitan la aparición de marcos explicativos e interpretativos del mundo social, material, intelectual y físico. La descripción de una estructura de campo, necesariamente, supondrá la explicación de la estructura epistemológica en la cual ciertos objetos, ciertos agentes y, ciertos procesos, constituyen la trayectoria intelectual que permite plantear la entidad del campo.

Esta idea de campo, siguiendo a Bourdieu, supone que su existencia, definición y legitimidad, opera desde modos internos de relaciones que se expresan en estructuras. En este orden, “las relaciones entre cada uno de los agentes del sistema y los agentes o las instituciones total o parcialmente externas al sistema, siempre están mediatizadas por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual [...]”⁸. La producción de conocimiento que valida el estatuto epistemológico de un campo, como el referido en este texto, implica una explicación desde sus matices más profundos: esto es, sus relaciones.

En esta lógica, las interacciones de las relaciones objetivas (entendidas como luchas) se desplazan desde realidades de interés en las cuales “los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo”⁹. Esta dimensión temporal, rompe la imagen sosegada de una comunidad científica orientada por leyes indiscutibles, para dar valor a la lucha de concurren-

8 Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual* (Buenos Aires: Montessor, 2002), 15.

9 *Ibíd.*, 9.



cias en las cuales los agentes se confrontan desde ciertos pesos, competencias y capacidades. Este juego de relaciones supone la estructura del campo:

Así las partes constitutivas del campo intelectual, que están colocadas en una relación de interdependencia funcional, resultan, sin embargo, separadas por diferencias de *peso funcional* y contribuyen de manera muy desigual a dar al campo intelectual su estructura específica. En efecto, la estructura dinámica del campo intelectual no es más que el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su *posición* en esta estructura por la *autoridad*, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales¹⁰.

La pluralidad de instancias en el campo intelectual sugiere su definición como espacio social que, a partir de la producción de bienes simbólicos, goza de una relativa autonomía en los ámbitos de circulación del conocimiento científico. Este campo, en este orden, no supone neutralidad en las relaciones interindividuales sino cierta competencia y conflicto entre las fuerzas inherentes al sistema: “De hecho, y con cautela, podemos comparar al campo a un juego (jeu) aunque, a diferencia de este último, el campo no es producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o, mejor, regularidades que no son explícitas ni están codificadas”¹¹.

La definición de la estructura del campo se determina desde los agentes y las relaciones de fuerza que los caracterizan. Desde esta dinámica, los agentes crean el espacio de trabajo intelectual y, al mismo tiempo, el espacio que les permite establecerse como tales dentro del campo (en la medida de un juego de fuerzas que circulan en el sistema). Esta fuerza vinculante depende del

10 *Ibíd*, 31

11 Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2014), 135



capital científico, en términos de conocimiento y reconocimiento. Así, entonces:

Hay acción, e historia, y conservación o transformación de estructuras solamente porque hay agentes, pero agentes que son actuantes y eficaces solamente porque no se reduce a lo que comúnmente se coloca bajo la noción de individuo, y que, como organismos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican tanto la propensión como la habilidad para entrar en un juego y jugarlo¹².

La autoridad científica se establece como tal en la medida que los productores de conocimiento (los agentes) gozan de cierto reconocimiento en el espectro de su concurrencia. Los trabajadores académicos, en la experiencia de su historicidad, posicionan discursos y perspectivas encaminadas a la comprensión de los fenómenos que sitúan los problemas de investigación y los objetos de conocimiento que hacen posible la emergencia de campo o, al menos, su denominación como posible.

En este sentido, las tensiones y luchas que se presentan dentro del campo -en términos de la legitimidad- tienen lugar, en el caso de comunicación/educación, en los territorios de disputas intelectuales de las prácticas y la producción de conocimiento que se presentan en los agentes.

Esta dinámica implica que “la estructura del campo intelectual mantiene una relación de interdependencia con una de las estructuras fundamentales del campo cultural, la de las obras culturales, jerarquizadas según su grado de legitimidad”¹³. Así las cosas, no es tanto la novedad del producto de conocimiento, sino la anuencia de la comunidad académica, quien otorgará la validez y, en ese sentido, la autonomía respecto de otros campos de discusión científica.

Bourdieu¹⁴ señala que el funcionamiento de un campo científico reside en unas condiciones particulares de producción en las

12 Ibid, 45.

13 P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*, 33.

14 Ibid.



cuales las relaciones de fuerza, las estrategias, los intereses y las luchas, operan desde la estructura misma que propende por la legitimidad que la producción científica. Los agentes, en este orden, gestionan movimientos en los cuales la nominación de campo, soporta y le otorga validez a la producción intelectual:

Recordar que el campo intelectual como sistema autónomo o que pretende la autonomía es el producto de un proceso histórico de autonomización y de diferenciación interna, es legitimar la autonomización metodológica que permite la investigación de la lógica específica de las relaciones que se establecen en el seno de este sistema y lo integran como tal; equivale también a disipar las ilusiones nacidas de la familiaridad, al poner al descubierto que, como producto de una historia, este sistema no puede dissociarse de las condiciones históricas y sociales de su integración y condenar por ello toda tentativa de considerar las proposiciones que se desprenden del estudio sincrónico de un estado del campo como verdades esenciales, transhistóricas y transculturales¹⁵.

Entonces, bajo esta mirada, la legitimidad de campo comunicación/educación está asociada inexorablemente las condiciones históricas de su emergencia y, de manera concreta, a la definición de sus límites y fronteras en relación a otros campos de saber y producción científica que buscan, también, su autonomía:

“La cuestión de los límites del campo es muy ardua, aunque sólo sea porque está *siempre en juego dentro del propio campo* y por tanto no admite ninguna respuesta *a priori*. Los participantes de un campo, ya sean las firmas económicas, los diseñadores de alta costura o los novelistas, trabajan constantemente para diferenciarse de sus rivales más cercanos con el fin de reducir la competencia y establecer un monopolio sobre un subsector particular del campo [...] De manera que las fronteras del campo sólo pueden ser determinadas por una investigación empírica. Sólo rara vez toman la forma de fronteras jurídicas (por ejemplo, cupo limitado), si bien siempre están demarcadas por “barreras de ingreso” más o menos institucionalizadas”¹⁶.

15 Ibid, 17.

16 P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 137-138.



Comunicación/Educación: la denominación como campo dentro del campo

El campo comunicación/educación define sus límites -marca sus fronteras-, desde trayectorias prácticas, tradiciones estratégicas y representaciones conceptuales, que le conceden una topografía compleja y difícil de construir. Su trasegar se ha consolidado en el contexto de los movimientos sociales del continente y, a la par de las tensiones y discusiones políticas, en los debates epistemológicos de las ciencias sociales de América Latina: justamente allí, en esas búsquedas, se halla la dificultad al momento de nombrarse y establecerse en consensos de definición.

Han sido diversos los intentos de delimitación que han aparecido en productos intelectuales, coincidentes en general, al afirmar que se trata de una empresa ardua, y solícita de ensanchamientos, antes que reducciones. Las elaboraciones conceptuales en las cuales se ha aludido a la concreción del campo¹⁷, se han caracterizado -en su breve historia- por desprenderse de una perspectiva que compendie una entidad común, apelando más a la idea de proceso. En su desarrollo investigativo, y de constructos intelectuales, *comunicación/educación* se asume como un territorio problemático, que se resiste a los objetos, que se funda en otro tipo de desplazamientos, en otras velocidades, tendientes a las prácticas emergentes en los ámbitos que circulan en la comunicación, la educación y la cultura. Esta condición ambiciosa resulta, por lo demás, desafiante dentro de las dinámicas que operan en

17 Un desarrollo amplio desde otras dinámicas epistemológicas, pero con marcos fundaciones similares, se encuentra en la producción intelectual de Ismar de Oliveira Soares y el círculo de trabajo de la Universidad de São Paulo (Brasil). Sus esfuerzos e investigaciones han señalado la consolidación de un campo de estudio denominado educomunicación que reflexiona en clave de la articulación colectiva del cambio social, el reconocimiento en perspectiva de derechos colectivos y, la gestión democrática de la comunicación

Esta perspectiva se orienta en tres ámbitos: el aprendizaje sistemático sobre la condición del fenómeno comunicativo (junto a sus influencias en la sociedad mediática); la producción colaborativa con las tecnologías de la información y, finalmente, la gestión de los procesos comunicativos dentro del ecosistema educativo.

Las investigaciones de este grupo (a la cabeza de Ismar de Olivera) han conducido a la vinculación de la educomunicación a las políticas públicas del país. De hecho, en la 1ª Conferencia Nacional de Comunicación, convocada por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva, y realizada en Brasilia, en el año 2009, fue establecida la necesidad de incluir la educomunicación en el currículo escolar. Las producciones intelectuales de Soares son frecuentes en congresos académicos, compilados y antologías del campo.



la estructura de las ciencias sociales y los modos de producción de conocimiento.

Bajo este espectro, como se ha señalado, el trabajo de los académicos del campo ha sido definitivo al momento de sus denominaciones y validaciones: en su historia intelectual, en su ubicación dentro de las disputas conceptuales, en sus luchas académicas, en el ejercicio de sus capitales simbólicos, están los engranajes del campo y la posibilidad de acercamientos a la noción del mismo:

el intelectual está situado histórica y socialmente, en la medida en que forma parte de un campo intelectual, por referencia al cual su proyecto creador se define y se integra, en la medida, si se quiere, en que es contemporáneo de aquellos con quienes se comunica y a quienes se dirige con su obra, recurriendo implícitamente a todo un código que tiene en común con ellos -temas y problemas a la orden del día, formas de razonar, formas de percepción, etc.¹⁸

La denominación campo -dentro del campo- ha aparecido en la reflexión de académicos cuya producción se ha jugado como parte de un proyecto intelectual. Jorge Huergo señala que comunicación y educación son categorías polisémicas por separado, por ello, propone que la formulación del campo se permita desde la relación de dichas categorías a modo de sinécdoque. Al respecto, así explica la denominación:

Desde hace unos años hemos propuesto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra “/”: Comunicación/Educación. Lo que tenemos como propósito significar es la recuperación de procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los «imperialismos» de las disciplinas; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas; la producción de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas¹⁹.

18 P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*, 41.

19 J. Huergo, *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*, 12.



La noción *campo*, como forma de designar la relación comunicación y educación, asume el detrimento de los objetos para reivindicar una apuesta por los procesos. Esta idea desafía la lógica disciplinar en la cual se han fundado los campos académicos, como lo señala Huergo²⁰ y ubica la discusión desde la configuración de relaciones en tensión que, de manera referencial, trae a colación la mirada de Bourdieu sobre la estructura de un campo: el ámbito de lucha, la distribución de capital cultural, el ejercicio de un poder simbólico. El marco fundacional de comunicación/educación, la propuesta de la sinécdoque como elemento del vínculo relacional, el papel de los agentes y trabajadores académicos, alimentan la estructura e historicidad de su denominación.

La configuración del campo *comunicación/educación* se inserta en el contexto de un proceso histórico, social y político en el que el objeto-proceso se caracteriza y se califica como multifacético, de carácter complejo y de naturaleza problemática. Hay acuerdo en los académicos del campo al utilizar estos calificativos como variables posibles al momento de asumir las dinámicas y condiciones en -y de- comunicación/educación. Este aspecto distintivo, al momento de caracterizar al naciente campo, está acompañado de elementos definitivos: el movimiento político del final del siglo XX, la reconfiguración de las ciencias sociales en el continente, los desplazamientos de las élites intelectuales en los ámbitos de la educación y la comunicación (por separado).

Acompañado de prácticas sociales y de experiencia populares, la producción del campo manifiesta cierta distancia por los determinismos académicos, y ello se asocia a la complejidad de su ya confrontante emergencia en el contexto de las ciencias sociales y la construcción de saber.

Como campo problemático, el campo de Comunicación/Educación se hace más complejo aún cuando se lo considera y se lo aborda como campo académico. En esta consideración necesariamente debemos incluir la teoría, la investigación, la formación universitaria y la formación, pero desde la perspectiva

20 Ibid.



de las prácticas que realizan actores y agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes, los profesionales) y de los discursos donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio (de decir: sobre otras prácticas, discursos y conocimientos)²¹.

En comunicación/educación los emprendimientos intelectuales se asumen como prácticas: como procesos que suponen discursos, posicionados desde el conocimiento de otras prácticas, que no son objeto de estudio sino posibilidad de diálogo. Es por ello que siempre, comunicación/educación, ha partido de la premisa la cual indica que los abordajes y la trazabilidad del territorio se enuncia desde un encuentro de lo popular, lo conceptual, lo escolar y lo político: en ello reside la densidad de su estructura.

La idea del campo acoge reivindicaciones propias en su historia: la pugna y la lucha por abrirse espacio en las fronteras epistémicas de las ciencias sociales, la resistencia al nombrarse y la indeterminación de su naturaleza objetual, la disputa de prácticas emergentes y la sistematización de las mismas. En este sentido, el campo se dimensiona desde la confrontación y la disputa de los agentes y elementos que lo constituyen.

el campo de Comunicación/Educación se ha hecho denso y opaco, siguiendo un movimiento que tendría un principio dinámico: en la medida en que crece su densidad, se opaca, y en la medida en que aumenta su opacidad, se densifica. Densidad (como relación entre la masa o cantidad de materia que contiene un cuerpo y su volumen) indica la cantidad material de aspectos y ámbitos que hacen al campo problemático de Comunicación/Educación, en el orden de la práctica social. Opacidad (como calidad de lo que no se deja pasar a su través con claridad la imagen de los objetos) indica la calidad formal de visiones pseudotransparentes que, con pretensión general, procuran describir el campo problemático de Comunicación/Educación, en el orden de las nociones y los conceptos²².

Esa configuración devela la particularidad que, desde siempre, el campo ha tenido al momento de formular conceptos y categorías

21 J. Huergo y M. Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, 21.

22 *Ibíd.*, 19-20.



que nombren sus objetos de estudio. Este aspecto problemático se explica en la situación histórica del campo, el contexto de los intelectuales del mismo y, la recepción la producción académica surgida de las investigaciones y reflexiones teóricas. De este modo, en el marco de la comunicación/educación, determinados condicionantes procedentes de la «historia externa» del campo (educativos, comunicativo, políticos, sociales, culturales, económico) van articulándose en su «historia interna». Esa articulación, de manera decisiva, se produce bajo la forma de una tensión.

Entonces, si la «historia externa» condiciona la interinidad de los procesos comunicacionales/educativos y la configuración de ese campo, lo hace de maneras diversas (a veces contradictorias, otras sin límites demarcados y, otras más, ignorándose mutuamente la una a la otra). Por lo general, por esta vía es posible reconocer la articulación y tensión, en el interior del campo, entre acciones estratégicas y prácticas culturales; una articulación/tensión proveniente de demandas, interpelaciones, requerimientos externos para el campo (de carácter político, cultural, económico, etc.) que el campo encarna como propias²³.

De modo que comunicación/educación, en su configuración, no puede comprenderse sin esa tensión y sin los intereses políticos, sociales, culturales y económicos que en él confluyen. Esta comprensión es definitiva si tomamos como punto de referencia la genealogía del campo: las dinámicas de resistencia y conflicto en los modelos educativos de la década de los setenta, el acontecimiento de la educación popular, la aparición de sistemas de comunicación alternativa, la intencionalidad genuina de cerrar brechas sociales, la impugnación de códigos, la deslocalización de saberes, la recuperación de los espacios, la ampliación de la mirada, la idea de sujeto dialogante, la posibilidad del encuentro.

Comunicación/educación apela a la confrontación del saber y a la pregunta por el sujeto. En esta lógica se lanza al encuentro y al reconocimiento del otro, desafiando los límites del objeto. Se trata de una tensión en la cual esas relaciones de fuerza circulan

23 J. Huergo, *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de algunos anclajes Político-Culturales*, 27.



en la apuesta de una legitimidad científica. En la concreción de la acepción como campo, estos aspectos serán definitivos y marcarán el camino de sus intentos de validación, los posicionamientos frente a la comunidad académica y, la construcción de lugares de discusión y espectros de conceptualización:

La presencia de esos dos ámbitos o territorios, el desordenamiento de los saberes y el de la reconfiguración del ciudadano, en el campo de la comunicación/educación va a conectarlo con la transformación de los modos de estar juntos y los nuevos modos de comunicar. Lo que resulta imposible sin hacer estallar la escuela, ya que lo que ahí entra en juego es el movimiento de creatividad y la participación; la creatividad comprendida como la capacidad de innovar en el conocimiento o en el arte, en la ciencia o la tecnología. Y a la que la escuela no puede aspirar sin potenciar la sensibilidad, sin ensanchar los modos de percibir, sin articular la intuición y la lógica, la imaginación científica y la estética, artística²⁴.

Resulta inevitable que la dinámica del campo le apunte la modificación de los modos de percepción. Se trata de un proyecto intelectual que evita las reducciones y, antes bien, le apunta a la apertura de las fronteras y los espacios de trabajo. A pesar de situar a la escuela como escenario, su concepción es amplia y vincula lo popular, lo alternativo y lo comunitario. Estos objetos de trabajo no escapan a las coordenadas espaciales y temporales en las que se posiciona y encuentra en ellas la concienciación de su naturaleza: “un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y reconfiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que estos fueran”²⁵.

Desde sus orígenes, el campo se ha situado desde una suerte de anclajes posibles en los cuales los procesos son susceptibles de convertir en acontecimiento. Estos anclajes se han transformado en trayectorias teórico-prácticas con incidencias decisivas

24 Jesús Martín- Barbero, “Ensancho de territorios en Comunicación y Educación”. En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et al, (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000), 110-111.

25 Jorge Huergo, “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política” en *Educomunicación: más allá del 2.0*, coord. Roberto Aparicio (Barcelona: Editorial Gedisa, 2010), 66.



en espacios académicos y populares. En la enunciación como campo, al momento de describir los abordajes, hay coincidencias al señalar que han estado matizados de tres maneras: De manera general, podemos decir que el trabajo realizado en el campo de la Comunicación-Educación se ha desenvuelto en tres grandes ámbitos: Educación para la recepción, Comunicación en la educación y Educación y nuevas tecnologías, cada uno, en su interior, con perspectivas, prácticas e intereses ético políticos diferentes, a veces excluyentes y contradictorios, otros complementarios²⁶.

Estos ámbitos se posicionan en la esfera de lo académico, en lo que es legítimo dentro de la dinámica de la sociedad de conocimiento. A partir de estos ámbitos se han organizado procesos de trabajo intelectual, diseños curriculares, grupos de trabajo, círculos de discusión, investigaciones con incidencia en políticas públicas y organizaciones sociales. Hay un consenso, podría decirse, en la importancia que estos abordajes tienen para una reconstrucción de la historia del campo al momento de delimitar sus fronteras epistémicas.

En conclusión

Las trayectorias se amplían al espacio de lo político/comunitario desde su carácter fundacional: un importante número de experiencias populares se ubican en este lugar de trabajo, no solo como objeto de estudio e intervención, sino como escenario para la producción de saber. El espacio de lo escolar y lo mediático se constituye en el anclaje de mayor desarrollo y, paralelamente, el que supone una mayor reducción de su espectro: comunicación/educación -históricamente- surge como posibilidad de resistencia a la supremacía de la tecnología educativa y, bajo este último anclaje, algunas prácticas han terminado por validar acepciones reduccionistas de trabajo académico e investigación. La discusión del campo ha tenido presente estas fracturas y las ha incorporado a su reflexión habitual.

26 C. Valderrama et al., *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, ix.



Esta realidad implica poner en tensión la naturaleza del campo, señalar que su estructura está cifrada desde el debate y desde el encuentro de prácticas teóricas y prácticas alternativas-populares que confrontan la teorización. El campo es emergente, estratégico y periférico en su definición de origen²⁷, y ello supone que las relaciones del mismo se vinculen a la disputa constante como signo de su condición particular.

A partir de esta situación de pugna continental, no es posible adscribir el problema de comunicación/educación solo a los ámbitos académicos de manera endógena y despolitizada: siempre este campo ha reclamado una relación y articulación entre el campo de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural. En la actualidad, incluso, existe un crecimiento en las zonas de diálogo entre organizaciones y movimientos que, en el campo social o popular, desarrollan prácticas de comunicación/educación y las instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos²⁸.

La denominación del campo dentro del campo, apunta a la posibilidad de delimitar su estructura: esta tarea que se ha puesto desde los abordajes señalados y que ha generado rupturas en el camino, así como coexistencias y acotaciones; caracterizar su estructura es un emprendiendo complejo por la misma indeterminación que los intelectuales de comunicación/educación han puesto en su trayectoria.

Hay una tendencia que goza de aceptación en las distintas prácticas: la idea de campo homologada a territorio como analogía de la lucha, la confrontación de actores y la aparición de saberes (en lo teórico y desde la experiencia).

Asimismo, las características iniciales del "territorio" que abordamos implican una cierta distancia en cuanto a la posibilidad de sostener en toda su dimensión la definición teórica para pensar

27 William Torres, "Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas", en *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et al, (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000).

28 J. Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación", 20.



la comunicación y educación como un “campo”. En este sentido, y siguiendo entre otros a Barbero, Quiroz y Huergo, preferimos hablar de un “territorio” de Comunicación/Educación.

La noción de territorio permite pensar en los términos más flexibles de una topografía en la medida en que esta -a diferencia de un mapa del campo con demarcaciones más definitivas- permite señalar referencias -zonas, intersticios, accidentes, honduras, elevaciones- a un territorio más reducido y relativo. Esta perspectiva teórica tiene asimismo consecuencias generales en lo metodológico y en particular en cuanto a la selección del campo material sobre el que se trabaja²⁹.

El desarrollo de esta historia, la ampliación de las trayectorias e itinerarios, marca la prospectiva del campo y la aproximación a la noción de definición.

Referencias

Bourdieu, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor, 2002.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.

Fernández, María Belén. “Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación” *Question 1*, n° 42 (2014): 16-23 <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2178>

Huergo, Jorge. *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 1996.

Huergo, Jorge. “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales” En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, 3-25. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

²⁹ Paula Morabes, “Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares”. *Oficios Terrestres* 9, n° 10 (2008): 76.



Huergo, Jorge. *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de algunos anclajes Político-Culturales*. La Plata: 30 Ediciones de periodismo y comunicación, 2005.

Huergo, Jorge. "Mapas y viajes por el campo, comunicación/educación". *revista tram[p]as de la comunicación y la cultura*. 75 (2013) 19-30.

Huergo, Jorge. "Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política" en *Educomunicación: más allá del 2.0.*, coord. Roberto Aparici 64-104. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

Huergo, Jorge y María Belén Fernández. *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1992.

Martín Barbero, Jesús. "Ensanchando territorios en Comunicación y Educación". En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Carlos Valderrama et. al, 101-113. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

Martín Barbero, Jesús. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación" en *Revista Nómadas*, 5, 1997.

Morabes, Paula. "Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares". *Oficios Terrestres* 9, nº10 (2008): 76.

Morabes Paula. "La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo" *Oficios Terrestres* 21 (2008): 68-79.

Oliveira, Ismar. "Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos" en *Educomunicación: más allá*



del 2.0., coord. Roberto Aparicio, 129-150. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

Torres, William. "Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas", en *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et. al, 49-63. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

Valderrama, Carlos E. et al. *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.





Esta edición se imprimió en
el mes de marzo de 2022, en
Búhos Editores Ltda.

Dado que, el espacio común que conecta todas las investigaciones en el Tomo II del Libro de colaboración conjunta *Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia*, es el campo problemático al trazar una línea de diferencia que muestra distintos problemas sociales, humanos y artísticos en el trasegar de la vida universitaria partiendo de la convergencia investigación y enseñanza. En el tomo I se presentaron los avances de las investigaciones desarrolladas en los campos de la filosofía política, el lenguaje, la historia, el cine, las ciencias de la naturaleza y la educación artística. Investigaciones que se articulan según el hilo conductor que pone en juego las relaciones entre poder, lenguaje y verdad. En el Tomo II los avances de investigación comienzan su recorrido con la puesta en cuestión, según el punto de vista filosófico sobre la circulación transnacional de las personas en una sociedad donde se promueve la circulación libre por el mundo, pero se ejerce un control dominante sobre la vida y la población inmigrante, situación problemática que llama la atención sobre la libertad, la movilidad y la desigualdad en las migraciones. Siguiendo el camino que se va construyendo en dicho recorrido, se hace una reflexión sobre los doce ensayos presentados en el Informe "Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia" reconstrucción de la verdad histórica en la formación de una mirada política de los historiadores. En otra dirección, se cuestiona la idea de progreso que se instaura a comienzos del siglo XX en Colombia y las medidas de legislación, higienización y educación diferenciada entre el intelectual y el trabajador; además de hallar un campo problemático y de investigación con el juego de la palabra villa-nia, el deporte y la recreación, para interrogar la sociedad del rendimiento y del espectáculo. En la medida que se hace este recorrido, se construye un trayecto que hace posible ver el paro nacional en Colombia en una perspectiva estética, ética y política sobre los movimientos contemporáneos sociales y de estudiantes. En estas investigaciones, también se entrelazan los presupuestos de las teorías en torno a la constitución de una sexualidad binaria y un cuerpo sexuado en nuestras sociedades contemporáneas. En el trasegar del recorrido del que hablamos, es posible situar la formación profesional del maestro en el plano de la reforma política actual en la educación en Colombia; y encontramos con la problematización de la relación que se establece entre escuela y lectura con el fin de mostrar las implicaciones de la política curricular nacional actual sobre la enseñanza del lenguaje y presentar los avances de investigación donde se problematiza, a partir del texto ¿Qué es un autor? de Michel Foucault, el nombre de Ovide Decroly en los textos compilados por sus colaboradores/estudiantes en los estudios realizados sobre este médico y pedagogo belga. Para cerrar el segundo Tomo, se hace el reconocimiento, de la producción académica y de prácticas populares en tanto iniciativas comunicativas comunitarias y apuestas de la educación no formal, todas estas cifradas como producto del escenario político-cultural.

El recorrido por los capítulos de investigación de los Tomos I y II de este libro -que son los resultados parciales de investigación de colaboración conjunta, entre el Grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, e investigadores internacionales argentinos, brasileños y chilenos e investigadores nacionales -, nos invita a andar, a viajar, a incursionar por un paisaje matizado de variaciones, convergencias y divergencias que muestran los entrecruzamientos de análisis, respuestas y posiciones intelectuales, las cuales le dan forma a un mapa problemático de la educación desde la filosofía, la historia y las ciencias sociales que conecta modos de pensar, de experimentar y de armar problemas en el ejercicio mismo de investigar.



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS

RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



Dirección de
Investigaciones

